

# ¿Hacia dónde va la educación?

Aportes desde la educación comparada

## XVII Congreso Nacional de Educación Comparada

BARCELONA, 2-3-4 FEBRERO 2022

### *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Comparada*

ORGANIZADO POR



CER-Migracions

CON LA COLABORACIÓN DE



Y LA PARTICIPACIÓN DE



*Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas.*



*Puede consultarse la licencia completa en:*

*<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>*

Febrero de 2022, 2a edición

Para citar:

GREPPS, CER-M (2022) *¿Hacia dónde va la educación? Aportes desde la educación comparada. Actas XVII Congreso Nacional de Educación Comparada.* Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

doi: 10.1344/ActasCongresoComparada.Barcelona.Febrero.2022

# SUMARIO

<b>Presentación.....</b>	<b>5</b>
<b>Programa .....</b>	<b>7</b>
<b>Conferencia inaugural.....</b>	<b>9</b>
<b>Conferencia de clausura.....</b>	<b>10</b>
<b>Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada.....</b>	<b>12</b>
Mesa C11 - Educación superior: evaluación y docencia.....	13
Mesa C12 - Educación Comparada: metodología y publicaciones científicas.....	24
Simposio S11 - 75 aniversario del fin de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas.....	30
Simposio S12 - Los nuevos «ismos» en educación comparada .....	39
Simposio S13 - Historia y Educación Comparada.....	51
Simposio S14 - Educación comparada, interculturalidad y supranacionalidad: relaciones epistemológicas .....	59
<b>Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo .....</b>	<b>72</b>
Mesa C21 - Políticas para la formación docente.....	73
Mesa C22 - Organismos, globalización y educación.....	84
Mesa C23 - Retos para la reducción de las desigualdades.....	97
Mesa C24 - Post-colonialismo, estado y educación.....	108
Mesa C25 - Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad.....	117
Simposio S21 - La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global .....	127
Simposio S22 - La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado .....	140
Simposio S23 - La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización.....	152
Simposio S24 - Políticas neoliberales en la Educación Superior: Efectos en el profesorado universitario y nuevas formas de privatización.....	165
Simposio S25 - Fast Policy del Capitalismo Digital en Educación.....	174
<b>Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión.....</b>	<b>182</b>
Mesa C31 - Educación superior: interacciones, igualdad y justicia social .....	183

Mesa C32 - Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional.....	190
Mesa C33 - ¿Avanzando hacia la inclusión?: políticas, acciones y escenarios pedagógicos.....	201
Mesa C34 - Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación .....	210
Mesa C35 - Cobertura escolar, segmentación educativa y transiciones .....	221
Mesa C36 - Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa .....	230
Simposio S31 - ¿Hacia dónde va la educación en el tiempo libre?.....	240
Simposio S32 - ¿Hacia dónde va la educación? Resultados y paradojas del ATEF en España a nivel regional.....	249
Simposio S33 - Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.....	258
<b>Eje IV: Innovación y cambio.....</b>	<b>269</b>
Mesa C41 - Innovación en el ámbito universitario .....	270
Mesa C42 - Innovación en el ámbito no universitario.....	283
Mesa C43 - Investigación orientada a la innovación .....	292
Mesa C44 - Implementación de herramientas y recursos innovadores.....	305
Mesa C45 - Estudios comparativos (scoping review) vinculados a la innovación.....	316
Simposio S41 - Innovación educativa en Educación Comparada .....	324
Simposio S42 - Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio.....	336
Simposio S43 - Lectura e identidad docente: Experiencias desde la Formación Docente Inicial.....	351
Simposio S44 - La mirada educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica.....	359
<b>Índice detallado de comunicaciones .....</b>	<b>371</b>
<b>Comité Científico.....</b>	<b>388</b>
<b>Comité Organizador.....</b>	<b>390</b>

# PRESENTACIÓN

El Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona (UB), han tomado el relevo en la organización del XVII Congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada celebrado en Barcelona los días 2, 3 y 4 de febrero de 2022.

Esta reunión científica, avalada por el éxito de las ediciones anteriores, actualiza y consolida un espacio de debate sobre la Educación Comparada en España y a nivel internacional. Para ello se recogen trabajos que permiten aportar respuestas al interrogante que plantea el Congreso: **¿Hacia dónde va la educación? Aportes desde la educación comparada.**

Más que una pregunta retórica, el contexto actual obliga a repensar la senda o las sendas que está tomando la educación y lo que puede aportar la perspectiva comparada e internacional a este interrogante. No se trata de dibujar cómo nos podemos imaginar la escuela, el docente o el currículo en un horizonte cerrado. El objetivo no es proponer un camino a seguir, a modo de carta de navegación para conjeturar acerca de la escuela a décadas vista.

Organismos transnacionales, fundaciones sin ánimo de lucro, corporaciones privadas o centros de investigación, entre otras muchas instancias, vienen publicando informes acerca de los retos que ese futuro exige a la educación. Entre los embates ideológicos, los ajustes financieros y las contingencias cotidianas, diversas instancias políticas, administrativas y profesionales van tomando decisiones que dan forma a una educación que responde a retos actuales, con mejor o peor resultado, pero desconociendo todavía su validez y el impacto que estas decisiones pueden tener en el futuro.

Desde la investigación comparada e internacional se necesitan herramientas para establecer con claridad los procesos de toma de decisiones que preconfiguran ese futuro. La revisión de los procedimientos metodológicos resulta fundamental para determinar en qué medida ese conjunto de decisiones ya está determinando un porvenir cerrado.

En este marco de preocupaciones, el Congreso aporta conocimiento acerca del estado actual de la educación y de las investigaciones que están analizando cómo las decisiones de organismos, corporaciones, gobiernos y administraciones están prefigurando un horizonte determinado. El encaje mundial de este conjunto de decisiones es fundamental para comprender las interrelaciones políticas, económicas, sociales y culturales y cómo pueden afectar al futuro inmediato de la educación, la equidad y las desigualdades.

El Congreso se organiza alrededor de los siguientes ejes:

Eje I. Enfoques y métodos de investigación comparada

Eje II. Educación, globalización y desarrollo

Eje III. Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión

Eje IV. Innovación y cambio.

Por el Comité Organizador,

Jordi Pàmies, Universitat Autònoma de Barcelona

Enric Prats, Universitat de Barcelona

# PROGRAMA

## MIÉRCOLES, 2 DE FEBRERO

10.00-11.15 Registro y acreditaciones. Café de bienvenida

11.15-11.30 Inauguración Congreso

11.30-13.00 Conferencia Inaugural

«Género y Política en la Universidad Globalizada: Hacia una reacción colectiva», a cargo de **Nelly Stromquist**, University of Maryland, con la réplica de **Inmaculada Egido**, Universidad Complutense de Madrid

13.00-14.30 Comida

14.30-16.00 Mesas de comunicaciones y Simposios

16.00-16.15 Pausa-café

16.15-17.45 Mesas de comunicaciones y Simposios

17.45-19.15 Mesas de comunicaciones y Simposios

## JUEVES, 3 DE FEBRERO

9.00-10.30 Mesas de comunicaciones y Simposios

10.30-11.00 Pausa-café

11.00-12.30 Diálogo

«El papel de las ciudades en el futuro de la educación», con la participación de **Pedro del Cura**, alcalde de Rivas Vaciamadrid; **Pilar Eslava**, concejala del Ayuntamiento del Prat de Llobregat; **Maria Truñó**, comisionada del Ayuntamiento de Barcelona; **Roser Bertran**, Fundación Kreanta; diálogo moderado por **Gemma Pinyol** (Univ. Pompeu Fabra)

12.30-13.00 Panel

Presentación de las revistas científicas iberoamericanas de Educación Comparada, con la participación de **Marco Aurelio Navarro Leal** y **Luis Enrique Aguilar**, presidente y vicepresidente de la SIBEC, y **María José García**, directora de Gestión de la REEC.

13.00-14.30 Comida

14.30-16.00 Mesas de comunicaciones y Simposios

16.00-16.15 Pausa-café

16.15-17.45 Mesas de comunicaciones y Simposios

19.30 Actividad cultural

20.30 Cena

## **VIERNES, 4 DE FEBRERO**

9.00-11.00 Asamblea de la Sociedad Española de Educación Comparada

11.00-12.30 Diálogo

«Los efectos de la crisis del COVID 19 y el futuro de la educación», con **Ismael Sanz Labrador**, Universidad Rey Juan Carlos - OEI; **Miquel Martínez**, Universitat de Barcelona, y **Mayte Ortiz**, Fundación SM

12.30-13.30 Conferencia de clausura

«Bridging the research-policy divide in an era of data surplus and reform fatigue», a cargo de **Gita Steiner-Khamsi**, Teachers College, Columbia University, con la réplica de **Antoni Verger**, Universitat Autònoma de Barcelona

13.30 Entrega de premios. Clausura del Congreso



# CONFERENCIA INAUGURAL

## GÉNERO Y POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD GLOBALIZADA: HACIA UNA REACCIÓN COLECTIVA

*Nelly Stromquist, University of Maryland*

*Nelly Stromquist es Ph.D. en Educación para el Desarrollo Internacional por la Stanford University y máster en ciencias políticas por el Monterey Institute of International Studies. Se especializa en temas relacionados con el cambio social y el género, que examina desde la perspectiva de la sociología crítica. Sus intereses de investigación se centran en la dinámica de las políticas y prácticas educativas, las relaciones de género y la equidad, particularmente en América Latina. Es autora de numerosos artículos y varios libros. Entre los libros como autora única, los más recientes son *Feminist Organizations and Social Transformation in Latin America* (2006); *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge* (2002); and *Literacy for Citizenship in Brazil: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil* (1997). También es coeditora de *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives* (2012) y editora de *La construcción del género en las políticas públicas: Perspectivas comparadas desde América Latina* (2006) y *Globalization and Culture: Integration and Contestation through Cultures* (2000). Fue becaria Fulbright New Century durante 2005-06 y recibió el premio sueco Kerstin Hesselgren en 2012. Es ex presidenta de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional.*

### Resumen

Una de las características más destacadas de la globalización, “la sociedad del conocimiento”, ha supuesto una creciente atención al papel de las universidades. Las mujeres han ganado significativa participación como estudiantes aunque la presencia de éstas como académicas y lideresas continúa débil. Pero, ¿es la cuestión de género simplemente un problema de representación? Mi charla plantea una agenda futura a fin de que las universidades se desplacen de políticas de género anquilosadas y se involucren en medidas a nivel institucional para contribuir al cambio social en las relaciones de género: acciones constantes y en las que el saber pertinente se distribuya a través del currículo emergen como claves. Los desafíos que trae la globalización y su cercano neoliberalismo son numerosos y fuertes, pero pueden ser superados.

# CONFERENCIA DE CLAUSURA

## BRIDGING THE RESEARCH-POLICY DIVIDE IN AN ERA OF DATA SURPLUS AND REFORM FATIGUE

*Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University*

*Gita Steiner-Khamsi es profesora de Educación Comparada e Internacional en Teachers College, Columbia University. Fue presidenta de la Comparative and International Education Society (CIES) y copresidenta del World Council of Comparative Education Societies (WCCES). Su investigación académica se ha centrado principalmente a tres áreas. En primer lugar, ha realizado valiosas contribuciones a los estudios de políticas educativas internacionales, con un enfoque específico en las estrategias del sector educativo en un contexto de desarrollo, reforma escolar y reforma de la formación docente. En segundo lugar, se ha involucrado activamente en los debates académicos sobre la metodología comparativa, enfatizando el valor de la metodología de estudios de casos múltiples, diseños de métodos mixtos, investigación de indicadores y evaluación de programas aplicados. Finalmente, ha realizado importantes contribuciones teóricas al avanzar en la investigación sobre la globalización y los préstamos de políticas transnacionales (policy borrowing/lending), educación y revolución/cambio político, minorías y escolarización, análisis de redes sociales e institucionales de organizaciones internacionales, y estudios coloniales y poscoloniales. Antes de llegar a Teachers College en 1995, enseñó en la Universität Basel y en la Universität Zürich y fue becaria postdoctoral en la University of California Berkeley; Ontario Institute for Studies in Education de la University of Toronto (OISE/UT), Institute of Education de la University College London (IoE/UCL).*

### Resumen

Thirty years ago, a new era of evidence-based policy decisions, knowledge-based regulation, and governance by numbers was proclaimed with great fanfare first in New Zealand, Australia, Great Britain, the United States, and then in the rest of the world. The method of international comparison was not an innocent bystander, because it was—in an era of globalization—ideally suited as a policy tool to generate an “instant democracy” (Novoa & Yariv-Mashal, 2003) by means of shaming, naming, and ranking national educational systems, and thereby generating reform pressure. As expected, many scholars in comparative policy studies were from the onset cynical of proclamations of this sort because theirs is the intellectual project of demonstrating how policy decisions are ultimately political decisions which reflect the power dynamics in a particular national context, where reforms are always contested by some and supported by other groups.

Moving beyond cynicism, this presentation analyzes the follow-up phenomenon: a surplus of data, an ocean of “what works” studies, and acrimonious and uninteresting debates on what counts as “evidence” and what does not. At closer examination, international knowledge banks are produced *and* used mostly by a small group of regional or international organizations with very little uptake by policy analysts, and with even less interest exhibited by decision makers at the national level. Has such a “surplus of data” (Lubienski, 2019) created a crisis of expertise (Eya, 2019), and possibly a chronic fatigue with evidence-based policy decisions? Applying an international comparative lens, the presentation diagnoses the root causes of the current fatigue with using research/evidence for policy

and planning and examines critically the new developments that attempt to remedy the crisis of expertise. Perhaps needless to state, policy borrowing, innovation of diffusion, and network theory build the background for the explaining the phenomenon.

# EJE I: ENFOQUES Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN COMPARADA

La educación comparada ha estado preocupada desde sus inicios por los enfoques y métodos que configuran su marco de análisis. Configurándose en un campo específico de estudio, se ha hecho eco de cuestiones como: la complejidad, posibilidades y límites de este tipo de investigación; la importancia de su análisis teórico y rigor metodológico; la centralidad del contexto y las posibilidades de transferencia educativa; el potencial que tiene su orientación política y aplicada; la influencia que tiene en la producción del conocimiento y en los discursos pedagógicos; o, la aparición de nuevas perspectivas, herramientas y foros derivados de la globalización y el papel de los Estados.

El objetivo principal de este eje es avanzar en la reflexión y discusión epistemológica y metodológica sobre aquellos retos y tensiones clave en investigación comparada que la educación debe hacer frente en los próximos años, concretamente, entorno aspectos discursivos, teóricos, metodológicos, de planificación, etc. Asimismo, pretende proporcionar un espacio de diálogo a los retos planteados para los proyectos que van desde estudios de caso hasta proyectos internacionales y/o multi-metodológicos de gran escala, que incluyen una amplia variedad de enfoques y técnicas. Con este marco de referencia, se invitan trabajos que pueden abordarse desde la praxis (a partir de la investigación sobre la implementación de estos temas en la realidad educativa) o desde la síntesis (es decir, desde una perspectiva teórica).

Se trata, por tanto, de realizar un ejercicio prospectivo con el objetivo de otear aquellos horizontes, posibilidades, utopías (o distopías) que la investigación comparada en educación deberá enfrentar en los próximos treinta años. Las áreas propuestas en este eje son las siguientes:

- Configuración del pensamiento político, pedagógico y educativo. Posibles repercusiones epistemológicas
- Debates sobre paradigmas, teorías y metodologías en educación comparada
- Métodos de investigación comparada para la educación, el desarrollo sostenible y la transformación educativa
- Convergencias y divergencias en estudios y perspectivas comparadas e internacionales
- Impacto de la educación comparada e internacional. Ideologías, sistemas educativos, patrones de enseñanza y aprendizaje...
- Tensiones y distensiones entre política y pedagogía
- Modelos de pensamiento y organización alternativos

MESA C11 -  
EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN Y DOCENCIA

## DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: MODELOS Y DISCURSOS DESDE UNA MIRADA INTERNACIONAL

*Lucía Sánchez-Tarazaga, Francesc Esteve y Paola Ruiz-Bernardo (Universitat Jaume I)*

### Resumen

El entorno en el que vivimos, cada día más digital, de cambios rápidos y creciente exigencia social, la universidad debe procurar diseñar entornos que permitan a sus docentes ejercer su tarea en las mejores condiciones posibles, especialmente a los que se inician en la profesión. Además, convertirse en un buen docente es un largo proceso y para conseguirlo resulta fundamental atender al profesorado desde sus primeros años de ejercicio profesional. Por ello, para las universidades, debe convertirse en una prioridad cuidar del desarrollo profesional de sus docentes (DPD), especialmente en un contexto creciente de preocupación por la calidad y donde se premia el perfil investigador sobre el docente.

A través de este proyecto buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Qué políticas y estrategias emanan de los discursos de los organismos internacionales sobre el tema? ¿Qué acciones concretas desarrollan las universidades para facilitar la incorporación de sus docentes? ¿Cuál es la percepción de los propios docentes principiantes? ¿Qué relevancia adquieren los marcos de competencias y las TIC en los procesos de iniciación al DPD? ¿Podemos ofrecer un diagnóstico inicial del que partir para mejorar los

procesos y políticas de DPD en la universidad para avanzar en una mayor calidad educativa?

Abordar estas cuestiones contribuiría a un diagnóstico ausente y necesario para definir el para qué, el qué y el cómo lograr una formación de calidad para nuestros docentes universitarios. Con todo ello, el objetivo general del proyecto es investigar las políticas de desarrollo profesional docente del profesorado universitario en la fase de iniciación a la profesión, con una atención especial a la configuración de su perfil competencial en un mundo cada vez más digital. Dicho objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

O1. Analizar las políticas educativas sobre el desarrollo profesional docente en torno al periodo de inducción.

O2. Estudiar las políticas y procesos de incorporación del profesorado principiante en las universidades españolas y en una selección de países.

O3. Describir las percepciones de los agentes implicados en el proceso de iniciación a la profesión docente universitaria.

O4. Elaborar una propuesta para las políticas universitarias de inducción, en el marco del desarrollo profesional docente.

Para ello, se tendrán en cuenta diferentes voces sobre este objeto de estudio, desde las políticas supranacionales hasta las experiencias del profesorado principiante y otros agentes clave, tomando en consideración los marcos de competencias profesionales y la competencia digital. El proyecto de investigación tendrá una duración total de tres años y se desarrollará principalmente desde una perspectiva cualitativa y la educación comparada, combinando el estudio documental, el

estudio de casos múltiple, así como entrevistas y grupos focales.

Los resultados esperados del proyecto pretenden tener un impacto en la política universitaria de forma que se va a articular una propuesta concreta para el proceso de inducción y, de este modo, contribuir en último término, al fortalecimiento de la profesión docente y a la mejora de la calidad educativa en la universidad. Además, el hecho de contar con el apoyo de diferentes universidades será un canal de difusión de nuestros resultados a otros centros.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Mesa: Educación superior: evaluación y docencia**

## IMPACTO DE LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19 EN MÉXICO. EL CASO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNAM

*Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México) y Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México)*

### Resumen

El avance de la virtualización de la educación está considerado como un proceso sociopolítico global, estrechamente vinculado con el desarrollo y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en la infraestructura como en la oferta de los servicios educativos, en los diferentes grados y niveles de los sistemas educativos de todo el mundo. De hecho, el contexto del confinamiento sanitario por la Pandemia de COVID-19 se ha convertido en un laboratorio a escala mundial para poner a prueba muchos de los recursos disponibles en la Internet (redes, plataformas, softwares, repositorios, tutoriales, cursos masivos, entre otros), a fin de mostrar ventajas y limitaciones.

En este trabajo se presentan algunos resultados de investigación institucional sobre el impacto de la virtualización de la educación en la docencia en educación superior, antes y durante la pandemia. El caso elegido es el de la Carrera de Pedagogía en la División Sistema Universidad Abierta y a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (SUAYED-FFyL-UNAM). Como

argumento central se plantea que, si bien previamente al reconocimiento de la emergencia sanitaria el avance de la virtualización había sido encauzado institucionalmente a espacios delimitados (carreras en modalidades abierta y a distancia), la situación de confinamiento impuso condiciones de trabajo asentadas casi en su totalidad en una modalidad no presencial hasta entonces poco utilizada por las carreras de escolarización completa.

Mediante la utilización del método de encuesta y con datos derivados de cuestionarios a docentes aplicados antes y durante el confinamiento sanitario, se obtuvieron resultados relevantes para un diagnóstico más amplio. Por ejemplo, antes de la Pandemia por COVID-19, las y los docentes de la modalidad abierta podía optar o no por utilizar las TIC, con o sin preparación previa, situación que cambió drásticamente al oficializarse el confinamiento sanitario, con un impacto decisivo en la docencia que dejó al descubierto múltiples carencias didácticas y tecnológicas. Otro dato de interés consiste en el contraste sobre el uso ponderado de la variedad de herramientas digitales, destacando un “antes” en el hecho de sustentar la



docencia estrictamente en la exposición de temas y el predominio del correo electrónico, y un “después” ante la multiplicidad de recursos con que la exposición temática y el desarrollo de actividades de aprendizaje y evaluación se han visto enriquecidos.

Uno de los aportes para la reflexión sobre la docencia en educación superior consiste en destacar que, si bien el avance envolvente de las TIC en la vida cotidiana es un proceso de alcances muy complejos, de entre las políticas institucionales la que concierne a la formación y actualización de las plantas

docentes es una de las más rezagadas y de las que más pronta atención requiere. Esto último, a fin de fortalecer el desempeño de las y los profesores potencializando el quehacer de la docencia con la variedad de los recursos tecnológicos disponibles al establecer el enlace con la Internet. En breve, el panorama del avance de la educación en modalidades no presenciales como un escenario de primer orden merece un lugar especial en la investigación comparada, pero sobre todo en las políticas públicas nacionales e internacionales.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Mesa: Educación superior: evaluación y docencia**

## LA TITULACIÓN EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. UN ESTUDIO COMPARATIVO

*Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras), Pedro Joel Reyes López (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Francy Yarmid Peralta Marín (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras)*

### Resumen

Esta ponencia se deriva del Proyecto de Investigación UNAM-PAPIIT IT400421, y tiene por objetivo presentar una comparación analítica sobre los índices de titulación de las ocho licenciaturas (Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía) que se ofrecen en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante el periodo 2017-2021. Paralelamente, el propósito de este trabajo es dar cuenta de las acciones emprendidas para continuar con la titulación en el SUAYED-FFyL, en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19. Para la realización de este trabajo comparativo, se hizo uso de la metodología mixta: 1) del enfoque cualitativo, en tanto que se realizó una investigación de gabinete que implicó búsqueda bibliohemerográfica, documental y mesográfica, que derivó en la presentación y análisis de datos históricos-documentales, 2) el enfoque cuantitativo para la búsqueda, presentación y análisis de datos estadísticos.

Algunos resultados son los siguientes: respecto a la titulación en el año 2017 se titularon 50 estudiantes del sistema abierto y 18 del sistema a distancia, para un total de 68 titulados. No se logró el que se titulara la totalidad de egresados. Las consecuencias del sismo del 19 de septiembre afectaron o retrasaron los procesos de titulación de algunos estudiantes. Durante el 2018, se titularon 50 estudiantes del sistema abierto y 19 del sistema a Distancia. Se reporta un incremento en la titulación de estudiantes del sistema abierto, pasando de 50 en 2018 a 69 en 2019, mientras que el sistema a Distancia se cuentan 18 estudiantes titulados en 2019, en total contamos en el año 2019 con 87 estudiantes titulados. Debido a la pandemia por Covid-19 en el 2020 el índice de titulación en la Facultad decayó notablemente, solamente lograron titularse 7 estudiantes del sistema abierto y 5 estudiantes del sistema a distancia, en total 12 estudiantes. En lo que va del año 2021 las cifras han crecido y se han titulado 19 estudiantes, esto debido a que se implementaron nuevas estrategias para acelerar los trámites

administrativos durante y a pesar de la pandemia que estamos viviendo.

Una de las conclusiones de este trabajo es que, los números reflejados en la titulación del SUAyED, muestran poca variación en los índices de titulación en el transcurso del periodo 2017-2019, y una disminución en 2020 debido a la situación que se vive actualmente por la pandemia de Covid-19, así se observa

una disminución en la titulación no solo en el sistema SUAyED, sino en todo el sistema universitario, no obstante, en lo que va del año se observan un crecimiento importante. Se sostiene que, año tras año, la UNAM hace esfuerzos considerables para incentivar la titulación entre sus egresados, pero sin duda existen condiciones que afecta negativamente en el logro de la titulación de los egresados.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Mesa: Educación superior: evaluación y docencia**

## SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA Y BRASIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO

*Antônio Carlos Minussi Righes 1 (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilh, IFFar), Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana Vaz Paiva 2 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM), Leandra Bôer Possa 3 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi 4 (Universidad Federal de Santa Maria )*

### Resumen

Este trabajo está vinculado a las investigaciones desarrolladas por los Grupos de Investigación "Elos" y "Gestar" de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM). Objetiva identificar las similitudes y diferencias en los sistemas de evaluación para el reconocimiento de cursos de educación superior establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes) en Brasil y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España.

Se realizó una investigación comparativa, revelando las especificidades de los procesos de evaluación de los cursos superiores entre dos países: Brasil y España. Entendiendo la estructura de este estudio comparativo a partir de cuatro variables, como explica Rosselló (1978), el tema de comparación se establece como los sistemas de evaluación de reconocimiento de los cursos de educación superior establecidos por Sinaes y por ANECA; el área entre dos países: Brasil y España; la naturaleza como descriptiva, presentando las similitudes y diferencias del objeto; y el

sentido como dinámico, comparando dos situaciones en evolución.

Los datos fueron organizados, esencialmente, a partir de análisis bibliográficos por medio de la investigación histórica, contextual y jurídica de la evaluación de los cursos de educación superior en Brasil y España, de acuerdo con la delimitación propuesta para la investigación, considerando autores investigadores en el área.

El análisis documental se realizó a partir de las leyes y los dictámenes. El material recolectado y analizado permitió conocer el proceso de evaluación de los cursos de educación superior en ambos países, a través de la explicitación de algunas de las variables predominantes en esta investigación y de algunos de los puntos de intersección en las respectivas políticas públicas de evaluación comparadas en la temática.

Los principales resultados de la investigación revelan que la evaluación que sigue un patrón y estandarizada fue identificada gradualmente como un instrumento importante para la implementación de la agenda educativa

de ambos países, en detrimento de valorar las diferencias institucionales y la legislación específica de cada país. Cabe destacar que el sistema brasileño de evaluación - Sinaes, en lo que respecta a la búsqueda de la calidad, ha desarrollado acciones para el contexto emergente, considerando las evaluaciones internas y externas y la fuerte contribución del Examen Nacional de Desempeño del Estudiante. En cuanto al sistema español, la calidad de la educación superior está anclada en algunos programas de apoyo al desarrollo institucional y la búsqueda de la calidad en el contexto emergente.

Se puede concluir que ambos países señalan que el énfasis evaluativo está en el curso y no en la institución, partiendo del supuesto implícito de que la institución no es efectiva en sus acciones sin los cursos, por lo tanto, son ellos los que determinan la dinámica sistémica de la institución, con juicio de valor en la búsqueda de la calidad educativa.

Palabras Clave: Sistema de evaluación de los cursos de Educación Superior. A3ES. Sinaes. Calidad. Estudio comparativo.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Mesa: Educación superior: evaluación y docencia**

## SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGAL Y ESPAÑA: PROPUESTA DE EVALUACIÓN COMPARATIVA

*Antônio Carlos Minussi Righes 1 (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar), Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana Vaz Paiva 2 (Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Marilene Gabriel Dalla Corte 3 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi 4 (Universidad Federal de Santa Maria)*

### Resumen

Este trabajo está vinculado a las investigaciones desarrolladas por los Grupos de Investigación "Elos" y "Gestar" de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM). Su objetivo es identificar las similitudes y diferencias en los sistemas de evaluación para el reconocimiento de cursos de educación superior establecidos por la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES), los cursos de primer ciclo del subsistema universitario y el subsistema politécnico de Portugal y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA, de España.

Se realizó una investigación comparativa, revelando las especificidades de los procesos de evaluación de los cursos superiores entre dos países: Portugal y España. Entendiendo la estructura de este estudio comparativo a partir de cuatro variables, como explica Rosselló (1978), el tema de comparación se establece como los sistemas de evaluación de reconocimiento de los cursos de educación superior establecidos por A3ES y por ANECA; el área entre dos países: Brasil y España; la naturaleza

como descriptiva, presentando las similitudes y diferencias del objeto; y el sentido como dinámico, comparando dos situaciones en evolución. Los datos fueron organizados, esencialmente, a partir de los análisis bibliográficos por medio de la investigación histórica, contextual y jurídica de la evaluación de los cursos de educación superior en Portugal y España, de acuerdo con la delimitación propuesta para la investigación, considerando autores investigadores en el área.

El análisis documental se realizó a partir de las leyes y los dictámenes. El material recolectado y analizado permitió conocer el proceso de evaluación de los cursos de educación superior en ambos países, a través de la explicitación de algunas de las variables predominantes en esta investigación y de algunos de los puntos de intersección en las respectivas políticas públicas de evaluación comparadas en la temática.

Los principales resultados de la investigación revelan que la evaluación estandarizada y estandarizada fue identificada gradualmente como un instrumento importante para la

implementación de la agenda educativa de ambos países, en detrimento de valorar las diferencias institucionales. Cabe destacar que el sistema portugués A3ES, en cuanto a la calidad, tiene el compromiso de cumplir con los criterios de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el sistema español, la calidad en la educación superior está anclada en algunos programas de apoyo al desarrollo institucional y a la búsqueda de la calidad en el contexto emergente. Se concluye que las instituciones son responsables

por promover las condiciones para que los cursos ofrezcan calidad educativa.

Por lo tanto, las instituciones son evaluadas teniendo en cuenta los criterios establecidos por las agencias evaluadoras, considerando que los cursos están imbricados en las instituciones y regulados por el Estado.

Palabras Clave: Sistema de evaluación de los cursos de Educación Superior. A3ES. ANECA. Estudio comparativo. Portugal y España.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Mesa: Educación superior: evaluación y docencia**

MESA C12 -  
EDUCACIÓN COMPARADA: METODOLOGÍA Y  
PUBLICACIONES CIENTÍFICAS



## JOURNALS IN COMPARATIVE EDUCATION: A CARTOGRAPHY OF IMPACT AND DILEMMAS

*Luis Enrique Aguilar (Universidade Estadual de Campinas), Eliacir Neves França (Universidade Estadual de Londrina), Evelise Dias Antunes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná), Juliana Ribeiro de Lima (Faculdade de Tecnologia Dom Amaury Castanho) y Maiza Trigo (Université du Luxembourg)*

### Resumen

The history of academic journal dates back several centuries and, over time, different disciplines/fields have established their own periodical publication(s) in order to guarantee the dissemination of their emergent knowledge. As scholarly journals shifted from an endo- to an exogenous paradigm, they become a decisive vehicle of dissemination and their own existence start to rely on publication selection based on different quality aspects. Since the beginning of the 21st century, journals have gained a new status within academia as researchers' and professors' publications were included as measurement criteria of their performance evaluation. Considering the field of Comparative Education, this presentation aims to explore and map journals within the field, reflecting upon their existence timeline, their publication scope, production volume, and characteristics, their current editorial procedures (and hopefully access any guideline prior to the year of 2000), their impact in the CE community (linkage relation to

associations/societies and/or research units/graduate programs) and in the development of the field (exploring the most cited articles' bibliometrics), and their path in indexations. This cartography has allowed the Brazilian Journal of Comparative Education (RBEC) editorial team (the researchers and authors of this study) to plan the positioning of its journal whilst they oversee two dilemmas: journals' existence and consolidation, as there is a need for publishing expansion; and journals' assessment, as international rankings tend to cause submission overload in some journals in comparison to newly founded ones. This discussion, over the publication management and the choices taken in editorial policy, nurtures questions about the impact to the development of the CE field and raises the debate around a future of publication in the field as result of institutional networking, as each journal intends to preserve their identity, and not raking entanglement, while relying on other to ensure their status (through ranking lenses).

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Mesa: Educación Comparada: metodología y publicaciones científicas**

## NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE VINCULACIONES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA AL CAMPO DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

*Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México)*

### **Resumen**

Desde la segunda mitad del siglo pasado la Educación Comparada ha avanzado notablemente en lo concerniente al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. Sin embargo, no fue sino hasta décadas recientes que las investigaciones de corte comparativo en el campo de conocimiento educativo han logrado mayor presencia, sobre todo si se considera el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica.

La presente ponencia, derivada de los resultados de una investigación institucional en proceso (PAPIIT-UNAM IN301121), ofrece algunas consideraciones de carácter teórico-metodológico a modo de reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como un ámbito del conocimiento educativo. El objetivo de este documento es el de enfatizar la importancia de aplicar la estrategia comparativa en la investigación educativa, considerando tanto la perspectiva sociohistórica como las notas de orden teórico y metodológico que dejan entrever condiciones de posibilidad en la configuración de dicho ámbito. Con base en un trabajo analítico de fuentes bibliohemerográficas y a

manera de soporte para el abordaje propuesto, se puntualizan algunas categorizaciones representativas de la Educación Comparada tales como Estado-nación, sistemas educativos e internacionalización de la educación, entre otras, así como los desarrollos argumentativos de Schriewer (2011) uno de los teóricos más influyentes en la Educación Comparada en la actualidad, todo esto para dar cuenta de una forma de acceso al terreno de conocimiento en donde la estrategia de contraste representa uno de los ejercicios básicos de búsqueda y obtención sistemática de hallazgos para la construcción de objetos de investigación.

En relación con las categorizaciones axiales, la de Estado-nación como el punto de inicio y subsecuente impulso a la Educación Comparada, y la de Sistema-mundo que opera en la producción de conocimientos desde otro conjunto de lógicas. Este giro categorial muestra el paso en la búsqueda de correlatos deterministas y verdades generalizables al del reconocimiento de correlatos complejos y de contextos multirreferenciales (Schriewer, 2011). Cabe recordar que ambas categorizaciones delimitan unidades de análisis; en el caso de Estado-nación,

esta ofrece un esquema representativo de un territorio, una sociedad y una entidad políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. En el caso de Sistema-mundo como unidad de análisis para el estudio de lo social, se trata de una figura estructurante ligada a la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización (Wallerstein, 2005).

Ahora bien y de acuerdo con la literatura especializada, encontramos que investigadores y expertos tanto

nacionales como internacionales ubican la Educación Comparada como un ámbito destinado al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del Orbe. En resumen, al presentar la Educación Comparada como un horizonte de lectura y aproximación al estudio de temáticas de actualidad, se destacan algunos de sus referentes y aristas que refrendan el potencial de los estudios de corte comparativo en el campo de conocimiento educativo, toda vez que nos encontramos ante un cambio más adecuado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Mesa: Educación Comparada: metodología y publicaciones científicas**

## PUBLICATIONS IN COMPARATIVE EDUCATION JOURNALS: TYPES AND USES OF LITERATURE REVIEWS AND SYSTEMATIC REVIEWS

*Maiza Trigo (Université du Luxembourg) y Rooney Pinto (University of Coimbra)*

### **Resumen**

In any research field, there is the need to understand paths taken by researchers in order to properly contribute to the development of the assumed field, and, to address this, researchers often conduct and publish reviews. In the field of Social Sciences, literature reviews are more common than systematic reviews, especially in Education; this is different from the field of Health Sciences, where systematic reviews have well established protocols and platforms are available to register this type of studies. As part of a project under development, the study aims to explore scientific journals within the field of Comparative Education, and map and analyze the different types and uses of reviews in articles published in this century. Expected results for the first stage of the study consist of an analytical framework of journals in Comparative Education as to their length of existence, volume of publications, characteristics of

publications, journal indexations, platforms, and formal dimensions (standards and submission procedures). At a second stage, researchers anticipate the building a database and the conduction of content analysis, considering as variables data collection procedures and different analysis processes, according to the uses and purposes of the investigation. For the last stage, from the results obtained, it is projected to present an analytical map of the different types and uses of literature review and systematic review in articles within the scope of Comparative Education and a good practice guide for the use of this methodological resource in the educational research field. This paper will narrow its presentation to the mapping of three [3] key journals – Comparative Education, Comparative Education Review and Compare, identified from JCR ranking (with SSCI).

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Mesa: Educación Comparada: metodología y publicaciones científicas**

## WOLFGANG MITTER: A COMPARATIST'S CONTRIBUTION ON EDUCATIONAL PLURALISMS AND HIS TRANSNATIONAL PERSPECTIVE ON/FOR EDUCATION

*Maiza Trigo (Université du Luxembourg) y Rooney Pinto (University of Coimbra)*

### **Resumen**

Wolfgang Mitter's (1927-2014) journey in the field of Comparative Education, as a professor, a researcher and as Chair of General and Comparative Education at the Paedagogische Hochschule, crossed concepts and boundaries. This study aims to present a mapping review conducted on the themes and ideas that are predominant in Wolfgang Mitter's publications, starting from the year he obtained his PhD at the Free University of Berlin (1954). From 52 selected results, it was possible to verify that his works were not restricted to the German context and borders. Mitter analysed the Russian educational context (1978) and compared it with the African one (2004), teacher education in Germany and in China (1981), and the themes of

education and society in Hong Kong in comparison to Macao (2005); he also presented reflections on education in Central Europe (1980), looking at its past and projecting its future (1991). Mitter compared pedagogies (1970), theories (1975), policies (1981), systems (2001; 2007), teacher education (1975), research (1976), and curricula (2000). Through his journey in Comparative Education, Wolfgang Mitter reminds us that educational pluralities must be observed in the light of their time and social, political, and economic contexts, exploring the field lenses as a means to highlight contrasts and proximities and to rethink values and judgements about these educational pluralisms in a transnational perspective of education.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Mesa: Educación Comparada: metodología y publicaciones científicas**

SIMPOSIO S11 -  
75 ANIVERSARIO DEL FIN DE LA II GUERRA MUNDIAL Y LA  
CREACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

*Coordinación: Jordi Garcia Farrero y Àngel Pascual Martín (Universitat de Barcelona)*

## BAJO LA INFLUENCIA DE GEORGES Z. F. BEREDAY (1920-1983): LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA COMPARADA DE BARCELONA Y LA GUERRA FRÍA

*Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

Bajo la influencia de George Z.F. Bereday (1920-1983): La escuela de Pedagogía Comparada de Barcelona y la Guerra Fría

No hay duda que la figura de George Z. F. Bereday (1920-1983) marcó un hito en la evolución de la educación comparada internacional al publicar en 1964 su metodología (Comparative method in education), una obra que se tradujo el año 1968 (El método comparado en pedagogía) por iniciativa del profesor Juan Tusquets Tarrats. Recordemos que para este último la educación comparada era un método que había de ser utilizado para el estudio de cuestiones ideológicas y normativas como corresponde a la pedagogía. Está claro, además, que el lanzamiento del Sputnik el año 1957 marcó un punto de inflexión en el contexto de la Guerra Fría, después de la Guerra de Corea (1950-1953) y la invasión de Hungría (1956), ya que se ponía de manifiesto el poder tecnológico de la Unión Soviética, en perjuicio de las potencias libres lideradas por los Estados Unidos.

De este modo, entre 1957 y 1969, momento de la llegada del hombre a la luna, el estudio del modelo social y pedagógico soviético mereció la atención

de muchos especialistas e, igualmente, diversas instituciones, entre las que destacan los Institutos de Educación Comparada. Naturalmente, la cosa venía de antes, desde el mismo fin de la Segunda Guerra Mundial, tal como se desprende de la gran cantidad de artículos que publicó –por ejemplo– la revista *La Civiltà Cattolica* sobre el sovietismo, bajo el principio de la comparación entre el comunismo y el cristianismo. Tampoco se puede olvidar que el viaje a la Unión Soviética fue una constante desde el fin de la Primera Guerra Mundial, que a partir de 1945 se hizo más difícil para los visitantes procedentes de Occidente.

En cualquier caso, el lanzamiento del Sputnik (1957) –dos años después de la firma del Pacto de Varsovia (1955)– hizo que se acrecentase el interés por la educación soviética, con su economía plantificada y sus planes quinquenales. Al fin de cuentas, la puesta en órbita de aquel satélite artificial obligó a la creación de la NASA fundada al año siguiente, en 1958. En fin, la Guerra Fría adquiría una dimensión tecnológica que había de influir en los sistemas educativos nacionales de los respectivos bloques. Así las cosas, Bereday –de origen polaco y que conocía

perfectamente la historia de Europa– publicó en 1960 dos estudios sobre la escuela soviética (Soviet school: The comparative Education Society field study in the USSR, The Politics of Soviet Education), lo que confirma cuanto decimos. Por lo demás, la construcción del muro de Berlín (1961) no hizo más que aumentar la tensión de la Guerra Fría, sin olvidar la crisis de los misiles en Cuba (1962), cuando la educación cubana también había mostrado después de la Revolución (1959) su interés por la educación tecnológica cuando, precisamente, Ernesto Che Guevara –un icono para Latinoamérica– era ministro de industria.

Mientras tanto, el profesor Juan Tusquets –desde su juventud contrario al comunismo– organizó el Instituto de Educación Comparada, que contaba

como portavoz a la revista Perspectivas Pedagógicas, que no se limitó a aclimatar y divulgar la obra de Bereday en España sino que, además, contribuyó a la formación de comparatistas (Benavent, García Garrido), a la vez que afirmaba la viabilidad de una educación europea en sintonía con los principios de la pedagogía perenne que así aparecía como un tercer bloque al socaire del Tratado de Roma (1957) entre los grandes bloques, liderados por Estados Unidos y la URSS. No extraña, pues, que a la vista de lo expuesto, James N. Cortada solicitara desde las páginas de Perspectivas Pedagógicas (1969) que los diplomáticos norteamericanos tuviesen una formación en educación comparada. En suma, si la Segunda Guerra Mundial implicó el conflicto bélico total, según proclamó Joseph Goebbels, la Guerra Fría nos trajo una diplomacia y un espionaje también.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Simposio: 75 aniversario del fin de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas**



## ENTRE LA CÚSPIDE Y EL OCASO: LOS ÚLTIMOS AÑOS DE STALIN Y EL DEBATE SOBRE LA LINGÜÍSTICA (1945-1953)

*Xavier Baró i Queralt (Universitat Internacional de Catalunya)*

### **Resumen**

En 1945 Stalin, vencedor de la Segunda Guerra Mundial, estaba aún más consolidado en el poder. Derrotado ya el nazismo, la expansión soviética llegó hasta Europa Central. Cuatro años más tarde (1949), en China triunfaba el socialismo de la mano de Mao Zedong. En 1950 estallaba la guerra en Corea. El régimen socialista, liderado por la Unión Soviética, parecía llegar al límite de su expansión. Sin embargo, los últimos años del mandato de Stalin también estuvieron marcados por una serie de hechos que enturbiaron su régimen, a los que se sumaron las inevitables purgas. En este estudio trataremos de sintetizar estos años convulsos (1945-1953), destacando cómo afrontó la Unión Soviética la inmediata posguerra atendiendo a la política interior y la exterior. Sobre la primera, se constatarán una serie de rasgos a considerar: la devastación del país, empobrecido y arruinado, el culto al líder y la exaltación del nacionalismo ruso. Sobre la política exterior, marcada por los primeros compases de la incipiente Guerra Fría, veremos cuál fue la actitud de Stalin frente a la formación del bloque socialista en Europa Oriental, así como su actitud frente a la llegada al poder de Mao o el estallido de la guerra de Corea.

En segundo lugar, nos centraremos en un aspecto interesante y relativamente poco trabajado en nuestro entorno más inmediato: el debate en lo referente a cuestiones de lingüística (1950). Si bien la lingüística no había generado demasiado interés entre los pensadores marxistas, el panorama en la Unión Soviética era diferente, sobre todo a partir de la consolidación del pensamiento de Nikolai Marr, que encabezó la llamada “escuela marrista”. La Unión Soviética debía fijar el modelo lingüístico a seguir, y a inicios de la década de 1950 surgió el debate sobre el legado del marrismo. A raíz de una agria polémica entre intelectuales, Stalin decidió intervenir en el debate, publicando una serie de artículos en “Pravda”, que posteriormente se publicaron en el opúsculo *El marxismo y los problemas de la lingüística* (1950). Stalin desautorizó públicamente el legado de Marr, definiéndolo como “un simplificador y un vulgarizador del marxismo”. Las tesis de Stalin sobre el tema fueron elogiadas por el colectivo de filólogos y lingüistas, que reconocieron en su obra a un gran creador del marxismo-leninismo. En esta ocasión, la polémica se zanjó con una sola dimisión (Ivan Meshchaninov).

En cualquier caso, según nuestra opinión, esta polémica puede ayudar a

entender, tal y como se verá, la naturaleza del estalinismo. Stalin aprovechó un terreno casi virgen en los estudios del marxismo (la lingüística) para situarse como teórico sobre la materia, afianzó aún más (si cabe) su poder y a la vez modernizó los

postulados sobre el tema, condenando al olvido las teorías marristas, desfasadas y poco rigurosas. En cualquier caso, al cabo de pocos años ya casi nadie hablaba sobre marrismo ni sobre las reflexiones de Stalin sobre el tema.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

**Simposio: 75 aniversario del fin de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas**

## LA IMAGEN DE LA CABALLERÍA Y LA DE SU ÉTICA DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: LOS NUEVOS HORIZONTES

*Antonio Contreras Martín (Institut d'Estudis Medievals, Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

El 1 de marzo de 1945, en la batalla Schoenfeld (Szarża pod Borujskiem), el ejército polaco llevó a cabo la que se considera la última carga de la caballería militar europea y con ella parecía concluir su lento declive y ponerse fin a sus ideales. Ya después de la Primera Guerra Mundial, Johan Huizinga se había ocupado de la caballería y de sus ideales en su célebre libro *el Otoño de la Edad Media (Herfsttij der Middeleeuwen)* (1919), donde analizaba lo que podía entenderse como su máximo período de esplendor, pero también como un tiempo crepuscular. Se trataba de un estudio y de una visión marcada por la guerra y sus terribles consecuencias. Ahora bien, al fin de esta nueva guerra ¿Había acabado todo? A pesar de que el uso de la caballería como cuerpo militar quedaba ya claramente obsoleto, después de la Segunda Guerra Mundial, se asiste, sin embargo, a la búsqueda de una 'reorientación' de su imagen y de la ética caballeresca que se observa en diferentes terrenos que abarcan desde el ámbito académico al lúdico, para tratar de integrarlas en la sociedad de postguerra.

De manera que, por ejemplo, el cine, como espectáculo de masas y posible fórum de debate y reflexión, actuará

como medio de recreación y acercamiento de las diversas formas de aproximarse al mundo de la caballería. Así, se reflexionará sobre sus significados y extensiones en culturas, ámbitos y épocas diferentes, como ponen de manifiesto, por ejemplo, *The Black Arrow* (1948) de Gordon Douglas, *Ivanhoe* (1952) y *Knights of the Round Table* (1953) de Richard Thorpe, *Det sjunde inseglet (El séptimo sello)* (1957) de Ingmar Bergman, *El Cid* (1961) de Anthony Mann, que se centran en la Edad Media europea; *Shichinin no Samurai (Los siete samurais)* de Akira Kurosawa, que lo hace sobre la Edad Media japonesa; o *Ford Apache* (1948) y *She wore a Yellow Ribbon (La legión invencible)* (1949) de John Ford, y *A Thunder of Drums (Ford Comanche)* (1961) de Joseph M. Newmann, que tratan de la caballería estadounidense como cuerpo de frontera. Sea como sea, con todas se ofrece un amplio abanico de perspectivas que debe entenderse como complementarias y que influirán en la visión y percepción para el gran público.

Del mismo modo, en el terreno de la literatura, por ejemplo, una obra como *El cavaliere inesistente* (1959) de Italo Calvino se ocupa del lugar de la caballería y sus ideales, y otra como *The Acts of King*

*Arthur and His Noble Knights* (comienza a escribirse el 1956) de John Steinbeck se preocupa por hacer llegar al público la célebre obra de Sir Thomas Malory, *La Morte d'Arthur* (siglo XV).

Y, por último, en el ámbito académico se realizará también un análisis del mundo de la caballería y sus ideales también desde ópticas diversas y complementarias que permiten ofrecer visiones reveladoras de lo que fue la caballería histórica medieval y sus extensiones, como, por ejemplo, *Lignage,*

*noblesse, et chevalerie dans la région mâconnaise* (1953) de Georges Duby, *The Indian Summer of English Chivalry* (1960) de Arthur B. Ferguson, *Studien zum Ritterdichtung im 12. und 13. Jahrhundert* (1964) de Joachim Bumke, y *Vida caballeresca en la España del siglo XV* (1965) o *Caballeros andantes españoles* (1967) de Martí de Riquer.

El propósito de este trabajo es observar cómo se articuló la 'reorientación' de caballería y sus ideales y cómo fue percibida por la sociedad coetánea.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

**Simposio: 75 aniversario del fin de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas**

## UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE GUERRA, GOBERNANZA MUNDIAL Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN ROBERT M. HUTCHINS

*Àngel Pascual Martín (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

Robert M. Hutchins (1899-1977) fue uno de los máximos representantes y promotores de los programas educativos basados en la lectura de Grandes Libros en los Estados Unidos. Ejerció como Rector de la Universidad de Chicago (1929-1953), participó en la creación de la Great Books Foundation (1947) y editó la colección Great Books of the Western World de Encyclopedia Britannica (1952). Se hizo célebre en el campo de la dirección y administración educativa por las reformas desarrolladas en el college de Chicago con el fin de reestablecer la función educativa de la universidad y su carácter fundamentalmente intelectual, tan amenazadas con el florecimiento y desarrollo de las grandes universidades y su mayor dedicación a la investigación especializada y a la formación profesional con fines utilitarios. Aunque el pedagogo norteamericano se convertirá también en un referente en la defensa del papel de la educación en la cultura democrática y por la paz, la cooperación internacional y la gobernanza mundial, especialmente alrededor de la II Guerra Mundial y con la posterior creación de las Naciones Unidas.

La presente comunicación se propone reseguir pues algunos hitos en la vida y

obra de Hutchins que reflejan, particularmente, esta última faceta suya: 1) el indispensable papel humanizador y civilizador que confiere Hutchins a la educación universitaria -en su aspecto liberal- en el curso y desenlace de la II Guerra Mundial, 2) el servicio que la Universidad de Chicago prestó en materia de investigación y desarrollo atómico al gobierno de los Estados Unidos de América durante el conflicto, 3) la posterior participación del rector Hutchins en la Atomic Energy Control Conference (1945-1947) y en el Committee to Frame a World Constitution (1945-1951), 4) las ideas defendidas por Hutchins en textos como *The Atomic Bomb versus Civilization* (1945) y *St Thomas and the World State* (1949) y, finalmente, 5) la contribución de Hutchins en las series de conferencias organizadas por UNITAR en el marco del veinticinco aniversario de la creación de las Naciones Unidas, y Año de la Educación Internacional, sobre *The Future of International Education* (1970).

### BIBLIOGRAFIA

Hutchins, R. M. (1942) «Education at War», *University Review* VIII, pp. 223-229.

Hutchins, R. M. (1943) «Toward a Durable Society», *Bulletin of the American*

Association of University Professors, 29 (4), pp. 467-482.

Hutchins, R. M. (1943) «Liberal Education for Democratic Victory and Lasting Peace,» The American Journal of Economics and Sociology, 2 (3), pp. 289-304.

Hutchins, R. M. (1945) The Atomic Bomb versus Civilization, Chicago: Human Events.

Hutchins, R. M. (1949) St Thomas and the World State, Milwaukee: Marquette University Press.

Hutchins, R. M. (1970) The Future of International Education, New York: UNITAR.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

**Simposio: 75 aniversario del fin de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas**

SIMPOSIO S12 -  
LOS NUEVOS «ISMOS» EN EDUCACIÓN COMPARADA

*Coordinación: Ferran Sánchez Margalef y Àlex Egea Andrés (Universitat de Barcelona)*

## EL ISMO DEL SIGLO: EL TRANSHUMANISMO

*Ferran Sánchez Margalef (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

El ismo del siglo: el transhumanismo

Hace millones de años los primeros seres vivos emigraron de las aguas para empezar a adaptarse a la Tierra. En un futuro, según los transhumanistas, la vida inteligente del planeta lo abandonará para habitar el espacio. Así de osadas son las pretensiones de esta cosmovisión.

El Transhumanismo se sitúa en la misma frontera de la humanidad y se propone llevarla a un estadio posthumano a través de la interconexión de diferentes disciplinas como la nanotecnología, la biotecnología, las tecnologías de la información y las tecnologías cognitivas (Olivares, 2019). Tal como puede apreciarse, el factor común y nexos que vincula, de manera interdisciplinaria, varios ámbitos del conocimiento es la propia tecnología.

Así pues, esta comunicación orbitará entorno dos preguntas marco: ¿qué impacto va a tener el Transhumanismo a nivel educativo? ¿Supone el Transhumanismo un peligro o, en cambio, es una oportunidad para la pedagogía?

Para responder a estas dos preguntas se ha utilizado una metodología fenomenológico-hermenéutica que se basa en la lectura e interpretación de las obras, citadas en la bibliografía. La

corriente filosófica fenomenológica fue concebida por Husserl como una orientación descriptiva de estudio que tenía la voluntad de comprender las impresiones que los fenómenos tienen en los sujetos a través de sus impresiones y experiencia en el mundo de la vida (Lebenswelt) (Husserl, 1999).

En relación con la hermenéutica, su etimología latina nos remite a significados como “arte de interpretar”. En su aplicación a las ciencias humanas, la perspectiva hermenéutica se ha desarrollado entorno la escuela de Utrecht (1940 - 1970) gracias a las aportaciones de Van Manen o Langeveld (Carabajo, 2008).

Sobre la primera cuestión planteada al principio, hay que apuntar que la posmodernidad, marco sota el cual se viene desarrollando el Transhumanismo, es una era de crisis de los metarelatos (Lyotard, 2006) que el hombre venía construyendo desde la antigüedad. Teniendo en cuenta que la educación, basada en los pilares humanistas, es un metaretrato más, cabe asumir su crisis. El Transhumanismo, de la mano de la antropotécnica (Sloterdijk, 2001), tiene la intención de modelar al hombre a una escala que la educación jamás se ha podido plantear (debido a su incapacidad para modificar la condición biológica).



El Transhumanismo va a tener un impacto estratosférico en las relaciones humanas en general y sobre la educación en particular. Cuando otra especie, “mejor” que el hombre, camine sobre la Tierra se abrirá un escenario en que dos seres vivos, de inteligencias complejas y asimétricas, habitarán sobre el planeta. Es necesario dedicar el tiempo y esfuerzos oportunos a discutir sobre los márgenes y repercusiones que este escenario puede tener y tomar las

iniciativas oportunas. Para ello, parece preciso democratizar la tecnología y someter las decisiones que implican la transformación de la especie a la voluntad de la ciudadanía. El impacto que el Transhumanismo puede tener para la educación, en caso de cumplirse los augurios expuestos, puede terminar con la erradicación de la misma.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Los nuevos «ismos» en educación comparada**

## ENCRUCIJADAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL SIGLO XXI: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA POSTMODERNIDAD Y EL POSTHUMANISMO

*Alex Egea Andrés (Universitat de Barcelona)*

### **Resumen**

En las últimas décadas del pasado siglo XX y primeras de este siglo XXI, pensar y hacer educación comparada se encuentran en un momento de reajuste del corpus epistemológico (García Ruíz, 2019). Ciertamente, la irrupción de la postmodernidad y el posthumanismo como campos discursivos plantean serias encrucijadas a la disciplina de la educación comparada, así como al conocimiento que se genera de ella.

El debate sobre las implicaciones de lo «post» en educación comparada no es nuevo, tiene cierta trayectoria que se inicia en la década de los años 90 del siglo XX. En este sentido, se pueden destacar tres hechos significativos que marcan el inicio de las dos encrucijadas que se discuten en esta comunicación.

En un primer momento, se destaca la aportación Rust (1991) que introduce la controversia y desestabilización que provoca la postmodernidad en la vida académica y, a la vez, también avisa del poco compromiso de la comunidad investigadora en educación comparada para abordar este debate.

En un segundo momento, se apunta un cambio con la organización de congresos en educación comparada que se interesaban por estas ideas y conceptos vinculados (IX World Congress 1996; XI World Congress, 2001). La sensación es

que la comunidad investigadora considera el nuevo milenio como una excelente oportunidad para reflexionar tanto sobre las tradiciones epistemológicas clásicas como los retos, posibilidades y desafíos que plantean las emergentes epistemologías vinculadas a lo «post».

Finalmente, en un tercer momento, se detecta un creciente aumento en la citación de autorías comprometidas con lo «post» en la literatura académica comparada durante este cambio de milenio (Ninnes y Burnett, 2003).

Con esta emergencia de la postmodernidad y del posthumanismo en el campo de la educación comparada, la primera encrucijada que se aborda es el encaje de las narrativas que tradicionalmente impulsan la educación comparada con aquellas otras narrativas centradas en la alteridad de los estudios postmodernos y posthumanos. Es decir, el choque entre el proyecto moderno de la Ilustración, que se basa en la razón y la ciencia para establecer “lo normal y lo general” como criterios de funcionamiento, con el proyecto postmoderno que se concentra en visibilizar las narrativas particulares centradas en el Otro (los colectivos indígenas, los colectivos de mujeres o lo considerado no-humano) con el fin de

deconstruir las jerarquías de poder y discriminación de las narrativas modernas (Paulston, 1999).

La segunda encrucijada es la creciente complejidad en identificar las corrientes de pensamiento diferentes que se desarrollan y aplican en la educación comparada. Ésta se ubica en un campo en el que se utilizan ideas y conceptos de diferentes disciplinas. En consecuencia, las corrientes de pensamiento como el

funcionalismo, el positivismo, el marxismo o similares que marcan el desarrollo del pensamiento y la investigación en educación comparada, se deben sumar corrientes de pensamiento emergentes que se preocupan por la experiencia humana y no humana como lugar de conocimiento como son el feminismo, el decolonialismo, el ambientalismo, la ecología profunda o la ética robótica.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Los nuevos «ismos» en educación comparada**

## ENTRE BOLONIA Y LA EDUCACIÓN LIBERAL-HUMANÍSTICA. TENSIONES Y DISCURSOS ANTE LA REPRESENTACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

*Cristian Martínez Gutiérrez (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

La siguiente propuesta de comunicación parte del programa de doctorado de Societat i Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona y se sitúa en los pasos iniciales de la construcción del plan de investigación predoctoral. La investigación que planteamos pretende realizar un análisis hermenéutico y reflexivo acerca de la idea del estudiante universitario que se proyecta actualmente.

En la actualidad, la figura del estudiante podría estar virando hacia un sujeto más adaptado a las necesidades de la sociedad líquida posmoderna (Bauman, 2015). El Plan Bolonia, tras su implementación ha cambiado planes de estudio y se ha centrado el desarrollo de las competencias clave, seleccionadas por los países de la OCDE (2006), estas pueden estar fuertemente relacionadas con las necesidades mercantiles. El enfoque por competencias nos muestra la figura del estudiante centrado en el hacer y no en el saber, lo puede asumir en un enfoque de carácter performativo, práctico y empleado en al cumplimiento de estándares (Ball, 2003). Lo sitúa como herramienta del mercado y no como sujeto que debe desarrollar el saber, ya que este ha quedado postergado a un

saber Light o destilado (Esteban, 2011, 2005).

Si bien, la educación del Plan Bolonia es defendida por diferentes autores (Martínez, Carrasco, 2006), ya que esta conectaría con los intereses del alumnado, una educación preparada para los nativos digitales (Prensky, 2008) los sitúa en el centro del aprendizaje haciéndolos partícipes de este, un enfoque en consonancia con la sociedad de la información (Castells, 2010). Sin embargo, difiere en este planteamiento el Cardenal John Newman (1862), Mengíbar (2016) bajo su idea del estudiante como Gentelman educado en la virtud aristotélica y Ortega y Gasset (1930) quién continúa con la idea del estudiante desde el marco de la educación humanística y liberal. Para ellos, el acento está en el saber y no en el saber hacer, siendo los estudiantes unos buscadores de verdades y de conocimientos (Bar: 33). La obra de Jovet (2011) con su adiós a la universidad también nos da detalles sobre la visión del estudiante humanista como resistente ante sistema universitario cada vez más performativo.

Nos vendremos del círculo hermenéutico de Gadamer (1992) como constante ida y vuelta al texto con el telón de fondo de las obras estudiadas, esta metodología nos permite acercarnos a una verdad de carácter correctivo, esperando la comprensión de los fenómenos estudiados. Gadamer, discípulo de Heidegger apuntaba a este uso de la hermenéutica que permite establecer lazos y comprender lo estudiado en profundidad, llegando al

otro a través del lenguaje, entendiendo, como Heidegger, que este es la casa del ser, en tanto que ser existe en el lenguaje. Defendemos, junto a Gadamer, la idea de que vivimos en un mundo apalabrado y que para descubrir la verdad de los conceptos debemos explorarlo, entendiendo así la historia desde el Giro Hermenéutico (Vilanou, 2006).

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Los nuevos «ismos» en educación comparada**

## INNOVACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL Y TRANSDISCIPLINAR: LOS INTERCAMBIOS EPISTOLARES COMO FUENTE DE PRODUCCIÓN DIALÓGICA, HORIZONTAL Y COOPERATIVA DE PRÁCTICAS DE PEDAGOGÍA CRÍTICA FEMINISTA DECOLONIAL

*Meritxell Simon-Martin (Universitat de Lleida)*

### **Resumen**

Esta ponencia plantea una reflexión sobre como implementar prácticas de innovación educativa en docencia universitaria desde una perspectiva intercultural (Brasilia/Lleida) y transdisciplinar (historia/pedagogía). La ponencia plantea cómo un fenómeno educativo histórico de la Inglaterra del siglo XIX puede extrapolarse de forma transnacional a las aulas del siglo XXI como vehículo para poner en práctica una pedagogía crítica feminista decolonial.

En un primer lugar, en nuestra reflexión transdisciplinar (historia/pedagogía) (1) describimos brevemente el concepto de educación epistolar tal y como la vivieron un grupo de mujeres burguesas blancas en la Inglaterra victoriana; y (2) explicamos cómo lo hemos transformado en un taller epistolar en el marco de la formación docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida en colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad de

Brasilia. En este apartado explicamos nuestro objetivo, que consiste en convertir la diferencia lingüística, cultural y social de los estudiantes en una oportunidad para aprender de la alteridad sobre temas como el género y la interseccionalidad, el feminismo comunitario y el ecofeminismo, el pluralismo epistémico, la justicia epistémica, el epistemicidio, y la educación ambiental.

En una última sección evaluamos el potencial que tiene la epistolaridad en su versión actual para trabajar hacia una educación intercultural que cree, desde una perspectiva dialógica, horizontal y cooperativa, comunidades de afecto y de aprendizaje capaces (1) de poner en práctica otras formas de ser y estar en la universidad y de producir conocimiento, y (2) de idear prácticas educativas, epistémicas y ecológicas insurgentes que movilicen otras formas de sentipensar que transiten por el pluriverso.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Los nuevos «ismos» en educación comparada**

## LOS «ISMOS» DE LOS DISCURSOS CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA ESCUELA

*Laura Fontán de Bedout (Universitat de Barcelona)*

**Resumen**

Es bien sabido que sobre la escuela no existe un discurso unificado y que las divergencias entre lo que se consideran las funciones, finalidades o aspiraciones escolares son tan amplias, o casi, como la cantidad de escuelas existentes. Y es que tampoco hay un acuerdo sobre qué es la escuela, cuáles son sus tiempos y espacios, qué roles deben encarnar los profesores y alumnos y cuáles son las mejores formas y prácticas escolares. Parece ser que no podemos hablar de la escuela, en singular, sino que debemos hablar de ellas en plural, especialmente por lo que hace a sus discursos.

Las escuelas, pues, se definen por aquello que en ellas se respeta. En efecto, el respeto nos sirve como indicador de valor, como una acción de reconocimiento sobre aquello que se considera valioso (Sennet, 2003; Esquirol, 2006). A partir del respeto podemos seguir el rastro de los discursos escolares para identificar los ismos —o tendencias— contemporáneos sobre la escuela. Porque cada uno de ellos se presenta como formas y objetos de respeto en la escuela, concretan un universo de valores, unos imaginarios y unas ideaciones que los diferencian unos de otros (Puig, 2012).

Así, cada uno de los ismos escolares resalta, fija la atención y considera

elementos diferentes: la tradición, la atención, el mercado, la economía, la psicología, el bienestar y la vida en general. Y es que nos encontramos en un momento en el que no se habla de la escuela sin más y en el que al referirnos a ella debemos utilizar algún adjetivo, referente o descriptor, un elemento diferenciador o clasificador, en definitiva, para poder darnos a entender. Según los objetos que se atiendan y que, si se tiene suerte, también se respetan, podemos saber qué es eso que la escuela considera valioso. Partimos pues, de la idea de que los objetos de atención y de respeto son aquellos que cada discurso contemporáneo de la escuela considera valioso.

Consideramos, en esta comunicación, algunos de ellos: el reaccionarismo (Palacio, 1979; Trilla, 2018), el conservadurismo (Luri, 2013; Masschelein y Simmons, 2014; Larrosa, 2019), el mercantilismo (Laval, 2004; Charlot, 2008), el psicologismo (Varela, 1995; Laval, 2004) y el desinstitucionalismo (Reimer, 1974; Holt, 1982). Esta clasificación pretende agrupar los argumentos sobre la escuela alrededor del concepto o idea clave sobre la cual se articula el discurso. Cada discurso contiene ideas y proyecciones sobre como es o como se quiere que sea la escuela, articuladas de manera que

existe una lógica interna y ejemplos concretos de lo que significarían, escolarmente, las propuestas pedagógicas recogidas. Sabemos bien que estos discursos no son independientes, sino que están íntimamente relacionados entre sí; unos

de manera positiva porque se sirven de algunas partes del mismo argumento o del mismo punto de partida, llegando a conclusiones diversas, y otros en vía negativa, por contraposición o crítica a lo que se expone y pretende llevar a cabo.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Los nuevos «ismos» en educación comparada**



PARA GUSTOS, COLORES: APORTACIONES DESDE LA TEORÍA DE LOS COLORES (ZUR FARBENLEHRE) DE JOHANN WOLFGANG VON GOETHE A LA EDUCACIÓN CONSIDERADA COMO TOTALIDAD BOOTSTRAP

*Miquel Amorós Hernández (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

Uno de los más graves problemas que afectan al conocimiento contemporáneo es el de la excesiva especialización. Ésta conduce a saber más de parcelas del conocimiento progresivamente más reducidas. Como consecuencia lógica (falacia de composición, según Aristóteles) la especialización conlleva el reduccionismo, al tratar de explicar el todo a partir de alguna de las partes, ignorando las demás posibles relaciones entre los elementos.

El reduccionismo epistemológico conlleva una ceguera con respecto a las tonalidades de la realidad compleja, lo que Morin ha denominado una “educación mutilante” (Morin, 2016), una de cuyas consecuencias es la pérdida del significado.

La investigación se compromete con lo que en filosofía de la ciencia se denomina «enfoque naturalista». Éste consiste fundamentalmente en la propuesta de aproximación entre las ciencias experimentales y las ciencias humanas y sociales, mostrando que los resultados y métodos de las ciencias están en relación con los problemas pedagógicos (Diéguez, 2012, p. 19).

De este modo, por analogía, estableceremos la relación del problema pedagógico objeto de estudio con un

problema clásico en filosofía de la ciencia: la percepción de los colores y algunas cegueras que aparecen con respecto a ella, tal como sucede con los -ismos en Pedagogía con respecto al total de dimensiones humanas.

El problema de la naturaleza de la luz visible y de la percepción de los colores afecta áreas de conocimiento tales como la Física, la Biología, la Filosofía y la Pedagogía, especialmente aquella que fomenta el uso de la sensibilidad y la intuición sensible o Anschauung (Pestalozzi). Para Newton, los colores del espectro lumínico aparecían cuando la luz visible se difractaba en un prisma, según un ángulo diferente. Newton sustituía la percepción subjetiva –en primera persona– de cada color (los qualia) por su valor numérico – perspectiva de tercera persona–. Sin embargo, el ángulo de refringencia no podía explicar mi sensación de color, ni mucho menos podía integrar todos los colores según una visión superior estética que dotase de significado al mundo, pues sólo se percibían los elementos de la luz por separado. Esto es lo que sucede también con los -ismos en Pedagogía.

Por contra, la Teoría de los colores (Zur Farbenlehre) de Goethe, propugnaba

que los colores aparecían en el límite entre la luz y la oscuridad, y no tan sólo por la diferencia de ángulos de difracción. La relación entre el observador y el fenómeno observado permitía que éste, si se dejaba llevar por la Anschauung, pudiera percibir no tan sólo cada color, sino las relaciones grupales entre dichos colores, en un Todo (Bortoft, 2020). La perspectiva reductivista de la contemplación de cada color por separado, era sustituida a un

perspectivismo amplio entre ellos, de los que emergía la realidad como significado (semántica).

La percepción de todas las tonalidades del fenómeno objeto de estudio precisa de la superación de las perspectivas parciales en un perspectivismo holístico que las integre. No es posible una mirada omnicomprendensiva del Todo a partir de la última moda surgida de la mercadotecnia pedagógica.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Los nuevos «ismos» en educación comparada**

## SIMPOSIO S13 - HISTORIA Y EDUCACIÓN COMPARADA

*Coordinación: Isabel Vilafranca y Àngel Pascual (Universitat de Barcelona)*

## ¿PEDAGOGÍA INTERNACIONAL O PEDAGOGÍA DE LA APROPIACIÓN?

*Eulàlia Collelldemont (Universitat de Vic-UCC), Raquel Cercós (Universitat de Barcelona) y Karine Rivas (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

A través del estudio de las fuentes visuales y audiovisuales producidas en Europa entre 1914 y 1945 se observa una marcada tendencia en tergiversar la información de las pedagogías creadas en entornos ajenos. A través de esta constatación establecemos la hipótesis que este proceso fue debido a la necesidad de adaptar, e incluso modelar los fundamentos discursivos y prácticos para adecuarlos a los marcos mentales y culturales propios. Esta adaptación y modificación había de propagarse de manera que la ciudadanía aceptase sin plantearse ser crítico.

Es así que el estudio de la desviación intencionada en las representaciones estéticas de las pedagogías importadas es fundamental para comprender la configuración y difusión de una pedagogía singular y propia, usando sólo parcelas de las propuestas, creando con ello modelos educativos dispares. Ello nos invita a reflexionar sobre la

posibilidad real de una pedagogía internacional, que no rehuya de los retos que plantean las propuestas educativas creadas en otros contextos (ideológicos, culturales, lingüísticos...), lo que se desarrollará a partir de ejemplos de documentales concretos de diferentes entornos contrapuestos entre sí, como enclave histórica.

Fuentes de estudio: Para el estudio se usaran las bases de datos recogidas en los registros RADA E y ARAEF (<https://www.uvic.cat/sites/default/files/documento-en-proceso-registro-films.pdf>;

[https://www.uvic.cat/sites/default/files/registro\\_repnot.pdf](https://www.uvic.cat/sites/default/files/registro_repnot.pdf)) así como la base digital del archivo de la UNESCO (<http://www.unesco.org/new/es/media-services/multimedia/film-and-radio-collection/film-collection/>) y las fuentes fílmicas de la Europeaana (<https://www.europeana.eu/es>).

### Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada

#### Simposio: Historia y Educación Comparada

## EL ENFOQUE HISTÓRICO EN LOS ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN. UNA TRADICIÓN CONSOLIDADA Y ACTIVA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

*Luis Miguel Lázaro Lorente (Universidad de Valencia)*

### Resumen

“La Educación Comparada es la continuación del estudio de la historia de la educación en el presente”. Isaac Leon Kandel

Es sobradamente sabido que la Educación Comparada como disciplina, desde su constitución como campo de estudio e investigación, nunca ha sido concebida con una mirada teórico-metodológica unívoca. Más bien lo contrario. Se sigue caracterizando, ahora mismo, por un claro y saludable dinamismo interdisciplinar que la enriquece más que la distorsiona, limita o empobrece. Según coyunturas históricas concretas, en nuestro campo se ha hegemonizado un enfoque frente a otros sin que por ello quedarán invisibilizados y no practicados los no coyunturalmente hegemónicos, al menos: el enfoque explicativo-histórico, el explicativo-filosófico, y el explicativo-antropológico, desarrollados en el primer tercio del siglo XX, y el *problem approach* y el enfoque cuantitativo impulsados en los años sesenta y setenta del pasado siglo.

De entre todos ellos, el enfoque explicativo histórico que, siguiendo a Michael Sadler, bien encarna Isaac Kandel, es a nuestro juicio el que, probablemente, mejor traduce la

diacronía como esencia de los estudios comparados en Ciencias Sociales que a ese propósito señala Leonardo Morlino. La necesidad y conveniencia de la perspectiva histórica para la interpretación de los hechos y los problemas educativos. Una posición, un enfoque, defendidos con constancia más reciente por Lê Thành Khôi, o, todavía con más claridad, por Andreas M. Kazamias, reclamando reinventar la historia en la Educación Comparada, oteando la posibilidad de construir una historia transnacional. Es un enfoque que, desde los años setenta y ochenta del siglo XX, algunos comparatistas españoles han encarnado también, bien sea por su formación inicial o por su producción en algún momento de su trayectoria académica e investigadora.

Es sobre estas cuestiones, y sobre algunas aportaciones significativas realizadas en Europa en los últimos años desde el enfoque histórico-comparativo de lo que me ocuparé con mi participación en el Congreso. A partir de un estudio comparado de algunas aportaciones seminales de comparatistas como Sadler, Kandel y Kazamias, junto con el estudio de aportaciones más recientes de otros comparatistas encuadradas y realizadas con ese mismo enfoque comparado

histórico-explicativo, la finalidad última de mi contribución será mostrar cómo el enfoque y el análisis histórico, aplicado y desarrollado en el terreno de la investigación comparada actual, puede contribuir a un mejor conocimiento y comprensión de los hechos y problemas educativos contemporáneos en un contexto global construido históricamente. Su claro potencial explicativo puede, sin duda, contribuir a revitalizar la investigación comparada en educación. Una tarea caracterizada, en

bastantes casos, durante las últimas décadas por, en realidad, comparar poco, y no explicar demasiado (Rust, et al. 1999).

#### Referencia

Rust, V. D., Soumare, A., Pescador, O., & Shibuya, M. (1999). Research Strategies in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 43(1), 86–109. <https://doi.org/10.1086/447546>

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Historia y Educación Comparada**

## LA CULTURA ESCRITA COMO MEDIO PARA CIRCULAR Y TRANSFERIR IDEAS PEDAGÓGICAS: ESTUDIO TRANSNACIONAL DEL FONDO DE LA BIBLIOTECA DEL SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE BARCELONA (1930-1939)

*Jordi Garcia Farrero (Universitat de Barcelona)*

### **Resumen**

El foco de la comunicación que se presenta es el Seminario de Pedagogía de la Universitat de Barcelona y, concretamente, su servicio de Biblioteca que es visto como uno de los agentes que contribuyó a la circulación de diferentes ideas pedagógicas, sin olvidar los cursos monográficos o las conferencias públicas organizadas, con ponentes invitados de reconocido prestigio internacional, siguiendo el ejemplo de Manuel Bartolomé Cossío en la Universidad de Madrid. Así, pues, se deja constancia de la importancia de la cultura escrita, como patrimonio historicoeducativo, en la construcción de un relato pedagógico que quería ser modernizador teniendo en cuenta la realidad y las deficiencias locales en materia educativa y, especialmente, el ámbito internacional porque estaba bajo las influencias de las relaciones, conexiones, interdependencias y disonancias transnacionales establecidas en el ámbito de los estudios universitarios.

Con este objetivo, se dibujan cuáles fueron las principales editoriales (Labor, La Lectura, Publicaciones Revista de Pedagogía, Espasa Calpe y otras) que llevaron a cabo la tarea de importar, a través del arte de la traducción, cierta

pedagogía nueva durante el primer tercio del siglo XX que después es bien sabido que fue exportada a tierras latinoamericanas dado que la mayoría de las personas que componía aquella generación reformista emprendió el camino del exilio tras la victoria franquista (Lluís de Zulueta, Domingo Barnés, María de Maeztu, María Luisa Navarro, Lorenzo Luzuriaga, Margarida Comas, Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella y tantos otros). Después de elaborar esta cartografía bibliográfica, la atención de este trabajo se centra en materializar, con un espíritu comparativo a través de diferentes claves interpretativas (obras, autores, lengua original, área de conocimiento, temática), la idea de que cada editorial forma parte de una determinada cosmovisión con sus respectivas capitales pedagógicas que supuso un proceso de internacionalización.

En este sentido, se revisa el fondo de dicha biblioteca para detectar la existencia de libros con orígenes y epistemologías diferentes con relación al hecho educativo, pero es evidente que se detecta un predominio de obras procedentes de Alemania (pedagogía de las Ciencias del Espíritu, culturalismo pedagógico) en vez de Francia,

Inglaterra, Estados Unidos o Suiza que también eran referentes educativos de primer orden durante aquellos años. He aquí la importancia de la Editorial Labor que mantenía una relación muy estrecha con la mayoría de profesores del Seminario y, por ello, no puede ser considerado anécdota que el primero libro registrado fue el de Pedagogía de Johann Friedrich Herbart. Por último, cabe destacar que este estudio ha sido

posible porque se ha tenido acceso a una fuente única hasta el momento como es el registro de entradas de los primeros mil libros de la Biblioteca del Seminario de Pedagogía confeccionado por Rosa Ferrer Hill, a parte de un documento de libre acceso con 750 entradas aproximado realizado por parte de los profesionales del CRAI Biblioteca del Campus Mundet.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Simposio: Historia y Educación Comparada**



## PEDRO ROSSELLÓ: A LOS SESENTA AÑOS DE LA PUBLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS

*Luis M. Naya, Paulí Dávila y Joana Miguelena (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)*

### Resumen

Han pasado cincuenta años del fallecimiento de Pedro Rosselló y sesenta de la publicación de su libro clave para el desarrollo de la Educación Comparada: la Teoría de las corrientes educativas. Ahora que se habla mucho de impacto, queremos poner en valor el impacto de su obra. Su aportación a la historia de la Educación Comparada es muy relevante tanto por sus aportaciones al campo de la práctica en organismos internacionales de educación como al de la teoría, además de ser un comparatista europeo y europeísta. La mayoría de autores, cuando se refieren a sus aportaciones a la Educación Comparada, subrayan una doble vertiente: su constante dedicación al campo profesional desde los Organismos internacionales, especialmente la creación y puesta en marcha de la Oficina Internacional de la Educación (IBE), y la aportación teórica en dos ámbitos: la recuperación de la figura de Marc Antoine Jullien de París y la formulación de la Teoría de las Corrientes Educativas.

El objetivo de esta comunicación es recuperar la figura de Pedro Rosselló y dar valor a las aportaciones realizadas por este autor y que, en este momento, son un tanto desconocidas. Para realizar

este trabajo hemos consultado los fondos de los archivos de la Oficina Internacional de Educación-UNESCO (Ginebra) y hemos realizado un vaciado y categorización de los aspectos más relevantes para la educación comparada. En este sentido, la aportación teórica de Rosselló tiene un sentido práctico indudable y, sin duda, su Teoría de las Corrientes Educativas debería tener una mayor difusión de la que tiene.

La “Teoría de las Corrientes Educativas” fue publicada con el subtítulo de “Cursillo de Educación Comparada Dinámica”, en un libro que recogía el resumen de siete conferencias que impartió Rosselló en las Universidades de Sao Paulo y Santiago de Chile al comienzo del curso de 1960. Como se indica en el prólogo “La obra responde [...] a una concepción original que abre nuevas perspectivas a la educación comparada” y responde a un doble reto: la necesidad que deben tener los comparatistas de comparar sus propias opiniones, invitándoles a “estudiar no solo las ‘situaciones’, sino el ‘movimiento’” (Rosselló, 1960, p. 7) y el convencimiento del autor de que el desarrollo y la investigación en educación comparada estaba

quedándose muy distanciados en relación al resto de las ciencias de la educación. El libro surgió, por lo tanto, con interés práctico: “servir de base o de complemento a la serie obligada de lecciones sobre los sistemas escolares de los países más importantes que suelen figurar en el programa” (Rosselló, 1960, p. 8), de ahí que esté estructurado en tres partes. En la primera expone la teoría de las corrientes educativas, en la segunda recoge cinco casos que destacan en el panorama internacional educativo y, en la tercera, todavía se ciñe más a los aspectos prácticos ya que expone lo que se puede esperar de la educación comparada, haciendo una serie de recomendaciones sobre sus finalidades y proponiendo una relación de lecturas recomendadas.

Como es obvio, las corrientes tienen la mirada puesta en el devenir y, más

concretamente, en el futuro de los sistemas educativos y suponen una concepción de la Educación Comparada como ciencia volcada al estudio de realidades dinámicas y con neta vocación prospectiva. En nuestra opinión, esta obra de Pedro Rosselló marca un hito en la Educación Comparada al posibilitar el estudio sistemático y pormenorizado de la dinamicidad de los sistemas educativos, ofreciendo un conjunto de indicadores que todavía son de gran utilidad. En este sentido, el impacto de la obra de Rosselló se aprecia en el uso de indicadores por parte de los organismos internacionales. Es cierto que no se cita explícitamente a Rosselló, pero también es cierto que las elaboraciones de esos indicadores aparecen en la obra de Rosselló que, además, proceden de sus trabajos sistemáticos con los informes nacionales del BIE.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Simposio: Historia y Educación Comparada**

SIMPOSIO S14 -  
EDUCACIÓN COMPARADA, INTERCULTURALIDAD Y  
SUPRANACIONALIDAD: RELACIONES EPISTEMOLÓGICAS

*Coordinación: Carlos Novella García (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)*

## ESTUDIO COMPARATIVO DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL DEL SUBSISTEMA POLITÉCNICO Y DEL SUBSISTEMA UNIVERSITARIO DE PORTUGAL

*Antônio Carlos Minussi Righes 1 (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar - Univerisidad Federal de Santa Maria, UFSM), Ana Lucia da Luz Mazzardo 2 (Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana Vaz Paiva 3 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi 4 (Universidad Federal de Santa Maria)*

### Resumen

El trabajo se articula con el grupo de investigación Elos / CNPq y Grupo Gestar de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, y con la investigación del Centro de Investigación e Intervención Educativa (CIIE) involucrada con CAFTe (Currículo, Evaluación, Formación y Tecnologías Educativas), de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad del Porto (FPCEUP). Presenta un recorte del proceso de evaluación de los cursos de posgrado, desde la Declaración de Bolonia, para el logro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEE), la promoción de la cooperación europea en la regulación de la evaluación de la calidad en la educación superior.

El objetivo es comparar las diferencias institucionales en la misión de los modelos de gestión del subsistema universitario y del subsistema politécnico en Portugal, considerando los criterios de evaluación de la política universitaria. Está respaldado por estudios de Gil (2011), Yin (2015), Creswel (2010), Bardin (2016), Mourato (2019) y los principales documentos legales de la A3ES. Se utiliza un estudio comparativo,

basado en análisis documental, y recolección de información de la guía A3ES, cruzado con datos de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a un experto A3ES, que trabaja en FPCEUP; un experto de A3ES, con sede en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Porto (FEUP); y dos profesores responsables del proceso de evaluación de los cursos del Instituto Superior de Ingeniería del Porto (ISEP).

El análisis mostró que las similitudes y diferencias de los subsistemas investigados se originan en el principio de misión institucional, en que todo el proceso pedagógico, profesorado e infraestructura tienen una propuesta diferente. Se concluye que los cursos ofertados en ambas instituciones de educación superior tienen credibilidad en el EEES, integrados en la Unión Europea, insertados en una sociedad interconectada y global.

Palabras Clave: Identidad institucional. Subsistema Politécnico. Subsistema Universitario. Espacio Europeo de Educación Superior. Proceso de Bolonia.

**Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

**Simposio: Educación comparada, interculturalidad y Supranacionalidad: relaciones epistemológicas**

## GLOBALIZACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN EUROPA: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

*Tamar Shuali Tarchtenberg (Universidad Católica de Valencia)*

### **Resumen**

La concepción intercultural de la educación tiene una percepción parte la concepción de la sociedad actual de los países desarrollados como una sociedad plural, Para el interculturalismo/interculturalidad, las diferentes culturas existentes en el ámbito social no constituyen compartimentos estancos, sino que, aún conscientes de su propia identidad, conviven e interactúan –o deben hacerlo– en un diálogo enriquecedor del que se produce como consecuencia un proceso de integración y de cambio que afecta a todos: a la cultura de la sociedad receptora y a la cultura de los grupos inmigrantes.

En este sentido, la concepción intercultural de la educación se fundamenta en una visión del individuo

que rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista de la cultura, ya que su interés principal es la producción de la cultura hecha por el mismo sujeto, y no por el grupo a través de la tradición. El individuo está cada vez menos determinado por la cultura a la que pertenece, “No es producto de su cultura, sino, por el contrario, el actor o agente de la misma” (Abdallah-Preteille 2001: 39). La siguiente propuesta analizará la propuesta intercultural desde un enfoque comparado haciendo hincapié en el visión propuesta por organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa y la OECD y concluyendo con una propuesta europea para el desarrollo de la competencia intercultural y democrática en la formación docente

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Educación comparada, interculturalidad y Supranacionalidad: relaciones epistemológicas**

## IMPACTO DE LA POSTMODERNIDAD EN LA EDUCACIÓN COMPARADA

*María José García Ruiz (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)*

**Resumen**

Desde las últimas décadas del siglo XX se atestiguan signos de fragmentación, incoherencia y caos en los ámbitos sociales, político y científico nacional y global, que revelan el tránsito a una realidad moderno-tardía o postmoderna de nuestra realidad cultural.

Desde un prisma educativo, aunque hay académicos que aseveran que “no existe una teoría postmoderna de la educación” (Green, 1994), lo cierto es que se vienen detectando algunas tendencias en la educación potenciadas por las fuerzas nacionales y supranacionales, que aseveran lo que parece ser un cambio de ciclo cultural y educativo que trasciende y modifica las tradiciones clásicas presentes en la Modernidad. Desde un prisma general, uno de los rasgos más visibles del nuevo paradigma postmoderno en educación parece ser el diseño teleológico, metodológico y curricular en respuesta a una agenda predeterminada por el gobierno y la industria y, a la postre, la economía. La potenciación de las destrezas y competencias profesionalizantes en todos los niveles de los sistemas educativos, y tendencias crecientes como la amplia oferta de microgrados universitarios, se orientan a cumplir la agenda económica nacional y supranacional mundial. De igual modo, el viraje postmoderno en educación

parece sancionar de manera explícita y universal las propuestas pedagógicas y metodológicas del paradigma de la pedagogía progresista, potenciando el paidocentrismo y las relaciones horizontales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sistemas.

De manera que, si no existe una teoría postmoderna de la educación explícitamente formulada, sí podemos argumentar que los elementos educativos citados pueden ser considerados sin ambages, integrantes de los rasgos educativos moderno-tardíos promovidos universalmente en la educación mundial.

Por sus rasgos epistemológicos y metodológicos, y por su inminente protagonismo en la actual época de globalización, corresponde a la disciplina de la Educación Comparada el dictado de las directrices educativas y sociales que deben orientar el modelo de hombre y de sociedad para las décadas futuras. La Educación Comparada e Internacional también se ha visto impactada por las actuales tendencias culturales postmodernas. Así, el carácter práctico y empírico de las aportaciones de la disciplina comparativa está siendo particularmente promovida (Crossley y Watson, 2003). De igual modo, la actual perspectiva teórica postmoderna en Educación Comparada enfatiza la

orientación presentista, relativista, y los aspectos de diversidad y diferencia de la realidad social y cultural. Por último, se detectan signos epistemológicos recientes, de cuño moderno-tardío, que revelan una investigación comparativa orientada a la práctica; una mayor conexión entre la investigación comparativa y la investigación internacional, y el estudio comparado de nuevas temáticas epistemológicas, como la focalización en las temáticas de la cultura, identidad y aprendizaje en contextos diversos.

Una de las principales tareas y responsabilidades de la Educación Comparada e Internacional en el actual

mundo moderno tardío del siglo XXI radica en el diseño teleológico del modelo de hombre y de sociedad mundial a ser promovido por los sistemas educativos. La globalización imperante, y la dimensión económica potenciada por la misma, carecen de orientación teleológica, y los criterios epistemológicos comparados moderno-tardíos deben suplir esa carencia propia de la globalización con la emisión (con el recurso a las ciencias teleológicas de la Filosofía y la Teología, y con el rescate de las mejores aportaciones de la Modernidad), de dichas orientaciones imperativas sobre el avance y el norte de la sociedad mundial que la economía es incapaz de proporcionar.

## **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

### **Simposio: Educación comparada, interculturalidad y Supranacionalidad: relaciones epistemológicas**



## INVESTIGACIÓN COMPARADA SOBRE LOS MARCOS NORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LATINOAMÉRICA

*Patricia Ducoing-Watty (Universidad Nacional Autónoma de México) e Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México)*

### Resumen

Esta comunicación ofrece aportes específicos sobre la educación en valores y se deriva de los resultados de una investigación institucional concluida (PAPIIT-UNAM 401218), sobre los procesos sociohistóricos que posibilitaron la configuración actual de los sistemas educativos de nueve países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay, Venezuela). El objetivo de esta comunicación es el de caracterizar semejanzas y diferencias en las orientaciones esenciales en cuanto a valores que otorgan un sentido a la educación, en Latinoamérica. Lo anterior mediante el apoyo combinado de una estrategia metodológica de corte comparativo, con una investigación de gabinete, para el análisis documental de los instrumentos legislativos con los que en cada uno de los países seleccionados se explicitan los principios rectores y las finalidades de la educación en sus diferentes niveles y modalidades.

El resultado obtenido, consistente en el trazado de una breve cartografía de valores y fines que orientan las acciones y prácticas educativas de los sistemas educativos en cuestión, permite visualizar la pluralidad axiológica de la que son portadoras las leyes de la

educación de los países latinoamericanos, con especial énfasis en los planteamientos de tipo moral, ético, relacional, ideológico, social, los cuales más recientemente son requeridos por las agencias internacionales e inscritos en las leyes de educación por ser considerados emergentes, tales como la convivencia, la paz, la no violencia, la justicia, entre otros.

Bajo la influencia de las agencias internacionales y las aceleradas estrategias de interconexión entre los estados, los sistemas educativos han experimentado transformaciones relevantes y de gran magnitud durante las últimas décadas, entre las que se puede señalar la incorporación de temáticas emergentes de cara a varios de los problemas comunes que en este nuevo siglo enfrentan --la inequidad, la violencia, la desigualdad de género, la marginación, la exclusión, las brechas, la segregación-- y que han sido movilizadas a través de relativamente nuevos dispositivos normativos, así como de políticas educativas, programas y estrategias con miras a la expansión y mejora del servicio educativo, fundamentalmente de la llamada educación básica o fundamental.

Se pueden subrayar varias de las cuestiones que han producido cambios nucleares a favor de la educación, y que se consideran los elementos rectores y fundamentadores de las políticas y de las acciones emprendidas por los gobiernos en los últimos tiempos, suscritos en los marcos normativos de cada país, los cuales proyectan los actuales horizontes educativos, al mismo tiempo que regulan la gestión y la administración del servicio a través de las diversas instancias operativas.

El análisis de los fundamentos o bases de la educación por país, alude exclusivamente a la educación básica y

no a la superior o terciaria, debido a que usualmente esta última cuenta con leyes específicas, complementadas con instrumentos legislativos de menor orden ante los procesos de internacionalización que se encuentra experimentando en la actualidad y que han provocado grandes transformaciones en materia de políticas, de gestión, de certificación y de evaluación. Así, el referente empírico exclusivamente los instrumentos legislativos de la educación de los nueve países seleccionados.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

#### **Simposio: Educación comparada, interculturalidad y Supranacionalidad: relaciones epistemológicas**

## LA EDUCACIÓN SUPRANACIONAL COMO MARCO DE INTERPRETACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE GLOBALIZACIÓN

*Javier M. Valle (GIPES-UAM)*

### Resumen

La comunicación presentará una justificación de la Educación Supranacional como un área disciplinar en el marco de la formación de posgrado de personas que se preparan para el ejercicio profesional en espacios socioeducativos, bien de la administración local, regional, nacional o internacional o bien en contextos no formales. Y lo hará en relación con otras áreas disciplinares tales como la Educación Comparada, o la Educación Intercultural.

Si bien todas estas disciplinas tienen algunos objetos de estudio compartidos, los enfoques metodológicos para abordarlos son diferenciados. En el caso de la Educación Supranacional, el foco se pone en las políticas educativas de los Organismos Internacionales, más allá, por ejemplo, de la comparación de los sistemas educativos de enseñanza formal, ámbito más propio de la Educación Comparada, o del análisis y la promoción de unas relaciones enriquecedoras entre distintas culturas en el seno de la educación, como le es intrínseco a la Educación Intercultural.

El sentido y la justificación de esta área disciplinar se fundamenta básicamente en una serie de fenómenos que han surgido a partir de la segunda mitad del siglo pasado y que tienen que ver

fundamentalmente con la globalización. Fruto de esa globalización, la inclusión de la agenda educativa entre las acciones de los organismos internacionales surgidos tras la Segunda Guerra Mundial, la aplicación de las tecnologías digitales a la expansión educativa –ubicuidad de la docencia-, la movilidad de docentes y estudiantes (sobre todo en Educación Superior) y la internacionalización de los establecimientos de enseñanza, sea cual sea el nivel que imparten, han sustentado la necesidad de este nuevo marco epistemológico para entender el fenómeno educativo en toda su complejidad contemporánea.

Desde esa justificación, la aportación de la Educación Supranacional en este espacio formativo está delimitado por las competencias que trata de promover en los estudiantes:

R1. Comprender el sentido, los orígenes y la evolución de las políticas educativas supranacionales en el marco de la sociedad globalizada contemporánea.

R.2. Identificar los principales Organismos Internacionales que son actores de políticas educativas supranacionales.

R.3. Describir y analizar críticamente la política educativa de diferentes Organismos Internacionales.

R.4. Identificar tendencias educativas globales, fruto de las políticas educativas de diferentes Organismos Internacionales.

R.5.- Comprender, desde una perspectiva reflexiva y crítica el papel de los organismos internacionales en materia de educación, con especial énfasis en su incidencia en reformas educativas nacionales.

Para la adquisición de las competencias que le son propias, los elementos esenciales de contenido que se abordan se organizan en dos núcleos, uno referido a las cuestiones conceptuales fundamentales y otro en relación con los organismos internacionales específicamente y sus políticas educativas más destacadas.

Esa organización se concreta tal y como se expresa a continuación:

Núcleo I.- Cuestiones introductorias conceptuales:

- Fundamentos para la comprensión del término "política" referido a educación.
- Fundamentos para la comprensión de los organismos internacionales.
- Fundamentos para la comprensión de la "Política Educativa Supranacional"
- El análisis de las políticas educativas supranacionales como fundamento de la Educación Supranacional.

Núcleo II.- Organismos Internacionales destacados y sus principales políticas educativas

- La UNESCO: ODS4

- La OEI: Metas 2021

- La OCDE. El informe PISA

- El Banco Mundial: Economía de la educación y políticas globales de reforma educativa

- La Unión Europea: Competencias Clave y el Espacio Europeo de Educación 2025.

El enfoque reflexivo y crítico debe ser una constante en el desarrollo de la Educación Supranacional y su docencia. No tendría sentido, en una formación de ámbito de posgrado, la mera descripción de las políticas educativas de los organismos internacionales. Es necesario profundizar en un marco de interpretación de las mismas, y de fomentar la investigación al respecto, construyendo marcos de análisis para los que se proponen entre otros, una serie de elementos tales como (1) los actores y sus equilibrios de poder en el seno de las organizaciones internacionales (instituciones, grupos de presión, estados miembros...), (2) los procesos de diseño de esas políticas, (3) los medios de ejecución de las mismas, (4) las ideologías y los valores subyacentes en los estatutos de las diferentes organizaciones internacionales, (5) los sistemas educativos en los que impactan, (6) el contexto social, económico e histórico en el que se desarrollan...

Solo desde esta perspectiva crítica será posible aportar a la formación de nuevos posgraduados las herramientas competenciales suficientes y adecuadas para provocar cambios en el futuro por

parte de quienes se dedican a atender cuestiones referidas a educación en este presente globalizado.

**Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

**Simposio: Educación comparada, interculturalidad y Supranacionalidad: relaciones epistemológicas**

## PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMPROMETIDA CON LOS DERECHOS HUMANOS: EL ENFOQUE SUPRANACIONAL DE DERECHOS EDUCATIVOS

*Adrián Neubauer (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

En los últimos años han tenido lugar fenómenos que han vulnerado sistemáticamente los derechos humanos. Por citar algunos de ellos, destacan los conflictos armados, las crisis económicas, las pandemias y el auge de la nueva extrema derecha europea. Por ese motivo, esta investigación tiene como objetivo exponer una propuesta metodológica para monitorizar, analizar y evaluar el derecho a la educación. Los pilares teóricos que sustentan dicha propuesta son tres:

- (i) la Educación Supranacional;
- (ii) el Análisis de Contenido;
- (iii) y el Enfoque Basado en los Derechos Humanos.

En consecuencia, esta propuesta ha sido nombrada como “el Enfoque Supranacional de Derechos Educativos”. La notable influencia de los organismos supranacionales en el ámbito educativo (Manso y Thoilliez, 2015; Valle, 2015; Matarranz y Pérez, 2016), hace necesario analizar los efectos de sus políticas en el derecho a la educación. Una ventaja de este enfoque metodológico es que permite adecuar el instrumento de recogida de datos (o árbol de parámetros) a las políticas específicas de

cada organismo supranacional (Unión Europea, UNESCO, OEI, OCDE...), ya que estas son las principales fuentes de información para elaborar dicho instrumento junto al marco internacional de derechos humanos. Asimismo, las fases convergen con las de las distintas metodologías que sustentan dicho enfoque:

1. Definir el diseño metodológico;
2. Evaluar la situación;
3. Evaluar la capacidad de actuación de los actores;
4. Planificar, diseñar y ejecutar los programas;
5. Supervisar y reevaluar.

El resultado de llevar a cabo este enfoque es conocer las condiciones y el estado preciso del derecho a la educación en diferentes puntos regionales, internacionales y supranacionales. Esto nos permite comparar con mayor precisión los posicionamientos y el compromiso de los organismos internacionales y supranacionales en esta materia, e incluso, el estado del derecho a la educación en diferentes zonas del planeta. Para terminar, esta propuesta presenta algunas limitaciones:

(i) es un proceso lento y detallado;

(ii) carece de un respaldo académico significativo, ya que tan solo ha sido empleado en una tesis doctoral;

(iii) plantea dificultades a la hora de comparar organismos supranacionales de naturaleza jurídica distinta, especialmente en el caso de la Unión Europea con el resto de ellas.

Sin embargo, también dispone de puntos fuertes, como:

(i) la innovación;

(ii) el avance en la metodología de la Educación Comparada;

(iii) su compromiso ético y académico con los derechos humanos;

(iv) y que es aplicable a otras cuestiones relacionadas con la educación supranacional (formación de profesorado, currículo, competencias...), lo que se conocería como “el Enfoque Supranacional Educativo”.

### **Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada**

**Simposio: Educación comparada, interculturalidad y Supranacionalidad: relaciones epistemológicas**

## EJE II: EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO

En las últimas décadas, la educación comparada ha incorporado el estudio de los efectos de la globalización en el ámbito educativo y el rol de los organismos internacionales en la definición de los ejes de la política educativa. El surgimiento de instituciones de gobernanza global y su creciente legitimidad como articuladores de una agenda educativa global han abierto el juego a una serie de dinámicas complejas en el campo de las políticas educativas. Desde una óptica panorámica, se observa a escala internacional un conjunto de transformaciones en el ámbito de las políticas educativas promovidas por el interés por la mejora de la educación para todos, la reducción de las desigualdades, el énfasis en la rendición de cuentas y petición de resultados, la evaluación de rendimientos, entre otros. En este sentido, cuestiones de política fundamentales como qué problemas educativos cabe priorizar, y mediante qué instrumentos y políticas cabría abordarlos son definidas cada vez más a escala supranacional.

Como consecuencia, se advierten fenómenos de convergencia internacional combinados con procesos de recontextualización de políticas de naturaleza marcadamente endógena relativos a los distintos contextos nacionales y subnacionales. Ante tal escenario, además, no son pocos los agentes que han despertado interés por la educación, principalmente del sector privado. Estas transformaciones sin duda aportan retos significativos al panorama educativo. Este eje temático pretende examinar hacia dónde se dirigen los principales retos de la agenda global que marcarán las líneas de actuación de los sistemas educativos. Invitamos comunicaciones de investigadores interesados en los siguientes tópicos:

- Alianzas público-privadas en educación, autonomía escolar y rendición de cuentas
- Cultura global de la evaluación y pruebas de evaluación internacionales (PISA, TIMSS)
- Economía política de la reforma educativa y el impacto de la globalización en las políticas educativas
- Economía y financiación de los sistemas educativos
- El rol e impacto de los OOIIs en la política educativa (Banco Mundial, OECD, UNESCO, etc.)
- Neoliberalismo, nueva gestión pública y educación
- Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030
- Privatización de la educación y el rol de las organizaciones filantrópicas



MESA C21 -  
POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

## CONFORMANDO IDENTIDADES DOCENTES HÍBRIDAS ANTE POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBALES DE GESTIÓN EMPRESARIAL DE LA EDUCACIÓN

*Javier Molina-Pérez (Universidad de Granada)*

### Resumen

Las políticas de neoliberalización se presentan como un conjunto de prácticas diversas y contextualizadas en latitudes geográficas concretas basadas en los presupuestos liberales de competencia, eficiencia y productividad. La neoliberalización se ha trasladado a los sistemas educativos bajo lo que Pasi Sahlberg entendió como “Global Education Reform Movement” (GERM). Un germen, por sus iniciales en inglés, que extiende procesos de privatización exógenos y endógenos. Para este trabajo se centra la atención en las dinámicas de gestión empresarial de la educación (endo-privatización). Así, los sistemas de evaluación estandarizada, la necesidad de ser eficiente en un entorno de escolarización competitivo o la fiscalización permanente del trabajo del profesorado parecen promover una figura determinada de “buen profesor”. La agenda de la Nueva Gestión Pública (NGP) pretende operar como espejo para invitar al colectivo docente a observarse y reconocerse en un nuevo modelo de identificación coherente a la lógica de neoliberalización.

En esta línea, la investigación trata de comprender cómo está afectando al profesorado las dinámicas de gestión empresarial de la educación. Se

pretende analizar la respuesta docente cuando opera en un ambiente profesional complejo, donde la ambivalencia y el manejo de lógicas contradictorias pueden conducir a experimentar tensiones personales y profesionales. Para ello se propone un marco metodológico cualitativo basado en el enfoque narrativo con finalidad interpretativa. Para la recogida de información se emplea la técnica de entrevista en profundidad a un total de 32 docentes de Educación Secundaria de centros cuya gestión y titularidad es pública. Los informantes se han seleccionado por medio de la técnica “bola de nieve” y bajo el criterio de saturación teórica de las categorías de interés.

Los relatos recogidos evidencian que el profesorado es un agente activo que interpreta la política. Se produce una negociación individual de la reforma que puede concretarse en el desarrollo de habilidades para lidiar las nuevas demandas que van desde la conformidad hasta la resistencia, pasando por la construcción de espacios o estrategias intermedias para evitar mayores costos emocionales o profesionales. El trabajo evidencia que la respuesta docente a los mecanismos de

gestión empresarial de la educación no se corresponde con planteamientos que implican una afianzada resistencia o desobediencia a los requerimientos de las administraciones en defensa de una profesionalidad amenazada por la agenda de neoliberalización. Tampoco es frecuente entre el profesorado un patrón que asuma de forma acrítica o ausente de cuestionamiento las prácticas educativas demandadas por estas políticas. Se observa mayoritariamente una negociación basada en habilidades híbridas para encontrar equilibrios entre el sentido

profesional anhelado y la exigencia performativa del presente. Posicionamientos que no ocultan el rechazo, la crítica o la discrepancia pero que se ejecutan con una conciencia práctica, pese a las pesadumbres que la asunción de contradicciones implica. Por ello, se propone la noción de “identidad híbrida” para entender las nuevas fabricaciones identitarias donde las trayectorias, las convicciones y los principios profesionales permean y son negociados con las identidades docentes demandadas en el contexto de neoliberalización.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Políticas para la formación docente**

## DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y POLÍTICAS DE GERENCIA PERFORMATIVA: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y CHILE

*Claudia Lorena Carrasco Aguilar (Universidad de Playa Ancha), Sebastián Ortiz (Universidad de Playa Ancha), Tabisa Verdejo (Universidad de Playa Ancha) y Lilian Vergara (Universidad de Playa Ancha)*

### Resumen

Cuando se analiza en términos generales el estado actual de la carrera docente en la Unión Europea (UE), aparece el impacto de las políticas lideradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este organismo viene impulsando sistemas de evaluación docente y mecanismos de desarrollo profesional desde fines de la década de 1980 y mediados de la década de 1990 en todos sus países miembros (OCDE, 20015), a través de políticas basadas en estándares con evaluaciones periódicas. Por su parte, en América Latina, y a partir del año 2002, se fortaleció la preocupación por la calidad de la enseñanza y por la motivación del profesorado, instalándose diferentes estándares de la mano de iniciativas lideradas por UNESCO. Así, durante la primera mitad de la década del 2000 se comenzó a instalar un sistema de gerencia performativa (performance management) como estrategia de desarrollo profesional docente (Bolívar, 2008). En la actualidad, del total de los países miembros de la OCDE sólo cuatro de ellos no exigen un sistema de evaluación obligatorio del profesorado en ejercicio, y España se encuentra entre ellos; mientras que Chile, posee una de las culturas evaluativas más absolutas

entre los países miembros de la OCDE (OCDE, 2015; 2018).

Un estudio liderado por la OCDE (2015) muestra que, si bien España posee un sistema de inspección educativa y monitoreo de parte de los directivos de los colegios, no existe un protocolo centralizado ni una política organizada para una carrera docente y su evaluación; mientras que las barreras para el inicio de la carrera son tan altas, que precarizan las condiciones de trabajo de muchos profesores. Por su parte, Chile tiene una carrera docente meritocrática, con sistemas de reconocimiento económico que se basan en los resultados de las evaluaciones de su desempeño (Normand, Carvalho, Oliveira & Le Vasseur, 2018; UNESCO, 2015).

Este estudio se llevó a cabo con un enfoque biográfico, a través de entrevistas narrativas a 4 profesoras de Lengua en España, y 3 profesores de Lenguaje en Chile. Se analizaron las trayectorias de estudios y desarrollo profesional, y se contrastaron con los modelos educativos de cada país, para luego, realizar un análisis inter-modelos educativos. Así, se concluye que existen aspectos vinculados con las políticas

supranacionales que aplican en ambos países, pero muchos otros, se vinculan con condiciones sociohistóricas específicas que determinan de forma

importante la relevancia y posición específica que se le asigna a los hitos del desarrollo profesional en cada país.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Políticas para la formación docente**

## DISPONIBILIDAD DE DATOS SOBRE LA FUERZA LABORAL DOCENTE. ESTUDIO COMPARADO ENTRE AUSTRALIA, COLOMBIA, CHILE E INGLATERRA

*Carolina Donaire (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

El discurso de la mejora educativa a nivel internacional ha llevado a que la rendición de cuentas y el uso de datos empíricos para mejorar la toma de decisiones a nivel educativo sea cada vez más considerado por los países en sus agendas educativas. Esto implica que se use conjunto de información recopilada sobre un una determinado tema, unidad o entidad para sean utilizadas en la toma de decisiones (González y Rodríguez, 2020).

Hoy en día las influencias de los organismos internacionales han hecho que los países busquen evidencias de la situación en la que se encuentra su sistema educativo demandando la producción de datos sobre procesos y resultados y la utilización de los mismos en la configuración de sus políticas (Parra y Matus, 2016). Organismos como UNESCO y principalmente OCDE han reforzado la idea de que es necesario que la configuración de las políticas docentes de cada país esté basada en la evidencia, el primero insta a la creación de datos propios sustentados en la comprensión de las necesidades del contexto (UNESCO, 2020) y el segundo, sugiere la toma de decisiones en ejemplos de prácticas internacionales que se posicionan como referentes de excelencia (OCDE, 2019). Si bien los

diversos informes que han surgido; por ejemplo, PISA, Education at a Glance y TALIS, han generado una serie de datos e indicadores que no han estado ausentes de debate respecto a su relación con la realidad educativa. Lo cierto es que la necesidad de datos de la fuerza laboral docente y los aspectos que le rodean, se hace necesario tanto para los gobiernos, los investigadores como para los docentes mismos (Dougherty, 2015).

Un tratamiento adecuado, respetando las éticas de la protección de datos podría ayudar a clarificar el panorama de la realidad docente y evitar que las políticas regulatorias sean ineficientes siempre que esos datos sean analizados profundamente desde el contexto específico de cada sistema educativo y no se conviertan en un mero ranking de efectividad internacional. Pese al impulso de esta tendencia, los datos de la fuerza laboral docente son todavía escasos y algunos sistemas educativos han avanzado en la riqueza de información que poseen sobre sus docentes.

El objetivo de esta investigación fue realizar un estudio comparado mediante análisis documental sobre la disponibilidad de datos de la fuerza laboral docente, las unidades de análisis

fueron: Australia, Chile, Colombia e Inglaterra. Se confeccionó un árbol de parámetros comparativos basado en las fases de Caballero, Valle, Manso y Matarranz (2015) con las siguientes categorías: Instituciones encargadas de los datos/Datos de Perfil demográfico docente/Datos de Formación Inicial/Inserción a la docencia/Datos del Desarrollo Continuo/Datos de evaluación docente.

Los resultados preliminares dan cuenta de que países con alto desarrollo en las posiciones internacionales poseen un mayor desarrollo de datos docentes, existe todavía escasez de datos principalmente a nivel de datos relacionados con la formación que reciben los docentes y en algunos países los datos se encuentran dispersos en distintas instituciones.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Políticas para la formación docente**

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL: ENFOQUE EN PIBID

*Andriele dos Santos Zwetsch (Universidade Federal de Santa Maria), Patricia dos Santos Zwetsch (Universidade Federal de Santa Maria) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria)*

### Resumen

En Brasil, la política pública social educativa dirigida a la formación inicial docente, denominada Programa de Becas de Iniciación Docente Institucional (PIBID), creado en 2007 por el Ministerio de Educación (MEC), Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y la Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE). El PIBID tiene como objetivo promover el inicio de la docencia para estudiantes de pregrado, ofreciendo becas para estudiantes, docentes de educación básica y educación superior.

Se cree que “as políticas nacionais de Educação não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais” (AKKARI, 2011, p. 17), el enfoque cualitativo, de tipo documental, permitió el análisis de los avisos PIBID, de 2007 a 2020, con el. Objetivo comparar los cambios implementados en PIBID, considerando su trayectoria política y social.

PIBID realizó convocatorias públicas en 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 y 2020, con algunas diferencias entre ellas, ya sea por el escenario político, económico, social o global.

En el primer anuncio público de 2007, las áreas de conocimiento prioritarias para el desarrollo de las actividades del PIBID fueron aquellas enfocadas a la educación secundaria y los últimos años de la escuela primaria, tales como Física, Química, Matemáticas, Biología, entre otras.

En 2009, hubo expansiones en estas áreas, incluyendo cursos como Pedagogía, cuando también se ampliaron las instituciones que podían participar en el programa.

Las convocatorias de 2010, 2011 y 2012, sufrieron cambios en varios aspectos como el monto global estimado para su ejecución, la ampliación de las modalidades de becas, el monto de las becas mensuales, el plazo para la extensión de los proyectos, los montos de la recursos de financiación. En 2012, el PIBID alcanzó un total de 49.322 becas (GATTI, ANDRÉ, GIMENES, FERRAGUT, 2014).

En 2013 se modificó el monto máximo de recursos de financiamiento, el plazo de ejecución y la extensión de los proyectos. Más aún fue el aumento de áreas de Licenciados apoyadas por PIBID. En 2014, durante la vigencia de la convocatoria de 2013, el PIBID involucró



a un promedio de 90.000 becarios en total (GATTI, ANDRÉ, GIMENES, FERRAGUT, 2014).

En 2018, uno de los principales cambios fue la exigencia de ser beca de iniciación a la docencia, solo para alumnos que se encuentren en el primer semestre del curso. A partir de la convocatoria de 2018 y 2020, hay retroceso y fragmentación, debido a la reducción en el número de becas otorgadas a 40 mil en 2018 y 30 mil en 2020 ((COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018 y 2020).

Aún con los cambios, PIBID continúa brindando a estudiantes de pregrado, educación básica y docentes de educación superior para relacionar teoría y práctica, capacitando la educación inicial y continua, posibilitando el intercambio de experiencias.

## Referencias

AKKARI, Abdeljalil. (2011). Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Voces.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2018). Edital nº 7/2018. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Ministerio de Educación, Brasilia.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2020). Edital nº 2/2020. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Ministerio de Educación, Brasilia.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete (2014). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP.

## Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo

### Mesa: Políticas para la formación docente

## PRESTIGIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA Y EN FINLANDIA

*Belén Sánchez García (Universidad Complutense de Madrid)*

**Resumen**

La globalización, como en el resto de los ámbitos de la sociedad, está penetrando en la escuela dando lugar a una homogeneización de los sistemas educativos. Bajo un pretexto de búsqueda de excelencia, esta situación puede interpretarse como una competición donde todas las miradas apuntan a las políticas públicas propias de cada estado, y más concretamente al profesorado como figura principal de la transmisión del conocimiento. Se ha conformado un imaginario irreal entorno a la figura del profesor sobre el que se sustentan la confianza y el prestigio docente. Esta construcción se compone de dimensiones y variables ajenas a la escuela que si no se tienen en cuenta, pueden ser muy peligrosas por servir de base prospectiva para las futuras políticas públicas en materia educativa.

De esta manera, a través del Global Teacher Status Index, la formación inicial o las condiciones laborales y sus diferentes variables (acceso a la universidad, duración de la formación, salarios, edad de jubilación o índices de afiliación sindical), compararé la sociedad finesa (país con mejores resultados en pruebas PISA), con la española en cuanto a la percepción de su profesión por parte de la sociedad. Trabajaré además sobre las diferencias y

relaciones entre los conceptos de prestigio, estatus y estima presentados por Eric Hoyle (2001) y su influencia en el tema presentado.

A la hora de interpretar los datos obtenidos a raíz del GTSI, llama la atención el aumento del índice de estatus en el país nórdico aun con la tendencia decreciente que muestran sus resultados PISA y el caso contrario en nuestro país: mejora en resultados PISA y descenso en el estatus y respeto que se asigna a los docentes. En esta situación sería interesante analizar el papel que juegan los medios de comunicación y el uso que hacen los partidos políticos de los resultados para, con datos positivos, conseguir una percepción negativa y viceversa.

En cuanto a la dimensión de la formación inicial del profesorado y el acceso a la misma, las principales diferencias se encuentran en el momento de exigencia de la excelencia: mientras que en el sistema finés se encuentra en el acceso, la dificultad en nuestro país se da con el sistema de oposiciones, posterior a la enseñanza superior.

Por último, encuentro también diferencias significativas en las variables que conforman las condiciones laborales. Así como la diferencia en los salarios no es muy distinta atendiendo al nivel de vida en cada país, como

tampoco lo es la edad de jubilación; las horas de enseñanza anuales distan mucho de un país a otro. Esta variable se encontrará ligada al último punto de este apartado: la afiliación sindical, de la cual no he podido sacar muchas conclusiones debido a la inexistencia de datos oficiales en nuestro país. En Finlandia existe un 95% de afiliación del profesorado.

Tras una lectura global de las evidentes diferencias entre países, no solo a nivel

educativo (acceso a la formación y duración de la misma), sino sobre todo en los ámbitos que consideraríamos outcomes, el peligro que existe con la tendencia unificadora únicamente del ámbito educativo, es que se realice sobre bases externas al sistema escolar (outcomes) que no coinciden con el modelo del país que se intenta implementar.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Políticas para la formación docente**

MESA C22 -  
ORGANISMOS, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

## ESTUDIO DE LA EMPLEABILIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN CLAVE SUPRANACIONAL

*Tania F. Gómez Sánchez y Begoña Rumbo Arcas (Universidade da Coruña)*

### Resumen

En esta propuesta se realiza un estudio de la política educativa supranacional en materia de enseñanza universitaria. La motivación del mismo radica en el rol significativo de la universidad en cuanto a la producción de conocimiento como medio para el progreso económico y social en la era de la globalización. Este nuevo orden mundial exige tomar conciencia de los desafíos con los que tendrá que convivir la enseñanza universitaria, cuáles son las lógicas que se instauran y la misión hacia la que se orienta en un contexto caracterizado por una gran inestabilidad e incertidumbre.

Se realiza una aplicación de la metodología comparada para el análisis de la política educativa supranacional de la Unión Europea en las dimensiones que han configurado el Espacio Europeo de Educación Superior. Más concretamente, el estudio se centrará en analizar las dimensiones que han configurado las políticas educativas, estructurando como consecuencia los planes de estudio en competencias y resultados de aprendizaje. Con esta

finalidad, se seleccionan fuentes primarias derivadas de la convergencia de la enseñanza universitaria en Europa, principalmente de las Declaraciones firmadas por los Ministerios con competencias en la misma. Posteriormente, se realiza una codificación para poder clasificar la información obtenida, que se analiza mediante el programa MAXQDA (software utilizado para el análisis cualitativo de datos).

Por último, se exponen los resultados del estudio, realizando un abordaje sobre la contribución de la política supranacional estudiada en el desarrollo de la conexión del curriculum universitario con el mercado laboral y sobre la lógica de que la instrumentalización de la formación universitaria permitirá impulsar la empleabilidad de los titulados/as, con las competencias como un instrumento adecuado para ello.

Palabras clave: neoliberalismo, enseñanza universitaria, política educativa supranacional, Espacio Europeo de Educación Superior, competencias.

### Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo

#### Mesa: Organismos, globalización y educación

## EVALUACIÓN EXTERNA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: ALINEACIÓN GLOBAL EN LA PERSPECTIVA BRASILEÑA

*Ana Lucia da Luz Mazzardo (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM)*

### Resumen

La educación no está exenta de los desafíos que surgen en Brasil, marcados por la incertidumbre e inestabilidad que amenazan a la educación debido a la turbulencia de sistemas polarizados que cuestionan el sistema democrático y los derechos humanos.

En este escenario, es necesario comprender la relación entre la evaluación externa practicada en Brasil y su alineación con la estandarización de la evaluación externa referenciada por organismos multilaterales.

En Brasil, el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) refleja los niveles de aprendizaje y ofrece subsidios para la preparación y mejora de política basada en evidencias.

El SAEB debe estar alineado con la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la nueva escuela secundaria. En esta perspectiva, uno miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) Andreas Schleicher dijo: "mejorar, pero no destruir [SAEB]", ya que para él es uno de los sistemas de evaluación más desarrollados en el mundo. (RACHID, 2021).

Observado alineamiento de la evaluación externa brasileña con organismos multilaterales considerando que el INEP participa en el estudio: "National Assessment Reform: Core Considerations for Brazil", realizado por la OCDE, con el objetivo de subsidiar al Ministerio de Educación. y Cultura (MEC). Este trabajo permitirá mejorar las evaluaciones educativas en Brasil y en el mundo y discutir modelos de evaluación innovadores alineados con el formato internacional.(BRASIL, 2021)

La propuesta de investigación busca traer discusiones basadas en investigaciones bibliográficas y exploratorias que involucran el análisis de documentos, en una perspectiva comparada. Por lo tanto, abordaremos bases de datos e informes de Brasil y de organismos internacionales enfocados en Políticas Educativas.

Para (CORREA, 2011) la educación comparada busca encontrar sentido en los procesos de investigación desde el otro.

Las recomendaciones de los organismos multilaterales apuntan a un aspecto fuertemente destacado: la apertura del mercado en el área de educación para el sector privado. Es decir, que el papel del Estado, en materia de educación, se va

dejando paulatinamente en manos de grandes grupos nacionales o internacionales.

Se espera comprender la relación entre la evaluación externa practicada en Brasil y su alineación con las políticas educativas internacionales, a fin de buscar formas de minimizar sus impactos sobre las intensas desigualdades que existen en un país continental, multicultural y socioeconómicamente diverso como Brasil.

#### Referencias

BRASIL, INEP. Evento do MEC debate estudo internacional sobre o Saeb. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/evento-do-mec-debate-estudo-internacional-sobre-o-saeb>. Acesso em: 08 de set de 2021.

CORREA, João Jorge. Educação Comparada: Um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. Revista Visão Global, V.14, n.1, p.251-272, jul./dez.2011.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. REFORMA DA AVALIAÇÃO NACIONAL: principais considerações para o Brasil. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/vDuLwKGNyktGQRiSnKxemSWs7fm3wZIHjYgO8jV.pdf>. Acesso em: 08 de set 2021.

RACHID, Laura. “Melhorem, mas não destruam”, diz membro da OCDE sobre o Saeb. 2021. Revista Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/15/saeb-relatorio-ocde/>. Acesso em: 08 de set 2021.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Organismos, globalización y educación**

## INSTITUCIONES DE APOYO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA UNIÓN EUROPEA

*Javier M. Valle, Miriam Prieto y Patricia Gema Pérez Matatoros (Universidad Autónoma de Madrid)*

**Resumen**

El debate curricular es un ámbito de permanente interés pedagógico, social y político. El aspecto pedagógico afecta a la conceptualización del currículo, la organización de los aprendizajes, así como el establecimiento de un equilibrio entre la tradición -con un currículo academicista y cargado de contenidos- y las innovaciones que van surgiendo desde hace décadas. El interés social hacia el currículo escolar alude a la escolarización como proceso relativo al desarrollo personal y a la inclusión social, manteniendo las discusiones derivadas de ello. En referencia a las cuestiones políticas, se alude a los procesos para la reforma de los diseños curriculares, a los agentes implicados y al papel que han de desempeñar. Actualmente son varios los países que han dado respuesta a estas cuestiones al crear instituciones que contribuyen al desarrollo del currículo escolar en sus respectivos sistemas educativos.

Esta investigación tiene como objetivo principal mostrar una panorámica comparada de los países de la Unión Europea respecto a la existencia de instituciones para el desarrollo curricular. Se proponen recomendaciones en un supuesto escenario de creación de una institución así en España, tomando como posible

referencia el Instituto Nacional para las Cualificaciones. Se ha utilizado el método comparado especificado por Caballero et al. (2006).

Los resultados obtenidos del estudio revelan que la creación de este tipo de instituciones es una tendencia que lleva tiempo en la agenda de la política educativa internacional pero que se ha extendido en los últimos años. No obstante, existe una gran heterogeneidad entre cómo se establecen esas instituciones en los diferentes países. Esta naturaleza heterogénea entre ellas se detecta al analizar tres parámetros de comparación: su dimensión pedagógica, su organización estructural y su planteamiento funcional. Así, vemos que entre las instituciones de los diferentes países varía su naturaleza, su adscripción, su estructura, su dependencia orgánica, sus órganos de gestión... Sin embargo, todas parecen responder a una misma finalidad: mejorar la implementación de un diseño curricular renovado en unos momentos en que la sociedad contemporánea reclama a la escuela una profunda revisión de los contenidos que en ella se enseñan.



La investigación pone de relieve que la creación de estas instituciones no es tendencia reciente, sino que data desde la segunda mitad del siglo XX, aunque en los últimos quince años varios de los países se han sumado a esta tendencia, debido a la necesidad de un nuevo desarrollo del currículo. Es una tendencia que continúa en expansión, pues aumenta la consideración del currículo como algo básicamente pedagógico y que debe ser independiente de leyes educativas o de decisiones de gobiernos particulares.

Ante esos resultados, se concluye que España ha de sumarse a la creación de una institución para el desarrollo del currículo escolar cuyo principal objetivo sea abordar la cuestión curricular como un proceso institucionalizado de reflexión compartida entre los diversos agentes educativos.

Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES, Universidad Autónoma de Madrid)

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Organismos, globalización y educación**

## LA EDUCACIÓN PARA UN MUNDO GLOBALIZADO. LA COMPETENCIA GLOBAL EN CENTROS ESPAÑOLES: COMPARACIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS Y SUS DOCENTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL (IB) Y DE LA LOMCE

*Maripé Menéndez (Organización del Bachillerato Internacional)*

### **Resumen**

El propósito de esta investigación ha sido ayudar a la reflexión para avanzar en el proceso de adquisición de la Competencia Global, para así promover una educación acorde a las necesidades de un mundo contemporáneo globalizado.

En este estudio se analizó el propio proceso de la internacionalización de la educación y del concepto de Competencia Global, para diseñar un instrumento específico de medida de su nivel de adquisición. Como la competencia no es un proceso estático de asimilación sino el resultado de un proceso, se escogió como muestra a alumnas y alumnos españoles que estuvieran terminando sus estudios de 2º de bachillerato (880), momento coincidente con la finalización de una etapa académica que culmina todo el proceso escolar no universitario. También se estudiaron los enfoques de los docentes (660) con respecto al fomento de esa Competencia Global en las aulas. Para la asignación de individuos, para ambas muestras, se eligió un muestreo por cuotas con afijación proporcional al número de alumnas y alumnos y docentes registrados en el régimen general por Comunidades Autónomas.

Para profundizar en los posibles aspectos que pudieran potenciar la adquisición de dicha competencia se estudiaron dos sistemas educativos: el sistema educativo español, regulado de forma estatal e influenciado por las políticas educativas de la Unión Europea y el sistema educativo del Bachillerato Internacional (IB), de ámbito supranacional y regulado, de forma privada, por la Organización del Bachillerato Internacional.

Se emplearon dos métodos, el histórico-documental, en lo referido al estudio de la educación en un mundo global; y en particular en el sistema educativo LOMCE y en el IB, tanto en su dimensión global como nacional (España); y el cuantitativo Ex Post Facto para la valoración de la autopercepción de la adquisición de la Competencia Global por parte de alumnas y alumnos de 2º de Bachillerato en España y el impacto de la docencia de sus profesoras y profesores en la misma.

Tras la triangulación de los datos de toda la investigación, hemos podido contribuir con una definición propia de la Competencia Global y sus dimensiones, el diseño de un instrumento validado para su medición, y el establecimiento de unos factores potenciadores o

limitantes, tanto señalados desde los sistemas educativos como de los principales actores del mismo: alumnas, alumnos y sus docentes.

**Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Mesa: Organismos, globalización y educación**

## POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

*Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía) e Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía)*

### Resumen

La educación latinoamericana, a finales del siglo XX, experimentó modificaciones en la expansión de los sistemas de enseñanza, por lo que el nivel de secundaria se presentó como idóneo para poder cristalizar las expectativas de los sistemas formales. Los cambios establecidos en las políticas educativas de América Latina fueron planteados en diferentes ritmos debido a la heterogeneidad de condiciones en los diversos gobiernos. En este sentido, el objetivo de esta ponencia es presentar un panorama comparativo contemporáneo (que va de 1990 al 2020) sobre las políticas educativas implementadas en el nivel secundaria en cuatro países latinoamericanos: Brasil, Costa Rica, Uruguay, y Venezuela.

Se realizó una investigación comparativa de base documental con sustento teórico-analítico, en la que se analizaron fuentes documentales que sirvieron de base para llevar a cabo una revisión de las políticas educativas vigentes. Se encontró que en el marco legal de los cuatro países estudiados se establece la obligatoriedad de la educación secundaria, lo cual va en paralelo con el Objetivo 4 de la Agenda 2030 de la

UNESCO: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Algunos resultados son los siguientes: en Brasil, las políticas educativas de las dos últimas décadas se han orientado a consolidar una oferta educativa acorde con el desarrollo económico del país, con marcos jurídicos para establecer la obligatoriedad de una educación secundaria básica asentada en avances científicos y tecnológicos, pero enfrentada a múltiples retos sociales de larga data. Costa Rica se presenta como una nación pionera en el planteamiento de reformas para la educación secundaria, aún es necesario prestar atención en la constitución de nuevos lineamientos que permitan alcanzar los preceptos establecidos en las instancias internacionales. En Uruguay, el proyecto estatal se ha orientado en la consolidación de una educación secundaria regida por los criterios de calidad y equidad educativas, si bien manteniendo la tendencia de ofrecer modelos curriculares académicamente mejor estructurados y con una apertura controlada a innovaciones y modas (p.

ej., los modelos por competencias). Venezuela: a pesar de pertenecer a un gobierno con corte nacionalista, ha logrado implementar las políticas planteadas a través de los organismos internacionales, adaptando las estrategias a las necesidades propias de los gobiernos en turno y estableciendo una serie de transformaciones.

Por medio del análisis de las políticas y su transformación en el periodo

comprendido entre 1990 y 2020 se concluye que los gobiernos latinoamericanos, han venido trabajando para lograr la educación secundaria sea obligatoria y para todos, lo cual se puede constatar en las políticas educativas vigentes para dicho nivel educativo. Todo ello va en paralelo con la intervención de los organismos internacionales, quienes han abogado por la universalización de la educación con equidad.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Organismos, globalización y educación**

## THE FINANCING OF HIGHER EDUCATION AND THE CONSTRAINTS TO STUDENT AND TEACHER MOBILITY IN THE INTERNATIONALISATION STRATEGY OF LATIN AMERICAN UNIVERSITIES

*Gilmara de Lima Nóbrega (Federal University of Paraíba, Brazil), Rooney Figueiredo Pinto (University of Coimbra, Portugal) y José Jassuipe da Silva Morais (Federal University of Paraíba, Brazil)*

### Resumen

The Organization of Ibero-American States (OEI) presented its proposed macro-strategy for universities in 2020 (Universidad Ibero-America 2030). As part of its actions, in 2021 it published a guide for implementing virtual mobility, as a response to the pandemic-related constraints that added to the financial limitations of the institutions. In addition to the differences in education structures and policies in Latin American countries, the lack of long-term government funding strategies for higher education also reduces the capacity for institutional investment in research and development, student and teacher mobility, among other aspects in the context of internationalisation strategies. According to data from the World Bank (2017), government funding in higher education in Latin America and the Caribbean is less than 4.5% of GDP. Even so, when compared to the USA (5.0), the EU (4.7) and East Asia & Pacific (5.0), the difference does not exceed

0.5%. As part of a project under development within the framework of the relationship between higher education funding and university internationalisation, this study aims to map higher education funding in Latin America in comparison with other countries and analyse its impact on institutional policies of university internationalisation. From the methodological point of view the study adopts a qualitative and descriptive approach, with bibliographic and documentary research, document analysis and content analysis. From the results it is expected to present an initial cartography of the relationship between higher education funding and university internationalisation in Latin America and its impacts on research, student and teacher mobility. The first phase of the project will be completed in February 2022 and its preliminary results may already be presented at the congress.

### Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo

#### Mesa: Organismos, globalización y educación

## DESIGUALDAD Y SEGMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA

*Felicitas Acosta (Universidad Nacional de General Sarmiento)*

### Resumen

La ponencia presenta los resultados de un estudio de dos fases acerca de la diversificación de la oferta de educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina financiado por CEPAL, IPEE UNESCO Buenos Aires y UNICEF Lacro. El estudio indagó sobre las dinámicas de segmentación educativa en escenarios de extensión de la obligatoriedad escolar. En la primera fase integró el análisis de indicadores cuantitativos en 13 países de la región con el estudio de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en seis países: la Argentina, Costa Rica, el Ecuador, Honduras, México y el Uruguay. La segunda fase indagó sobre la experiencia de escolarización de adolescentes y jóvenes en estructuras diversificadas. En los mismos seis países de la fase anterior se realizaron entrevistas y grupos focales a una muestra intencional de adolescentes y jóvenes sobre el acceso, trayectoria y eventual abandono temporal o definitivo, incluyendo el análisis de los efectos de la pandemia por COVID-19.

La metodología del estudio combina el análisis cuantitativo de los principales indicadores educativos sobre la evolución de la educación secundaria en la región con el análisis cualitativo de entrevistas realizadas a funcionarios e

investigadores (4 por país) y a estudiantes (una muestra intencional de 452 adolescentes, entre 70 y 100 en cada país). A través de la comparación de la información se desarrolla una matriz sobre las formas de diversificación de la educación secundaria y su relación con la segmentación educativa.

Los principales resultados indican una forma particular de expansión de la secundaria obligatoria en la región bajo el par extensión-diversificación. Esta forma plantea, al menos, tres tensiones. Por un lado, entre las leyes y normas destinadas a garantizar dicha extensión y los resultados efectivos en las trayectorias de adolescentes y jóvenes. Por otro lado, entre los esfuerzos gubernamentales de las últimas décadas por sostener la extensión y la persistencia y/o generación de nuevos mecanismos de segmentación educativa. Finalmente, entre la percepción acerca del valor de la certificación de educación secundaria para la vida social y la pertinencia de la experiencia escolar en su forma contemporánea, percepción que varía de manera importante entre los adolescentes y jóvenes de los distintos circuitos de escolarización.

Más allá de las tensiones arriba mencionadas, el análisis de la

perspectiva de los estudiantes permite identificar fortalezas y debilidades de la oferta para sostener la extensión de la escolaridad obligatoria. Entre las primeras se destaca la creación de oferta institucional más adecuada a las condiciones de vida del estudiantado junto con algunos programas específicos, de relativa escalabilidad, para el sostén de las trayectorias. También se aprecia el valor de algunos profesores y actores institucionales

como referentes para la construcción de un lazo con la escolarización. Entre las debilidades, existen algunas sobre las que el diseño de las políticas educativas tiene competencia: las transiciones entre niveles educativos y tramos de la educación secundaria o las condiciones materiales de la escolarización. Otras, como las barreras que devienen de las marcadas diferencias socioeconómicas continúan ocupando un lugar central.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Organismos, globalización y educación**



MESA C23 -  
RETOS PARA LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

## EDUCOMMON: UN DIÁLOGO ENTRE EL DISCURSO DE LOS COMUNES Y LA EDUCACIÓN POPULAR. LECCIONES DESDE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

*Noelia Fernandez (UNED), Hector Monarca (UAM) y Jorge Gorostiaga (UNSAM)*

### Resumen

Este trabajo presenta el proyecto de investigación *Commoning Education: Lessons from Latin American Popular Education in Buenos Aires – Argentina* (EduCommon), financiado en la convocatoria MSCA-IF-2020 de la Comisión Europea y que se desarrollará entre 2022 y 2025.

Repensar la educación como un bien común es el objetivo formulado por la UNESCO en 2015 con el fin de revertir la expansión de las políticas privatizadoras que se hicieron dominantes desde los noventa. En esta línea, este proyecto pretende reforzar una concepción de la educación como un común a partir del estudio de experiencias educativas que van más allá del modelo de escuela tradicional; involucran a actores políticos de base y configuran prácticas educativas para la transformación y la justicia social.

Por un lado, entendemos que la reactivación de la Educación Popular (EP) en Buenos Aires tras la crisis de 2001, con proyectos y políticas educativas todavía activas, proporciona un relevante ejemplo de “común educativo”. Por otro lado, consideramos que el debate académico y social en torno a “lo común”, que se ha desarrollado principalmente en el contexto europeo tras la crisis de 2008, ha proporcionado

un marco de reflexión teórico, pero no ha logrado vincular esta reflexión con la observación empírica. Ante ello, el objetivo principal de EduCommon es entablar un diálogo entre el discurso de los comunes (Federici, 2020; Barbagallo, Beiret, & Harvie, 2019) y la tradición de la Educación Popular en América Latina (Freire, 1980; Puiggrós, 2016) sobre la base de un estudio empírico cualitativo de experiencias actuales de Educación Popular en Buenos Aires (Aguiló & Wahren, 2014).

Esta propuesta emerge de la observación de los puntos en común de ambos discursos:

- (i) ponen el foco en espacios sociales que no son ni públicos —entendiendo “lo público” como lo estatal— ni privados —entendido “lo privado” como el mercado—, sino en la participación de la ciudadanía;
- (ii) se inspiran en modelos de democracia de base que van más allá del modelo de democracia liberal-capitalista;
- (iii) ponen su foco de atención en la igualdad;
- (iv) exploran puntos de intersección entre “lo público-estatal” y “lo común”, entendido como las prácticas

democráticas de base que ocurren en el nivel comunitario-local.

Este objetivo general se desdobra en tres objetivos específicos:

(1) desarrollar una grilla de análisis para conectar ambos discursos;

(2) desarrollar una investigación cualitativa de las experiencias de Educación Popular que emergieron en Buenos Aires tras la crisis de 2001;

(3) discutir las posibilidades para traducir estas experiencias al contexto europeo.

Desarrollaremos esta investigación apoyándonos en tres pilares teórico-analíticos: los estudios del discurso, el análisis multiescalar de políticas educativas y las epistemologías del sur. Se espera que EduCommon proporcione conocimiento sobre las posibilidades y límites de colaboración entre movimientos militantes de base y el Estado para la construcción de una educación democrática, es decir, para la democracia y democráticamente organizada.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Retos para la reducción de las desigualdades**

## ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE ESPAÑA, INGLATERRA E ITALIA

*Cristina Pulido Montes, Ester Alventosa Bleda y Donatella Donato*

### Resumen

La participación democrática en la vida de los centros ha sido una conquista que ha venido de la mano de los derechos sociales o derechos de tercera generación para la participación en la vida democrática tras la Segunda Guerra Mundial. El sentido de la participación en los centros en un momento dado se encuentra relacionado con el statu quo sobre el que se insertan los mecanismos y posibilidades de participación en una sociedad, así como el modelo de Estado. El devenir histórico, político y cultural de un contexto definen el modelo de participación de una sociedad en la vida política.

La participación democrática ha sido una de las materias objeto de estudio de las teorías de la resistencia que abogan por una educación democrática que para ser desarrollada tienen que existir los mecanismos que la permitan y fomenten. Sin embargo, la introducción de la Nueva Gestión Pública (NGP) y la filosofía neoliberal han erosionado las conquistas de participación democrática en el seno de las escuelas resignificando el sentido de la participación entendida desde la racionalidad clientelar y no tanto para la toma de decisiones democráticas. Así, tratando de rastrear en qué medida estos cambios se han sucedido en Europa desde una

metodología comparada hemos estudiado tres unidades de comparación (Italia, Inglaterra y España), para poder diagnosticar con qué mecanismos de participación en la vida de los centros cuenta la comunidad educativa y como se han visto alterados en los últimos 40 años. Los resultados de dicha investigación muestran, que en Inglaterra a partir de las políticas thacheristas ha habido un giro en la participación democrática hacia la gestión vía resultados, el empowerment de los padres para la elección de centro, la conversión de las maintained schools hacia modelos de escuelas autónomas y se ha reducido el poder de las Local Education Authorities en sus competencias para la gestión y toma de decisiones en los órganos de gobierno en favor de potenciar el rol de los agentes externos, empresas, fideicomisarios y familias en la toma de decisiones.

En el caso de España, los órganos de participación democrática, como el Consejo Escolar de los centros, han visto reducidas sus competencias en las etapas de gobierno conservadoras como órgano consultivo sin poder de decisión transferidas a los equipos directivos desde una visión gerencialista. En Italia cuentan con varios órganos Órganos

Colegiados—Consejo de clase (profesorado y representantes de las familias del alumnado), Consejo Docente (conformado por los docentes de los centros) y la Junta Escolar (representada por todos los estamentos)—a partir de los Decretos Delegados de 1974. Así, la estructura italiana sería semblante a la española y estaría atravesada por el pensamiento político socialdemócrata. Empero, desde el año 2000 con el Decreto del Presidente de la República n.275/1999 se introduce un mayor nivel de descentralización autonómica permeado por el sentido corporativista y gerencialista en la toma de decisiones

colegiadas y un mayor peso a la dirección educativa.

Posteriormente, en la década de los 90 se llevaría a cabo una reforma del Estado y la búsqueda de su “modernización” mediante modelos de gestión, apoyados en los principios de eficiencia, productividad y racionalidad inherentes a la lógica capitalista. Dicho estudio forma parte de un proyecto más ambicioso para tratar de diseñar un marco ampliamente democrático para la participación en la vida de los centros, desde el paradigma de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Retos para la reducción de las desigualdades**

## LIBERTAD DE ELECCIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DE LA COMPETENCIA ENTRE ESCUELAS A LA SUPERVIVENCIA DE LOS CENTROS GUETO

*Noelia Fernández González (UNED)*

### Resumen

Este trabajo presenta una parte de los resultados de la investigación doctoral "El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad" (Fernández González, 2019), desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid.

La Comunidad de Madrid —gobernada desde 1995 por el Partido Popular— es considerada dentro del Estado español como un ejemplo principal de políticas neoliberales en educación. Desde los 2000, los sucesivos gobiernos del PP han seguido una agenda neoliberal en educación, que incluye:

- (i) evaluaciones estandarizadas de resultados de alumnado.
- (ii) promoción de la escuela concertada.
- (iii) introducción y extensión del programa bilingüe español-inglés, promovido desde perspectivas del capital humano (Hidalgo McCabe y Fernández González, 2020); (iv) recortes en educación pública, especialmente en 2011.
- (v) promoción de la libertad de elección.

Apoyándonos en el enfoque de gubernamentalidad neoliberal (Castro-Gómez, 2015; Foucault, 2007), nuestra investigación se ha centrado en cómo la elección escolar reorganiza la escuela

pública de Madrid de acuerdo con la racionalidad de competencia. A través de una investigación cualitativa con entrevistas en profundidad, hemos estudiado cómo docentes, directores/as y padres/madres describen y evalúan sus prácticas en relación con la elección escolar. En esta comunicación, presentaremos los análisis de las entrevistas con docentes y directores/as de centros públicos (17 informantes), que dan cuenta sobre cómo la elección escolar es experimentada y evaluada desde la perspectiva de los centros escolares.

A partir del análisis de estas entrevistas, entendemos que la elección escolar se configura como un dispositivo de gobierno biopolítico que actúan con dos polos diferentes, donde unos deben vivir y otros deben morir. En un polo, los/as informantes entrevistados/as describen de escuelas que adoptan "exitosamente" un modelo de agencia neoliberal (Gershon, 2011): se esfuerzan por desarrollar prácticas de marketing, branding, innovación escolar y especialización curricular para afrontar el escenario de competencia. Los/as informantes que trabajan en estas escuelas se autoresponsabilizan plenamente por su situación y

consideran que su posición favorable es el fruto de su trabajo y esfuerzo.

Esto no significa, sin embargo, que siempre valoren positivamente el principio de competencia, ya que como observamos en sus voces, con frecuencia se muestran críticos/as y reflejan ambivalencias al respecto. En el otro polo, la elección se configura como un dispositivo que castiga a quienes no consiguen responder con éxito a esta disciplina de mercado, principalmente los llamados “centros gueto”, categoría con la que se denomina a centros que reciben a alumnado de minorías sociales.

Desde su perspectiva, la competencia entre escuelas no configura un marco de mercado, sino que desemboca en un escenario de vida o muerte, generando espacios de exclusión con una situación cada vez más precaria. Se ven así inmersos/as en una lucha por sobrevivir, ya que ven su futuro comprometido: temen que su centro pueda ser cerrado. A partir de estas entrevistas, observamos que la racionalidad de competencia revela finalmente su funcionamiento biopolítico, una lógica de darwinismo social donde unos deben vivir y otros deben morir (Castro-Gomez, 2015).

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Retos para la reducción de las desigualdades**

## LOS IMPACTOS DE LA PANDEMIA EN LOS NIÑOS BRASILEÑOS: UN ANÁLISIS DE DATOS ESTADÍSTICOS EDUCATIVOS

*Patrícia dos Santos Zwetsch (UFSM), Andriele dos Santos Zwetsch (UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)*

### Resumen

En 2020, hemos sido sorprendidos por la pandemia, provocada por la Covid-19, que tuvo fuertes influencias en los más diversos sectores, así como en la vida cotidiana y funcionamiento de las instituciones escolares. Dado el escenario vivido en todo el mundo, muchos impactos fueron causados directa e indirectamente en la niñez brasileña. Destaca aquí el término "infancias", ya que no existe una forma estandarizada de vivir la niñez. Con esto, no podemos estandarizar y resaltar una sola infancia, ya que nos enfrentamos a diferentes realidades, singularidades y contextos de vivencias.

Según Friedmann (2020, p. 31) el "[...] conceito de infância está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil", además, ello está influenciado por el contexto histórico, la ubicación, la cultura y las percepciones de la sociedad. En el contexto escolar, es necesario potenciar las distintas infancias, independientemente de la etapa de la educación básica en la que se inserten los niños, con el fin de estimular el jugar y proponer prácticas pedagógicas que posibiliten diferentes lenguajes y experiencias.

En esta perspectiva, este estudio tiene como objetivo analizar los impactos de la pandemia Covid-19, considerando la niñez en los primeros años de la escuela primaria, realizando así un estudio comparativo entre los datos estadísticos educativos. Las reflexiones aquí presentadas son un extracto de una investigación de tesis doctoral en curso, desarrollada en Brasil, más específicamente en el municipio de Santa Maria-RS, en una escuela pública municipal. La metodología se basa en un enfoque cualitativo, buscando subsidios en el estudio comparativo. Los datos analizados se construyeron a partir de las experiencias del investigador como docente en la educación básica, de la red pública municipal de Santa Maria- RS y de los datos estadísticos educativos, puestos a disposición por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

La pandemia de Covid-19 causó diferentes impactos en nuestra vida diaria y en la infancia brasileña. En nuestro país, nos enfrentamos a diferentes realidades y altos niveles de desigualdad social, que influyeron en aspectos relacionados con el acceso a la educación durante la pandemia. Para garantizar el derecho a la educación, y



del proceso de aprendizaje de los niños, se buscaron muchas estrategias para que la escuela llegara a los hogares, ya que estuvimos alejados del contexto escolar durante largas jornadas.

En términos estadísticos, se destaca que el 98% (Inep, 2021) de las escuelas brasileñas adoptaron estrategias no presenciales para garantizar el acceso a la educación por el uso de las tecnologías, a través de clases sincrónicas, redes sociales, correos electrónicos y aplicaciones de

mensajería, como actividades impresas, que fueron entregadas a los niños. Cabe señalar que estos fueron intentos de acceso, ya que sabemos que existen otros factores que orientan el proceso de aprendizaje de los niños. Muchas familias simplemente retiraron las actividades en las escuelas, pero no regresaron porque no pudieron ayudar a los niños a llevarlas a cabo. Además, también se debilitó el proceso de interacción, intercambios, construcciones conjuntas y diálogos.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Retos para la reducción de las desigualdades**

## MASIFICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA VISIÓN DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y FRANCÉS

*David Revesado Carballares (Universidad Pontificia de Salamanca) y Víctor González López (Universidad de Valladolid)*

### Resumen

Durante las últimas décadas se ha producido un notable incremento en la demanda de educación superior en Europa. Esta eclosión, que comenzó a fraguarse tras la segunda guerra mundial, puede ser explicada a través de diversos factores: cambios en el sistema económico-productivo, "baby-boom", aumento del porcentaje de jóvenes con estudios secundarios... Estamos, por tanto, ante un cambio de paradigma en el contexto universitario, pasando de una universidad elitista a una universidad abierta y democrática.

Este crecimiento que han experimentado las universidades ha generado un proceso de masificación en sus aulas, que trae consigo consecuencias negativas, asociadas, en ocasiones, a una atención menos individualizada del alumnado y peores procesos formativos. Y es que, uno de los principales indicadores que utilizan los rankings internacionales (como QS World University Ranking) a la hora de valorar la calidad de las universidades, es el de contar con una ratio profesor-alumno baja.

Desde el punto de vista metodológico, vamos a desarrollar un estudio comparado en los sistemas educativos de España y Francia, a través del método

clásico. El objetivo que pretendemos alcanzar no es otro que el de analizar las posibles causas y consecuencias derivadas de este proceso de masificación en ambos sistemas.

Los resultados alcanzados, evidencian ciertas similitudes al respecto. Si ponemos nuestra atención sobre las posibles causas, una destaca por encima del resto, como es el modelo de acceso que presentan ambos sistemas, un modelo carente de restricciones, más allá de la superación de una prueba de carácter cultural. Así, todos los estudiantes que estén en disposición de acceder al contexto universitario podrán hacerlo, sin mayores limitaciones que sus propias capacidades. Si analizamos las posibles consecuencias, podemos formular diversas interpretaciones. Numerosas investigaciones manifiestan que aquellos sistemas que no establecen una oferta académica acorde a la demanda de su sistema económico-productivo deben enfrentarse a multitud de problemas que afectan al ámbito pedagógico, económico y social. El primero de ellos tiene que ver con el déficit de calidad de los procesos formativos en los que la ratio profesor-alumno es elevada. Además, en ocasiones, los estudiantes acceden a

titulaciones para las que no cuentan con un perfil adecuado, lo cual desencadena una serie de problemas de carácter pedagógico, pero también económico, dado que se está realizando una inversión para formar estudiantes que, en ocasiones, no van a finalizar su periplo formativo. Por otro lado, la masificación de estudiantes traerá consigo una masificación de egresados que no tendrán garantizada su incorporación al mercado laboral. Esta situación, generará una serie de problemas sobre el sistema económico-productivo: sobrecualificación, brain drain, etc. Todos estos problemas

pueden verse ejemplificados en ambos sistemas, que presentan uno de los peores porcentajes de sobrecualificación de la U.E, así como unas tasas de abandono prematuro muy elevadas (en nuestro país, próximas al 35%).

Por tanto, evidenciamos que las universidades españolas y francesas presentan grandes déficits a nivel académico, social y económico, como consecuencia del tradicionalismo pedagógico, que hacen que ambos sistemas presenten un modelo de acceso obsoleto, que no se adecua a las actuales exigencias socioeconómicas.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Retos para la reducción de las desigualdades**

MESA C24 -  
POST-COLONIALISMO, ESTADO Y EDUCACIÓN

## APROXIMACIÓN A LOS DISCURSOS DE CALIDAD Y NEOCOLONIALISMO EN EDUCACIÓN

*Esther Diaz (Universidad Autónoma de Madrid)*

**Resumen**

Es innegable que el discurso de calidad está presente en todas las esferas de la educación. Esta extensión del concepto de calidad, como discurso predominante en las prácticas y preocupaciones que envuelven el mundo educativo, tiene diversos efectos que no podemos obviar.

Actualmente, las ideas del nuevo orden mundial, de la globalización, y de la NGP, así como la calidad educativa, vienen impuestas por las culturas dominantes desde sus Organismos Internacionales. Al tener, estas culturas dominantes y estos países y estados más poder dentro de estos organismos internacionales, se producen lo que llamaremos "occidentalización" al resto de culturas y estados o neocolonialismo a partir de los discursos de calidad en educación.

El objetivo principal que se plantea conseguir con este trabajo es exponer algunas razones y justificaciones que fundamenten por qué el marco de la calidad, desde el papel que juega actualmente en el contexto educativo como discurso hegemónico, es una forma de neocolonialismo.

En la situación actual en la que nos encontramos, existe una paradoja dentro de los marcos teóricos que definen la sociedad actual. Por un lado, existe una realidad social que está sometida al cambio constante, que es compleja y plural y que como ya Bauman

(2003) adelantaba, se define por la carencia de una red de cimientos sólidos que estructuren la sociedad, y con ella sus estructuras sociales, valores comunes, identidad y cultura, definidas esencialmente por la mutabilidad y transformación constante. Por otro lado, nos encontramos con una sociedad sumida en un globalismo imperante que define y generaliza para todo el globo, valores y formas de ver el mundo concretas. El neoliberalismo, forma parte de estas formas de ver el mundo, siendo, a día de hoy prácticamente una forma de pensamiento que expande la lógica de mercado y empresarial a todos los ámbitos de la vida. En este ensayo, nos adentraremos en el ámbito educativo que el neoliberalismo, y por lo tanto la globalización han tomado, exponiendo a su vez las consecuencias a nivel colonial que estas prácticas y formas de ejercer poder tienen sobre los estados.

En este escenario, parece fundamental realizar este ejercicio de indagación, desnaturalización y análisis del papel que juegan todos estos elementos en la conformación de las políticas de calidad y cómo este discurso de calidad se está abriendo camino mediante una serie de relaciones de poder.

Para poder abordar esta problemática se realizará un análisis de los conceptos y

campos que están en juego para desarrollar este discurso (tales como globalización, neoliberalismo, calidad...) y las relaciones que establecen entre sí. Esto se llevará a cabo mediante la articulación de un discurso problematizador inspirado por Freire (1968) de la realidad, que consiste en

asumir que la realidad no es aleatoria ni casual, sino que tiene una explicación histórico-política y social. También se empleará un enfoque crítico que nos lleve a reflexionar sobre las dimensiones del poder, sus actores y su expresión en las políticas educativas desde la perspectiva colonial.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Post-colonialismo, estado y educación**

## CONTRADICCIONES ENTRE LAS ASPIRACIONES DEMOCRÁTICAS DE LA ESCUELA OCCIDENTAL Y LA REALIDAD POLÍTICA ESCOLAR

*Cruz Flores-Rodríguez (Universidad de Extremadura) y Fátima Rosado-Castellano (Universidad de Extremadura)*

### Resumen

Unos de los grandes retos de la educación occidental contemporánea consiste en consolidar y extender la cultura democrática entre la ciudadanía. En este sentido, la escuela se enfrenta a una doble encrucijada: por un lado, tiene que lidiar con las aspiraciones políticas presentes en los currículums oficiales y que no tienen encaje en las estructuras educativas tradicionales; por otra parte, debe superar la aparente incapacidad política que manifiestan las democracias occidentales para continuar desarrollándose en el futuro.

Nuestro objetivo principal es extraer las contradicciones más significativas entre las aspiraciones democráticas que se reservan a la escuela y la realidad política escolar contemporánea. Dada la naturaleza del tema, recurrimos a una exploración bibliográfica que nos permita recopilar y comparar el marco normativo que determina la manifestación política en las aulas con la verdadera práctica docente. Cabe destacar que gran parte del contenido teórico con el que comienza esta investigación surge de un proceso hermenéutico que nos ha llevado a comprender, desde los orígenes, el papel político de la escuela y sus implicaciones

en el marco del desarrollo del pensamiento occidental.

El final del Siglo XX alumbró un estancamiento en el desarrollo político en occidente. La escuela fue llamada entonces a introducir cuestiones políticas (de carácter democráticas) que permitiesen a las sociedades occidentales reforzar los sistemas democráticos. Para ello, se apostó por un modelo que permitiese democratizar las escuelas, de manera que fuera posible aprender la democracia en un contexto democrático.

Son numerosas las naciones e instituciones internacionales que aspiran a reforzar su cultura democrática a través de esta vía. Este interés se manifiesta en los documentos oficiales que dirigen, de manera directa e indirecta, la educación occidental a nivel nacional y comunitario. Sin embargo, la escuela se ha afanado por absorber un modelo político democrático decadente, amenazado por la creciente demanda participativa, así como por sus propias limitaciones.

Por otra parte, esta democratización de las escuelas se ha producido sin tener en cuenta la verdadera naturaleza del acto educativo. La educación surge allí en donde el educando ha reconocido la

autoridad (basada en el conocimiento) del profesorado. La democratización de las escuelas, en todo caso, solo contribuye a la pérdida de autoridad docente. Por eso la democracia no puede depender de escenarios de reproducción social, sino de la capacidad intergeneracional de la ciudadanía para transmitir los valores y las conductas que, en el fondo, conforman la verdadera naturaleza de la democracia.

Se concluye con la idea de que no es posible para la educación absorber un fenómeno político, como la democracia, puesto que no posee estructura política para acogerla. Lo mejor que la escuela puede hacer por garantizar el progreso democrático, y consolidar su cultura y sus valores, es devolver la autoridad docente y apostar por una educación inclusiva, basada en los valores de equidad, integración y respeto hacia las ideas de los demás.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Post-colonialismo, estado y educación**



## ESTADO POSCOLONIAL, GLOBALIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN: RASTREANDO CONTINUIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE HONDURAS

*D. Brent-Edwards-Jr. (University of Hawaii), Mauro Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona) y Alejandro Caravaca (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

La investigación en educación comparada ha abordado las formas en que la globalización y la privatización están afectando drásticamente la educación en todo el mundo y están cambiando la relación de poder entre los Estados y otros actores transnacionales. Sin embargo, si bien se ha producido mucha investigación sobre la globalización, la privatización y el Estado por separado, no ha sido común abordar estos temas de manera conjunta, al menos no en el campo de la educación comparada. En este sentido, a pesar de que se han documentado las formas en que la globalización y la privatización influyen en los procesos de reforma educativa, estos trabajos no han explorado la genealogía de los aparatos estatales en cada contexto para explicar las dinámicas que subyacen en cada caso a estos procesos.

En rigor, si bien existe mucha investigación que analiza la forma en que la globalización ha impactado en la producción de política educativa, y si bien muchos estudios han mapeado las tendencias de privatización en distintos sistemas educativos, sostenemos que es necesario trascender los análisis centrados únicamente en las acciones de una serie de actores individuales (por

ejemplo, policymakers, organizaciones internacionales, empresas privadas) para incorporar también en el análisis la evolución y la naturaleza del Estado, y las formas en que esta evolución afecta su capacidad para brindar servicios públicos (como la educación), para comprometerse con (y mitigar) las fuerzas de la globalización y para regular el sector privado en cada contexto.

Esta comunicación pretende contribuir a esta perspectiva de análisis a partir del estudio del caso de Honduras y es el resultado de tres años de investigación empírica y exploración teórica. Partiendo de un enfoque que combina elementos del campo de la política educativa global, la economía política, las perspectivas del sistema-mundo y de la literatura poscolonial, construimos un marco conceptual para analizar la dinámica de la reforma educativa—y, en particular, de la privatización educativa—en los Estados poscoloniales en el contexto de la globalización. Aplicando este marco al caso de Honduras, identificamos y describimos las lógicas, prácticas y relaciones forjadas en la época colonial, y evidenciamos la resultante susceptibilidad de Honduras al neocolonialismo. Teniendo en cuenta estos hallazgos, analizamos cómo se

produce la privatización de la educación actualmente.

El marco de análisis propuesto permite observar que lejos de ser una anomalía, la privatización emerge como un elemento inherente a la lógica de funcionamiento del sistema educativo hondureño. Las dinámicas de privatización educativa en Honduras están de hecho vinculadas con la propia creación del aparato estatal postcolonial, encarnado en lo que llamamos un 'ethos de la privatización'. En este sentido,

argumentamos que este ethos es una consecuencia de que el aparato estatal poscolonial, en su forma actual, se ha construido sobre la lógica extractivista y las prácticas de interés individual-elitista del colonialismo y el capitalismo.

Finalmente, abordamos las implicaciones de la pervivencia de este ethos para la política educativa y para el funcionamiento actual de los Estados poscoloniales en el contexto de la gobernanza global de la educación.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Post-colonialismo, estado y educación**

## LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGELINO SOBRE EL NIVEL DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (1962 - 2017)

*Kheira Othmani Larbicherif (Universidad de Valencia)*

### Resumen

La educación es la base de la construcción de la sociedad y una herramienta para renovar el futuro de la nación. Por ello, las grandes naciones invierten generosamente en este ámbito. Por lo tanto, el sistema educativo en cualquier sociedad se considera la piedra angular del desarrollo social y económico. Además de los recursos tecnológicos y materiales en los cuales se basa este desarrollo, el elemento más importante y primordial en este proceso es el ser humano, y quizás la ingeniería básica de este desarrollo comienza desde la escuela como una institución oficial que prepara a las generaciones adecuadamente para desempeñar su papel de forma efectiva en la sociedad.

Teniendo en cuenta la importancia de este tema, es para mí un honor presentar a los interesados en este ámbito educativo este trabajo de investigación en el que abordo el pasado de la enseñanza en Argelia, las etapas más importantes por las que ha pasado la educación y sus instituciones hasta lo que son hoy en día, partiendo del surgimiento de la enseñanza árabe e islámica en Argelia, así como la educación durante la colonización francesa. Además, realizamos un

abordaje sobre las etapas por las que ha pasado el sistema educativo durante esta época y los obstáculos y retos a los que se ha enfrentado la educación primaria, empezando por la realidad de la educación después de la Independencia (1962). En los capítulos sucesivos, hacemos referencia a los distintos componentes educativos: la figura del educador y la formación del profesorado; por otro lado, abordamos el componente objetivo de este sistema: el alumno; seguido de la metodología educativa y, finalmente, establecemos la relación entre estos componentes educativos. También contamos con un bloque dedicado a la escuela, en el que hablamos sobre la escuela primaria y la escuela actual en Argelia. Finalmente, tratamos en este trabajo la Reforma educativa del sistema argelino y las dificultades y los retos de la globalización, la experiencia del Consejo Supremo de Educación en la Reforma educativa y, finalmente, la realidad del sistema educativo argelino y cómo afronta los retos.

Con el fin de conocer más de cerca la realidad del sistema educativo argelino y, en concreto, la formación del profesorado y su influencia sobre el alumnado de la escuela primaria, hemos

incluido en este trabajo un cuestionario dirigido a más de 50 profesores, cuyos resultados y conclusiones desarrollamos en el apartado de Resultados, y con el análisis de estos, llegamos a conclusiones prácticas que podemos presentar a las instituciones responsables con el fin de impulsar mejoras en la práctica y en el sistema educativo.

Como conclusión, el trabajo de investigación de esta Tesis Doctoral aborda el impacto del sistema educativo representado en los métodos educativos y de enseñanza y aprendizaje modernos e innovadores, así como la formación de profesores a la luz de las reformas de las que Argelia fue testigo después de la independencia, y el alcance de su impacto en los resultados y el nivel educativo de los alumnos de primaria.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Post-colonialismo, estado y educación**

MESA C25 -  
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, EDUCACIÓN Y  
CALIDAD

## ¿EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BIEN COMÚN?: ALGUNAS CONSIDERACIONES A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)

*Nicolás Ponce Díaz (Universidad de Valencia) y María Jesús Martínez Usarralde (Universidad de Valencia)*

### Resumen

A una década del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), bajo la Agenda 2030, nos enfrentamos a una de las mayores crisis sanitaria y humanitaria del último siglo provocada por la COVID-19, que, sin lugar a duda, generará un impacto en una serie de áreas de desarrollo (De Sousa, 2020; Beltrán & Venegas, 2020). No obstante, y a pesar del complejo panorama, esta crisis se configura en un espacio de reflexión en el que, desde una perspectiva de colaboración y cooperación, los distintos países se comprometen a fortalecer el cumplimiento de la Agenda 2030 y los 17 ODS (CEPAL & UNESCO, 2020).

La presente aportación, desde una perspectiva teórica, tiene como finalidad, bajo la crisis sanitaria, social, cultural, económica y ambiental que nos golpea, retomar la discusión respecto del concepto de Educación Superior como “Bien Común”, reafirmando la dimensión colectiva que ésta tiene, en cuanto a las responsabilidades compartidas y su compromiso con la sociedad.

En este sentido, la comunicación pone el foco en la gobernanza de los bienes comunes mediante el adecuado despliegue de una Responsabilidad

Social Universitaria (RSU), dialogante, crítica y participativa, que permita, desde la apertura de espacios de deliberación y cooperación comunitaria, estimular el desarrollo de la Agenda 2030 y los 17 ODS en los ámbitos cultural, social, político y económico de los distintos territorios. En lo que sigue, mediante modelos de gobernanza comunitaria, elaborados con propósitos conscientes y con fines democratizadores, desmercantilizadores, descolonizadores y despatriarcalizadores (De Sousa, 2021), que permitan pergeñar procesos de transformación educativa para la construcción de sociedades más solidarias, justas y equitativas.

Lo anterior, no solo requiere modificar las estructuras a nivel de política educativa (macro, meso y micro), sino también de una cultura educativa que las acoja y que permita el desarrollo de prácticas donde el pensamiento y la acción comunitaria se configuren en el motor ideológico de la transformación social (Eito & Gómez, 2013; Farnell, 2020). En este escenario, las universidades, por medio de una RSU con apertura al diálogo y la participación, deben procurar abrir espacios de reconocimiento que permitan a la

comunidad interna, pero también externa, contribuir al desarrollo político, social, cultural, económico y ambiental de su entorno. En suma, la distribución de la gestión del poder, con mayores posibilidades de acceso y participación, permitirá avanzar en la transformación de la educación y el conocimiento como bienes comunes y de esta manera hacer frente a los procesos de privatización y mercantilización del sistema de Educación Superior, gestionando con sentido de reconocimiento, equidad y justicia social las distintas necesidades de los territorios

#### Referencias

Beltrán, J., & Venegas, M. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de

renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación*, 92-105.

CEPAL, & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: CEPAL-UNESCO.

De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa, B. (2021). *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. Madrid: Ediciones Akal.

Eito, A., & Gomez, J. D. (2013). El concepto de comunidad y el Trabajo Social. *Espacios Transnacionales*, 10-16.

Farnell, T. (2020). *Community engagement in higher education: trends, practices and policies*. Luxembourg: European Union.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad**

## EDUCACIÓN DE CALIDAD: UNA MIRADA PARA ESPAÑA Y COLOMBIA A LA LUZ DE LOS ODS

*Maria del Pilar López Rodríguez (Universidad de Valencia) y María Jesús Martínez Usarralde (Universidad de Valencia)*

### Resumen

El 25 de septiembre de 2015 se gestó la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, en la que se aprobó la agenda 2030 y se formularon 17 ODS con 169 metas específicas al año 2030, constituyéndose en una hoja de ruta que busca orientar los esfuerzos territoriales a escala mundial, regional, nacional y subnacional, para solucionar las problemáticas más sentidas del desarrollo. En el contexto de esta apuesta mundial, cada país debe asegurarse de priorizar aquellas situaciones problema de mayor agudeza por zona geográfica, y movilizar los recursos claves en la construcción y gestión integral de soluciones conducentes al desarrollo sostenible.

La presente investigación en curso se basa en la técnica de estudio de caso y en el método comparativo, seleccionando dos países mediante la estrategia de sistemas diferentes, y efectuará un análisis de políticas en conjunto con revisión de literatura y estadística descriptiva, con el propósito de identificar si el aumento relativo de las tasas de cobertura en educación superior en España y Colombia son atribuibles a la armonización de los ODS con las políticas de gobierno adoptadas en cada país. En esta línea, Chaiya y

Ahmand (2021) analizaron los factores de aseguramiento de la calidad relacionados con la mejora de la calidad de la educación superior y los ODS en Tailandia desde la introducción e implementación de una política nacional de garantía de calidad entre 1999 y 2019, encontrando limitaciones significativas a su implementación y evaluación, y evidenciando la necesidad de priorizar la política de calidad.

Mediante el documento CONPES 3918 del 15 de marzo de 2018, el Gobierno de Colombia formuló la “Estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en Colombia”, en la que se definieron 16 grandes apuestas y 16 indicadores-brújula, entre los que se encuentra el ODS 4 “Educación de Calidad”, adoptando como indicador nacional la tasa de cobertura en educación superior, e identificando como meta la 4.b., asociada al aumento del número de becas para matrícula en programas de enseñanza superior.

En el caso de España, el país cuenta con el “Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030 Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible” aprobado el 29 de junio de 2018 por el Consejo de



Ministros. En este se identifican un conjunto de áreas prioritarias de actuación y políticas palanca, entendidas estas últimas como instrumentos transversales que permitirán la aceleración del cumplimiento de los ODS. En el marco del área priorizada “Prevención y lucha contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social” se identificó como desafío “Invertir en las personas, centrándose en la educación inclusiva y promoviendo un empleo adecuado”.

Se evidencia por tanto que los Gobiernos de Colombia y España vislumbran en la Agenda 2030 y los ODS un instrumento de política que elevó a la categoría de necesidad básica la educación superior, lo que les permite priorizar y articular estratégicamente las acciones locales con el marco nacional y los referentes internacionales, para priorizar y focalizar recursos públicos que garanticen una educación de calidad a su población.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad**

## EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN BÚSQUEDA DE LA IGUALDAD Y LA INCLUSIÓN PARA EL CUMPLIMIENTO DEL ODS 4-UNESCO

*Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Lorena Ocaña Pérez (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras)*

### Resumen

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4- Educación, establece que es necesario antes del año 2030: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. México como miembro de la UNESCO, tiene delante un reto considerable para alcanzar este objetivo y sus metas correspondientes, más aún ante el recrudecimiento de las desigualdades derivadas de la pandemia por Covid-19. El cierre de las escuelas significó una acentuación de las brechas educativas preexistentes, especialmente entre los estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que ha puesto en riesgo no solo la consecución de las metas de aprendizaje y otros indicadores educativos, sino la progresión y permanencia de los alumnos en el Sistema Educativo Nacional. El presente trabajo tiene como objetivo dar testimonio de las desigualdades educativas persistentes en México, enfatizando el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como de los esfuerzos hechos para minimizar el impacto de la pandemia entre los más de 36 millones de alumnos, de las limitantes que

presentaron y de las potencialidades para el logro del ODS-4 Educación.

Esta investigación se basa en una metodología de tipo cualitativo, que bajo la técnica de investigación documental o de gabinete, se buscó analizar las acciones emprendidas por la UNAM, para asegurar la impartición de una educación igualitaria, inclusiva e integral, especialmente aquellas relacionadas con el ODS-4.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países adoptaron ante la crisis sanitaria, se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que dio origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); diversos tipos de apoyo a las comunidades educativas, así como la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes. La UNAM realizó la donación de tabletas equipadas con tarjetas de internet a alumnos en condición de vulnerabilidad. se ofreció a la comunidad universitaria la posibilidad de conseguir internet más rápido de forma gratuita, a través de un acuerdo

con Teléfonos de México; sin embargo, el servicio sólo es disponible para usuarios de Telmex, se habilitaron aulas virtuales para dar continuidad a la enseñanza, se implementaron becas emergentes para el apoyo de alumnos en riesgo de abandono, entre otras medidas.

Mucho esfuerzo y presupuesto ha invertido la UNAM en la atención de los estudiantes, durante la pandemia por Covid-19, sin embargo, pese al gran impacto que ha tenido, dichos programas sólo llegan a una pequeña

parte de la población. El retorno a las aulas será complicado para algunos, pero para otros será imposible, el abandono escolar es una, entre muchas consecuencias, que se prevé entre los alumnos de la UNAM, al igual que los de otras instituciones de educación superior, sin embargo, se deben renovar esfuerzos para lograr una educación igualitaria e inclusiva, que no deje a nadie fuera sin importar origen, condición o nivel social.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad**

## LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y AGENDA 2030: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA LOMLOE Y LA AGENDA 2030

*Fátima Rosado-Castellano (Universidad de Extremadura) y Cruz Flores-Rodríguez (Universidad de Extremadura)*

### Resumen

La sociedad actual está marcada por retos globales derivados de los cambios planteados en diferentes planos como el económico, social, ambiental o político. Para hacerles frente y poder atender a las diversas demandas, la educación se constituye como un pilar básico. Esta educación debe tener un carácter holístico y educar en el conocimiento de los derechos y libertades, es decir, una educación para la ciudadanía que procure un desarrollo global desde la perspectiva de igualdad y equidad. En este sentido, se entiende por desarrollo a la capacidad para la satisfacción de las necesidades sociopersonales de una comunidad con una visión amplia atendiendo a la dimensión internacional y global (Colom, 1998).

En este contexto, la Agenda 2030 es una guía fundamental de actuación para los diferentes países. En la misma se presentan gran amplitud de líneas de intervención, uniendo aspectos como el fin de la pobreza, el hambre o las desigualdades, la salud y el bienestar, la igualdad de género, la sostenibilidad (comunidades y ciudades sostenibles, consumo responsable, acción por el clima, etc.), paz, justicia y educación. Esta última, recogida en su objetivo cuarto, es entendida desde el hecho de garantizar

una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, jugando un papel fundamental en el resto de objetivos, ya que, para su logro la educación debe estar presente.

Teniendo en cuenta todo ello, en esta investigación se pretende conocer en profundidad qué impacto ha tenido la Agenda 2030 y cómo se han incluido los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la actual ley de educación española: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE). Para ello, se realiza un estudio comparativo entre la misma y el documento de resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas del 25 de septiembre de 2015 donde se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Siguiendo la clasificación de Lê Thành Khôi (1981), García Garrido (1982, 1991) o Ferrer (1990, 2002) sobre la delimitación del área de estudio, el análisis ha sido elaborado tomando unidades de comparación supranacionales, estableciéndose categorías e indicadores de investigación que se corresponden tanto con los ODS como

con los diferentes elementos que componen la ley educativa. Estos se encuentran incardinados tanto en los objetivos como en las áreas y materias a cursar, principios pedagógicos y formación del profesorado, entre otros.

Tras el estudio se puede afirmar que en la LOMLOE existe preocupación por aspectos como la igualdad de oportunidades, atención a la diversidad,

calidad en la educación, interculturalidad o justicia social. En relación a ello, se ha de destacar que, aunque en leyes anteriores ya estaban presentes algunos de estos aspectos, la LOMLOE tiene una visión más amplia y, se orienta hacia el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, que serán materializados a través de los planes y programas educativos desde los tres saberes: conocer, hacer y ser.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Mesa: Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad**

## ODS Y EDUCACIÓN: ¿QUIÉN SIRVE A QUIÉN?

*Tania Alonso Sainz (Universidad Complutense de Madrid)*

### Resumen

Esta comunicación quiere presentar y continuar la discusión suscitada a partir del artículo "Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía" publicado en 2021. El resumen de ese trabajo es el siguiente:

El paradigma de la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son desde el año 2015 un foco atención prioritaria en las agendas internacionales, así como en la investigación educativa, tratando de hacer realidad los ODS. El objetivo de este artículo es descubrir el tratamiento de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la investigación educativa española, prestando especial atención a la falta de una visión crítica en su aproximación.

Se realiza una revisión de la investigación educativa sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en el panorama español a partir de la base de datos de DialnetPlus, entre 2015 y 2019, atendiendo a la temática de los artículos, a su enfoque y a su metodología.

A partir de los criterios de selección, encontramos 34 artículos, de los cuales

la mayoría abordaba las temáticas de ODS y formación universitaria y escolar, orientados a propuestas de mejora de la implementación del marco de los ODS mediante la formación. La perspectiva de la mayoría de los artículos era teórica y de enfoque descriptivo, esto es, asumían el marco de los ODS como paradigma que lograr.

A la luz de los resultados consideramos que:

(i) la investigación educativa tiende a renombrar y adjetivar la educación, en este caso "educación para el desarrollo sostenible", olvidando el valor intrínseco de la educación como desarrollo humano.

(ii) la investigación educativa se comporta a menudo como fashion victim de las tendencias de los Organismos Internacionales, asumiendo sus agendas de un modo acrítico.

Parece adecuado repensar los ODS como una herramienta al servicio de la educación y sus bienes inmanentes, en vez de reducir la educación a una suerte de instrumento para el logro de los ODS, cristalizándola en objetivos y estándares.

## Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo

### Mesa: Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad

SIMPOSIO S21 -  
LA INICIACIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE EN UN SISTEMA  
EDUCATIVO COMPLEJO Y GLOBAL

*Coordinación: Jesús Manso (Universidad Autónoma de Madrid)*

## EXPERIENCIAS EUROPEAS DE INDUCCIÓN PROFESIONAL: EL "REFERENDARIAT" ALEMÁN. LA EXPERIENCIA INGLESA

*Joan Maria Senent Sánchez (Universitat de Valencia) e Isabel Viana Orta (Universitat de Valencia)*

### Resumen

Alemania, desde 2014 adopta un nuevo sistema de formación del profesorado, con el objetivo de ampliar y profundizar los conocimientos técnicos, didácticos y pedagógicos, así como experiencias y habilidades adquiridas en la formación inicial. Este, se divide en dos fases, una primera que incluye el grado universitario y el máster en educación; y, una segunda, que contiene la "capacitación práctica escolar y el servicio preparatorio" (Departamento Senatorial de Educación, Juventud y Familia).

La primera fase tiene una duración de 5 años (3+2) y finaliza con un examen del máster para poder acceder a la segunda fase. En cuanto a la segunda fase, tiene una duración de 18 meses y concluye con una evaluación y un examen estatal. Ambas fases tienen diferentes sistemas de solicitud, acceso y admisión. En el caso de la segunda fase, se aplican unos criterios de selección entre los que destaca la nota obtenida en el máster. Al finalizar el grado se obtiene el "teaching credential", pero no da acceso a la profesión docente.

Cuando acaban la formación inicial pueden dar clases en escuelas privadas o institutos para refugiados., pero no en escuelas dependientes del estado o de

los gobiernos federales. Para ello, hay que realizar un período de inducción (Referendariat) durante 1,5-2 años (con diferencias según los landers).

Para el acceso a la profesión docente, funciona mediante intranet donde la petición depende de la nota de los dos exámenes estatales, de la región donde solicites plaza y de la especialidad, pudiendo demorarse la concesión de un puesto hasta dos años.

Uno de los puntos de debate en el período de inducción alemán es la ausencia de las universidades en la organización, seguimiento y evaluación del mismo. Efectivamente, el Referendariat es organizado y evaluado por los ministerios de educación de los diferentes landers, sin participación de la universidad, responsable de la formación inicial del profesorado. Esto ha generado recelos y sigue siendo objeto de un fuerte debate.

En el caso del Reino Unido se introdujo la inducción al 2012. No es requerimiento legal hacer la fase de inducción para ejercer docencia en ciertos centros como los: Further Education colleges (FE) o en el "independent sector", academias, y free schools.



Es el director de la escuela quien tiene que asegurarse, junto con la agencia reguladora oficial, que el estudiante tiene el QTS (Qualified Teacher Status). El día de inicio de la inducción se determinado por el organismo correspondiente y se tiene que acordar previamente con el director de escuela y el estudiante. En el periodo de inducción es el director del centro junto con el organismo apropiado los responsables de garantizar la supervisión y la capacitación del estudiante.

La inducción tiene un año de duración si se hace a tiempo cumplido y dos si se hace a part-time. Los estándares para los docentes se introdujeron el 1 de septiembre de 2012 para establecer una línea base clara de las expectativas por la práctica profesional y la conducta de los docentes.

Según el documento oficial, para que la fase de inducción se lleve a cabo

correctamente es necesario una serie de condiciones referidas al NQT (National Qualifier Test) y se tiene que establecer un programa de seguimiento y apoyo personalizado y adecuado para el estudiante, para satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional. El tutor, asignado por el director, se quién supervisará las tareas realizadas por los estudiantes. También podría ser el propio director. El documento también destaca que el tutor tiene que ser capaz de actuar si ve que el estudiante está teniendo dificultades. El tutor tiene que hacer revisiones periódicas del progres

De modo semejante al modelo alemán, las universidades no intervienen en el período de inducción inglés que es evaluado por la escuela (director, tutor de inducción) y los otros organismos regulatorios (local education authorities, o similares).

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global**

## EL DOCENTE INDUCIDO O ¿EL DECLIVE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA?: EL CASO DE CATALUÑA

*Enric Prats y Ana Marín-Blanco (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

De un tiempo a esta parte (más o menos desde que se ha puesto en entredicho el papel de la universidad en la formación superior y, en concreto, en la formación de docentes), se han sucedido propuestas de lo que se ha venido a denominar la inducción docente, con etiquetas más o menos afortunadas: desde las que lo asimilan directamente a lo que ocurre en medicina, a las que se alinean con lo que están proponiendo algunos organismos internacionales. Se habla de un docente fruto de la inducción, o simplemente de un docente inducido.

Quizás cabe incidir brevemente en cuáles son los motivos que inspiran dichas propuestas, repasando los presupuestos en los que se basan, y presentar el estado de la cuestión en Cataluña, donde las instituciones responsables de la educación y la formación universitaria se han planteado incidir en esta cuestión.

Suelen aparecer dos tipos de argumentos para sostener las propuestas de inducción. Por un lado, las que apelan a la necesidad de mejorar el sistema educativo mediante la mejora de su profesorado; se usa, hasta la extenuación, la frase de que el techo de calidad de un sistema educativo es la calidad de su profesorado, olvidando

muchos otros factores que quizás puedan tener mucha más relevancia. Recordemos el clásico estudio de Hattie, que apuntaba que el XX% del rendimiento de un alumno cabe buscarlo en el mismo alumno, y tan solo un XX% de ese resultado se atribuye a la acción del profesorado. Por supuesto, es un dato más.

Por otro lado, se suele defender la inducción para superar el salto mortal que significa la entrada a la profesión docente; el docente novel se encontraría desamparado, frágil o vulnerable, ante una realidad que le supera. Seguramente sea este el paisaje, pero también es cierto que la primera entrada a la profesión, como en cualquier otro oficio, supone un salto, en la mayoría de los casos, también de orden personal.

Pero lo que no suele decirse, pero se intuye (aunque es un secreto a voces), es que todo ello no es más que un fracaso de la formación inicial a cargo de las universidades. Esto tiene dos caminos: o se pasa esa responsabilidad a agentes privados (que ya ocurre en muchos casos) o bien se establecen medidas para subsanarlos. Es lo que se ha empezado a plantear en Cataluña desde el Programa MIF, que acoge a la administración educativa junto con las universidades.

El enfoque es sencillo: estudiar el modelo actual de entrada a la profesión para detectar sus debilidades y fortalezas; mirar qué están aplicando algunos países de referencia, y establecer una propuesta a medio y

largo plazo que intente subsanar aquellas deficiencias con un modelo que integre a todos los agentes implicados.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global**

## EVOLUCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LA INDUCCIÓN DOCENTE EN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES. ESTUDIO COMPARADO ENTRE UNESCO, OCDE Y UE

*Carolina Donaire (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

La preocupación de los organismos internacionales por la mejora de la calidad del profesorado ha llevado a que las temáticas que se abordan respecto a la fuerza laboral docente sean cada vez más específicas. Aquellas temáticas de la calidad del profesorado que se abordaban en el siglo pasado de manera muy general y difundidas como modelos de casos de éxito de políticas docentes, en la actualidad han ganado lugar se han ido desarrollando con mayor especificidad. De esta manera, el estudio de la etapa de inserción profesional docente a través de los periodos de inducción ha cobrado relevancia dentro de las reformas educativas de varios países.

Los organismos internacionales se han encargado de difundir un discurso de efectividad y mejora de la calidad docente a través de procesos sistematizados de inducción que se plantean como procesos efectivos de inserción profesional y adaptación (Bykov, Bykova, y Vlasova, 2020) en el que el docente novel puede configurar su posición de profesionalidad (Garipov, Nasibullov, Yarullin, y Nasibullova, 2019). Diversos autores han estudiados los beneficios que pueden tener los procesos de inducción para la mejora de las habilidades docentes, evitar el

abandono temprano de la carrera y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Ingersoll y Strong, 2011; Cook, DiCicco, y Faulkner, 2018; Orland-Barak y Wang, 2020).

Los discursos internacionales han puesto cada vez más el foco en la inducción docente eficaz específicamente a través de la mentoría realizada por docentes expertos, posicionándola como una de las mejores formas de inducción. Sin embargo, para que la mentoría llegase a convertirse en una de las formas de mayor impacto en la inserción profesional ha habido un largo recorrido de reflexiones en torno a la inserción de los docentes que han quedado plasmada en los diversos documentos producidos por los organismos internacionales, estos han ido configurando un discurso en torno a la temática. Por lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo realizar un análisis comparado de los discursos de la UNESCO, OCDE y UE, sobre la inducción docente. Se realizó un análisis documental de los textos de cada organismo en bases de datos UNESDOC y OCDElibrary.

Para un primer análisis de exploratorio de cómo el concepto de inducción ha evolucionado en cada organismo se consideraron documentos a partir de

1980 hasta la actualidad, posteriormente se seleccionaron los documentos del periodo más reciente con un arco temporal desde 2015 a 2021, para analizar el discurso contemporáneo sobre la inducción. Para este segundo estudio, se realizó un árbol de categorías de comparación cuyas dimensiones fueron: definición de inducción, definición de mentoría, actores involucrados, impacto de la inducción, docente novel, mentores, propósito de la inducción, duración de los periodos. Los

resultados arrojan que el interés por la temática de la inducción tiene lugar a partir de 1997 y que la proliferación de la temática comienza en el año 2010.

El discurso actual presenta matices entre los organismos con enfoques de la inducción centrados en la retención y cobertura docente y otros focalizados en la calidad de la instrucción propiamente tal.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global**

## LA DISCONTINUIDAD ENTRE LAS ETAPAS DEL PROCESO FORMATIVO Y PROFESIONAL DEL DOCENTE

*Ana Marín-Blanco (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

Transitar de la formación a la profesión siempre es un proceso complejo, pero especialmente para aquellas profesiones que se les asignan la totalidad de la responsabilidad desde el primer momento. En los primeros años de profesión, los docentes no se sienten preparados en algunos aspectos, esto puede ser por falta de actividades de desarrollo profesional, pero también se incluyen aspectos no relacionados con el contenido de la materia como el control de la clase, el trabajo y la comunicación con los iguales y el trato con las familias (OECD, 2014).

En el análisis de los países internacionales (Finlandia, Alemania y Dinamarca) como en el nacional (España), no hay una única institución que sea responsable de las diferentes etapas que forman el proceso formativo y profesional del docente, sino que hay varias instituciones que participan y cada una es responsable de una etapa. Al no haber una conexión entre las diferentes instituciones se generan los gaps entre las etapas, dificultando aún más la transición de una fase a otra.

Veenman (1984) definió el gap entre la formación inicial y la práctica real, llamado "reality shock" (gap 1), pero también se puede detectar un

distanciamiento entre la formación inicial y la entrada a la profesión docente (gap 2). En este segundo intervalo hay una desconexión entre las instituciones de educación superior y los gobiernos regionales o locales, donde las primeras forman a los docentes mientras que los segundos son quienes les contratan.

Estos tres momentos: formación inicial, entrada a la profesión y el aula; son claves para el desarrollo profesional del docente y debe existir una vinculación entre ellos. Esta se puede generar a través de elementos que unan las diferentes instituciones y, por ende, las diferentes etapas. Ejemplo de estos son la alianza y colaboración entre los agentes que participan, la investigación y la presencia de la universidad.

En esta comunicación se analizarán estos tres elementos y cómo son utilizados por los países analizados. Asimismo, desde esta perspectiva, se discutirá la utilización de los programas de inducción o acompañamiento que desde hace unos años se hace hincapié en su implementación para acompañar al docente en el inicio y, en cierta manera, suplir esa no-preparación causada por el distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa.

**Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global**

## LA UNIÓN EUROPEA Y LOS INICIOS EN LA DOCENCIA

*Lucía Sánchez-Urán (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

Los inicios profesionales docentes son unos momentos llenos de desafíos, retos y problemáticas dentro de las trayectorias del profesorado principiante. Siendo el profesorado uno de los elementos clave para la mejora de nuestro sistema educativo, los comienzos en la docencia, por su influencia en el desarrollo profesional docente posterior, deben ser objeto de estudio y reflexión si pretendemos una mejora educativa.

Nuestro objetivo es: conocer la perspectiva, las reflexiones y las propuestas presentes en los diferentes documentos publicados por la Unión Europea, y sus organismos, sobre los comienzos profesionales docentes.

Nos centraremos en la Unión Europea por ser un organismo supranacional que marca nuestra realidad geopolítica y muchos de nuestros objetivos educativos. Para ello realizaremos una revisión de las publicaciones desde 2000 al 2020. Una limitación de años que se justifica porque tras la Declaración de Lisboa de 2000, que se considera un hito en la política educativa de la Unión, se han establecido estrategias por décadas (2000-2010 y 2010-2020). Queremos también analizar la evolución de la presencia de los inicios profesionales en los objetivos educativos de la Unión Europea (UE) y, por supuesto, si estos

primeros años profesionales han ido adquiriendo protagonismo político dentro del marco profesional docente coherente y cohesionado que defiende la UE.

Dentro de los documentos examinados hemos escogido aquellos en los que se abordaba la temática de los comienzos en la docencia (no solo mencionada brevemente) y alguna propuesta en este sentido, como los programas de iniciación. Unos programas de iniciación profesional que son descritos como una buena herramienta para facilitar la incorporación a la profesión docente, que ayudan a la creación de una cultura profesional y pueden servir para reducir tasas de abandono temprano de la profesión. Y es que, aunque la Unión Europea no tiene competencias legislativas en la política educativa de los Estados miembros, sus informes, declaraciones y recomendaciones son tomadas en consideración. Tanto es así que algunas de las propuestas son incorporadas como medidas y acciones a los sistemas educativos de los Estados miembros.

Nuestra conclusión es que durante estos 20 años ha ido aumentando la relevancia concedida a los inicios docentes. Hay un interés creciente en la mejora de esta fase de la iniciación profesional. De igual modo, se reconoce la idiosincrasia de la



etapa que justifica las propuestas de programas de iniciación profesional. Asimismo, podemos ver que esta visión también ha impactado en los diferentes países europeos que han comenzado a reflexionar sobre ello, además de comprobar que se ha triplicado la presencia de programas de iniciación

profesional en los sistemas educativos de los Estados miembros. Sin embargo, todavía no se han dado pasos en una armonización de programas para los inicios profesionales como se han producido en la formación inicial tras el proceso de Bolonia.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global**

## NUEVAS POSIBILIDADES PARA LA INICIACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

*Rocío Garrido-Martos (Universidad Autónoma de Madrid) y Jesús Manso (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

El docente, como elemento esencial que define la calidad de un sistema educativo, requiere un desarrollo profesional coherente y cohesionado desde el inicio de su formación inicial hasta el final de su ejercicio como docente. En todo ese periodo, el relativo a la inducción profesional lleva años identificándose como un aspecto fundamental, dado que es el momento en el que la formación teórico-práctica recibida en las universidades se materializa en la práctica educativa. Ese primer contacto de ejercicio real debe ser cuidado con especial atención. Las prácticas asociadas a las titulaciones de educación en las universidades son, sin duda, un primer paso en dicha inducción y plantearnos la mejor manera de diseñarlas e implementarlas es una importante responsabilidad de la institución universitaria. Sin embargo, existe mucho conocimiento disponible a este respecto que proviene del trabajo de los propios centros y de entidades que colaboran con ellos.

Conscientes de ello, en el curso 2021-22 de manera piloto, en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), se ha querido estudiar los beneficios que puede tener, para estudiantes

voluntarios, la posibilidad de experimentar una forma de iniciación a la profesión docente en colaboración con la Fundación Empieza por Educar (ExE).

El Programa ExE es un programa de desarrollo profesional dirigido a jóvenes que aspiran a generar un cambio educativo y social en beneficio de la igualdad de oportunidades de todos los niños y las niñas. En esta ocasión se ha generado la posibilidad de realizar el Programa ExE durante el 3er o 4o curso año de magisterio de Educación Primaria o 4º o 5º del doble grado de Educación Infantil y Primaria.

El programa consiste en la combinación de prácticas curriculares y extracurriculares para completar dos cursos completos en escuelas de entornos desfavorecidos. En este proceso no están solos sino que cuentan con un triplete de tutores/as, del centro, de ExE y de la universidad. Además, por parte de ExE reciben un programa de formación específico basado en talleres y seminarios que complementan las asignaturas propias del plan de estudios oficial. También participan en sesiones de mentoring individual y espacios de apoyo entre participantes donde comparten y reflexionan sobre su

práctica docente. Se hace un especial hincapié en la observación entre iguales y el feedback de la práctica docente como dos técnicas asociadas a la mejora educativa.

El acceso al programa se realizó en los meses de mayo-junio de 2021 con el proceso de selección propio de ExE exclusivamente. Dicho proceso está basado en competencias donde a través de diferentes pruebas selectivas se intenta conseguir a futuros docentes que evidencien unos desempeños propios de una enseñanza efectiva para entornos desafiantes. Se ha solicitado, como requisitos previos, una nota media superior a 7 en el grado y un C1 de nivel de inglés. Además, en la solicitud debieron responder a diferentes apartados sobre su experiencia previa. Aquellos que superan esta prueba, son convocados al Centro de Evaluación donde participan en diferentes acciones: simulación de una clase, simulación de

un claustro y un test escrito de mentalidades sobre educación y pensamiento crítico. Por último, dos entrevistas individuales con distintos miembros del equipo de ExE en las que profundizan sobre sus motivaciones y aspiraciones para lograr la equidad educativa.

En este primer año, han sido seleccionadas dos estudiantes (3º de Grado de Educación Primaria y 4º del Doble Grado) que se encuentran desarrollando esta experiencia formativa. El seguimiento propuesto es de carácter longitudinal incluyendo entrevistas periódicas (mensuales), observaciones sistemáticas y el análisis de documentos que van generando a lo largo del proceso formativo que realizan asociado a estas prácticas.

[LobbyingTeachers - REF PID2019-104566RA-100/AEI/10.13039/501100011033]

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo complejo y global**

SIMPOSIO S22 -  
LA IMPLANTACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL  
EN ANDALUCÍA Y CANARIAS: UN ANÁLISIS COMPARADO

*Coordinación: Mónica Torres Sánchez (Universidad de Málaga)*

## EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

*Laura Guerrero (Universidad de Granada), Rocío Lorente (Universidad de Granada) y Carmen María Martín (Universidad de Granada)*

### Resumen

La inclusión de la Formación Profesional Dual (FPD) como modalidad dentro del sistema de formación profesional en España tiene un carácter relativamente reciente. Por ello, aun existe una escasa producción sobre la literatura que explore su implementación y desarrollo. En un momento en el que desde las políticas educativas se está llevando a cabo una clara apuesta para fomentar la implantación de esta modalidad, es necesario revisar el marco normativo desde el que parte la FPD, y plantearse qué líneas de investigación existen al respecto, y qué información e interrogantes nos ofrecen estos estudios.

Para el desarrollo de esta comunicación se ha llevado a cabo un estudio exploratorio donde se ha analizado el desarrollo de la FPD en España en el plano normativo y bibliográfico. Tal y como apuntan Teijlingen and Hundley (2001) los estudios exploratorios se caracterizan por su baja escala y carácter seminal, pero pueden ser de gran utilidad cuando se trata de establecer líneas de investigación a desarrollar como parte de proyectos de investigación a mayor escala, suponiendo un punto de reflexión sobre posibles problemas técnicos, coherencia

de los instrumentos seleccionados, y viabilidad de la investigación futura. Así, esta investigación se enmarca en un proyecto de investigación titulado "REDEFORD- Retos y desafíos de la implantación de la formación dual en la formación española" que explora esta modalidad con carácter comparado, atendiendo a su relación con otros sistemas de formación profesional europeos.

Los resultados de esta comunicación arrojan como líneas o áreas de investigación en desarrollo:

- (1) La necesidad de una mayor concreción en la descripción de la FPD como modalidad y en su regulación, especialmente en lo que se refiere a criterios de evaluación, currículo y metodología.
- (2) La relevancia de explorar el impacto que la regulación de la FPD como modalidad ha tenido sobre la regulación laboral en España, y las posibles consecuencias de estas modificaciones.
- (3) El impacto que el desarrollo de la FPD ha tenido sobre programas preexistentes de la Formación Profesional para el Empleo, y sus consecuencias.

Las conclusiones que de estas líneas se extraen, apuntan a la existencia de importantes interrogantes respecto al potencial que, bajo las circunstancias actuales, posee esta modalidad para favorecer una mayor inclusión laboral y educativa de los jóvenes españoles, e incluso, cuestiona la construcción de esta modalidad como tal, ya que por escasa definición y como resultado de las

singularidades legislativas del sistema de formación profesional y para el empleo en España, coexisten múltiples modos de plantear y experimentar la dualidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Teijlingen, & Hundley, (2001). The importance of pilot studies. Soc Res Update. 2001;(35):1-4.

### **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado**

## FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL: IMPLICACIONES MÁS ALLÁ DEL ESLOGAN

*Luis Martínez Izquierdo (Universidad de Granada) y Mónica Torres (Universidad de Málaga)*

**Resumen**

Las altas tasas de desempleo estructural de los países del sur europeo obligan a la toma de decisiones. El foco se ha situado sobre sus sistemas de formación profesional (FP). Determinadas regiones, entre ellas España, impulsadas por la Unión Europea, han emprendido la reforma de la FP bajo la influencia del modelo dual germano, considerado un modelo de éxito por la eficaz integración laboral de sus egresados y por las bajas tasas de desempleo juvenil. El problema radica, como se ha puesto de manifiesto en diferentes investigaciones comparadas, en la dificultad de una transferencia directa de políticas y modelos porque los contextos de aplicación difieren en términos de organización política, cultural y económica.

Esta Revisión Sistemática de la Literatura científica ha sistematizado los retos, dificultades y desafíos a los que se enfrenta la implementación del modelo. Para ello se han seguido los pasos propuestos en N7+1 para el uso de Nvivo en este tipo de investigaciones. La creación del cuerpo bibliográfico se realizó a través de una búsqueda sistemática en las bases de WoS-Colección Principal, Scopus y ProQuest.

Este cuerpo bibliográfico se terminó de perfilar a través de un análisis bibliométrico de autores, documentos y referencias.

Los resultados demuestran que lejos del simplismo con el que se intenta envolver al discurso sobre la implementación de la FP Dual, este proceso presenta múltiples desafíos, retos y dificultades. Este conjunto de retos se agrupa en tres categorías: retos a afrontar por el sector público, desafíos concernientes al sector privado y dificultades a resolver por el sistema de gobernanza colaborativa. De todas ellas, los retos que requieren de una cuidada colaboración público-privada para su correcta resolución presenta el mayor conjunto.

En conclusión, cualquier intento de reforma de la FP como estrategia para asemejarla al modelo de referencia germano, será un proceso que requerirá de una cuidadosa planificación donde el diálogo social debe emerger como herramienta fundamental. Sin una cultura colaborativa y sin consensos, la implementación de este modelo, fundamentado en la colaboración y la confianza mutua entre el sector público y privado, constituirá otro fracaso más en la historia de las reformas educativas.

**Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado**



## LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL COMO POLÍTICA EDUCATIVA PARA DAR RESPUESTA AL DESEMPLEO JUVENIL

*Magdalena Jiménez (Universidad de Granada) y Carmen María-Martín (Universidad de Granada)*

### Resumen

Los estudios relacionados con las políticas y medidas para reducir las tasas de desempleo juvenil, argumentan cómo la educación y formación permiten un mayor nivel de cualificación de los individuos y una reducción del desempleo. Así, la Formación Profesional Dual, en adelante FPD, al ser una modalidad que favorece la cooperación entre los sectores laboral y educativo, contribuye a una renovación de las habilidades laborales y una reducción del desempleo. Relacionado con esto, presentamos un estudio de caso del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil, en el que analizamos los relatos de los actores implicados en la implementación de la FPD en Andalucía, a partir del análisis de entrevistas realizadas a miembros de los centros educativos, equipo directivo, tutores de la formación dual, sector empresarial y estudiantado. El resultado de esta investigación es derivado de la primera fase del Proyecto Estatal I+D+I “Retos y desafíos de la implantación de la formación dual en la Formación Profesional española” (Ref.RTI2018-101660-B-100).

Los resultados preliminares indican que el desarrollo de esta política supone un

impacto positivo en la mejora de empleabilidad juvenil al posibilitar una formación en la empresa en la que se muestran las competencias profesionales, aunque esta oportunidad es desigual para hombres y mujeres al tratarse de un ámbito profesional feminizado. Si bien la formación práctica es fundamental y está siendo limitada por la COVID-19, necesita de un aprendizaje de conocimientos teóricos previos para esa implementación en la empresa. También es clave el conocimiento de las empresas sobre la FPD para fomentar su implicación y evitar que esta sea considerada como prácticas laborales y no como formación en empresa, e implantar un marco legal definido.

Como conclusiones, al contrastar la opinión de los actores entrevistados, se resaltan algunas observaciones generales.

En primer lugar, dado que la compensación económica pasa a ser un requisito de obligado cumplimiento para los proyectos de FP Dual en Andalucía, es importante que se delimiten las condiciones que deben cumplir las empresas y los incentivos de los que pueden beneficiarse para incrementar la

participación de las mismas en la contratación del alumnado que cursa esta modalidad.

Asimismo, se cuestiona la durabilidad de los ciclos formativos en modalidad dual debido a que, el largo periodo de participación en la empresa que ofrece esta modalidad, puede suponer una desventaja en la formación teórica del estudiantado.

No obstante, a pesar de los inconvenientes descritos, se refleja una valoración pragmática de la modalidad

dual de FP, sobre todo, por la importancia de la formación desde la práctica profesional en la empresa. Además, existe una actitud positiva del alumnado ante su proceso formativo en modalidad dual, ya que manifiestan que la duración de las prácticas formativas en FPD les permitirá una mayor inserción laboral y acceso directo a estudios universitarios. Sin embargo, para confirmar esta afirmación, sería necesario un seguimiento de estudiantes egresados de esta modalidad.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado**

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL EN ESPAÑA A PARTIR DE LA DUAL ALEMANA: ESTUDIO Y PROPUESTAS PARA SU DESARROLLO

*Jesús A. Alemán (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y María A. Calcines Piñero (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)*

### Resumen

El objetivo de esta comunicación es exponer las bases en las que se sustenta el sistema dual de formación profesional en España destacando las notables diferencias existentes entre comunidades autónomas. A partir de dicha estructura se realiza un análisis comparativo entre el sistema dual español y alemán, por ser este último un modelo muy valorado a nivel internacional.

En cuanto a la metodología, se analizaron diversas fuentes primarias, especialmente datos estadísticos procedentes de instituciones públicas europeas, como Eurostat, y alemanas, como la Oficina Federal de Estadística (Statistisches Bundesamt). Como fuentes secundarias, se examinaron informes de organismos especializados en este campo, especialmente aquellos informes provenientes del Instituto Federal de Formación Profesional (Bundesinstitut für Berufsbildung) o de la Agencia Federal de Empleo alemanas (Bundesagentur für Arbeit) así como de organismos españoles como el Ministerio de Educación y Formación Profesional o de entidades gubernamentales autonómicas como la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, la Dirección General de

Formación Profesional y Educación de Adultos del Gobierno de Canarias o la Euskadi Lanbide Heziketa del Gobierno Vasco. Asimismo, se analizaron artículos científicos provenientes de la Colección Principal de Web Of Science (WOS) así como de la base de datos bibliográfica Scopus.

En cuanto a los resultados, se presentan datos procedentes del análisis comparativo entre los sistemas de formación profesional dual español y alemán. Estos datos hacen referencia a la duración de la formación, a la selección de los/las aprendices o a la retribución económica que estos/as perciben. También se profundizó en el procedimiento de evaluación del alumnado así como en la formación que han de poseer los/las tutores/as de empresa. Posteriormente, se examinó el papel de las Cámaras empresariales y de los centros de formación supraempresarial, constituyendo estos una herramienta de ayuda para las pequeñas y medianas empresas.

Finalmente, se destaca el hecho de que el sistema dual español es de muy reciente creación, pero con un crecimiento exponencial muy alto en muy pocos años, por lo que requiere de mejoras para su expansión futura. Así se

infiere que un aspecto clave para el desarrollo del sistema dual español es el consenso en la toma de decisiones, especialmente entre el gobierno central, las comunidades autónomas y los diferentes interlocutores sociales, tal como se hace en el sistema dual alemán

desde hace décadas. Finalmente, se concluye la comunicación con una serie de recomendaciones muy útiles y concretas para el desarrollo y progreso del sistema dual español.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado**

## UNA EXPERIENCIA PILOTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL, EL CASO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

*María Teresa de Sierra Neves (Universidad Pedagógica Nacional)*

### Resumen

Este artículo es una síntesis del trabajo de investigación que vengo desarrollando en la UPN, titulado: "Políticas Públicas, inclusión social y derecho a la educación en México. Una experiencia de vinculación de la UPN con la Alcaldía de Tlalpan."

El mismo es un avance de una investigación que estoy realizando, sobre una Práctica Profesional que yo coordino en dicha institución en la que participan estudiantes de la Licenciatura de Administración Educativa (LAE) de la UPN. Esta práctica procura aportar conocimientos para el diseño de políticas de difusión digital de aprendizajes escolares a nivel de primaria, media y superior dirigida a niños y jóvenes.

Dicha práctica se desarrolla en los Centros de Aprendizaje Virtual cuyo objetivo fundamental es mejorar el acceso a la educación, y mitigar las brechas digitales que hoy a partir del COVID 19 se han visto mas pronunciadas, y por esta vía lograr una mayor inclusión e integración de niños y jóvenes que no estudian ni trabajan, de hogares muy vulnerables.

Como es sabido, México al igual que gran parte de los países de América Latina y el Caribe tiene una gran segmentación y polarización social. Si bien en las últimas décadas se han logrado avances en la

universalización de la educación ya que han existido políticas públicas en educación que han tratado de resolver los temas de cobertura escolar y acceso a la educación aún existe una gran desigualdad social. La CEPAL y otros organismos como UNESCO, LA OCDE señalan que aún hoy existen desigualdades muy relevantes en la región y que se han agudizado a partir del COVID 19.

En la actualidad con el problema de la pandemia y el cierre total o parcial de las escuelas e instituciones de educación media y superior y las dificultades de los muchos jóvenes para acceder y mantener la continuidad de los estudios por la vía virtual, sumado a la crisis económica que cada vez afecta mas los ingresos de los hogares, todo esto constituyen causas que incrementan el riesgo del abandono escolar y el trabajo infantil y de los jóvenes. En consecuencia se ha generado un retraso en los aprendizajes, profundizando las brechas existentes, creando lo que hace unos años Gilberto Guevara Niebla había llamado una "crisis silenciosa".

En ese sentido la CEPAL propone para el caso de México y América Latina la necesidad de avanzar en calidad e inclusión en la educación a partir de la universalización del acceso a los medios

digitales para alcanzar una mayor equidad en el acceso a la educación.

Según diagnósticos de este organismo, las diferencias que existen entre el universo de niños y jóvenes en la conclusión de la secundaria de los estudiantes que provienen de hogares mas ricos y de mayor pobreza fue de 46 puntos porcentuales en el año 2019 y los niveles de conclusión en la educación superior son casi nulos entre el 2 y el 4 % en la población de jóvenes entre 25 y 29 años de mejores ingresos.

En ese sentido, los Centros de Aprendizaje Virtual de la ciudad de México, antes llamadas las Ciberescuelas forman parte de un proyecto de Política Pública y educativa que ya existía en la Alcaldía de Tlalpan. Este fue implementado originalmente por la actual Jefa de gobierno la Doctora Claudiaf de la ciudad de México desde el año 2017, cuyo objetivo principal fue y es contribuir al derecho a la educación por de los niños y jóvenes en el sistema educativo nacional y su inserción en el mercado laboral y que por diversas circunstancias no han podido terminar su ciclo escolar ya que con la Pandemia del COVID 19, se ha visto agravada la situación, tanto en México como en otros países de la región.

Dentro de los objetivos mas generales de los Centros de Aprendizaje Virtual, se encuentra la implementación de cursos presenciales y virtuales para los jóvenes que no estudian ni trabajan, y por esta vía acreditar y certificar sus estudios en el Instituto Nacional para la educación de

adultos (INEA), Secretaría de Educación del gobierno de la ciudad de México, Colegio de Bachilleres (COLABACH) Y LA Subsecretaría de Educación del gobierno de la ciudad de México.

Por lo tanto, en este trabajo queremos destacar la relevancia y resultados que tienen el desarrollo de este tipo de proyecto, de investigación-intervención, en el que significa una posición de implicación y cooperación, tanto del investigador, de los estudiantes de la LAE, así como de los actores protagonistas del escenario social, el cual son objeto de estudio.

Por otra parte, conocer estrategias de políticas públicas en educación que constituyen buenas prácticas en lo que hace a la inclusión y reducción de las desigualdades sociales.

El trabajo presenta tres secciones:

En la primera sección del trabajo se analiza a grandes rasgos, la problematización del tema en cuestión, la segmentación social que existe en México y América Latina y el tema de los niños y jóvenes que no estudian ni trabajan.

En la segunda sección se reflexiona sobre el tema de la investigación intervención como concepto y como perspectiva metodológica, en la investigación social y se explica en términos generales el proyecto que estoy desarrollando, con el cual busco estudiar las estrategias políticas públicas en educación para mitigar la marginación educativa de los niños y

jóvenes implementadas en los Centros de Aprendizaje Virtual de la Alcaldía de Tlalpan. Y finalmente se concluye con algunas reflexiones preliminares.

## **Eje II: Educación , Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado**

SIMPOSIO S23 -  
LA GLOBALIZACIÓN DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR CON  
RENDICIÓN DE CUENTAS EN EL SECTOR EDUCATIVO: UN  
ANÁLISIS COMPARADO DE SUS TRAYECTORIAS, EFECTOS Y  
RECONTEXTUALIZACIÓN

*Coordinación: Lluís Parcerisa, Antoni Verger y Mauro Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona)*



## ¿CÓMO RESPONDEN LAS ESCUELAS ANTE LOS MODELOS DE GOBERNANZA POST-BUROCRÁTICA? LÓGICAS DE ACCIÓN Y DILEMAS EMERGENTES

*Marcel Pagès (Universitat de Girona), Gerard Ferrer (Universitat Autònoma de Barcelona, UOC), Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona) y Míriam Prieto (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

La gobernanza de los sistemas educativos está experimentando importantes transformaciones hacia modelos post-burocráticos. En contraste con los modelos tradicionales de control administrativo, la gobernanza post-burocrática en el sector educativo se sustenta en un conjunto de políticas e instrumentos entre las que encontramos la autonomía de los centros escolares, los sistemas de redición de cuentas a partir de pruebas externas estandarizadas y un sistema de libre elección de centro. Bajo este modelo de gobernanza, las escuelas pueden involucrarse en dinámicas competitivas y experimentar mayores niveles de presión externa. Sin embargo, al lidiar con la interdependencia competitiva, los centros pueden percibir la presión de modos dispares y responder con lógicas de acción divergentes (Maroy & Van Zanten, 2009).

Con el objetivo de alcanzar una mayor comprensión de este fenómeno, esta presentación discute los resultados de un estudio de caso desarrollado en la zona metropolitana de Madrid. El

estudio plantea una estrategia de métodos mixtos que combina datos de una encuesta original con entrevistas semiestructuradas a directores y docentes. A partir de los resultados de la encuesta se propone un índice para clasificar las escuelas en la jerarquía local del mercado educativo. Por otro lado, y por medio de las entrevistas semiestructuradas, se caracterizan las respuestas escolares y lógicas de acción observadas.

Los resultados sugieren que, en el contexto madrileño, las escuelas articulan un repertorio de lógicas de acción mediadas por su posición en el mercado educativo local y la presión percibida de los centros. Sin embargo, estas lógicas de acción no son unívocas y apuntan a ciertos dilemas y tensiones emergentes a las que los centros deben hacer frente en un contexto de interdependencia y competición.

### Referencias

Maroy, C., & Van Zanten, A. (2009). Regulation and competition among schools in six European localities. *Sociologie du travail*, 51, e67-e79.

## Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo

**Simposio: La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización**

## DOCENTES BAJO PRESIÓN: EVIDENCIA EXPERIMENTAL Y CUALITATIVA SOBRE COMPORTAMIENTOS OPORTUNISTAS EN CONTEXTOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS

*Antonina Levatino (Universitat Autònoma de Barcelona), Lluís Parcerisa (Universitat Autònoma de Barcelona) y Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

En los últimos años, múltiples investigaciones han identificado consecuencias negativas asociadas a las políticas de rendición de cuentas (RDC) como, por ejemplo, la emergencia de comportamientos oportunistas tales como la enseñanza para la prueba, la selección del alumnado y la realización de trampas durante la prueba (Berliner, 2011; Ohemeng y McCall-Thomas, 2013; Hamilton, et al. al., 2002).

En este artículo, nos interesa capturar el efecto diferencial de las consecuencias asociadas a la prueba de evaluación estandarizadas en el desarrollo, o no, de este tipo de conductas no deseadas u oportunistas. De hecho, suponemos que no es la existencia de la prueba per se lo que lleva a los docentes y directores a adoptar una conducta oportunista, sino el temor a las consecuencias (materiales o reputacionales, individuales o colectivas) que se asocian a los resultados de la prueba. La literatura sobre la RDC en la educación tiende a diferenciar entre las modalidades de rendición de cuentas con alto riesgo (high-stakes) y bajo riesgo (low-stakes). Los sistemas de RDC de alto riesgo implican consecuencias más intensas (recompensas y/o sanciones) para aquellos actores que dan la cuenta. Así

pues, se asume que la RDC de alto riesgo tiene un mayor impacto en las prácticas escolares que la RDC de bajo riesgo. Sin embargo, investigaciones recientes muestran que, con el paso del tiempo, la RDC de bajo riesgo también tiene el potencial de generar efectos similares a los de la RDC de alto riesgo (Thiel et al 2017). Esto se debe en parte al efecto reputacional de la RDC, que podría tener autonomía respecto a la implementación de recompensas y sanciones específicas (Busuioc y Lodge 2016).

Para explorar en qué medida las consecuencias asociadas a las pruebas estandarizadas pueden tener un efecto sobre un determinado comportamiento oportunista, utilizamos una metodología experimental insertada en una encuesta aplicada a 1130 docentes de una muestra representativa de centros educativos de las tres áreas urbanas más grandes de Chile (a saber, la Región Metropolitana de Santiago, Valparaíso y Concepción). El experimento utilizado para esta investigación es un experimento de viñetas, donde cada participante está tratado de manera aleatoria con una situación hipotética que presenta características sistemáticamente diferentes respecto a las otras situaciones posibles (Atzmüller

y Steiner, 2010, p. 128). Complementariamente, y con el objetivo de ahondar en las racionalidades y subjetividades de los docentes, los datos experimentales se combinan con 22 entrevistas semi-estructuradas.

Finalmente, los resultados del experimento de encuesta muestran hasta qué punto es probable que se subestime el comportamiento oportunista en la investigación observacional debido al sesgo de deseabilidad social. Los resultados del experimento también señalan que las consecuencias en la reputación individual (consideradas habitualmente como "soft"), tienen efectos comportamentales similares a los incentivos materiales (high-stakes). En esta línea, las entrevistas revelan cómo los docentes experimentan la presión sobre el desempeño como un problema de reputación personal y profesional. Esta investigación puede contribuir a iluminar los mecanismos sociales que

podrían conducir a un comportamiento oportunista en contextos de RDC.

#### Referencias

Atzmüller, C., Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6, 128-138.

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.

Busuioc, E. M., & Lodge, M. (2016). The reputational basis of public accountability. *Governance*, 29(2), 247-263.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Klein, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Ohemeng, F., & McCall-Thom

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización**

## EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE LA RENDICIÓN DE CUENTAS BASADA EN PRUEBAS, LA AUTONOMÍA ESCOLAR Y LA INNOVACIÓN EN LOS DISCURSOS Y PROCESOS POLÍTICOS ITALIANOS

*Laura Mentini (Universitat Autònoma de Barcelona) y Antonina Levatino (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

La autonomía escolar, la innovación y las políticas de rendición de cuentas (RDC) basada en pruebas están muy vinculadas entre sí. Por un lado, la adopción de políticas de RDC se suele justificar como una forma de garantizar una mayor equidad e innovación. Por otro lado, en la base de la idea de la autonomía escolar está la capacidad de las escuelas para innovar. Además, la adopción de políticas de RDC basada en pruebas tiene como objetivo supervisar el trabajo de escuelas cada vez más autónomas.

Sin embargo, varias investigaciones (por ejemplo, Looney, 2009; Diamond, 2007) han señalado las contradicciones y tensiones entre la innovación y la RDC basada en pruebas, ya que se considera que esta última socava la capacidad de las escuelas para innovar y entra en conflicto con los objetivos de aprendizaje subyacentes a la política.

El objetivo del estudio es profundizar nuestra comprensión de la relación entre la RDC basada en pruebas, la innovación y la autonomía escolar. Más específicamente, el objetivo es doble: 1) explorar la lógica y los significados detrás

de las reformas de RDC basada en pruebas, así como las formas en que han sido conceptualizadas en el caso italiano; 2) identificar los actores que apoyaron la promoción y adopción de la RDC basada en pruebas, la autonomía escolar y la innovación, así como el alineamiento y/o tensiones entre sus discursos y posiciones.

Para este fin, Italia constituye un estudio de caso interesante. Su sistema educativo burocrático centralizado y su tradición pedagógica basada en la enseñanza frontal y prácticas poco innovadoras proporcionan un terreno idóneo para analizar en qué medida las políticas de RDC basadas en pruebas pueden proporcionar un estímulo para la innovación, o obstaculizarla. Además, en Italia, "la mejora, el desempeño y la innovación comenzaron a colonizar el debate educativo" desde la década de 1990, cuando se empezaron a culpar a los docentes por su abierta resistencia a la innovación, así como por su pereza y falta de responsabilidad (Grimaldi y Barzanò, 2014: 31).

Este estudio se basa en un análisis cualitativo de contenido (Shreier, 2012) combinado con un análisis temático

(Boyatzis, 1998) de documentos asociados al ámbito de la política educativa (leyes, documentos gubernamentales, informes), así como de entrevistas semi-estructuradas realizadas con actores clave del sistema educativo italiano.

Los hallazgos preliminares muestran una fuerte interrelación entre la gobernanza institucional y los procesos hacia la autonomía escolar y la RDC basada en pruebas. En Italia, los instrumentos de RDC parecen estar insertados en procesos de reforma más amplios que buscan promover la mejora instruccional, incluyendo como herramienta clave la evaluación interna realizada por las propias escuelas. Al mismo tiempo, se aprecian tensiones y contradicciones entre las premisas que subrayan la innovación pedagógica y las medidas de RDC basadas en pruebas. Se detectan, además, una amplia gama de actitudes, desde positivas hasta críticas, entre los diferentes actores y grupos de interés que parecen derivar de los

diferentes significados que se dan a los instrumentos de RDC.

#### Referencias:

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage.

Diamond, J. B. (2007). Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom instruction. *Sociology of Education*, 80 (4), 285–313.

Grimaldi, E., & Barzanò, G. (2014). Making sense of the educational present: Problematising the “merit turn” in the Italian eduscape. *European Educational Research Journal*, 13(1), 26–46.

Looney, J. W. (2009). *Assessment And Innovation In Education*. OECD Education Working Papers, 24(24), 62. <https://doi.org/10.1787/222814543073>

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización**

## LA PROPAGACIÓN DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS COMO POLÍTICAS GLOBALES. UN ANÁLISIS DE SU INSTRUMENTACIÓN Y DE SUS TRAYECTORIAS POLÍTICAS

*Clara Fontdevila (Universitat Autònoma de Barcelona), Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona) y Lluís Parcerisa (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

En las últimas décadas, la mayoría de los países han adoptado instrumentos políticos intensivos en la generación de datos, destinados a modernizar la gobernanza de los sistemas educativos u a fortalecer su competitividad. Instrumentos como las pruebas estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas (RDC) se han expandido de forma muy amplia en los últimos años, siendo adoptados por países con tradiciones administrativas muy dispares.

No obstante, la investigación comparada sobre la expansión de estos instrumentos en diferentes contextos institucionales y socioeconómicos aún es escasa, y ha tendido a centrarse en los países anglosajones en los que originaron estas políticas. Esta comunicación busca precisamente investigar las transformaciones educativas desencadenadas por las RDC y las pruebas estandarizadas en distintos entornos institucionales. Metodológicamente, el estudio se basa en los resultados de una revisión sistemática de la literatura, con un corpus de 158 estudios primarios.

Los resultados del estudio muestran que, a pesar de sus orígenes

fuertemente vinculados a la agenda neoliberal, la adopción, recepción y evolución de los instrumentos de RDC basada en pruebas es sensible al contexto y contingente a diferentes trayectorias de política. Más específicamente, el estudio muestra como los regímenes político-administrativos de los países median estratégicamente en la adopción de la RDC basada en pruebas. Siguiendo la tipología de tradiciones administrativas propuesta por Pollitt y Bouckaert (2011), distinguimos entre tres trayectorias de políticas o racionalidades tras la adopción de medidas RDC y pruebas estandarizadas. En primer lugar, una lógica de mercado, en que la RDC responde principalmente a una voluntad de expandir la elección escolar, siendo este el caso de Estados Unidos, Inglaterra o Chile, donde las reformas educativas recientes han estado a menudo impregnadas de los principios de libre mercado. En segundo lugar, los estados neo-weberianos, en los que los instrumentos de RDC en educación fueron inicialmente concebidos como una forma de garantizar estándares de calidad en un contexto de sistemas educativos altamente descentralizados, siendo el caso de muchos países

nórdicos y de la Europa continental. Finalmente, los estados napoleónicos en que las medidas RDC se han adoptado de forma tardía, sin suficiente respaldo político. Este es el caso de muchos países del sur de Europa, donde la RDC ha tenido implementación muy desigual y errática.

Complementariamente, el estudio muestra como los usos dados a los RDC mutan con el paso del tiempo. De hecho, estos instrumentos tienden a adquirir cierta autonomía respecto a sus promotores y, en consecuencia, adoptan funciones y generan efectos no previstos originalmente. Nuestros resultados también sugieren que la

instrumentación de las políticas no tiene carácter estático, sino que está siempre en proceso de revisión y tiene la capacidad de acomodar distintas agendas políticas. La naturaleza maleable de estos instrumentos de gobernanza se revela así como uno de los factores clave a la hora de explicar tanto la adopción generalizada de estas reformas como su irreversibilidad.

#### Referencias

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform. A comparative analysis—New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización**



## LA REFORMA ITALIANA DE AUTONOMÍA Y RENDICIÓN DE CUENTAS DEL 2015. LÓGICAS INSTITUCIONALES Y DINÁMICAS DE IMPLEMENTACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE INSTRUMENTOS DE POLÍTICA

*Giulia Montefiore (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### **Resumen**

La investigación sobre temáticas de autonomía escolar y rendición de cuentas en países del Sur de Europa es aún escasa, a pesar de que estos regímenes se han vuelto endémicos a nivel global. En el año 2015, Italia experimentó una profunda reforma de la gobernanza educativa, la cual introdujo cuatro instrumentos de autonomía escolar y rendición de cuentas, a saber: transferencia del poder de decisión hacia los directores y directoras de las escuelas, el reclutamiento directo de docentes por parte de los equipos directivos, personal docente extra para promover la autonomía pedagógica, y un sistema de bonificación económica asociado al mérito docente. Esta investigación descifra los procesos de selección y retención de estos instrumentos, y analiza su recontextualización en las escuelas y las razones detrás de las discrepancias con las expectativas institucionales.

A nivel teórico esta investigación utiliza una perspectiva sociológica de los instrumentos de política (Lascoumes y Le Galès, 2007) y la teoría del “policy enactment” (Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011). A nivel metodológico, la investigación combina el análisis de 7

documentos legislativos y políticos con 8 entrevistas semiestructuradas a legisladores, responsables del diseño de políticas, parlamentarios, y miembros de grupos de trabajo. Asimismo, para profundizar en la recontextualización de la reforma, se entrevistaron 24 personas actores escolares, que incluyen a miembros de equipos directivos y docentes en que trabajan 4 escuelas públicas situadas en un barrio muy heterogéneo en la ciudad de Roma, y las cuales se diferencian por su contexto socioeconómico.

Los resultados indican que el proceso de instrumentación de políticas fue muy fragmentado y accidentado, reproduciendo la tradición administrativa napoleónica. Además, el análisis de la implementación de la reforma en las escuelas confirma el impacto del contexto específico de las escuelas en la recontextualización y transformación de los instrumentos de política. Más específicamente, problemas de carácter estructural, insuficiente apoyo político y ciertos mecanismos institucionales intervinieron en la fase de selección de estos instrumentos, mientras que se aprecian dificultades de implementación y contestaciones por parte de sindicatos

docentes, que afectaron a la retención de los instrumentos.

En concreto, las expectativas de los legisladores y la actuación de la reforma en las escuelas tuvieron una correspondencia solamente parcial. La falta estructural de recursos económicos y de personal compensaron las intenciones de la bonificación económica y del personal docente para promover la autonomía pedagógica. Además, la cultura profesional docente emerge como un factor clave para explicar el rechazo hacia la competencia y los incentivos económicos como

mecanismos para incrementar la calidad educativa. De este modo, las escuelas absorbieron los nuevos instrumentos dentro del régimen preexistente, mitigando sus problemáticas. Solamente los directores y directoras con un liderazgo educativo administrativo o transformativo abrazaron su rol más fuerte, mientras que en los otros casos quisieron evitar el conflicto interno en la escuela debido a la incertidumbre alrededor de la duración y pervivencia de estos instrumentos.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización**

## POLÍTICAS DE AUTONOMÍA ESCOLAR Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN CATALUÑA: DE LA POLÍTICA A LA PRÁCTICA

*Edgar Quilabert (Universitat Autònoma de Barcelona), Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona), Gerard Ferrer-Esteban (Universitat Autònoma de Barcelona, UOC) y Mauro C. Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona).*

### Resumen

Las políticas de autonomía escolar con rendición de cuentas (SAWA, por sus siglas en inglés) se sitúan actualmente en el centro de la agenda educativa global. En el marco de procesos de reforma educativa contemporáneos, los gobiernos otorgan más autonomía a los centros educativos en materia organizativa, presupuestaria y/o curricular a cambio de que los centros acepten una supervisión más estricta, centrada en resultados, a través de instrumentos de evaluación y medidas de rendición de cuentas. La creciente popularidad de estas políticas se basa en la idea de que dotar a los equipos docentes y directivos de un mayor margen de toma de decisiones favorecerá que los centros adapten su proyecto educativo a las particularidades y necesidades de su entorno, desarrollen abordajes innovadores, fortalezcan las estrategias de enseñanza y mejoren los resultados de aprendizaje de los estudiantes (De Grauwe, 2005).

En Cataluña, la adopción de políticas SAWA tiene un punto de inflexión con la aplicación de la Ley de Educación de Cataluña (2009) y una serie de decretos que establecen mecanismos de evaluación externa y fomentan un estilo

de liderazgo escolar enfocado a los resultados. Sin embargo, no hay suficiente evidencia sobre cómo estos nuevos instrumentos están siendo implementados a nivel escolar. En este sentido, el objetivo del trabajo es explorar las formas en que docentes y directivos interpretan las políticas SAWA y las traducen en prácticas educativas concretas.

Metodológicamente, se siguió una aproximación mixta secuencial (Teddlie & Takkahori, 2006) que incluyó, en primer lugar, la aplicación de una encuesta en 70 centros educativos para explorar las percepciones y experiencias que los agentes escolares tienen sobre las políticas SAWA (v.g., la autonomía experimentada; la presión ejercida por los instrumentos de rendición de cuentas). En segundo lugar, a partir de los resultados de la encuesta y de información administrativa sobre el rendimiento en las pruebas estandarizadas y la composición escolar se seleccionaron 28 escuelas para realizar entrevistas en profundidad con directivos y docentes para analizar en las formas en que las políticas de SAWA son puestas en práctica.

En cuanto a la autonomía de centro, el estudio corrobora que los centros educativos disponen de un amplio margen de autonomía educativa, mientras que la autonomía en el ámbito de la gestión se encuentra más limitada. El hecho de que el nivel de autonomía de gestión sea menor que el de autonomía pedagógica podría explicar por qué el marco regulador vigente pone más énfasis en promover la autonomía de gestión. Los resultados preliminares también señalan que la autonomía educativa está asociada a dinámicas de cooperación entre el profesorado. Con relación a la rendición de cuentas, a pesar de que en el sistema catalán no existan premios ni castigos sustantivos, el profesorado percibe una gran presión para obtener buenos resultados en las

pruebas de competencias básicas. A su vez, esta presión está asociada a una intensificación de prácticas de reducción y alineación del currículo con los estándares de aprendizaje, sobre todo cuando tal presión proviene del equipo directivo.

#### Referencias

- De Grauwe, A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: Learning from international experiences. *International Review of Education*, 51(4), 269–287. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-7733-1>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización**

SIMPOSIO S24 -  
POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
EFECTOS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y NUEVAS  
FORMAS DE PRIVATIZACIÓN

*Coordinación: Katia Caballero (Universidad de Granada)*

## ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS APLICADOS EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

*Elba Gutiérrez-Santiuste (Universidad de Granada), María José Latorre-Medina (Universidad de Granada) y María Jesús Rodríguez-Entrena (Universidad de Murcia)*

### Resumen

La presente comunicación es parte del proyecto I+D+I “La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional” concedido por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

Para dar respuesta al objetivo del proyecto de investigación relacionado con los procedimientos y criterios aplicados en la evaluación del profesorado universitario, un subgrupo de investigadoras ha realizado un análisis de los criterios aplicados en la baremación para la contratación de diferentes figuras profesionales. En este análisis se observaron las figuras siguientes: ayudante, ayudante doctor y asociados en todas las universidades andaluzas. La normativa concreta aplicable a cada universidad es la aprobada por los correspondientes Consejos de Gobierno entre los años 2018, 2019 y 2020. La baremación está estructurada en varios bloques: formación, docencia, investigación y transferencia, gestión, actividad profesional y un último bloque que

contiene otros méritos no contemplados en los anteriores.

Tras el análisis, se han encontrado diversas modalidades de evaluación. En la figura del profesorado Ayudante se observan diversas valoraciones. En el caso del epígrafe de Formación Académica, la valoración oscila entre el 55% y el 20%. En el caso de la Actividad Docente, se ha observado una horquilla entre el 10 y el 15%. En la actividad investigadora la horquilla se encuentra entre 35 y el 25% y en el caso de Experiencia Profesional entre el 5% y el 7%. Observamos que, tanto las puntuaciones otorgadas como la agrupación de los aspectos a evaluar, son diversos. Por ejemplo, en algunas universidades se considera en el mismo epígrafe la labor investigadora y de transferencia, mientras que en los baremos de otras universidades la transferencia o no se contempla o es considerada aparte.

La situación descrita para el caso del profesorado Ayudante también la encontramos para las figuras de Profesorado Ayudante Doctor y Asociados. Desglosando los méritos valorados en los diversos epígrafes observamos que, aunque son semejantes en las diversas

universidades, en estos casos son más amplios. Por otro lado, la valoración de afinidad al perfil de la plaza es responsabilidad del Departamento correspondiente o del Consejo de Gobierno. De igual manera, los niveles de afinidad y los méritos a los cuáles es aplicable la afinidad, son diferentes en cada universidad andaluza.

Con carácter general podemos considerar el peso de la investigación es

considerablemente superior en todos los casos, lo que puede repercutir en cómo el profesorado novel orienta su actividad profesional. Además, se comprueba que no existe homogeneidad en la valoración de los méritos ni en los criterios de afinidad entre las diversas universidades analizadas, lo que también podría incidir en las formas de desempeño profesional.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: Políticas neoliberales en la Educación Superior: Efectos en el profesorado universitario y nuevas formas de privatización**

## EL ESTRÉS PERCIBIDO POR EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL

*Marina García-Garnica (Universidad de Granada), Ramón Chacón-Cuberos (Universidad de Granada) y Estefanía Martínez-Valdivia (Universidad de Jaén)*

### Resumen

La profesión docente es una de las que ha despertado mayor interés por parte de aquellos investigadores que estudian las condiciones laborales, el desempeño y el bienestar de los trabajadores, siendo muy numerosos los estudios realizados al respecto (Granados et al., 2019; Milatz et al., 2015; Oberleb y Schonert-Reichl, 2016; Renshaw et al., 2015). Concretamente, el profesorado universitario en el contexto europeo y de forma específica en el español, presenta unas elevadas exigencias académicas, formativas y laborales (Meyer, 2012), siendo numerosas las investigaciones que se han focalizado en el desempeño docente de este colectivo, vinculándolo a la salud y el bienestar y coincidiendo en la necesidad de desarrollar acciones que mejoren su calidad de vida (Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Milatz et al., 2015; Pascual y Conejero, 2015).

Se presenta una investigación que tiene por objetivo conocer el grado de estrés percibido por el profesorado universitario, incidiendo en si las variables sociodemográficas establecen diferencias significativas al respecto. El estudio tiene un diseño no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal, siendo la población del mismo el profesorado universitario español. Se

realizó una sola medición en un único grupo, estando constituida la muestra por un total de 798 profesores de educación superior de 15 universidades españolas. El instrumento empleado es la Escala de Estrés Percibido, EEP-14 (PSS-en inglés) (Cohen, Kamarck & Mermelstein 1983). Esta escala consta de 14 ítems, que evalúan el grado en que los sujetos han percibido su vida como impredecible, incontrolable y sobrecargada en el último mes, empleando una escala de respuesta de 5 puntos. En su adaptación española presenta una fiabilidad y validez adecuadas (Remor, 2006). El análisis de los datos fue realizado a través del software IBM SPSS® (versión 23.0.), empleando frecuencias y medias para el análisis descriptivo básico, así como T de Student para muestras independientes y la prueba ANOVA de un factor para conocer las relaciones entre variables.

Los datos recogidos en esta investigación reflejan unos niveles moderados de estrés en el profesorado universitario, que coinciden con los hallados en otras investigaciones previas (Domínguez, 2004). Además, se ha encontrado que la percepción del estrés viene determinada por variables sociodemográficas como la categoría



profesional, la edad, la experiencia docente, la responsabilidad familiar y el desempeño de otra ocupación laboral. Así, se puede destacar que el personal laboral sufre niveles de estrés percibido más altos que el profesorado funcionario. Resultados que coinciden con investigaciones previas (Domínguez, 2004; Granados et al., 2019; Han y Yin, 2016). De otra parte, se encuentra que el estrés percibido es mayor en los docentes de menor edad y experiencia, disminuyendo a medida que ambas ascienden; coincidiendo estos hallazgos con los planteados por Díaz (2011), Pascual y Conejero (2015) o Rodríguez y Rivas (2011). En relación a la responsabilidad familiar y al desempeño de otra ocupación laboral, esta

investigación demuestra, en contra de lo que evidencian otros estudios (Díaz, 2011; Escurra, 1999; Rodríguez y Rivas, 2011), que los docentes con mayor nivel de responsabilidad familiar y aquellos que combinan la profesión universitaria con otro empleo son quienes presentan un menor grado de estrés percibido.

Esta comunicación se enmarca en el proyecto I+D+i: La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional (NEOACADEMIC), concedido por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: Políticas neoliberales en la Educación Superior: Efectos en el profesorado universitario y nuevas formas de privatización**

## IDENTIDAD Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN UN CONTEXTO MARCADO POR LA NEOLIBERALIZACIÓN

*Katia Caballero (Universidad de Granada), Javier Mula-Falcón (Universidad de Granada) y Marta Olid-Luque (Universidad de Granada)*

### Resumen

Esta comunicación presenta el proyecto de investigación I+D+i “La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional” concedido por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

Son diversos los estudios que muestran que la progresiva integración de políticas neoliberales en la Educación Superior está provocando la crisis y la transformación de la profesión académica y de las identidades profesionales (Archer, 2008; Cannizo, 2017; Clark, Hyde y Drennan, 2013; Dowling, 2008; Fanghanel, 2012; Harris, 2005; Henkel, 2005; Knights y Clark, 2014; Manathunga, 2007; Smith, 2010; Winter, 2009; Whitchurch, 2008; Ylijoki y Ursin, 2013).

En este sentido, los sistemas actuales de evaluación, basados en la cuantificación de la producción, impulsan el desarrollo de subjetividades académicas neoliberales (Ball, 2015) marcadas por la constante performatividad (Ball, 2012) y auto-gobierno (Archer, 2008; Davies y Peterson, 2005).

Nuestra investigación tiene como propósito analizar la influencia de los sistemas de evaluación en la identidad profesional del profesorado universitario y en su nivel de satisfacción. El desarrollo de esta investigación parte de un diseño mixto de metodologías cuantitativas y cualitativas. La población está formada por profesorado universitario y los participantes se seleccionarán mediante un muestreo estratificado proporcional.

Las técnicas de investigación que se emplearán para conseguir el objetivo planteado son las siguientes: a) Revisión sistemática de la literatura; b) Análisis de documentos para examinar los criterios actuales utilizados para evaluar la actividad profesional del profesorado; c) Encuesta. Se diseñará, validará y administrará un cuestionario para recopilar información sobre la identificación del profesorado universitario con sus funciones y el nivel de satisfacción con sus condiciones de trabajo; d) Investigación narrativa. Se llevarán a cabo entrevistas biográfico-narrativas para averiguar cómo los académicos construyen sus identidades profesionales; e) Grupos de discusión. Se llevarán a cabo discusiones abiertas entre el profesorado universitario para

descubrir formas de resistencia a la universidad neoliberal.

Aunque en los últimos años la investigación sobre el impacto del neoliberalismo en la Educación Superior se ha convertido en una preocupación internacional, en nuestro país no hay muchas evidencias empíricas sobre la influencia de estas tendencias en las universidades. En este sentido, los resultados previsibles, así como el impacto científico y social, tendrán lugar a cuatro niveles: 1. En el profesorado universitario como sujetos individuales: haciendo comprender los procesos neoliberales en los que están inmersos para desarrollar formas de resistencia; 2.

En la comunidad universitaria: creando conciencia a partir de datos científicos para hacer ver que el futuro de la universidad depende de los académicos como comunidad; 3. En la política sobre Educación Superior: implicando a los actores políticos en las realidades que los académicos viven en el trabajo; 4. Sobre la sociedad: priorizando el conocimiento público y de calidad y recuperando el sentido de la Educación Superior como servicio social.

Asimismo, el equipo aportará un conjunto de criterios para la evaluación del profesorado universitario en la rama de Ciencias Sociales.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: Políticas neoliberales en la Educación Superior: Efectos en el profesorado universitario y nuevas formas de privatización**

## NUEVAS DINÁMICAS DE PRIVATIZACIÓN Y NEOLIBERALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Geo Saura (Universitat de Barcelona), Enrique Díez-Gutiérrez (Universidad de León) y Javier Molina-Pérez (Universidad de Granada)*

### Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo proponer un nuevo marco de análisis metodológico y conceptual para examinar las emergentes dinámicas de privatización y neoliberalización en la Educación Superior.

Para analizar los nuevos procesos globales de privatización en la Educación Superior es necesario transitar desde los análisis de la economía política, que han mantenido el estudio de los diferentes procesos de privatización a través de lo que se conoce en la literatura como “capitalismo académico”, a estudiar los efectos globales de la privatización bajo la lógica del “capitalismo digital”. Por consiguiente, se aporta un nuevo marco conceptual y analítico para examinar cómo estos cambios en las políticas educativas globales, a través de la economía política, tienen que prestar atención a aspectos decisivos de cambio en la economía digital. Por un lado, hay que atender a las nuevas relaciones de mercado y las ganancias de capital que se rigen bajo las lógicas de servicios-mercancías y compra-venta de productos que expanden las corporaciones tecnológicas para ofrecer soluciones privadas al sector público. Por otro lado, se defiende la necesidad de analizar con precisión las nuevas

relaciones de financiarización, valorización, relaciones de anidamiento y rentismo que dirigen esas corporaciones como ejes de extracción de capital que no son monetizados directamente, sino que toman los datos como activos.

Respecto a la comprensión de los avances hacia las lógicas neoliberales en Educación Superior, el primer llamamiento se fundamenta en realizar importantes giros analíticos y conceptuales para estudiar los cambios a través de la neoliberalización, que siempre es contextualizada y adaptada a los tiempos de cambio, en lugar de analizar el neoliberalismo como fundamentos teóricos sólidos y estáticos. Bajo esta premisa se realizan una serie de consideraciones para que puedan ser utilizadas en el examen de estos cambios contemporáneos. Para comprender las nuevas formas gubernamentalidad de los sujetos académicos, en lugar de utilizar las nociones de “governing by numbers” y “performatividad” para mediar la mensurabilidad y valía de los académicos, se apuesta por prestar la atención al poder de las métricas y a las lógicas de éxito académico de los sujetos mediante la digitalización de los

resultados. Junto a lo anterior, en lugar de estudiar la conducción de las conductas a través de las nociones amplias de competitividad y emprendimiento, los estudios interesados en la neoliberalización de la Educación Superior han de prestar atención a las nuevas formas de gubernamentalidad basadas en la marca personal, la auto-sedución de los dígitos y las plataformas digitales en las que los académicos, desde unas nuevas

prácticas de libertad, son auto-controlados y auto-explotados.

Esta comunicación se encuadra en el proyecto I+D+i "La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional" (NEOACADEMIC), concedido por la AEI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2019 (PID2019-105631GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

**Simposio: Políticas neoliberales en la Educación Superior: Efectos en el profesorado universitario y nuevas formas de privatización**

## SIMPOSIO S25 - FAST POLICY DEL CAPITALISMO DIGITAL EN EDUCACIÓN

*Coordinación: Geo Saura (Universitat de Barcelona) y Carlos Martínez Valle  
(Universidad Complutense de Madrid)*

## CAPITALISMO EDTECH Y LA ACELERACIÓN POS-COVID 19

*Enrique Díez-Gutiérrez (Universidad de León)*

**Resumen**

La educación a través de plataformas digitales, en manos de las grandes multinacionales de la Big Tech, se vende actualmente como la "innovación educativa" definitiva, promocionada de forma acelerada tras la pandemia del COVID 19. El Big Data, la Inteligencia Artificial, las plataformas digitales y la nube nos traerán la modernización de una educación tradicional y obsoleta, anclada en el siglo pasado, proclaman las políticas educativas aceleradas pos-covid en este reeditado relato salvador del "solucionismo tecnológico" educativo.

Los grandes patrocinadores de la EdTech están impulsando así su asalto definitivo a la educación, de la mano de Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft, Pearson, Intel, IE Business School, el Banco Mundial, la OCDE y muchos de los grandes del partenariado corporativo en el ámbito educativo, presionando a las políticas educativas públicas para desarrollar una "gobernanza híbrida" que proclama la imperiosa necesidad de colaboración público-privada para gestionar la educación del futuro. Privatización vestida de innovación. Es la reedición del clásico partenariado o gestión conjunta pública-privada, donde el sector público se acaba convirtiendo en nicho de extracción y obtención de beneficio del sector privado.

El capitalismo digital EdTech quiere el control y el dominio de las últimas fronteras de lo público que le quedan por conquistar: nuestra información en forma de datos para predecir comportamientos, un bien común y esencial. Datos que extraen y venden las Big Tech, terratenientes neofeudales de la nueva economía digital que siguen con la centenaria lógica extractivista, capitalista y colonial de extraer y acumular el oro del siglo XXI (nuestra información) y que se están haciendo con el control de nuestra soberanía digital. El negocio somos nosotros: extraer información del alumnado, con el fin de convertir los colegios en una fábrica de datos e información comercializable sobre unos clientes presentes y futuros a los que se quiere fidelizar.

La era digital se ha convertido así en otro capítulo acelerado más de la historia del capitalismo, que ha mercantilizado con afán de lucro la experiencia humana traduciendo los comportamientos a datos para, a partir de ellos, realizar predicciones que se compran y se venden. Por eso, para "asaltar los cielos" habría que empezar por socializar la nube y desarrollar infraestructuras digitales públicas, es decir, poner en manos del común los nuevos medios de producción digital, que diría el viejo

Marx, para avanzar hacia la “socialización de los datos” como bien público y hacia la democracia digital. Si Internet es esencial para muchas cosas en nuestras vidas, como lo es claramente, ¿no debería tratarse como un bien común de utilidad pública sin fines de lucro? Es

decir, debemos decelerar esta presión insostenible del capitalismo digital y reorientar la dirección para avanzar hacia el postcapitalismo o socialismo digital que proponen Mason o Morozov. Y la educación tiene un papel crucial en ello.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: Fast Policy del Capitalismo Digital en Educación**



## DESDE EL FAST FOOD TECNOLÓGICO AL ACTIVISMO DIGITAL ¿CÓMO PROMOVER UNA CULTURA DE DATOS JUSTOS DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS?

*Pablo Rivera (Universitat de Barcelona), Juliana Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Ezequiel Passeron (Universitat de Barcelona) y Raquel Miño (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

La prevalencia del Fast food de las plataformas digitales en el ecosistema educativo nos ha llevado a la construcción de un imaginario social sobre las tecnologías digitales como herramientas útiles, fáciles y seguras, que otorgan el tipo de respuestas que, en la mayoría de los casos, son las esperadas por los y las usuarias. Sin embargo, tanto los dispositivos, como las plataformas digitales cargan consigo una historia y origen, que en la mayoría de los casos es desconocida para la ciudadanía. Hay horas de programación, generación de códigos y know-how, pero también hay objetivos, intereses y planes que van mucho más allá de las iniciativas de cobertura y extensión social de los dispositivos, y en sí mismo, de la inclusión digital. La mayoría de estos planes surgen a partir de las motivaciones de plusvalía y modelación de la conducta social de empresas desarrolladoras de tecnología, que intentan ingresar a los centros escolares, e imponer su agenda al sistema

educativo, para extraer datos que permitan construir modelos y patrones de consumo para el mediano y largo plazo. Ante este escenario, en el presente artículo nos preguntamos ¿Cómo podemos promover una cultura de datos justa desde los centros educativos?; ¿Cómo favorecer una alfabetización en datos crítica entre el profesorado y el alumnado? A partir de un enfoque interpretativo y dialógico, se ha llevado a cabo una revisión de literatura relevante sobre el tema. Con los resultados, se plantean algunas propuestas que podrían favorecer la extensión del saber crítico sobre las oportunidades y desafíos que podría ofrecer las prácticas y discursos alrededor de los datos en los centros educativos. En particular, se buscará explorar la relación entre (1) aceptación de la tecnología datificada, (2) transformación pedagógica mediada por la innovación continua de las tecnologías datificadas, y (3) el activismo pedagógico como frontera de búsqueda de nuevas respuestas y equilibrios ante las injusticias del capitalismo de vigilancia.

### Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo

#### Simposio: Fast Policy del Capitalismo Digital en Educación

## POLÍTICAS ACELERADAS: ¿UN NUEVO PARADIGMA PARA EXPLICAR LA CREACIÓN-DIFUSIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS?

*Carlos Martínez Valle (Universidad Complutense de Madrid)*

### Resumen

Desde hace una década, un grupo de geógrafos y politólogos norteamericanos y canadienses, fundamentalmente Brenner, Peck y Theodore, mantienen, basándose en la atención de su disciplina a la diversidad de procesos y espacios, que las nuevas formas de re-creación-implementación de las políticas exigirían un cambio de paradigma, del "transfer" a la "movilidad-mutación", como programáticamente propone Peck (2011) en "Geographies of Policy: From Transfer-Diffusion to Mobility-Mutation".

Frente a las percepciones de una meditada, racional, jerárquica, lineal transferencia e implementación en bloque por agentes institucionales que propondría el acercamiento del "rational choice", al que consideran el más extendido en la política comparada, mantienen que las formas de transformación-difusión de las ideas y las prácticas, en particular las políticas públicas, han cambiado debido, entre otras razones, a la creciente interconexión instantánea de las redes y medios de comunicación de masas. La concreción más elaborada de su propuesta podría ser "Fast Policy: Experimental Statecraft at the Thresholds of Neoliberalism", Peck y Theodore (2015), donde exploran estas nuevas formas de movilidad-mutación

de "políticas aceleradas", como traduce nuestro amigo y compañero Geo Saura.

Estas implicarían una "transformación de escala relacional de los sistemas de gobernanza y sus agentes; la construcción de modos móviles de gubernamentalidad neoliberal, las travelling policies, la desigual transnacionalización del conocimiento y la experiencia en materia de políticas (p. 5). También, mantienen la disolución de los límites entre jurisdicciones y espacios de formulación y aplicación de las políticas (p. 6) de forma que el aprendizaje-difusión-implementación de políticas se habrían convertido en procesos continuos, (p. 7) acelerándose la tasa de difusión de políticas transnacionales (p.8).

Pero frente a concepciones globalistas (Friedman, 1976) o los neoinstitucionalistas de Stanford (i.a. Meyer, Boli, Thomas y Ramires, 1997), nuestros autores dudan de la "convergencia" en los regímenes de políticas, su efecto en las fuentes

convencionales de aurotidad política o si la conjunción de estas políticas son una "red" o una "reestructuración" (p. 9).

Para ¿analizar?/¿demostrar? estas nuevas formas de travelling fast-policies, eligen dos políticas sociales y educativas

concebidas en Latinoamérica y que han tenido una expansión fulgurante en una década: las Transferencias Monetarias Condicionadas (como las Oportunidades mexicana o la Bolsa Familia brasileña) y los presupuestos participativos.

Nuestra presentación:

(1) ejemplifica la riqueza de las teorías del transfer elaboradas por el comparativismo y la ciencia política y rechaza como hombre de paja la reducción del transfer al acercamiento del rational choice;

(2) discute, usando los mismos casos de estudio, una serie de indefiniciones que parecerían contradicciones: A- El estatus intelectual de las fast policies. B- Su relación con los contextos y su efectividad. C- El papel de las nuevas tecnologías de la comunicación y los nuevos agentes (p.e. la filantropía) en las políticas móviles. D- Su rapidez. Propone una temporalización alternativa que explica la “rapidez” de la difusión de las dos políticas no tanto como una característica del momento sino de un ciclo histórico.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: Fast Policy del Capitalismo Digital en Educación**

## POLÍTICAS POS-PANDÉMICAS ACELERADAS DEL CAPITALISMO DIGITAL EN EDUCACIÓN

*Geo Saura (Universitat de Barcelona) y Ekaitz Cancela (Universitat Oberta de Catalunya)*

**Resumen**

La pandemia global Covid-19 ha acelerado los avances del capitalismo digital en educación a través de la transformación digital de los sistemas educativos. Si bien el desarrollo de las tecnologías digitales en educación comenzó a ritmos políticos heterogéneos y diversos en los diferentes contextos, a través de nuevas formas de privatización que eran las respuestas a la crisis global de 2008, ahora se han vuelto globales para responder a las desigualdades acentuadas con la crisis pandémica global. En este escenario global se expanden tres nuevas dinámicas pro-privatización de modo acelerado que están transformando la mayoría de los sistemas educativos.

La primera lógica podría entenderse como la “agenda tecnoeducativa global”. Este término hace referencia al conjunto de estrategias políticas y discursivas que usan las corporaciones que forman la industria EdTech o el “Complejo Educativo-Industrial” (Picciano, 1994), entre las que destacan las GAFAM – Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft–, para configurar y expandir sus agendas en los sistemas educativos públicos. Además de orientar la transformación digital de los ecosistemas de enseñanza hacia sus

intereses de mercado, los capitalistas tecnológicos lideran los cambios en las políticas y regulaciones de todo el mundo, expandiendo así la forma mercantil hacia cada vez más espacios geográficos o territoriales. Es aquello que se ha abordado como “imaginarios socio-técnicos”: retóricas globales que proyectan e imaginan cambios en educación que son tanto sociales como tecnológicos.

Una segunda dinámica pro-privatización presente en el diseño corporativo de las tecnologías digitales es la proliferación de nuevas formas de gobernanza digital. Aquí nos referimos a las alianzas público-privadas (APP) y a los actores políticos tan heterogéneos que las dotan de contenido. Se conforman mediante gobiernos, corporaciones tecnológicas, fundaciones filantrópicas, hasta organismos internacionales, think-tanks, startups, inversores de riesgo y lobbies que se entrelazan y operan a través de lo que denominamos como “redes políticas de gobernanza digital”. Tras la pandemia, ello pudo verse de manera aún si cabe más clara, pues emergieron con gran rapidez diferentes tipologías de redes políticas de gobernanza para dar respuesta a las desigualdades educativas a la vez que ofrecían soluciones materiales y discursivas para

desarrollar procesos de enseñanza más allá de las aulas físicas.

Una tercera dinámica pro-privatización que se expande de forma acelerada es la proliferación de los “mercados tecnoeducativos”. Aquí nos referimos a los nuevos mercados escolares en los que diversos actores de la industria privada (grandes corporaciones, “unicornios tecnológicos” y edu-business que actúan en ámbitos más locales) ofrecen la infraestructura pública como un servicio privado. Esto es, extraen

beneficios económicos directos a través de la provisión tecnológica privada a los sistemas educativos públicos. Aquí entran en juego, por un lado, las investigaciones que han partido de la economía política para examinar las relaciones básicas de mercado de servicios-mercancías y compra-venta de productos, y los estudios más incipientes centrados en la financierización y valorización a través de relaciones rentistas y de anidamiento que posibilitan nuevas extracciones de capital.

## **Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo**

### **Simposio: Fast Policy del Capitalismo Digital en Educación**

## EJE III: EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL, DESIGUALDADES E INCLUSIÓN

Las desigualdades, la equidad y la justicia social son cuestiones que han suscitado interés e inquietud en el pensamiento humano desde hace siglos. En concreto, las desigualdades educativas han recibido atención de un abundante número de producciones científicas y de los principales organismos económicos internacionales, como el Banco Mundial o la OCDE, que señalan reiteradamente en sus declaraciones e informes que las desigualdades son un obstáculo importante para conseguir tanto la calidad como la eficiencia de los sistemas educativos, así como para el desarrollo y la prosperidad de las economías.

Sin embargo, las desigualdades educativas, más allá de un asunto de eficiencia y desarrollo económico, y entendiendo la educación como un derecho universal, deben ser abordadas desde la justicia social. El derecho a la educación constituye uno de los derechos fundamentales en la construcción de sociedades democráticas y socialmente justas, instando a los sistemas educativos a dar respuesta a las necesidades de todos y todas los niños, niñas y jóvenes, para que éstos puedan adquirir unos logros educativos que les permitan desarrollarse como ciudadanos autónomos y activos en su entorno.

Por ello mismo, es necesario, al hablar hoy de derecho a la educación, no limitarlo a la garantía del acceso a la escolarización ni a la gratuidad de las enseñanzas obligatorias, sino que es imprescindible, también, considerar las condiciones bajo las que se desarrolla el proceso de escolarización. Dichas condiciones son determinantes en las oportunidades, las experiencias, los resultados y las trayectorias educativas de los y las jóvenes, por lo que deben situarse en primer plano al abordar la justicia educativa y el derecho a la educación.

Este eje temático pretende discutir, pues, aportaciones acerca de las políticas y las prácticas que, en un contexto global, pueden restringir el derecho a la educación y favorecer las exclusiones educativas o, por el contrario, que pueden fomentar el desarrollo de una educación justa para todo el alumnado que se guíe por los principios de la inclusión.

En este eje temático se esperan aportaciones vinculadas a los siguientes tópicos:

- Políticas, prácticas, instituciones educativas y equidad
- Éxito, fracaso y abandono escolar
- Procesos de inclusión y exclusión educativa
- Educación, desigualdades y minorías
- Género y educación

- Educación para la justicia global

MESA C31 -  
EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERACCIONES, IGUALDAD Y  
JUSTICIA SOCIAL

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES AUTOPERCIBIDAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y ECUADOR

*Vicente J.-Llorent (Universidad de Córdoba, España), Mariano-Núñez-Flores (Universidad de Córdoba, España), Juan Carlos-Varo-Millán (Universidad de Córdoba, España) y Ximena-Vélez-Calvo (Universidad del Azuay, Ecuador)*

### Resumen

Las competencias socioemocionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales que, aplicado de forma positiva y deseable en el quehacer diario de las personas, facilita la adaptación a diferentes contextos sociales y experiencias emocionales. Los estudios previos señalan que las competencias socioemocionales se relacionan con el éxito educativo del alumnado. En esta línea, distintos organismos internacionales resaltan que una formación holística precisa desarrollar tanto las áreas académicas tradicionales como sociales y emocionales. De hecho, existen iniciativas políticas para incluir las competencias socioemocionales en el currículum universitario; puesto que la Educación Superior tiene la responsabilidad social de generar no solo profesionales más capacitados, sino también una ciudadanía socioemocionalmente más competente. Hay pocos estudios sobre las competencias socioemocionales del profesorado universitario. Por consiguiente, desde este trabajo se persigue describir el nivel de competencias socioemocionales del profesorado universitario y analizar la

relación con sus características sociolaborales.

Se ha realizado un análisis comparado de los resultados de dos investigaciones previas de carácter cuantitativo, descriptivo, transversal ex-post-facto, uno con 1252 docentes universitarios en España (Estudio Es) y otro con 568 docentes universitarios en Ecuador (Estudio Ec); siendo abordados ambos estudios mediante investigación por encuesta. El cuestionario utilizado incluye ítems sobre características sociolaborales del profesorado y la Escala de Competencias Socioemocionales con 16 ítems ( $_Es = .89$ ,  $_Ec = .89$ ) divididos en 4 factores: autoconciencia (4 ítems,  $_Es = .82$ ,  $_Ec = .71$ ), automotivación y autogestión (3 ítems,  $_Es = .91$ ,  $_Ec = .77$ ), conciencia social y conducta prosocial (6 ítems,  $_Es = .82$ ,  $_Ec = .81$ ), y toma de decisiones responsable (3 ítems,  $_Es = .82$ ,  $_Ec = .78$ ).

El profesorado español y el profesorado ecuatoriano presentan un nivel alto de competencias socioemocionales, hallándose diferencias significativas al considerar sus características sociolaborales. Estas diferencias se manifiestan igual en el profesorado universitario español y ecuatoriano. En



ambos contextos, el profesorado con más edad puntúa más alto en competencias socioemocionales, así como el profesorado con menos experiencia previa de convivencia con minorías y el de las macro-áreas de Ciencias de la Educación y de la Salud. El nivel de competencias socioemocionales del profesorado en base al sexo es distinto en las dos muestras. Ya que, las profesoras españolas puntúan significativamente más alto en competencias socioemocionales que los profesores españoles; mientras que, en la muestra de profesorado ecuatoriano no se hallan diferencias en su nivel de competencias socioemocionales en relación con el sexo. Además, en las dos muestras de profesorado analizadas no se encontraron diferencias significativas al estudiar su nivel de competencias socioemocionales con respecto a la formación recibida en educación

inclusiva y la experiencia en investigación sobre diversidad.

Estos hallazgos evidencian que el profesorado universitario analizado se percibe a sí mismo competente socioemocionalmente. Las diferencias encontradas entre el profesorado universitario español y ecuatoriano podrían deberse a los diferentes contextos socioculturales. Los resultados de este trabajo ofrecen una visión amplia, integral y comparada de la situación actual de las competencias socioemocionales en docentes universitarios; presentando dichos hallazgos posibles implicaciones en la formación del profesorado universitario.

Palabras clave: competencias socioemocionales, profesorado universitario, estudio comparado, universidad

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Educación superior: interacciones, igualdad y justicia social**

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA VISIÓN DEL PROFESORADO. ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y ECUADOR

*Vicente J. Llorent (Universidad de Córdoba, España), Mariano Núñez-Flores (Universidad de Córdoba, España), Ximena Vélez-Calvo (Universidad del Azuay, Ecuador) y Juan Carlos Varo-Millán (Universidad de Córdoba, España)*

### Resumen

La educación inclusiva es una propuesta pedagógica que se fundamenta en tres ejes vertebradores: presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en los distintos procesos educativos. Este planteamiento pedagógico es la actual apuesta del sistema educativo español y del ecuatoriano. De hecho, en ambos países se garantiza jurídicamente el derecho a la educación inclusiva en las distintas etapas educativas, incluida la universitaria. Pero, la explicitación de la educación inclusiva en la legislación es insuficiente. Dado que, es el profesorado quien desarrolla este planteamiento en las aulas universitarias. Actualmente, se carece de estudios que analicen la situación real de la educación inclusiva en los ámbitos universitarios, como el español y el ecuatoriano.

Por consiguiente, este trabajo persigue describir la educación inclusiva en las enseñanzas universitarias desde la visión del profesorado y analizar la relación con sus características sociolaborales. Se ha realizado un análisis comparado de los resultados de dos investigaciones previas de carácter cuantitativo, descriptivo, transversal ex-post-facto; uno con 1252 docentes

universitarios en España (Estudio Es) y otro con 568 docentes universitarios en Ecuador (Estudio Ec). Ambos estudios se abordaron mediante investigación por encuesta. El cuestionario utilizado incluye características sociolaborales del profesorado y la Escala de Educación Inclusiva con 29 ítems ( $_Es = .94$ ,  $_Ec = .88$ ) estructurados en 3 factores: actitudes hacia la educación inclusiva (8 ítems,  $_Es = .95$ ,  $_Ec = .91$ ), didáctica inclusiva (12 ítems,  $_Es = .90$ ,  $_Ec = .82$ ) y organización del centro para la educación inclusiva (9 ítems,  $_Es = .93$ ,  $_Ec = .87$ ).

Tanto el profesorado español como el profesorado ecuatoriano presentan un nivel alto de educación inclusiva, detectándose diferencias significativas según sus características sociolaborales. Dichas diferencias se manifiestan igual en el profesorado universitario español y ecuatoriano. En ambos contextos, el profesorado que puntúa más alto en educación inclusiva es el de más edad, con menos experiencia previa de convivencia con minorías, con más formación recibida en educación inclusiva y el profesorado de macro-áreas de Ciencias de la Educación y de la Salud. Pero, el nivel de educación

inclusiva del profesorado en base al sexo y la experiencia en investigación sobre diversidad es distinto en las dos muestras. Ya que, las profesoras españolas puntúan significativamente más alto en educación inclusiva que los profesores españoles; mientras que, en la muestra de profesorado ecuatoriano son los hombres, en comparación con las mujeres, quienes puntúan significativamente más alto en educación inclusiva. El profesorado español con experiencia previa en investigación sobre diversidad puntúa significativamente más alto en educación inclusiva, frente al profesorado español sin esta experiencia; sin embargo, entre el profesorado ecuatoriano no se hallan

diferencias en su nivel de educación inclusiva en relación con dicha experiencia.

Los resultados invitan a pensar que existe una preocupación común en los ámbitos universitarios por la educación inclusiva. Las disimilitudes halladas entre el profesorado español y ecuatoriano podrían deberse a los diferentes contextos socioculturales. Este estudio proporciona una perspectiva comparada e internacional de la situación actual de la educación inclusiva en el profesorado universitario; presentando implicaciones teóricas, políticas y prácticas.

Palabras clave: educación inclusiva, profesorado universitario, estudio comparado, universidad

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Educación superior: interacciones, igualdad y justicia social**

## LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN INGENIERÍA DE EDIFICACIÓN: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE ESPAÑA Y CHILE

*Mariano Martín (Universidad de Granada)*

### **Resumen**

Este estudio surge como proyecto de investigación vinculado al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, ahondando en las relaciones interpersonales que se producen en las carreras de ingeniería en edificación entre docente y estudiante.

Las interacciones humanas son núcleo fundamental en las actividades que desarrollamos. No queda ajena a ellas la universidad como institución social que ha de ir más allá de la formación de profesionales que rindan adecuadamente, tras su paso por la institución, en un sistema laboral. La propuesta de esta investigación busca visibilizar las relaciones que se producen entre docente y estudiante en carreras de ingeniería en edificación en España y Chile. Hay estudios que hablan sobre las relaciones entre docente y estudiante en distintas carreras y distintos países. Pero no existen estudios que comparen estas relaciones entre países.

En los estudios de caso encontramos varias categorías. Estas se relacionan con los conocimientos, con el estatus de la profesión o con la satisfacción del estudiantado. En todas ellas se entreve que existe una cultura de la formación de ingenieros más relevante que la realidad del entorno. También se muestra en la

literatura que la mejora de este tipo de interacciones favorece el aprendizaje y mejora la calidad de vida del estudiantado.

El interés de esta investigación busca analizar la interacción docente-estudiante en dos carreras universitarias de Ingeniería en Edificación en España y Chile. Se busca describir y comparar los marcos educativos de las carreras de Ingeniería en Edificación en una universidad chilena y otra española, examinar y comparar las percepciones del alumnado de ingeniería en ambos países respecto de la interacción con sus profesores y estudiar las concepciones, intencionalidades y acciones del profesorado y de los estudiantes en ambas universidades.

La comparación entre los dos casos se pretende realizar a partir de los datos extraídos en distintos métodos, con el mismo esquema en cada país: Por medio de entrevistas a la dirección de la carrera, a través de un cuestionario al alumnado del penúltimo curso, haciendo entrevistas a profesorado y con un grupo focal de alumnado.

Con estas actuaciones se quiere comprobar el peso de los planes de estudio y de las interacciones entre docente y estudiante en el aprendizaje de la ingeniería en edificación,

estableciendo diferencias entre ambos países.

**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: Educación superior: interacciones, igualdad y justicia social**

MESA C32 -  
COEDUCACIÓN Y FEMINISMO: ENTRE LA CIUDADANÍA Y EL  
DESARROLLO PROFESIONAL

“VAMOS DESPACIO PORQUE VAMOS LEJOS”: NAVEGANDO Y RESISTIENDO LA UNIVERSIDAD MERCANTILIZADA DESDE LOS ESTUDIOS FEMINISTAS-QUEER EN EDUCACIÓN

*Alejandro Caravaca (Universitat Autònoma de Barcelona), Ingrid Agud (Universitat Autònoma de Barcelona) y Mauro Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

Las universidades atraviesan un proceso de mercantilización como consecuencia del avance de las lógicas neoliberales sobre la academia. Esto conlleva una serie de transformaciones que afectan a sus supuestos, objetivos y lógicas subyacentes, con efectos sistémicos en términos de centralización y marginación: la universidad mercantilizada legitima y normaliza ciertas epistemologías, perspectivas, e incluso metodologías (Jones & Calafell, 2012), mientras silencia y relega al margen los enfoques emergentes y críticos que pueden desafiar sus lógicas (neoliberales).

En este contexto, utilizamos los estudios feministas-queer como lente—post-estructural—y estudio de caso—por su posición periférica en el ámbito educativo—para analizar los efectos de las dinámicas neoliberales en la producción, legitimación y normalización (Jones, 2019) de ciertos tipos de conocimiento en educación. En concreto, el objetivo principal de esta investigación consiste en identificar los modos en que lxs académicxs en este ámbito—en sí mismo marginalizado—navegan las dinámicas de la universidad mercantilizada, y en qué medida

generan tanto estrategias individuales y colectivas como espacios de resistencia a la academia neoliberal.

Con el fin de alcanzar el objetivo principal, la investigación parte de una aproximación cualitativa a partir de la realización de entrevistas en profundidad a 14 investigadorxs de 11 universidades españolas. La selección de las personas entrevistadas siguió tres criterios:

- (a) vinculación con el ámbito de los estudios feministas-queer;
- (b) investigación centrada en el campo de la educación;
- (c) estar actualmente empleadx en una universidad, independientemente del tipo de relación contractual.

Se han podido identificar cinco estrategias desplegadas por lxs académicxs del ámbito feminista-queer en educación:

- (a) redefinir intereses de investigación
- (b) desarrollar líneas de investigación más ‘neutrales’ mientras se continúa trabajando paralelamente en sus intereses originales

(c) publicar tanto en revistas de impacto como en otras más centradas en la transferencia social

(d) establecer alianzas con otrxs académicxs

(e) modificar su discurso tácticamente.

Estas estrategias constituyen una respuesta a las demandas de la academia neoliberal de producir conocimiento supuestamente neutral y ajustarse a la idea del sujeto educado universal moderno. Sin embargo, más allá del mayor o menor éxito de dichas estrategias y sus posibles consecuencias individuales y colectivas, el punto interesante recae en cómo lxs académicxs navegan la tensión entre jugar las reglas de la mercantilización y la performatividad mientras rechazan y se resisten a tales dinámicas. O, en otras palabras, cómo participan

estratégicamente en las lógicas mercantilizadas, mientras luchan contra la institucionalización y el asimilacionismo, con la esperanza de finalmente subvertir “la noción dominante de lo natural” (Case, 1991, p.3). De hecho, resistir—o queerizar—las lógicas neoliberales constituyen precisamente una de las principales fuerzas impulsoras para permanecer en la universidad mercantilizada: la esperanza de seguir transformando la academia llevando la sororidad y la solidaridad a la investigación, empujando los límites de las disciplinas, cuestionando los principios que rigen la dinámicas de producción de conocimiento, subvirtiendo la noción inmovilista del ‘sujeto educado’ y abriendo nuevos espacios de enseñanza desde perspectivas feministas-queer en educación.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional**



## EDUCACIÓN CIUDADANA PARA LA JUSTICIA SOCIAL Y LA APUESTA POR UN ENFOQUE FEMINISTA

*Sebastián Quintana (Universitat Autònoma de Barcelona) y Paula Subiabre (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

En las dos últimas décadas el interés por la Educación Ciudadana (EC) ha crecido a nivel mundial. Consecuentemente, se ha vuelto un tópico central para la investigación en educación y para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Desde este campo, se ha prestado especial atención al estudio de las finalidades que se le atribuyen, al perfil de ciudadanas y ciudadanos que se aspira a formar, y a las estrategias de enseñanza consideradas pertinentes para lograrlo. En términos abreviados, se ha trabajado en torno a preguntas como: ¿Qué es educar para una “buena ciudadanía” y cómo conseguirlo?

En esta comunicación se recogen estas interrogantes y se ofrece una aproximación a las diferentes perspectivas e interpretaciones que, hasta el momento, han primado en la investigación y en la práctica educativa sobre EC. Se presenta un análisis que subraya la importancia de propiciar una formación ciudadana crítica, orientada al fortalecimiento de la democracia y la justicia social.

Para ello, se examinan los aportes de la teoría feminista a la discusión sobre

ciudadanía y justicia social. Desde esta última, se sostiene que la teoría política moderna se basa en concepciones abstractas del ciudadano que perpetúan nociones masculinizadas y omiten las particularidades de las mujeres y otros grupos sociales excluidos. En respuesta, la teoría feminista puede brindar modelos alternativos para la construcción de ciudadanías con atención a las desigualdades e injusticias sociales. Conforme a esta mirada, se discuten las posibilidades y horizontes que se vislumbran al apostar por una EC para la justicia social con enfoque feminista.

Finalmente, a partir de las reflexiones y aportes teóricos revisados, se presenta una propuesta didáctica que, a modo de ejemplo, permite entregar algunos lineamientos para desarrollar una EC para la Justicia Social con enfoque de género y feminista. Si bien el análisis y las orientaciones se han formulado en referencia al contexto educativo chileno, puede ser igualmente pertinentes para otros escenarios y contextos educativos.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional**

## EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE UN ENFOQUE NO SEXISTA. ¿CUÁLES SON LAS OPORTUNIDADES DE LA LEGISLACIÓN ACTUAL?

*Paula Subiabre (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

Durante los últimos años se ha observado en Chile una creciente movilización feminista. Estos movimientos se han caracterizado por tener una fuerte presencia en la calle, la política institucional y en los espacios educativos y han focalizado sus reivindicaciones en la educación no sexista. Estas demandas son parte de un cambio transversal que pretende transformar la cultura patriarcal y el modelo económico neoliberal. En este sentido, han cuestionado una ciudadanía androcéntrica, individualista y reproductiva del sistema social que tiende a perpetuar las desigualdades sociales y al mismo tiempo plantean la necesidad de pensar en nuevas formas de construir ciudadanía más acorde a las necesidades actuales.

Teniendo en cuenta este contexto cabe preguntarse ¿Cómo estamos educando en ciudadanía a niñas, niños y jóvenes? ¿La educación ciudadana en Chile ha incorporado aspectos del enfoque de género y feminista teniendo en cuenta la importancia que éste tiene en el debate público?

Durante las últimas décadas ha existido una preocupación creciente por fomentar la educación para la ciudadanía en el sistema educativo chileno. A fines de 1990, se eliminó la

educación cívica como asignatura independiente, siendo reemplazada por la "Formación Ciudadana", un eje que se integró transversalmente al currículum (Bascopé, Cox y Lira, 2015). El año 2016 se promulga la Ley 20.911 que solicita la creación de Planes de Formación Ciudadana (PFC) en los establecimientos educacionales, además de la creación de una asignatura para Tercero y Cuarto de enseñanza media.

La ley señala que se deben abordar temáticas como ciudadanía, derechos y deberes, democracia, institucionalidad política; con el objetivo de formar ciudadanos críticos, responsables, respetuosos, comprometidos (Ley 20911). Esto implica un avance importante para desarrollar la ciudadanía como una experiencia escolar, sin embargo, se ha construido desde un solo punto de vista, el del ciudadano. En ese sentido "los derechos son entendidos como propios del niño, en abstracto, sin sexo, y ello supone, como siempre, la ausencia de las mujeres" (Subirats, 2009, p.11).

En este sentido esta comunicación busca cuestionarse acerca de las oportunidades que presenta la actual legislación chilena para educar en ciudadanía desde una mirada no sexista. Por ello, tiene como objetivo analizar el

actual currículum de educación ciudadana desde un enfoque de género y feminista. La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo orientado a la comprensión de la realidad educativa. Se realizará mediante la revisión documental del currículum de Educación Ciudadana de III y IV medio y el eje de formación ciudadana de la asignatura de Historia y Geografía. Los documentos se revisarán a través de un análisis de contenido, mediante un sistema inductivo-deductivo.

Como resultados previsibles se espera que el currículum presente algunas limitaciones para incorporar el enfoque de género y feminista debido a la presencia de estereotipos sexistas y de actores sociales principalmente masculinos, mientras también presenta oportunidades tales como la importancia de los derechos humanos como eje temático y el desarrollo de la participación como componente fundamental de la ciudadanía, ambos aspectos fundamentales para la incorporación del enfoque de género y feminista.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional**

## LA COEDUCACIÓN EN CATALUÑA: PRÁCTICAS DE REFERENCIA Y RETOS

*Xènia Gavaldà-Elias (Universitat Autònoma de Barcelona) y Berta Llos-Casadellà (Universitat Autònoma de Barcelona)*

**Resumen**

En la actualidad, el auge renovado de los feminismos está resituando en el centro del debate la cuestión de la desigualdad de género en las diferentes esferas de la sociedad. En este sentido, la escuela no queda al margen del debate. De hecho, lejos de una supuesta neutralidad, la escuela transmite y reproduce valores, normas y hábitos que parten de posicionamientos androcéntricos y heteropatriarcales, que sitúan simbólicamente a las mujeres y al colectivo LGTBI en los márgenes educativos.

En el marco normativo catalán, son diversas las leyes y documentos que regulan el sistema en materia coeducativa para caminar hacia la igualdad efectiva. Sin embargo, la realidad de los centros demuestra que la existencia de dichas leyes no asegura la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo (Feu y Abril, 2020). Así, la implementación de acciones coeducativas transformadoras, en muchos casos, se vincula en la práctica al impulso emprendedor de la comunidad educativa. Por este motivo, el foco de esta investigación consiste en el análisis de la agencia de los centros en cuanto a la producción de prácticas en materia coeducativa.

Para el desarrollo del estudio, se parte de la colaboración entre el trabajo del Grupo de Educación y Género de la UAB y la entidad social Edualter. Concretamente, los objetivos del presente estudio son:

(a) identificar prácticas coeducativas innovadoras en la etapa secundaria obligatoria en Cataluña.

(b) analizar cuáles son las resistencias y los facilitadores que posibilitan y/o dificultan dichas innovaciones.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se ha desarrollado una investigación multi-modal que combina técnicas propias de las metodologías basadas en las artes, y técnicas participativas, con una aproximación eminentemente cualitativa y enmarcada en la Investigación Activista Feminista (IAF). Se han analizado en profundidad 12 prácticas coeducativas en centros de secundaria (N=12) distribuidos por todo el territorio catalán. Con el fin de reforzar el protagonismo transformador de la comunidad educativa, así como de incentivar la reflexión a lo largo de todo el proceso, el estudio cuenta con la implicación de 103 personas de todos los centros, con una participación mayoritaria de profesorado y alumnado.

Los resultados de la investigación apuntan, por un lado, que las prácticas coeducativas analizadas son ampliamente heterogéneas en cuanto a su naturaleza —encontrando ejemplos tan dispares como la introducción de la perspectiva de género en los currículos, la creación de comisiones de género, o un plan de tutorización en clave LGTBI+—. Por ende, las prácticas identificadas, no solo atienden a las adaptaciones curriculares, sino que también incluyen aspectos vinculados con las metodologías, los espacios y la transformación de las propias subjetividades docentes.

Por otro lado, los factores limitantes y facilitadores que se identifican en dichas prácticas afectan a ámbitos diversos. Si bien se destacan como aspectos

relevantes el apoyo del equipo directivo y del claustro o la alineación de las prácticas con la misión y la visión del centro, el estudio pone de manifiesto la importancia de otros elementos como la coordinación en red con familias, entorno y la administración. Con todo, la investigación permite visibilizar prácticas coeducativas que podrán erigirse como referentes para la transformación educativa y social.

#### Bibliografía

Feu, J., & Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237>

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional**

## LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. REVISIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

*María Matarranz (Universidad a Distancia de Madrid)*

### Resumen

La profesionalización docente es una cuestión imprescindible en la configuración de la identidad del profesorado. Este concepto no es nuevo, de hecho, autores como Gimeno Sacristán (1989), Rudduck (1991) ya abordaron esta cuestión, refiriéndose a ella como una cuestión compleja que debe ser abordada desde una perspectiva multifactorial. Más recientemente Molina-Perez; Luengo & Monarca (2021) defienden que los docentes participan activamente en el proceso de desarrollo profesional, en tanto que no son sujetos pasivos y, ante las demandas políticas, negocian, interpretan, contextualizan e, incluso, pueden resistir a los requerimientos normativos aportando sus propios valores, ideas y concepciones educativas (p.5)

En esta comunicación, se realizará una revisión de los conceptos fundamentales sobre la profesionalización docente en la actualidad, a fin de acotar su significado e identificar cuáles son los elementos que intervienen en ella condicionándola o ejerciendo algún tipo de influencia.

Para ello se utilizarán fuentes secundarias. El método para realizar una revisión sistemática de la literatura consistirá en:

(1) seleccionar las revistas científicas nacionales relevantes en el ámbito educativo.

(2) revisar sistemáticamente los artículos asociados a la profesionalización docente.

(3) leer y estudiar los artículos que hayan sido seleccionados siguiendo unos parámetros de búsqueda previamente establecidos.

Posteriormente, y una vez realizada esta revisión teórica, se realizará una aproximación histórica acerca sobre la estructuración de la profesión docente en España atendiendo a la dimensión de género. Para ello se utilizarán fuentes primarias. El método para realizar esta revisión sistemática de fuentes primarias seguirá la misma estructura descrita previamente con las fuentes secundarias, a diferencia de que, en esta ocasión, será normativa histórica de educación de España la que sea objeto de estudio.

Como resultado de esta investigación, se espera, en primer lugar, analizar y elaborar un marco que permita la conceptualización de la profesionalización docente en el sistema educativo nacional actual y, en segundo lugar, analizar e indagar desde una perspectiva socio-histórica cuál ha sido

el desarrollo de la profesionalidad docente en España en perspectiva de género.

Este trabajo se enmarca en el contexto de un proyecto de investigación más amplio enfocado a comprender el proceso de configuración del profesorado de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, su proceso de profesionalización dentro del sistema de educación nacional y sus condiciones para su desarrollo profesional.

#### Referencias

Gimeno Sacristán, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, nº7, pp.3-21.

Molina-Perez; Luengo & Monarca (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2021, 6(2), 4-10.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional**



MESA C33 -

¿AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN?: POLÍTICAS,  
ACCIONES Y ESCENARIOS PEDAGÓGICOS

## DISCAPACIDAD Y SOCIEDAD: LA RESONANCIA DE LOS DISCURSOS

*Karim Garzón Díaz (Universidad del Rosario)*

**Resumen**

Este trabajo, presenta una reflexión académica en torno a experiencias pedagógicas en el aprendizaje sobre “discapacidad”, que se han sucedido con estudiantes de ciencias de la salud en su proceso de formación y que han permitido ser indicativas de transformaciones de pensamiento y discurso sobre la idea unívoca con que se inician en los estudios en discapacidad.

Esa idea unívoca está anclada en el lugar de la distinción, de la falencia, de la restricción, de lo abyecto y de la carga social que se asume con el hecho de “ser portador” de una discapacidad, que resumen, grosso modo, las prácticas de conocimiento dominantes que han prevalecido. Esta perspectiva, sin lugar a duda, es la consecuencia de la manera como histórica y culturalmente hemos construido las formas como comprendemos las condiciones humanas y actuamos en consecuencia.

Los escenarios pedagógicos se convierten entonces en la oportunidad de romper con casilleros racionalistas que develan intereses disciplinares, muchas veces narcisistas, que tienden a “cosificar” las realidades que comporta la hoy llamada discapacidad, para apostar por el sentido de implicación y de la generación de nuevas formas de enunciación, que pueden llegar a resonar en prácticas sociales y

determinar lugares comunes para co-crear y no para replicar.

Se presentan, entonces, dos experiencias pedagógicas cuyo hilo conductor está mediado por la intertextualidad, como un canal que favorece, por una parte, desmarcar la linealidad que viene presentando los discursos en discapacidad y, por otra, hacer emerger “fuerzas multiformes y contrapuestas en los lenguajes” (Ramey, 2013), que nos permiten evidenciar la influencia subjetiva que produce la relación entre textos con las formas como construimos socialmente significados para dar lugar a nuevas polifonías que desafían la generación de conocimiento en tanto comprensión e interpretación.

1. El abordaje de los estudios en discapacidad muestra el valor que contienen los fines y los medios del aprendizaje basado en perspectivas interculturales.
2. Incorporar la emoción y la subjetividad en las estrategias de aprendizaje hace ganar en creatividad pedagógica y sentido de implicación de los jóvenes en los estudios en discapacidad.
3. Desplazar el pensamiento de la retórica de la diferencia a la construcción de identidades sociales basadas en la humanización

- permitiría la reconfiguración de las formas de comprensión de las condiciones humanas; la discapacidad es una de muchas.
4. Los ejercicios de intertextualidad favorecen la interdependencia y la pertinencia de los aprendizajes.
  5. Las experiencias pedagógicas basadas en la intertextualidad permiten desmovilizar o desplazar conocimientos establecidos en discapacidad para construir nuevas formas de significación social que permitan mejores sociedades para todos.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: ¿Avanzando hacia la inclusión?: políticas, acciones y escenarios pedagógicos**

## INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CHILE: APORTES A LA DISCUSIÓN SOBRE EL CAMBIO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN Y LA DEFINICIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO

*Francisca Cabrera (Universitat de Barcelona)*

### **Resumen**

Durante las últimas décadas los movimientos socioestudiantiles en Chile y en Latinoamérica, advierten que la educación se encuentra en una crisis estructural. Los paradigmas científicos modernos han promovido el mito de que enseñar es transmitir contenidos, permitiendo la reproducción sistémica de prácticas pedagógicas segregadoras. Pese a diversas reformas y cambios en las políticas públicas, el sistema educativo chileno continúa perpetuando las desigualdades en el ingreso, la permanencia y el progreso de estudiantes que pertenecen a grupos históricamente vulnerados en sus derechos.

Las políticas públicas vigentes en educación convocan a la inclusión, desde un discurso híbrido, donde lo que predomina es un modelo integrador, con un fuerte componente psicomédico. Esto confunde los términos integración e inclusión, entendiéndolos como sinónimos y asociándolos a la educación especial, como si fuesen exclusivos de la atención de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, la realidad y sus requerimientos hacia el sistema educativo hacen evidente la necesidad de que la educación se transforme en una plataforma social, que permita

reconocer al estudiantado desde una perspectiva de respeto y dignidad, donde quienes integran las comunidades educativas cumplan sus roles en función de la inclusión como creencia base.

Según Thomas Kuhn los cambios de paradigmas son resultado de las revoluciones científicas, pero la ciencia podría estar impactada por un gran paradigma, posiblemente el de la complejidad (Gómez, 2018, p.21) y la complejidad es la realidad social que aborda el paradigma de la inclusión. Esta comunicación busca reflexionar sobre el mayor desafío del sistema educativo, responder a la diversidad, reconociéndola como la norma en sociedades que se encuentran interrelacionadas. Repleantea los pensamientos, paradigmas y modelos para construir un sistema educativo que responda a las necesidades de las personas y que dé cuenta de la complejidad de los tiempos.

A partir de estas reflexiones se pretende construir un marco analítico que tiene como finalidad identificar y definir desde las ciencias pedagógicas, el aporte de la inclusión como paradigma en la construcción de un modelo pedagógico que aborde la concepción de desarrollo,

currículum, metodología de enseñanza, evaluación y la relación entre estudiante - docente. Identificando a su vez que las políticas públicas en educación, requieren dar respuesta en cada institución educativa a los

requerimientos de la sociedad en todos los niveles de la trayectoria escolar. El marco analítico se compone de categorías que surgen de la revisión bibliográfica sobre integración, inclusión, paradigmas y modelos pedagógicos.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: ¿Avanzando hacia la inclusión?: políticas, acciones y escenarios pedagógicos**

## LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, DESDE LA POLÍTICA A LA PRÁCTICA. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE GALICIA Y EXTREMADURA

*Ana Isabel Borrallo (Universidad de Extremadura)*

### Resumen

La inclusión educativa del alumnado con discapacidad ocupa un espacio central en los debates de la política educativa en España y, sobre todo, a raíz de la recién publicada Ley orgánica de educación en diciembre de 2020 (LOMLOE) que recoge el propósito de la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en centros ordinarios. Efectivamente, uno de los retos actuales de la educación es garantizar el derecho del alumnado con NEE a escolarizarse en entornos ordinarios, sin menos cabo de asegurar su participación y el logro de los aprendizajes en igualdad de condiciones.

Este estudio pretende comprender de qué manera el marco normativo promueve y facilita el avance hacia la inclusión del alumnado con NEE en centros ordinarios, así como esclarecer a qué se deben las divergencias que se observan en los datos estadísticos que obtienen diferentes comunidades autónomas en relación a este indicador.

Para ello, se emplea el método comparado de casos, desde un análisis descriptivo y exploratorio, fundamentado en el análisis documental legal y estadístico (MEFP) desde una perspectiva longitudinal (periodo 2009 – 2019). Las comunidades autónomas seleccionadas son Galicia y Extremadura, debido al contraste que vierten los

últimos datos referidos al curso 2018/2019 sobre el indicador de inclusión del alumnado con NEE en centros ordinarios. Obteniendo el mejor resultado Galicia, y estando Extremadura situada al final de la tabla. El análisis de los datos y documentos se ha realizado en base a las siguientes variables: número/porcentaje del alumnado con NEE, distribución por categorías del alumnado con NEE, el alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios y centros específicos, el número de centros de educación especial y número de aulas especializadas de educación especial.

En base a los resultados del análisis, no se puede aseverar que Extremadura y Galicia presenten diferencias tan significativas en la integración del alumnado con NEE en centros ordinarios, y este hecho se debe, principalmente, a que hay divergencias en la identificación del alumnado con NEE. Del mismo modo, se constata que la comunidad gallega tiene una base normativa consolidada sobre atención a la diversidad que ha facilitado la implantación de medidas y recursos desde los años 90, una estructura que facilita la atención del alumnado con NEE en centros ordinarios, mientras que en Extremadura esas medidas se han

puesto en marcha posteriormente. Así mismo, en un análisis pormenorizado de las variables, se observa que el número de alumnado escolarizado en educación especial no ha variado significativamente en ninguna de las dos comunidades, indicador primordial a tener en cuenta en la apuesta por la inclusión.

Este estudio pone de manifiesto que es imprescindible un marco legal nacional

más concreto a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad de la atención del alumnado con NEE en todo el territorio español. Además, queda patente que la legislación educativa no se ha implantado bajo los principios de normalización e inclusión que promulga puesto que sigue perpetuando la segregación con la doble vía de escolarización.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: ¿Avanzando hacia la inclusión?: políticas, acciones y escenarios pedagógicos**

## LAS FIGURAS PROFESIONALES DE APOYO A LA LABOR DOCENTE: ESTUDIO COMPARADO

*Tania F. Gómez Sánchez y Begoña Rumbo Arcas (Universidade da Coruña)*

### Resumen

En esta propuesta se realiza un estudio de las políticas educativas orientadas a la inclusión educativa de todo el alumnado en la enseñanza básica, es decir, durante la enseñanza obligatoria. La motivación del mismo radica en el rol significativo que ha adoptado la vulnerabilidad social y la complejidad de la atención a la diversidad que ha quedado reflejada en la evolución de las leyes generales de educación.

Una vez enmarcada esta evolución, se realiza un análisis de la complejidad que suponen las medidas inclusivas que presenta la normativa y se presenta como objetivo central del estudio conocer cuáles son las figuras profesionales que trabajan en o con el sistema educativo para favorecer la igualdad de oportunidades.

Se realiza una aplicación de la metodología comparada para el análisis de la política educativa de los países de la Unión Europea y las figuras profesionales contempladas como otro personal educativo u otro personal que trabaja con las escuelas. La información se ha obtenido fundamentalmente de la Eurypedia (Eurydice, 2021). Se han estudiado las unidades nacionales, utilizando como unidad de análisis los modelos de bienestar a los que se adscribe cada uno de los países

analizados. La razón principal por la que se han seleccionado como unidad los modelos de bienestar es que existen las suficientes similitudes con respecto a su modo de entender la cobertura social con el fin de no sesgar o comparar realidades que presentan visiones muy diferenciadas. Esto ha posibilitado realizar comparaciones sobre parámetros e indicadores comunes, pero, a la vez, las suficientes divergencias como para que exista riqueza en las conclusiones extraídas de la comparación entre países.

Posteriormente, se ha realizado una yuxtaposición de la información obtenida, que servirá como punto de partida y análisis preliminar para poder realizar una revisión bibliográfica de programas o acciones educativas en el marco escolar orientadas a favorecer escenarios más inclusivos, ante la escasez de trabajos o estudios en esta línea.

Se pone de manifiesto la pluralidad y diversidad de figuras profesionales, incluso entre los países que presentan un modelo de bienestar compartido, siendo común que no haya una institucionalización de estas figuras que recoja las funciones o tareas asignadas y su lugar en la organización escolar.



**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: ¿Avanzando hacia la inclusión?: políticas, acciones y escenarios pedagógicos**

MESA C34 -  
DESIGUALDAD, VULNERABILIDADES Y DERECHO A LA  
EDUCACIÓN

## DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LAS IMPLICACIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

*Viviane Martins Vital Ferraz (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM); Cádía Carolina Morosetti Ferreira (Universidade Federal do Pampa, Unipampa); Estefani Baptistella (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM)*

### Resumen

Este estudio, vinculado al grupo investigativo ELOS, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tiene como objetivos: comparar las posibles influencias de los Derechos Humanos en la Constitución Federal y Políticas Públicas Sociales que tratan del derecho a la Educación y de la Educación en Derechos Humanos, de Brasil y España; comprender las posibles implicaciones al derecho a la educación frente al contexto brasileño emergente de la pandemia de COVID-19.

Entre los Derechos Humanos, el derecho a la educación es considerado un derecho fundamental por las Políticas Públicas nacionales e internacionales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) influenció la Constitución Federal de varios países, entre ellos la brasileña (1988), considerando al derecho a la educación un derecho social, así como España (1978) la presenta como un derecho fundamental, estableciendo principios democráticos y justicia social. Tanto Brasil como España abordan el tema Políticas Públicas en Derechos Humanos.

En Brasil, ante el contexto emergente de la pandemia de COVID-19, se evidenciaron fuertemente las desigualdades que favorecen las exclusiones educacionales como: abandono, no aprendizaje o no acceso a bienes materiales que garanticen el derecho pleno a la educación. Según el estudio publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF BRASIL), cerca de 5 millones de niños se quedaron fuera de las escuelas en 2020, debido a su cierre por la pandemia. Los niños que no poseen acceso a bienes materiales se quedaron excluidos del proceso educativo durante el período de enseñanza remota, que duró tres semestres lectivos y aún perdura en algunas ciudades. Conforme estudio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2021), Brasil fue uno de los países que más tardó el retorno presencial y poco aseguró acceso de forma más equitativa por la enseñanza remota al derecho a la educación, causando un alejamiento aún mayor.

Se constata que la garantía al acceso a algunos bienes materiales, como el

acceso a internet para las clases populares vulnerables socioeconómicamente, aún no fue implementada. Desde el escenario brasileño, analizamos las políticas públicas de Brasil y España referentes a los derechos humanos y derecho a la educación. El estudio se pauta en las Constituciones Federales de Brasil (1988) y España (1978), políticas públicas de derechos humanos y educacionales de Brasil (1996; 2007; 2009; 2014) y España (2013; 2008). El referencial teórico fue basado en obras como: SANTOS (2019), DALLA CORTE (2017), MOROSINI (2014), FREIRE (2000, 2007), FREIRE y SHOR (1986), CHARLOT (2020). Se realizó un

estudio cualitativo comparado, partiendo de investigaciones documentales acerca de los países citados. Según UNICEF BRASIL (2021), se observó un aumento del fracaso escolar representado por el número de reprobaciones, abandono escolar, distorsión edad-serie, así que un 3,8% no más frecuentan la escuela; el 11,2% de los que frecuentaban afirman no tener recibido actividades. La situación estaba ya preocupante antes de la pandemia, como apuntaba el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (2018), con Brasil en segundo lugar entre los más desiguales.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación**

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR

*Miriam Lorente Rodríguez (Universidad de Valencia) y Guillermo Ramón Ruiz (Universidad de Buenos Aires, CONICET)*

### Resumen

América del Sur constituye una de las regiones con mayor desigualdad en la distribución de recursos y ha sido objeto de estudios desde diferentes disciplinas y perspectivas. Los estudios comparados en educación que han tomado a esta región como objeto de investigación han demostrado, en términos generales, los deficitarios resultados que las políticas de reformas educativas han logrado. En esta presentación nos centramos en cómo ello ha cercenado el alcance del ejercicio del derecho a la educación entendida como derecho fundamental. Si bien el impacto del derecho internacional de los derechos humanos hacia el interior de los derechos nacionales ha sido notorio en términos de las definiciones que algunos países han realizado en sus Constituciones nacionales (y ello se ha notado en el proceso de armonización de la legislación nacional con el derecho internacional en materia de derechos humanos), las políticas ejecutadas no necesariamente respetaron las obligaciones estatales que la definición de la educación como derecho humano conlleva. En la selección de los casos hemos considerado que un criterio de demarcación podría estar dado por alguna diferenciación regional, política e institucional que exista entre los países

sudamericanos. En tal sentido, entendemos que pueden tomarse como objeto de nuestro análisis comparativo regional, los casos de algunos países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (Estados miembros) y Chile (este último es un Estado asociado). Incluso en estos países se destaca que el desarrollo y las dimensiones de sus sistemas educativos reflejan características diferenciales en sus estructuras sociales. Las marcas históricas, así como las definiciones contemporáneas, se asientan sobre sistemas escolares diversos en lo que atañe a su organización institucional y académica, lo cual redundará en adaptaciones particulares de los discursos de reformas educativas que circulan en la región y que los países incluyen en sus procesos y políticas educativas.

En términos metodológicos en esta presentación el diseño previsto incluye técnicas cualitativas entre las que se destacan el análisis jurídico-normativo y la consecuente generación de tipificaciones comparativas de las fuentes provenientes de cinco países de esta región. También se utilizaron técnicas cuantitativas para el análisis de

estadísticas educativas para poder dimensionar el indicador de accesibilidad del derecho a la educación a la luz de las inversiones presupuestarias realizadas en cada Estado. La comparación transnacional se focaliza en las políticas de reforma desde el enfoque de derechos humanos. Cuestiones tales como la extensión de la obligatoriedad, la cobertura y la inversión educativa son puestas bajo análisis. Entre los resultados destacados se prevé poner en evidencias algunos indicadores de rendimiento de esos

países (acceso, permanencia y egreso) para contrastarlos con las definiciones constitucionales de los casos nacionales estudiados. Así se planteará una discusión en función de las críticas a las políticas públicas y a la ausencia de pactos de Estado o de respeto de las definiciones normativas.

Palabras clave: Derecho a la educación, política educativa, inclusión educativa, exclusión educativa, América del Sur.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación**

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: ¿DISCURSO DEL PODER O DE LA RESISTENCIA?

*Juana Sorondo (Universidad Autónoma de Madrid)*

**Resumen**

Esta comunicación se propone presentar los primeros avances de la investigación realizada en el marco del Doctorado en Educación (Universidad Autónoma de Madrid).

Su objetivo es presentar una lectura dialéctico-crítica del derecho a la educación, señalando aquello que tiene de contradictorio, con el fin de evaluar su potencialidad como discurso y régimen de verdad (Bourdieu, 2000) para el cuestionamiento y la transformación del orden social capitalista/colonial/patriarcal.

Se trata de una reflexión teórica basada en una sistematización de antecedentes de investigación. Se parte para ello de un posicionamiento ontológico-epistemológico-metodológico dialéctico (Kosík, 1967). Sobre esta base, se procede a historizar el derecho a la educación, insistiendo en interrogar sus condiciones históricas, políticas y socioculturales (Ellacuría, 1989).

La primera configuración del derecho a la educación, en relación a los procesos de consolidación de los sistemas educativos nacionales, se da en términos de “derecho a enseñar”, desde una perspectiva liberal e individualista de los derechos (Paviglianiti, 1997).

Más adelante, sin embargo, en el marco del Estado de Bienestar, es resignificado

como un derecho social clave en la disputa por la igualdad de posiciones (Dubet, 2011).

Luego de la crisis del '70 y la reestructuración neoliberal del campo educativo a nivel global, el derecho a la educación es integrado dentro de los límites de los mandatos de calidad e inclusión. Se produce, de este modo, su desplazamiento hacia la lucha contra la discriminación en el marco de un modelo regido por la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011).

No se trata, no obstante, de un proceso sin fisuras: desde principios del siglo XXI, el derecho a la educación también es recuperado por los movimientos sociales, que proponen alternativas populares que disputan el monopolio estatal sobre la educación (Gluz, 2013).

Este recorrido permite profundizar en un análisis de las contradicciones del derecho a la educación. Su potencialidad crítica dependerá de la capacidad de los grupos dominados de trascender el molde hegemónico del lenguaje de los derechos e integrarlo en movilizaciones políticas más amplias (Santos, 2012).

**Referencias**

Bourdieu, Pierre (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Dubet, François (2011). Repensar la justicia social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ellacuría, Ignacio (1989). Historización de los Derechos Humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares. En José María Aguirre y Xabier Insausti (Eds.) (1990), Pensamiento crítico, ética y Absoluto (pp. 147-158). Vitoria: Eset.

Gluz, Nora (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. CABA: CLACSO.

Kosík, Karel (1967). Dialéctica de lo concreto. México. Editorial Grijalbo.

Monarca, H. (Coord.) (2018). Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas. Madrid: Editorial Dyckinson.

Paviglianiti, Norma (1997). El derecho a la educación. Una construcción histórica polémica. Buenos Aires: OPFYL.

Santos, Boaventura de Sousa (2012). Derecho y emancipación. Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación**



## MÁS ALLÁ DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN. LA INCLUSIÓN DE LAS ARTES EN FAVOR DE LA JUSTICIA GLOBAL

*Borja Mateu-Luján (Universitat de València)*

### Resumen

Cuando en un determinado contexto se vulnera el derecho a la educación, generalmente pensamos que este alumnado no podrá ejercer sus derechos y vivir en libertad porque no tendrá nociones básicas de lengua y aritmética. Sin embargo, no cabe duda de que una educación que solo incluya conocimientos de lengua y matemáticas está muy alejada de conseguir una justicia global. Si partimos de la premisa de que una educación completa debería desarrollar al máximo todas las aptitudes de todos y cada uno de los estudiantes, no podemos limitar este derecho a una educación de mínimos.

Aunque se podría pensar que este problema está muy alejado de los países desarrollados, lo cierto es que las legislaciones educativas que rigen algunos sistemas educativos de los países de nuestro entorno están acrecentando este problema entre la población. Esto es el resultado de que las asignaturas de artes están perdiendo peso dentro de los sistemas educativos convirtiéndose, en el mejor de los casos, en asignaturas optativas.

Que las artes tienen un papel fundamental en la educación es obvio, ya que incluso en aquellos entornos educativos en los que tradicionalmente solo se apostaba por la educación STEM

(Science, Technology, Engineering and Mathematics), las últimas investigaciones han demostrado que necesitan de las artes para que sus estudiantes puedan desarrollarse al máximo (STEAM: Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics). Hecho que sin duda, no deja de aumentar la brecha educativa entre los diferentes estratos sociales. Así, si por un lado, para la población general se difunde la idea de que las asignaturas artísticas no son importantes, por otro lado, las clases influyentes de la sociedad no solo son partidarios de incluirlas, sino que, le otorgan un lugar privilegiado, incluso, como muestra la historia de la educación, desde tiempos inmemorables.

Asimismo, también cabe destacar que el hecho de que este tipo de asignaturas se incluyan de forma obligatoria dentro de algunos sistemas educativos no garantiza que produzcan una inclusión educativa. En este sentido, las enseñanzas que se imparten deberían construirse de acuerdo con contenidos y competencias que tuvieran en cuenta la diversidad de la población a la que va dirigida sin excluir a las minorías. De no tenerse en cuenta este tipo de aspectos, la educación no produce otro efecto

diferente del de afianzar el orden establecido entre culturas.

La presente investigación en curso pretende analizar si la Educación Artística (plástica y música) en el contexto educativo español organiza sus currículos educativos nacionales de forma inclusiva para la educación obligatoria española. Para ello, se

pretende comparar las asignaturas artísticas que componen el currículo nacional español tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados previstos son que este tipo de materias, además de no ser obligatorias, tampoco incorporan contenidos que integren diferentes matices culturales más allá del contexto europeo.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación**

## UNA MIRADA SOBRE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN PAPÚA OCCIDENTAL

*Joshua Beneite-Martí (Universitat de Valencia)*

**Resumen**

El objetivo de esta comunicación es dar cuenta del estado de la cuestión educativa en Papúa Occidental. Para ello se ofrece, en primer lugar, una breve contextualización geopolítica del territorio objeto de estudio. La mitad occidental de la isla de Nueva Guinea — más conocida por la comunidad internacional como Papúa Occidental— es, desde 1963, y con el beneplácito de la ONU, un territorio anexionado a la República de Indonesia. Las huellas de más de medio siglo de violenta colonización pueden evidenciarse comparando los bajos niveles de desarrollo alcanzados por este territorio con los de otras provincias de Indonesia. Cuestión que queda bien reflejada (ver Tabla 1) por los indicadores sobre IDH obtenidos de la Agencia Estadística Nacional de Indonesia o Badan Pusat Statistik (<https://www.bps.go.id/>) que se mostrarán. Pero esta circunstancia también es perceptible en áreas como la educación, donde se refleja muy claramente la desigualdad existente entre la metrópoli y las zonas periféricas de la gran Republik.

Por ello, en segundo lugar, se ofrece una análisis de los principales problemas que experimenta la educación en Papúa Occidental. Este análisis es ilustrado con abundante y actual información estadística (ver Tabla 1) que responde a

los años medios de escolarización, las tasas de participación, absentismo y abandono, la calidad de las infraestructuras, la calidad de la docencia y la difusión de algunos programas pedagógicos específicos. La muestra —tanto en este apartado como en el anterior— la constituyen las siguientes provincias de Indonesia: Aceh (de pasado independentista), Bali (enclave turístico), Yakarta (capital de la República), Yogyakarta (capital cultural) y Papua y Papua Barat —las dos provincias en que queda dividida Papúa Occidental según el mapa político de la Republik. La evidencia que puede destacarse tras el análisis es que el acceso y el disfrute de una educación de calidad son muy precarios en Papúa Occidental: en general, tienen menos posibilidades de acceder a la educación, y cuando lo hacen, es en muy malas condiciones. La justificación habitual del gobierno central para la desigualdad que muestra Papúa Occidental respecto del resto de Indonesia —tanto al nivel del desarrollo como de la educación— es su remota geografía.

No obstante, el origen de estos problemas ha de buscarse también en la situación de yugo colonial a la que está sometida. Esta comunicación concluye, en tercer lugar, con una puesta en crisis de la explicación para estos alarmantes

niveles de desigualdad. Son muchos los intereses económicos implicados en la posesión de Papúa Occidental. Como muestra la historia, Indonesia ha expoliado durante décadas los recursos naturales de esta región provocando la pauperización de su población nativa. La

educación ha jugado un papel clave en su política colonial al servir como instrumento principal en la correspondiente tarea de aculturación y como un dispositivo para facilitar el control de la población.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación**

MESA C35 -  
COBERTURA ESCOLAR, SEGMENTACIÓN EDUCATIVA Y  
TRANSICIONES

## EN BUSCA DE MEJORAR LA COBERTURA ESCOLAR EN ECUADOR; UNA EVALUACIÓN CUALITATIVA (REALISTA) DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS DEL MILENIO (UEM) Y SUS RETOS DE IMPLEMENTACIÓN

*Juan David Parra (Universidad del Norte)*

### **Resumen**

El modelo integral de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), es un programa del gobierno ecuatoriano para reducir el déficit en cobertura educativa en los niveles de educación en primera infancia, educación básica y secundaria a nivel nacional. Entre 2007 y 2017 se destinaron cerca 10.000 millones de dólares a esta iniciativa principalmente en la construcción de nueva infraestructura, el equipamiento mobiliario y la dotación escolar con materiales y recursos tecnológicos (TICs). En el año 2016 el país recibió un préstamo del Banco Mundial para la construcción de seis nuevas UEM y la repotenciación (o mantenimiento y adecuación física) de diez de estas instituciones. En esta nueva etapa de inversiones se ha fomentado, a su vez, la fusión de escuelas comunitarias para que sus estudiantes (entre ellos, de poblaciones indígenas) se integren al modelo educativo UEM, el cual incluye también componentes de formación docente y fomento a la innovación curricular en busca de una educación de calidad y que responda a las necesidades de contexto del estudiantado.

Durante la ponencia se reflexionará en torno a una evaluación cualitativa de las UEM financiadas por el Banco Mundial, la

cual inició en junio de 2021 y cuyos resultados se entregarán al Ministerio de Educación de Ecuador en diciembre del mismo año. El diseño de investigación del proyecto se fundamenta en los principios de la Evaluación Realista (ER), a fin de indagar por mecanismos casuales que operan en diferentes contextos de implementación del programa. La ER hace parte de la tradición denominada Evaluación-Basada en Teoría, y que ha cobrado fuerza en años recientes en respuesta a deficiencias de la denominada evaluación de impacto para indagar a profundidad sobre el funcionamiento de intervenciones sociales. La presentación hará especial énfasis en el despliegue de la metodología realista, desde la definición de hipótesis iniciales de trabajo y el diseño y la aplicación de instrumentos de recolección y análisis de información para 'refinar teorías de programa' y se discutirán algunos hallazgos principales del estudio.

La presentación propuesta se enmarca en el eje temático del Congreso denominado "Educación para la justicia global, desigualdad e inclusión", en particular en respuesta a los temas de 'éxito, fracaso y abandono escolar' y de 'procesos de inclusión y exclusión

educativa'. Un énfasis que se hará en la ponencia es, sin embargo, frente a las ventajas metodológicas del visor realista para enmarcar el análisis de una intervención educativa específica, en un debate más amplio sobre la influencia de paradigmas como el de la Nueva Gestión Pública en la planeación educativa en sociedades latinoamericanas. Dicho de otra forma, más allá de la realización de unos estudios de casos descriptivos para

documentar algunas experiencias aisladas de actores educativos, la lógica metodológica de la ER de explorar mecanismos causales permite examinar las UEM como una expresión de un modelo nacional de gestión educativa (que opera en el país desde 2010) y su incidencia política y social en medio de la descentralización de la gobernanza escolar.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Cobertura escolar, segmentación educativa y transiciones**

## EL EFECTO DEL HORARIO ESCOLAR EN LA SALUD DEL ALUMNADO

*Daniel Gabaldón-Estevan (Universitat de València) y Kadri Täht (Tallinn University)*

**Resumen**

El horario escolar es la principal influencia en la organización del tiempo de niñas, niños y jóvenes e influye fuertemente tanto en su tiempo de ocio como en sus horas de sueño y en sus horarios de comida. En España los horarios escolares varían entre la jornada partida [P] y la jornada compactada o continua [C], dependiendo de si la pausa para la comida es entre o después de las clases.

Nuestro estudio muestra que la organización del tiempo del estudiantado de diez a dieciocho años difiere significativamente según sea su horario escolar. Para ello hemos analizado las únicas dos ediciones de la Encuesta española de Empleo del Tiempo (INE 2002-03 e INE 2009-10) para una muestra de conjunta de 2.005 estudiantes de entre 10 y 18 años. Hemos estimado el horario escolar y hemos analizado el presupuesto de tiempo del estudiantado y la distribución del tiempo durante el día para ver la relación entre el horario escolar y la duración del descanso, las comidas, los deberes, el ocio, actividades deportivas y el tiempo con amigos y la familia. Encontramos diferencias significativas ( $p < 0.01$ ) en la distribución del tiempo del estudiantado según el tipo de organización del día escolar. Las principales diferencias diarias las encontramos entre la organización de la

jornada escolar continua y la partida, para la primera edición de la encuesta, fueron (diferencia = [P] - [C]): 27 minutos menos de tiempo para dormir, 28 minutos más de tiempo para mirar televisión/videos y jugar videojuegos, y 22 minutos más de tiempo deberes, biblioteca y estudio.

En términos globales la diferencia entre jornadas se ha incrementado del 2002 al 2009 por la reducción en el descanso de el alumnado de continua (han perdido 17 minutos de sueño frente a 2 minutos el alumnado de partida) pero también por el (ab)uso de pantallas, que también se ha incrementado para el alumnado de continua que dedica ahora algo más de dos horas diarias. El alumnado en jornada continua gana entre 1 y 2 minutos/día de tiempo de "calidad" en familia en 2002, pero esta diferencia no es significativa en 2009. Y gana también 3 minutos de ocio pasivo en 2002, pero de nuevo esta diferencia no es significativa en 2009.

En secundaria ganan entre 12-16 minutos de tiempo con amigos/parientes/vecinos. Los datos también muestran que el alumnado que asisten a escuelas e institutos con horario continuo comen, en promedio, una hora más tarde (a menudo después de las 15:00 horas) que el alumnado de jornada partida, lo que podría estar



relacionado con obesidad. Nuestros datos también muestran que en la enseñanza secundaria hasta el 9% de los adolescentes en horario continuo duerme una siesta alrededor de las 16:00.

En conclusión, nuestro análisis muestra que la jornada continua parece ser la causa de que el alumnado duerma menos, coma a deshora, pase más y

tiempo de pantallas y deba dedicar más tiempo y energías al estudio fuera del aula. Como aspecto positivo la jornada continuada parece ofrecer más oportunidades para el deporte reglado y la socialización con amigas/os. Por último, con los datos más recientes no encontramos diferencias en el tiempo que uno y otro alumnado pasa activamente en familia.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Cobertura escolar, segmentación educativa y transiciones**

## LA ESCUELA, A DESHORA

*Daniel Gabaldón-Estevan (Universitat de València)*

**Resumen**

El creciente cuerpo de evidencia en la literatura sobre cronobiología y cronomedicina cuestiona si la organización de los tiempos de aprendizaje escolar tiene en cuenta el tiempo biológico y, en particular, en relación con el tiempo para descansar y comer, y los ciclos de actividad académica alerta-fatiga. Tanto en los campos de los estudios de salud como de la educación, la preocupación es cada vez mayor por las consecuencias para la salud y el rendimiento académico de un desajuste permanente entre el reloj social y los relojes internos del estudiantado. En esta comunicación abordamos la hora de inicio de la jornada escolar en una perspectiva comparada para entender mejor la situación en la que nos encontramos y presentamos un estudio comparativo de los horarios escolares europeos en relación con la hora solar local media (central) en cada estado.

Este es el primer estudio que adopta esta lente y revela algunos datos interesantes relacionados con las horas de inicio de la jornada escolar y las horas de descanso para la comida en Europa. Nuestro estudio muestra que en primaria son Alemania, Dinamarca, Francia, Holanda, Bélgica, Luxemburgo y España los países que más temprano inician la jornada escolar frente al Reino Unido, Finlandia,

Portugal, Austria e Italia que la iniciarían algo más tarde, tanto en invierno como en verano.

En secundaria el alumnado en España estaría a la cabeza de los más madrugadores. Esta sistemática colocación de las horas lectivas en las primeras horas del día es lesiva para el alumnado porque que afecta a su descanso, alimentación y aprendizaje. Porque las consecuencias de la falta de descanso suficiente y de acudir a clases cuando están todavía en su tiempo biológico de descanso afectan al rendimiento escolar y lo hacen más y peor a aquel alumnado cuyo cronotipo es más vespertino.

Las principales conclusiones que extraemos es que en la mayoría de los sistemas educativos existe una concentración de las horas lectivas en la mañana, especialmente en las primeras horas e incluso en la madrugada, y que la planificación de los horarios escolares ignora las recomendaciones acerca del retraso de la hora de entrada en los centros escolares y en particular en la enseñanza secundaria. Hemos podido comprobar cómo, a excepción de Islandia y Bielorrusia, el resto de los países genera o incrementa, según el caso, el desfase horario con su hora solar al llegar el horario de verano, provocando mayor jet-lag social a su

alumnado. Por último, en la revisión de los horarios se deberá tener más en cuenta facilitar una alimentación adecuada y en tiempo del alumnado, esto se conseguiría con entradas más tardías que permitan el descanso suficiente y un desayuno apropiado, con

una duración de la sesión matinal que no sobrepase las 3 horas y que permita comer entorno al medio día solar, para continuar en sesión de tarde, especialmente con el alumnado adolescente.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Cobertura escolar, segmentación educativa y transiciones**

## LA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE LAS TRANSICIONES POST16 EN MADRID Y BARCELONA: UN ESTUDIO COMPARADO

*Judith Jacovkis (Universitat Autònoma de Barcelona), Miriam Prieto (Universidad Autónoma de Madrid) y Javier Rujas (Universidad Complutense de Madrid)*

### Resumen

Las transiciones escolares están condicionadas por el diseño institucional del contexto donde se desarrollan y por el papel que allí juegan las administraciones educativas. Su análisis requiere, por tanto, conocer cómo se desarrolla esta gobernanza, profundizando en la problematización de las transiciones por parte de los agentes políticos. La presente comunicación resulta del proyecto “La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad mediante el Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (CSO-2016-80004).

El trabajo de investigación se centró en analizar desde una perspectiva comparada las lógicas de intervención aplicadas en el diseño y la institucionalización de las transiciones educativas post16 en dos contextos urbanos, Barcelona y Madrid. El objetivo del análisis fue identificar aquellos aspectos políticos que actores relevantes en el campo de las transiciones educativas consideran centrales por cómo afectan a las transiciones

escolares de los y las jóvenes en cada contexto. Para ello, se analizó la problematización de las transiciones por parte de agentes políticos y educativos de ambas ciudades.

Los discursos se generaron a través de entrevistas en profundidad en las cuales se plantearon cuestiones relativas a las características de la educación secundaria postobligatoria en cada ciudad ya los elementos más característicos de la planificación y a los criterios que deberían guiar la planificación y el diseño de esta etapa educativa. Los agentes políticos y educativos que participaron en las entrevistas se seleccionaron de acuerdo con su participación y/o conocimiento de las políticas y actuaciones desarrolladas en el marco de las transiciones post-16 en cada uno de los contextos urbanos. En concreto, se generaron dos grupos de entrevistados: uno de agentes políticos, que incluía a actores políticos y técnicos de las administraciones educativas, y otro de agentes educativos, compuesto por otros actores como sindicatos de profesores, asociaciones de familias, movimientos sociales y asociaciones empresariales. La muestra final incluía 42 entrevistas en profundidad (28 en

Barcelona y 14 en Madrid) realizadas entre 2017 y 2018.

Los resultados muestran que, en ambas ciudades, mientras la función del Bachillerato como vía de acceso a la universidad permanece naturalizada, en el caso de la Formación Profesional surgen tensiones a la hora de combinar su carácter educativo con el profesionalizante. Los y las entrevistados también problematizaron la organización institucional de las transiciones de la educación secundaria obligatoria a la postobligatoria, especialmente en lo que respecta a la distribución geográfica de la oferta, la

relación institucional entre la etapa obligatoria y las dos ramas de postobligatoria, y las prácticas de orientación empleadas en ESO.

En lo que respecta a las soluciones que los y las entrevistados plantean a los problemas identificados, los resultados muestran que Bachillerato apenas se problematiza, por lo que no se identifica la necesidad de plantear soluciones. En el caso de FP, en ambas ciudades las soluciones se centran en aspectos relativos a la provisión y a la información que sobre esta etapa se ofrece al alumnado y sus familias.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Cobertura escolar, segmentación educativa y transiciones**

MESA C36 -  
MUJERES, JÓVENES MIGRANTES Y REFUGIADOS:  
DISPOSITIVOS Y EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN  
SOCIOEDUCATIVA

## LAS LENGUAS DE ORIGEN EN LAS ESCUELAS CATALANAS

*Astrid Codana (Universitat Autònoma de Barcelona), Angelina Sánchez-Martí (Universitat Autònoma de Barcelona) y Jordi Pàmies (Universitat Autònoma de Barcelona)*

**Resumen**

El tratamiento de la diversidad lingüística en las escuelas, especialmente para aquellas lenguas y culturas que todavía siguen invisibilizadas por las políticas educativas lingüísticas, sigue favoreciendo el trato desigualitario del alumnado de orígenes distintos al país receptor, lo que contribuye a la preservación de estereotipos y falsas creencias entorno a dicho alumnado. Este artículo persigue tres objetivos: analizar los significados y atribuciones de la terminología 'lenguas de origen' (LO); conocer las valoraciones sobre la participación en los programas de lenguas de origen en Cataluña con el fin de identificar elementos facilitadores y barreras en los centros educativos; y, conocer el impacto que tiene el aprendizaje de las lenguas de origen en el alumnado. Los primeros hallazgos de esta investigación se han obtenido mediante 25 entrevistas a participantes vinculados con la implementación de programas de lenguas y culturas de origen en las escuelas de Cataluña. La muestra la conforman miembros del Departament d'Educació, asesores y directores LIC (Lengua, interculturalidad y cohesión social), miembros de los equipos directivos, profesorado LACM (Lengua Àrabe y Cultura Marroquina) y

familias cuyos hijos e hijas participan de las clases LACM.

Uno de los principales hallazgos que apuntan los y las entrevistadas consiste en el trato desigual que ejercen las administraciones públicas al clasificar y fomentar unas lenguas por encima de otras perpetuando la conservación de estigmas sociales sujetos a la preservación de la cultura dominante. Otro resultado se basa en las diferentes perspectivas que tienen los distintos profesionales que intervienen en la implementación de las LO en los centros educativos, donde se pone de manifiesto la situación de precariedad de los programas lingüísticos en las escuelas: falta de recursos, limitaciones horarias, carencia de certificación académica, estigmatización de los programas por parte de algunos centros educativos,... Por otro lado, la totalidad de entrevistado/as apunta que desde 2018, con la entrada en vigor de una nueva política explicitada en el documento 'El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña', ha habido una mejora sustancial de la calidad de estos programas, resaltando una mayor oferta de formación para el profesorado e incremento de plazas para el alumnado, entre otros.

Finalmente, se ha indagado acerca del impacto que tiene el aprendizaje de las LO concluyendo, una vez más, que el aprendizaje de la lengua materna sirve de base para aprender una segunda lengua. Sin embargo, la mirada de los centros educativos hacia las dificultades de aprendizaje del alumnado de orígenes diversos se basa en la perspectiva del déficit, lo que conlleva que no se tenga en cuenta el bagaje

cultural ni lingüístico de este alumnado. Otro factor que se señala resulta del aprendizaje de una LO y su contribución a la construcción de las propias identidades, pertenencias y a la mejora de la autoestima. A nivel escolar, se atribuye que el aprendizaje de las LO para todo el alumnado permite un acercamiento sociocultural que reduce significativamente la tasa de conflictos en las aulas.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa**



## LAS MADRES DE ORIGEN MARROQUÍ Y EL ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR A SUS HIJOS E HIJAS A CATALUNYA

*Fatiha El Mouali Samadi (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### **Resumen**

Las investigaciones en España y también a nivel internacional han prestado un interés especial al tema de la relación familia inmigrante-escuela. Sin embargo, muy pocas veces se ha incorporado la perspectiva de género en sus análisis. El papel concreto de las madres y sus presencias al lado de sus hijos e hijas a lo largo del proceso escolar queda todavía un aspecto a estudiar con más profundidad. Esta comunicación se inscribe en esta línea y busca presentar una parte de los resultados recogidos en el marco de una tesis doctoral hecha recientemente en el contexto catalán

(España). Los datos recopilan los relatos de 50 madres de origen marroquí y el análisis de estas experiencias ha permitido identificar algunas de sus estrategias y tipos de acompañamiento escolar a sus hijos e hijas. Los resultados de esta investigación revelan, también, unas realidades que nos interpelan como investigadores/as para cuestionar nuestro punto de partida y nuestros marcos de referencia a la hora de tratar temas donde se encuentra interseccionado el género, la inmigración y el acompañamiento escolar a los hijos e hijas.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa**

## LOS SISTEMAS DE APOYOS SOCIOEDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO MIGRANTE EN ALEMANIA, ESPAÑA Y SUECIA

*Adrián Neubauer (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

Históricamente la Unión Europea se ha caracterizado por unos flujos migratorios constantes, especialmente desde el sur de Europa (España, Italia y Grecia), los Balcanes (Rumanía, Albania...) y África hacia el norte del continente europeo. Este fenómeno se ha debido principalmente a la fuerte industrialización de países como Alemania y la necesidad de reconstruir espacios assolados por la II Guerra Mundial. Sin embargo, desde 2014 estos flujos se intensificaron significativamente con la explosión del conflicto sirio, que provocó la migración de millones de personas desde Oriente Medio hacia la Unión Europea. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo identificar las medidas socioeducativas de apoyo que ponen a disposición del alumnado migrante Alemania, España y Suecia en sus sistemas educativos.

Para ello, la metodología empleada en el presente estudio es la Educación Comparada, siguiendo la propuesta metodológica de Caballero et al. (2016). De este modo, los resultados han puesto de manifiesto que el profesorado alemán y sueco consideran un desafío ofrecer una enseñanza de calidad, adaptada y con apoyos a este alumnado (Eurydice, 2019). Dichos apoyos en

Alemania y España se rigen bajo el principio de que el estudiante pase el mayor tiempo posible con su grupo de referencia, aunque en los tres países tienen la posibilidad de recibir algunas o todas las clases de forma excepcional por separado. Por otra parte, mientras que en Alemania y España el contenido principal que se imparte en dichos apoyos es el aprendizaje de la lengua de instrucción, Suecia presenta un enfoque más integral (Matemáticas, Arte, Ciencias Sociales...). Sobre esta cuestión, se observa otra convergencia entre Alemania y España, dado que ambos países amplían la posibilidad de aprender la lengua de instrucción más allá del horario lectivo. Además, Alemania ofrece unos apoyos que le diferencian de los otros dos países, como son el mentoring y el peer education, mientras que solo Suecia cuenta con la figura del teacher assistant. Otro elemento esencial, es que la duración máxima de estos apoyos difiere a nivel regional en Alemania y en España, mientras que en Suecia pueden extenderse hasta un total de dos años.

Para terminar, los tres países coinciden en brindar a este alumnado una serie de apoyos psicoemocionales de la mano de psicólogos, trabajadores sociales y asesores. Como conclusión, es preciso

limitar el uso de las clases separadas ya que son una medida segregadora (Koehler y Schneider, 2019). También sería conveniente seguir el modelo integral sueco a la hora de enseñar contenidos en las clases de apoyo. Por

último, resulta esencial fortalecer estas medidas de apoyo psicoemocional, ya que es frecuente que los menores solicitantes de asilo y refugiados padezcan cuadros de depresión, trauma, estrés y ansiedad (Plener et al., 2017).

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Mesa: Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa**

## UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO MULTIMODAL: EXPLORANDO LA EXPERIENCIA SOCIAL Y EDUCATIVA DE LOS JÓVENES REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE ASILO EN CATALUÑA

*Mara Gabrielli (EMIGRA CER Migracins UAB) y Jordi Pàmies (EMIGRA CER Migracions UAB)*

### Resumen

La educación de las y los jóvenes refugiados y solicitantes de asilo se encuentra en tensión entre la legitimización a nivel global del derecho a la educación y la implementación local de este derecho, y las posibilidades que ofrecen los nuevos contextos de asentamiento en tanto que proveedores de los derechos de ciudadanía.

Desde esta premisa, se analiza la situación socioeducativa de las y los jóvenes refugiados en Cataluña teniendo en cuenta su condición como sujetos de derecho y las condiciones limitantes que participan en los nuevos contextos de forma activa en el acceso a la ciudadanía y la (re) configuración de su identidad. El mayor o menor grado de su inclusión/exclusión dependerá de la intersección de sistemas mutuos de poder y formas de opresión que operan a diferentes niveles – a través de la etnia, la clase, el estatus, el género y la orientación sexual- y de maneras específicas dentro de una matriz de dominación. Las políticas que se impulsan y los programas que se implementan para su integración socioeducativa delimitan sus posicionalidades (social location), en términos tanto de derechos de

ciudadanía como de pertenencias y participación.

El acercamiento al problema de investigación se realiza mediante una metodología etnográfica multimodal, que prima el uso de métodos visuales participativos explorando el potencial de la fotografía mediante la técnica de la foto-elicitación. Para esta conferencia presentaremos tres estudios de caso de jóvenes solicitantes de asilo que provienen de contextos socio-geográficos muy diferentes, pero que tienen similitudes en cuanto a retos y oportunidades, tanto en origen como en el nuevo destino.

La incertidumbre de la condición jurídica como solicitantes de asilo no garantiza la plena prescripción de los derechos de ciudadanía de las personas jóvenes refugiadas. A pesar de ello, en las trayectorias y aspiraciones de estos jóvenes dos aspectos resultan especialmente relevantes, su gran capacidad de resiliencia y el convencimiento que la educación es un elemento clave en sus procesos de integración, al convertirse en una respuesta proactiva a las nuevas formas de opresión y desigualdades estructurales y contextuales a las que se

tienen que enfrentarse en el nuevo contexto.

**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa**

## VOCES DE MUJERES MIGRANTES EN EUROPA. AVANCES DEL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE EN ESPAÑA, FRANCIA, GRECIA, PORTUGAL Y ESLOVENIA

*Teresa Terrón-Caro (Universidad Pablo de Olavide) y Fabiola Ortega de Mora (Universidad Pablo de Olavide)*

### Resumen

Las migraciones han sido una constante a lo largo de la historia. Si bien tradicionalmente ha existido un enfoque androcéntrico centrado en los hombres migrantes, en las últimas décadas se ha visibilizado las migraciones femeninas. Los estudios más recientes muestran la identidad propia que caracterizan los procesos migratorios que desarrollan las mujeres y las mayores dificultades y vulnerabilidades a las que deben hacer frente. En este contexto nace el proyecto Erasmus + (2020-1-ES01-KA203-082364) “Voices of Immigrant Women” (VIW) con la finalidad de favorecer la creación de un sistema educativo superior inclusivo que atienda el desafío social que suponen los flujos migratorios de mujeres en el contexto europeo actual.

El objetivo del estudio que abordamos en la presente comunicación consiste en analizar iniciativas de integración e inclusión de mujeres migrantes conociendo cómo se implementaron, el nivel de colaboración entre los diferentes actores y el impacto producido. Para abordar dicho objetivo adoptamos un método de Estudio de Casos Múltiple que supone un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los

casos objeto de estudio, siendo nuestro principal problema de investigación entender cómo se generan iniciativas relevantes de inclusión de mujeres migrantes en la Unión Europea, concretamente seis contextos europeos diferentes: España, Francia, Italia, Eslovenia, Grecia y Portugal.

Si bien es un proyecto que se está ejecutando actualmente y que finalizará en 2022, en esta comunicación se presentará el primer producto del proyecto: el Mapa de Estudios de Casos. Este resultado es un mapa interactivo en el que en el que se muestra la experiencia vivida por las propias protagonistas, las mujeres migrantes, durante el proceso migratorio y de integración en las sociedades de acogida. El estudio nos permitirá plantear, desde un enfoque socioeducativo y a partir de las voces de mujeres migrantes, las similitudes y diferencias que existen en los distintos países de estudio. Asimismo, se creará un espacio de reflexión en el que se planteen, en base de los testimonios de las mujeres migrantes, algunas estrategias socioeducativas que supongan una mejora en el proceso de inclusión en las sociedades de destino.

Finalmente se concluirá poniendo de manifiesto la importancia de desarrollar una formación desde una perspectiva de género para alumnado universitario

(futuros profesionales) y los agentes claves que están relacionados con las migraciones femeninas.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Mesa: Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa**

SIMPOSIO S31 -  
¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE?

*Coordinación: Carles Xifra (Fundació Catalana de l'Esplai)*



## EL DERECHO AL OCIO EDUCATIVO Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LA INFANCIA

*Ma. Jesús Larios Paterna (Síndic de Greuges de Catalunya)*

### Resumen

La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de la infancia establece el derecho al ocio y a participar en las actividades culturales, artísticas, recreativas y de esparcimiento existentes, y el deber de las administraciones de hacerlo posible (art. 31).

De acuerdo con el carácter educativo del tiempo de ocio, este derecho al ocio ha asociado cada vez más con el derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Las actividades de ocio educativo ofrecen a los niños y niñas importantes oportunidades de desarrollo personal y social, y es por este motivo que hay que reconocer este derecho y fomentar el acceso en condiciones de igualdad.

Cabe decir que en los últimos tiempos el ámbito del ocio educativo ha ido adquiriendo más importancia en la infancia y, por consiguiente, también entre los poderes públicos. En relación con tiempos pasados, actualmente hay más niños y niñas que participan en actividades de ocio educativo, más agentes sociales que desarrollan oferta y más administraciones que juegan un papel en el desarrollo de políticas públicas orientadas a optimizar este ámbito socioeducativo, aunque la inversión pública en este ámbito haya

experimentado un retroceso en los últimos tres años debido a las actuales dificultades presupuestarias de las administraciones.

Junto con esta importancia creciente, hay que recordar que el ocio es uno de los ámbitos educativos más fuertemente afectados por las desigualdades sociales en el acceso, y aún con carencias importantes en la protección jurídica y en el desarrollo de políticas públicas para garantizar el ejercicio efectivo de este derecho por parte de los niños y niñas.

Así, en contexto de crisis económica se incrementan claramente las dificultades que tiene el colectivo socialmente desfavorecido a la hora de acceder en igualdad de oportunidades a las actividades de ocio educativo, tanto en el entorno escolar como fuera de este.

Así pasó en la crisis de finales de la década de 2000 y así ha vuelto a suceder en la crisis derivada de la pandemia del Covid-19. Estas crisis ponen en valor la importancia del ocio educativo como espacio de provisión de oportunidades para los niños, con una fuerte función preventiva y compensadora de las desigualdades sociales si se garantiza el acceso del alumnado socialmente desfavorecido en este ámbito educativo.

Por esta razón, es necesario adoptar medidas normativas y políticas que garanticen el derecho de la infancia al ocio educativo en condiciones de igualdad, tanto las actividades y los servicios llevadas a cabo por las

administraciones o como por entidades sufragadas con fondos públicos.

M.Jesús Larios

Adjunta al Síndic para la defensa de los derechos de la infancia

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: ¿Hacia dónde va la educación en el tiempo libre?**

## FORO JUVENTUD COMPROMETIDA. UNA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA EN RED PARA FOMENTAR LA ACCIÓN Y EL COMPROMISO SOCIAL

*Anabel Pérez Morales (Fundación Esplai)*

### **Resumen**

Foro Juventud comprometida. Una experiencia socioeducativa en red para fomentar la acción y el compromiso social. Fundación Esplai.

A primera vista podríamos definir el Foro de Fundación Esplai como el principal encuentro anual de la organización. Una jornada juvenil, lúdica y socioeducativa, de trabajo y empoderamiento, en la que se reúnen a los y las protagonistas de los proyectos y las actividades que agrupa la organización Fundación Esplai. Pero si hacemos zoom vemos que esta actividad es mucho más. Es una jornada de sensibilización co-diseñada y co-liderada por los propios jóvenes. Un ejemplo de acción educativa por el bien común ubicado en el marco de la educación en el tiempo libre y que reúne a jóvenes de diferentes puntos de España. Estos y estas jóvenes tienen en común varios aspectos más allá de la edad y de intereses propios de su edad... y es que están vinculados a entidades sociales de sus territorios y dedican una parte de su tiempo libre a participar y/o emprender proyectos sociales que tienen un impacto transformador en sus comunidades.

Se trata de una experiencia singular y muy significativa ya que, para muchos de

estos y estas jóvenes, el encuentro no solo supone una oportunidad de participación ciudadana y de resignificación de sus derechos sino también la primera experiencia de viaje y de convivencia con otras personas jóvenes de distintos lugares, grupos y cultura diversa. La incertidumbre de con quien compartir habitación, la decisión de que meter en la maleta y que dejar en casa... son escenarios de aprendizaje de primer nivel.

Podríamos afirmar que es una experiencia que permite acelerar el aprendizaje de competencias, vivencias personales, habilidades sociales, etc. Una experiencia que se concreta en torno a una temática de interés social pero que tiene como finalidad la generación de espacios donde el colectivo joven encuentre sentido a su participación. Y además comprenda que a través de la cooperación y del tejer redes como podemos fortalecernos y avanzar hacia un mundo mejor.

En definitiva, el Foro, es un espacio educativo que pese a no ser estrictamente formal sí contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas activadas y comprometidas con el presente y el futuro.

**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Simposio: ¿Hacia dónde va la educación en el tiempo libre?**

## LOS CENTROS DE EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE, NODOS DE DINAMIZACIÓN EN EL TERRITORIO PARA EL ÉXITO EDUCATIVO Y EL COMPROMISO SOCIAL

*Mariona Graell Martín (Universitat Internacional de Catalunya) y Glòria Pedró Villarino (Fundació Catalana de l'Esplai)*

### Resumen

El COVID-19 ha puesto de manifiesto muchas de las fracturas y déficits que ya tenía el sistema educativo: la brecha digital, la implicación de las familias vulnerables y sus recursos o la falta de arraigo en el territorio son algunos ejemplos. Durante el confinamiento se ha observado que el sistema educativo formal no puede llegar a todos los niños y niñas del mismo modo. Es ahí, donde toman protagonismo otras instituciones como los centros de educación en el tiempo libre, que desde distintos enfoques metodológicos desarrollan una labor socioeducativa de primer orden. Los centros de educación en el tiempo libre -en adelante centros esplai- equilibran, en cierta medida, las carencias que tiene dicha población vulnerable. Se ha evidenciado que los centros esplai aumentan las posibilidades sociales, reduciendo la vulnerabilidad en muchos de ellos. Estas vulnerabilidades de los más jóvenes, se tratan acogéndolos, y creando sentido de pertenencia en el territorio. Como afirma Galceran (2004), las organizaciones del tiempo libre son centros especializados para trabajar la participación e inclusión. Ya en el 2002, las instituciones del ocio firmaron una declaración de principios que tenía como eje principal la participación. En la propia

definición de la educación del tiempo libre especifican 5 criterios: 1) escuelas de ciudadanía y fuerzas vertebradoras de la sociedad democrática; 2) El análisis crítico y la sensibilización ante las problemáticas sociales; 3) Compromiso con la transformación social y con el arraigo en el país y, finalmente, 4) la autonomía y la autogestión a partir de la coparticipación entre niños y niñas y adultos. Estos aspectos definen hacia dónde ha ido trabajando el ocio educativo, y qué elementos característicos lo diferencian de otros espacios educativos. En la presente comunicación se explican algunos motivos por los que los centros esplai son un buen recurso educativo para la formación social y cívica de las personas más jóvenes de nuestra sociedad.

Esta presentación surge de un estudio sobre el impacto de los proyectos de aprendizaje servicio (ApS) en tres centros esplai pertenecientes a la Fundación Catalana del Esplai (Cataluña), permitiendo constatar que son una oportunidad con propuestas y actividades que apuestan por conectarse con el territorio, creando tejido social además de mayor compromiso social de las personas que participan. Se realiza un estudio diagnóstico-comprensivo en

el que se analizan los procesos participativos que generan los centros y sus proyectos de ApS desde una perspectiva mixta, mediante encuestas, entrevistas, rúbricas y grupos de discusión.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando

sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2006, p.22).

Los resultados, tras el análisis, apuntan a que los proyectos estimulan el pensamiento reflexivo y ayudan tanto a los niños y niñas como a los equipos educativos a repensar la función y las responsabilidades que tenemos como ciudadanos y ciudadanas y nuestra proyección.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: ¿Hacia dónde va la educación en el tiempo libre?**

## RETOS Y OPORTUNIDADES DE AVANZAR HACIA UN ECOSISTEMA EDUCATIVO DIVERSO

*Pilar Gargallo, Jordi Puche y Núria Larroya (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya - FMRPC)*

**Resumen**

Aunque aún queda camino por avanzar respecto a la concepción educativa, recogida en la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009), es cierto que el monopolio de la educación no lo tiene la escuela. Se aprende y se educa en muchos lugares: con la familia, en la escuela, con la TV, en el tiempo libre y en las actividades que realizamos en todos los tiempos de la vida. Es por ello que decidimos investigar a través de la concepción de la educación que se desarrolla en Europa.

Después de analizar diferentes modelos, no decantamos por implementar un modelo de educación a tiempo completo en Catalunya. Des de la comisión de la FMRPC, junto con la Diputación de Barcelona y la Fundación Jaume Bofill, presentamos ya hará unos cuatro años una Alianza: la Alianza 360, para alinear todos los agentes que educan, escuela, casa, scoutismo, educación en el tiempo libre, deporte, arte, música...para avanzar en la creación de estos ecosistemas, plurales y territoriales que permitan desarrollar una educación plena enclave equitativa. Para ello realizamos diversas jornadas, laboratorios y documentación para entender qué significa desarrollar una educación a tiempo completo con la mirada fijada en la equidad y la igualdad

de oportunidades en el acceso a las actividades educativas que ocurren más allá del horario escolar. Los niños y las niñas y los adolescentes deben poder tener acceso pleno a todas las actividades no lectivas y educativas, que nos brinda nuestro entorno, en clave de equidad e igualdad de oportunidades.

El lanzamiento de esta iniciativa simplemente quiere evidenciar las realidades diversas de los territorios y hacer emerger todo su potencial educativo para hacerlo llegar a todos los niños, niñas y jóvenes, brindándoles así una educación plena, puesto que la investigación nos demuestra que existe un gap de 6000 horas respecto un niño/niña que ha realizado actividades de tiempo libre y con la familia, respecto a otro que no lo ha hecho durante toda la escolarización obligatoria. El reto hoy en día radica en la creación de esos ecosistemas, que funcionen en red, que gesten desde la municipalidad y desde los entes locales una oferta educativa amplia, en red y plural, reconociendo todos los agentes que educan, interlocutando entre ellos, cocreando unidos y generando oportunidades que sean enriquecedoras y plenas para la infancia, desde la personalización (C.Coll, M.Esteban-Guitart, E.Iglesias, 2020) educativa y con sentido.

**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Simposio: ¿Hacia dónde va la educación en el tiempo libre?**



SIMPOSIO S32 -  
¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN? RESULTADOS Y  
PARADOJAS DEL ATEF EN ESPAÑA A NIVEL REGIONAL

*Coordinación: Angelina Sánchez Martí y Laia Narciso (Universitat Autònoma de Barcelona)*

## ABANDONO TEMPRANO DE LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN CATALUÑA. EXPLORANDO EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS Y RECURSOS LOCALES

*Silvia Carrasco (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona), Angelina Sánchez (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona), Laia Narciso (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona), Isi Ruiz-Haro (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona) y Jordi Pàmies (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

Cataluña en el año 2020 presentó una tasa de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) del 17,4%, por primera vez por encima de la media española, del 16%, y lejos del 10,3% de la UE, con preocupantes signos de estancamiento (Eurostat, 2021). Y aún más preocupante es que tiene la tasa más polarizada por estatus migratorio y género dentro de la UE: entre las generaciones jóvenes son las mujeres las que duplican la tasa y los que la cuadruplican los nacidos fuera de la UE. Las altas variaciones de nivel educativo y ATEF por clase social, donde los hijos de inmigrantes están claramente sobrerrepresentados, cuestionan la capacidad del sistema educativo para poder compensar las desigualdades sociales. En cambio, son escasos los datos que permitan comprender las diferencias intra-territoriales, a pesar de que el grado de urbanización y el entorno productivo se han identificado como factores relevantes. En este sentido, se estima que en Barcelona ciudad la tasa de ATEF se sitúa en el 10%, dato que se equipararía con la media europea y se alejaría totalmente de la

media catalana, pero se ignoran los datos de otros municipios y entornos.

Esta comunicación parte de los resultados del proyecto financiado por la UE del Séptimo Programa Marco para la reducción del abandono escolar prematuro en Europa (RESL.eu, 2013-2018) que, a través de una aproximación mixta, se centró en analizar los factores de riesgo y protección sistémicos, institucionales e individuales que conducían al ATEF. Se alimenta también de los resultados de otros proyectos de EMIGRA-CER Migracions en dos municipios que constituyen contextos locales de escolarización diferenciados, de características socioeconómicas y demográficas distintas de la provincia de Barcelona (Sabadell y El Prat del Llobregat).

Concretamente, partimos de los resultados de una encuesta longitudinal administrada en una muestra intencional de escuelas secundarias y programas en dos regiones de la provincia de Barcelona que demuestran altas aspiraciones educativas del alumnado (uno de los factores protectores en nuestro modelo de

análisis), superiores que las expectativas que atribuyen a sus familias y al profesorado y, contrariamente a los supuestos actuales, sus peores expectativas se sitúan en estos últimos. Estos y otros factores indican que mejorar el seguimiento y el acompañamiento en las transiciones

entre etapas educativas, así como la provisión de itinerarios más inclusivos son factores clave para la prevención del ATEF. En este sentido, pueden resultar cruciales los recursos y políticas de alcance local. Este trabajo presentará resultados preliminares que permitan dar cuenta de estas posibles diferencias.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: ¿Hacia dónde va la educación? Resultados y paradojas del ATEF en España a nivel regional**

## POLÍTICAS ANTE EL ABANDONO TEMPRANO DE LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA

*Isabel Cutillas (Universidad de Murcia), Eva M<sup>a</sup> González (Universidad de Murcia), Marta-Latorre (Universidad de Murcia) y Natalia-Moraes (Universidad de Murcia)*

### Resumen

El fracaso escolar y el abandono escolar temprano constituyen dos de los fenómenos con mayor impacto social y educativo en la actualidad. Desde nuestro punto de vista, ambos fenómenos (con importantes matices en su significación) se circunscriben en el amplio campo de la exclusión social (Escudero, 2005), dadas las repercusiones que generan a medio y largo plazo tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto.

En el año 2020 -último año del que se disponen datos-, los índices de abandono escolar en España de la población comprendida entre los 18 y 24 años se situaban muy por encima de la media de Europa (9,9%). Así, con un 16% de abandono escolar -no obstante, prácticamente la mitad que en el año 2008 donde se registró el porcentaje más alto en los últimos quince años-, España se encontraba entre los países con mayores índices de abandono educativo -Malta (16,7%) y Rumanía (15,6%).

Dentro del estado español, la Región de Murcia se sitúa entre las comunidades que muestran un mayor porcentaje de abandono escolar, con un 18,7% en el año 2020. A su vez, y según el indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or

Exclusion), el riesgo de vulnerabilidad social registrado en Murcia es mayor que el de la media nacional. En 2019 fue del 31,9%, siendo para el conjunto de España de un 25,3%. Entre los factores que se presentan como determinantes de la exclusión social aparece el nivel educativo, el desempleo, la inactividad no deseada, la intensidad laboral del hogar (número de miembros del hogar en desempleo) o la presencia de discapacidad (Estrategia de reactivación para el empleo de calidad. Región de Murcia 2024).

Además, esta región presenta algunas peculiaridades en su realidad social y educativa que estarían influyendo en la tasa de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF): alta tasa de paro, lo que propicia el abandono de los estudios en el intento de acceder al mercado laboral y contribuir a la economía de la familia; mayor tasa de población extranjera en comparación con la media nacional que, en parte, se traduce en la presencia de alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo y su consecuente influencia en los resultados académicos; elevado porcentaje de repetidores por curso, entre otras (González-Barea,

Rodríguez-Entrena y Bolarín-Martínez, 2021).

En este marco, el diseño y desarrollo de políticas públicas, tanto sociales como educativas, es fundamental. En este trabajo se presenta un análisis pormenorizado de las políticas desarrolladas en el territorio regional para la prevención y el tratamiento del ATEF, el reenganche educativo y la formación e inserción laboral destinada al colectivo de jóvenes sin estudios postobligatorios.

## Referencias

Escudero Muñoz, J.M. (2005). Fracaso Escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluya y cómo? Profesorado – Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Granada, v. 1, n. 1, p. 1-24.

Región de Murcia. Servicio Regional de Empleo y Formación. Estrategia de reactivación para el empleo de calidad. Región de Murcia 2024.

González-Barea, E.; Rodríguez-Entrena, M.J. y Bolarín-Martínez, M.J. (2021). Evaluación del aprendizaje en los programas orientados al reenganche socio-educativo e inserción laboral. Educação e Sociedade, v. 42.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: ¿Hacia dónde va la educación? Resultados y paradojas del ATEF en España a nivel regional**

## UNA APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN E IMPACTO DEL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN (ATEF) EN ANDALUCÍA

*María Rubio Gómez (Universidad de Granada-Instituto de Migraciones), Elvira Molina Fernández (Universidad de Granada-Departamento de Pedagogía) y Gloria Calabresi (Universidad de Almería-Departamento Geografía, Historia y Humanidades)*

### Resumen

El contexto actual de emergencia sanitaria ha dirigido el foco educativo a las urgencias derivadas de la necesidad de garantizar el derecho a la educación en un contexto de pandemia. Sin embargo, sigue siendo importante detectar las limitaciones estructurales que existen en el sistema educativo y que derivan en el abandono o en la centrifugación del mismo. Esta realidad es especialmente virulenta con determinados sectores poblacionales, cuyo origen social, contexto familiar, entre otras cuestiones, les sitúan como más desfavorecidos en este aspecto, con lo que corren un riesgo mayor cuando las condiciones se ven empeoradas, como en el caso de la crisis por la Covid-19.

Este trabajo se plantea como una indagación diagnóstica sobre la situación del abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) en la comunidad autónoma de Andalucía. El interés por investigar esta comunidad radica en que se trata de uno de los territorios del Estado Español con una mayor tasa del fenómeno en cuestión (superando el en más de un 10% el límite del 15% que se llegó a considerar tolerable desde la UE para el caso español). Nuestro trabajo

supone una revisión documental de las principales fuentes de datos oficiales, así como de investigaciones previas, que puedan orientarnos para comprender el impacto de variables como el origen social, el género, la edad, el nivel de renta o el contexto familiar, en una población vulnerable al ATEF y por tanto más sensible a la exclusión social.

Así, por un lado trataremos de dibujar el perfil de la población andaluza que abandona el sistema educativo antes de tiempo (y/o que no completa sus estudios de secundaria obligatoria y postobligatoria), y por otro trataremos de avanzar posibles aproximaciones al fenómeno desde un punto de vista interdisciplinar, tomando la Pedagogía y la Antropología como puntos de anclaje de nuestras miradas al ATEF.

Es un trabajo que pretende ser el primer paso de una investigación más amplia, de carácter comparativo en distintas regiones del Estado español, aportando también una mirada aplicada, pues poner el foco de interés educativo en este tema nos parece especialmente relevante para determinar qué capacidad de inclusión cuenta nuestra estructura educativa y sus servicios. Ello nos posibilitará ser capaces de formular

recomendaciones para asegurar los aspectos que fortalecen el sistema educativo, así como reconstruir aquellas facetas que constituyen una debilidad o una limitación y, lo que os parece más

relevante, poner el foco en posibles factores de protección ante este fenómeno que contribuye a mantener, cuando no ampliar, la desigualdad y la exclusión social.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Simposio: ¿Hacia dónde va la educación? Resultados y paradojas del ATEF en España a nivel regional**

## VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS COMO FACTORES DE ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN, EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA

*Abraham Bernardez (Universidad de Murcia), María Jesús Rodríguez-Entrena (Universidad de Murcia) y M.ª José Bolarín (Universidad de Murcia)*

### Resumen

Son numerosos los diferentes marcos y estrategias en los que se ha establecido como problema prioritario para la sociedad en general, y para la educación en particular, el abandono temprano de la educación y la formación (ATEF). Desde la caduca estrategia para Europa 2020, hasta los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, se ha contemplado la urgencia de dar solución a una problemática que alcanzaba, en su periodo más álgido, un 34,9% en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, hasta el actual 18,7% (INE, 2021). La investigación de la que es germen de esta comunicación (Proyecto I+D: EDU2016-76306-C2-1-R) ha centrado parte de sus esfuerzos en señalar diferentes factores que llevaron a los estudiantes a abandonar sus estudios, entre ellos, los que se podrían caracterizar como sociodemográficos.

Esto se debe a que, en la revisión bibliográfica pertinente para la realización de la investigación, se identificaron como factores de riesgo diferentes circunstancias personales asociadas al estrato social de la familia o núcleo cercano de los estudiantes, la pertenencia a una etnia o nacionalidad diferente a la mayoritaria, o la residencia de estos en una zona desfavorecida, por

ejemplo. Aunque no debieran ser factores que afectasen a los estudiantes, si continúan vigentes como determinantes que generan exclusión educativa y ATEF.

La investigación se llevó a cabo mediante un método mixto, que ya presenta entidad propia como paradigma dentro de la investigación educativa, y un enfoque de estudios de caso múltiples. Dicho estudio se realizó mediante una muestra amplia de centros educativos y/o formativos en la Región de Murcia y estudios enfocados hacia los estudiantes que se han alejado del sistema educativo y desean retornar a su formación, como son, las Aulas Ocupacionales, la Formación Profesional Básica, los Programas de Atención Integral, y los Programas Formativos Profesionales. Dentro de ellos se aplicaron diferentes herramientas de investigación (cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad) a todos los miembros de la comunidad educativa: personal docente, familias y estudiantes; y se realizó un análisis pormenorizado de la documentación del centro relativa al funcionamiento de este y la formación estudiada.

Los principales resultados expuestos en el simposio harán referencia a los



extraídos del análisis y que se relacionan con los factores que son objeto de esta comunicación. Dichos factores continúan siendo determinantes en la trayectoria escolar de los estudiantes provocando, en un número considerable de casos, resultados indeseables que se

traducen en la suma de más estudiantes a las tasas de abandono actuales. De esta forma, parece que existe una predeterminación en el futuro educativo de muchos alumnos que es necesario quebrantar.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: ¿Hacia dónde va la educación? Resultados y paradojas del ATEF en España a nivel regional**

SIMPOSIO S33 -  
INFANCIA, BIENESTAR Y GRUPOS VULNERABLES EN  
EDUCACIÓN

*Coordinación: Ana Ancheta Arrabal (Universitat de València), Marta Bertran Tarrés y Aida Urrea-Monclús (Universitat Autònoma de Barcelona)*

## CONOCER SUS DERECHOS COMO HERRAMIENTA DE AUTOPROTECCIÓN Y AUTORREGULACIÓN. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NIÑOS Y ADOLESCENTES ESPAÑOLES E IRLANDESES

*Aida Urrea-Monclús (Universitat Autònoma de Barcelona), Maria Barry (Dublin City University) y Gabriela Martínez-Sainz (University College Dublin)*

### Resumen

Muchos países, entre ellos España e Irlanda, puesto en práctica acciones para que la Convención de los Derechos del Niño (CDN) sea conocida y aplicada entre sus ciudadanos. Aun así, diversos estudios demuestran que los niños, niñas y adolescentes no son conocedores de los derechos de la infancia ni son actores de sus propios derechos. Conocer, practicar y vivir la CDN por parte de sus protagonistas favorece conocer qué es adecuado y qué no para su propio desarrollo y el de los demás promoviendo la autoprotección y la autorregulación. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de indagar y de proponer instrumentos pedagógicos, de evaluación y de intervención, desde una perspectiva holística que integre conocimientos, comportamientos y actitudes para contribuir a que la infancia y la adolescencia conozcan los

Derechos de la Infancia. Para tal fin se han llevado a cabo diversas etapas:

- (1) elaboración de un test situacional (9-12 años y 13-16 años).
- (2) adaptación transcultural y validación de este.
- (3) administración del test y comparación entre muestras española e irlandesa.

Los resultados preliminares que surgen de los datos recopilados demuestran que hay diferencias entre países. La implicación de los gobiernos en la difusión y aplicación de la CDN, la incorporación en el sistema educativo de esta o las diferencias culturales son algunas de las ideas que emergen y que apuntan a la necesidad de seguir insistiendo en la necesidad de contemplar la CDN como ethos y norma universal de valores para una ciudadanía global.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación**

## IKASLAGUN: UN PROGRAMA DE REFUERZO ACADÉMICO EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES DE GIPUZKOA

*Joana Miguelena, Paulí Dávila y Luis M. Naya (Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco)*

### Resumen

En esta colaboración presentamos una iniciativa, IkasLagun, que tiene como objetivo ofrecer refuerzo académico a niñas y niños que están bajo la medida de protección del acogimiento residencial en Gipuzkoa (España). El programa IkasLagun es un programa de voluntariado donde estudiantes de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) acuden semanalmente a ofrecer refuerzo académico a niñas y niños atendidos en acogimiento residencial.

La educación y el nivel formativo, como se ha demostrado en multitud de estudios, son factores que favorecen o dificultan las situaciones de inclusión o exclusión social. No obstante, en el caso de las niñas, niños y adolescentes bajo alguna medida de protección, se convierte en un factor protector clave (Mallon, 2007), principalmente, porque al cumplir la mayoría de edad, se produce su obligada salida del sistema de protección y el comienzo de una acelerada transición a una vida adulta llena de complejidades, dificultades y desventajas (Stein, 2005; Goyette, 2010; Jariot, Sala-Roca, y Arnau, 2015; Melendro, 2016; Dixon, 2016). Asimismo, el ámbito educativo de las niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial

es un reto escasamente asumido (González, 2018).

El origen del programa IkasLagun tiene su génesis en el Programa para el éxito académico Arrakasta (éxito en euskera) que, a su vez, surgió de una tesis doctoral que se desarrolló en el seno del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación-Garaian (Garaian). En dicha tesis doctoral se analizaban los derechos de las niñas, niños y adolescentes bajo la medida de protección de Gipuzkoa, poniendo una especial atención en los derechos de participación y de educación. En ella se pudieron identificar las dificultades que los jóvenes extutelados tienen para poder cursar estudios universitarios y mantenerse en la universidad hasta su finalización. (Miguelena, Dávila y Naya, 2018).

Pero si queremos que este colectivo pueda acceder a los estudios superiores, primero tiene que superar exitosamente los anteriores niveles del sistema educativo. Para ello, el grupo Garaian, junto con la Sección de acogimiento residencial de la DFG, comenzó a esbozar un programa que ayudase a paliar la desigualdad de oportunidades educativas de este colectivo, ofreciendo refuerzo académico individualizado a las niñas y niños bajo tutela (dos horas por

semana) en los propios recursos de protección. Los beneficios de este programa parecían evidentes en tres elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, a las niñas y niños, les ayudaría a mejorar su rendimiento académico y a ampliar su red de apoyo; el alumnado de la UPV/EHU adquiere competencias personales, académicas y sociales; descubre nuevas realidades sociales que les permitirán desempeñar mejor su profesión en el futuro; contribuye a una garantía de la igualdad de oportunidades educativas y, los equipos educativos de los recursos residenciales, se benefician ya que pueden mitigar su carga laboral en lo referido al apoyo académico de las niñas y niños bajo su guarda.

El programa se puso en marcha por primera vez en el curso académico 2018/2019. A pesar de las dificultades vividas en el curso 2019-20 IkaLagun ha seguido caminando de un modo presencial, semi-presencial u online, contribuyendo a paliar la desigualdad de oportunidades educativas, apostando por el derecho a la educación como eje de nuestro cometido. El espíritu solidario del alumnado de la UPV/EHU, el trabajo del grupo Garaian y la colaboración institucional de la UPV/EHU, la DFG y la Fundación SM van a ser las piezas de un nuevo futuro para los niños, niñas y adolescentes en situación de protección y construir un horizonte de mayor igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.**

## INFANCIAS DE LA MIGRACIÓN Y AGENCIA

*Marta Bertran Tarrés (Universitat Autònoma de Barcelona)*

**Resumen**

Las ideologías sobre la infancia dominantes en nuestra sociedad construyen el concepto de niño (niño y niña) de forma polarizada que bascula entre la inocencia, pureza y estabilidad y por otro lado alguien que necesita orden, que hay que educar (Jenks, 1996; Holloway and Valentine, 2000; etc.). El hogar, por otra parte, se considera el espacio fundamental en el que debe aportarse esta estabilidad. Pero, ¿qué pasa en el caso de las familias migrantes y, especialmente de sus hijos e hijas? ¿de qué forma las ideologías sobre la infancia actúan sobre ellas? En esta comunicación se analizarán algunos resultados de una investigación sobre la construcción de la identidad de niñas de primaria de origen marroquí, pakistaní y centroafricano, así como el rol de la

parentalidad y pautas de crianza de las familias. Se ha realizado el seguimiento de 16 niñas y sus familias durante dos años en una investigación etnográfica en los hogares y espacios de tránsito hacia otras instituciones (escuela, extraescolares, escuelas complementarias, etc.). La comparación de las prácticas de estas niñas revela las formas que toma la agencia de las niñas, invisibilizada socialmente. Presentamos algunas de las prácticas comunes de agencia de las niñas y la relación de éstas con el cuidado familiar y comunitario. El cuidado es un valor asignado a la población adulta des de la población hegemónica. Analizaremos estas prácticas y qué implicaciones comporta para las niñas en relación a su agencia.

**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

**Simposio: Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.**

## LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LA EDUCACIÓN PRIMERA INFANCIA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y DE BIENESTAR SOCIAL EN ESPAÑA Y SUECIA

*Ana Ancheta-Arrabal (Universitat de València) y Guadalupe Francia (University of Gävle)*

### Resumen

Basada en la concepción teórica del tiempo (los tiempos) como una variable tanto de la organización la actividad educativa como de su contenido propuesta por Miguel A. Zabalza (2014) esta contribución analiza y compara las regulaciones del sueño y el descanso infantil en el nivel de educación preprimaria de dos estados de la Unión Europea, España y Suecia.

El motivo de la elección de España y Suecia como unidades de comparación para esta investigación es que dichos países representan dos modelos de bienestar diferenciados (Esping-Andersen, 1993) en lo que concierna el rol del Estado y la familia en la atención y la educación de la primera infancia. Partimos, pues, de la idea que el modelo de bienestar social de cada país ofrece un marco de interés en tener en cuenta para la comprensión de las regulaciones del sueño y del descanso en esta etapa educativa.

Basada en un análisis comparativo (Bray y Thomas, 1995), esta investigación examina la regulación nacional del sueño y el descanso en la educación preprimaria de España y Suecia a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué lugar ocupa el sueño y el descanso en la educación de la primera infancia?
- ¿Qué espacios y tiempos se determinan para favorecer un ambiente de sueño en esta etapa educativa?
- ¿Qué profesionales están a cargo de dichos espacios y tiempos?

Este estudio comparativo incluye la siguiente metodología:

- Análisis de texto de las regulaciones jurídicas vigentes
- Análisis secundario de fuentes estadísticas
- Análisis secundario de informes estatales y científicos

Siguiendo los lineamientos de Zabalza (2014) sobre la gestión del tiempo en la educación de la primera infancia, en España como en Suecia la regulación del sueño y el descanso se realiza tanto como contexto como forma de organización educativa. Si bien Suecia propulsa la utilización de los descansos y hace un uso de la pausa de la comida como parte del proceso de aprendizaje (en cuestiones como la higiene, hábitos alimenticios saludables, reciclaje), las regulaciones españolas no hacen

referencia de forma explícita de este uso. Así pues, las regulaciones españolas deberían hacer más hincapié en este uso del sueño y del descanso como estrategia de bienestar infantil por las implicaciones que ello conlleva en el proceso educativo.

Las estadísticas e informes se han seleccionado buscando en bases de datos ministeriales o autoridades nacionales. Si bien los datos estadísticos analizados se han recogido de fuentes de información relativamente fidedignas pueden existir diferencias a partir del método utilizado por las primeras

fuentes en la recolección de datos estatales.

#### Referencias

Bray, M. & Thomas, R. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.

Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. València: Alfons el Magnànim.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.**



## NUEVOS TIEMPOS PARA EMPLAZAR Y EXPANDIR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

*Ana Ancheta-Arrabal (Universitat de València)*

### Resumen

La concepción construida de la infancia, como creación de la Modernidad que se sigue proyectando en nuestros días, ha sido discutida conduciendo a la redefinición de una nueva idea de la infancia en la posmodernidad. Por un lado, la revolución de las comunicaciones y la simplificación en el funcionamiento de la información y la tecnología han colocado a los niños y niñas en una posición de equidad con los adultos y, por otro, se observa que la autonomía de los menores parece acelerarse poderosamente al tiempo que estimula el desarrollo y la promoción de la infancia modificando estándares pasados. A su vez, el siglo pasado cerró con el estado del bienestar en el centro del debate público y político y la urgente necesidad de renovar su consideración y su reformulación en "sistema de bienestar", mostrando diversas posiciones relativas al inicio de la intervención y la polémica ideológica en donde diversos actores sociales y políticos confrontan diferentes modelos de sociedad y concepciones de lo que para ellos es la infancia y sus derechos. Por último, pero no menos importante, hemos visto como el fenómeno de la discriminación y la exclusión social plantea nuevas complicaciones a la vida de los niños y niñas pequeños y, más concretamente, como los grupos vulnerables sufren grados distintivos de

desigualdad como colectivo en función de su condición. En este sentido, la integración de los grupos vulnerables en la sociedad a escala global, pero especialmente en el nivel local, se ha convertido en un asunto de interés para agentes políticos de las sociedades actuales, de ahí que el estudio de medidas que posibiliten esta integración se convierte en un elemento fundamental para atender a la igualdad en el derecho a la educación de toda la infancia.

Esta investigación se plantea a partir del anterior contexto para responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo atienden las políticas nacionales en la escala mundial al derecho a la educación de la infancia en la era de la revolución digital, especialmente en la actual crisis de la educación?
- ¿Qué tratamiento tiene este tema en la literatura científica y académica especializada?
- ¿Qué espacios y tiempos se concede a la infancia en la creación de estos discursos?

Este estudio se plantea desde una aproximación comparativa desde la siguiente metodología:

- Análisis de texto de las medidas nacionales implementadas para

garantizar el derecho a la educación en tiempos de pandemia y cierre de centros educativos.

- Análisis bibliográfico de informes estatales y científicos especializados en la temática.
- Análisis del tratamiento de la infancia como objeto, sujeto o agente en el estudio de su derecho a la educación en la literatura consultada.

La investigación se encuentra en una fase premilinar que no permite esclarecer unas conclusiones definitivas, pero se pone de relieve el concepto de la infancia como agentes a través de una exploración de las estrategias que utilizan para ganar control y producir vida social en las decisiones que les atañen. Para ser sensibles a los contenidos subjetivos de la vida y los

derechos de la infancia se utiliza sobre todo un enfoque cualitativo con la observación como método clave de producción de datos. Los hallazgos sugieren que los niños/as son actores informados, intencionales y capacitados que despliegan estrategias influyentes para afirmar su autonomía y contribuir a la vida en los centros educativos. Se discuten las estrategias de resistencia, evitación, ignorancia y colaboración para iluminar los recursos que los niños utilizaron activamente. En el contexto de la valoración de los niños/as pequeños como agentes, las observaciones finales destacan la necesidad de que la práctica y la investigación se basen en un enfoque de empoderamiento en la educación de la primera infancia y la infancia posterior.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.**

## PROGRAMAS DE ESCOLARIZACIÓN ANTICIPADA DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. UNA OPORTUNIDAD PARA LA EQUIDAD

*Daniel Turienzo y Nuria Manzano-Soto (Ministerio de Educación y Formación Profesional)*

### Resumen

Es frecuente que entre las medidas señaladas para lograr un sistema educativo más justo, inclusivo y eficaz que genere oportunidades para todos, se destaque la ampliación de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) como medida redistributiva de inversión social. Esta prioridad coincide con las recomendaciones de la Unión Europea que reclama sistemas de educación y atención en la primera infancia asequibles y de calidad, lo que ha llevado a los Estados miembros a acometer diversas reformas en los últimos años.

Actualmente existe suficiente evidencia sobre los beneficios cognitivos y no cognitivos (creatividad, capacidad de trabajo, autonomía, habilidades emocionales...) asociados a la escolarización temprana. Trabajos como PISA o TIMSS muestran que estos estudiantes obtienen mejores resultados incluso una vez corregidas las diferencias socioculturales. Desde un plano social la escolarización temprana se ha relacionado con una mejora en la conciliación familiar, mayor participación femenina en el mercado laboral, mejora salarios más altos así como una reducción de los gastos asociados a la

pérdida de talento y al abandono educativo temprano.

Todo ello convierte la inversión en la primera infancia en una acción eficaz en la reducción de la pobreza dado su mayor potencial para paliar las diferencias sociales a lo largo de la vida frente a inversiones realizadas en estadios posteriores. Sin embargo, se produce la paradoja de que los estudiantes que más se pueden beneficiar de esta política, son precisamente quienes tienen más dificultad para acceder y más riesgo de no hacerlo en condiciones óptimas que permitan compensar las desventajas de partida tal y como muestra PISA, EU-SILC o la ECV. La mayoría de trabajos coinciden en señalar las tasas y costes asociados a la escolarización como la principal traba para acceder a estas enseñanzas.

Por ello, las administraciones autonómicas han desarrollado diferentes políticas encaminadas a aumentar la escolarización. Las más generalizadas han sido los sistemas de bonificación, exenciones o reserva de plazas en determinados supuestos. Junto con estas medidas se ha extendido un amplio abanico de medidas como la subvención a centros privados a través

de cheques o bonos (Cataluña, Andalucía, La Rioja o Comunitat Valenciana), ayudas a las familias (Comunidad de Madrid), avances en la gratuidad total o parcial (Comunitat Valenciana, La Rioja), armonización de precios públicos (Principado de Asturias, Aragón) o el aumento de la oferta pública.

Una de las propuestas más interesantes, son los programas de escolarización anticipada en centros de educación infantil y primaria. Esta iniciativa comenzó en 2003 en Cantabria, donde se ha generalizado escolarizando a más del 73% del alumnado de 2-3 años. Por su parte, la Comunitat Valenciana implanto el programa de forma experimental en 2015, Aragón en 2016 y Extremadura (Aula-Dos) en 2018. Estas

propuestas se configuran como una herramienta eficaz en un contexto de bajada de la natalidad y despoblación en las áreas rurales. La inclusión de este curso en CEIPs permite aprovechar las instalaciones disponibles, frenar el impacto de la despoblación y aumentar la cobertura del sistema educativa. Estos beneficios se derivan del modo en que han sido diseñados, apostando por la codocencia y reducción de ratios, garantizando la coordinación entre administraciones y reforzando la oferta pública y gratuita que permita avanzar hacia la universalización. Además se avanza en la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores, la inclusión en planes de formación docente y aumento de la eficacia de los sistemas de inspección y atención la diversidad.

### **Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión**

#### **Simposio: Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.**

## EJE IV: INNOVACIÓN Y CAMBIO

En los últimos años la innovación se ha considerado un elemento y factor clave para mejorar diferentes aspectos de la educación y, en consecuencia, de los sistemas educativos de los países en un contexto globalizado.

De este modo, la innovación se ha erigido como imperativo categórico para los países que quieren garantizar la calidad del aprendizaje, los procesos educativos y los entornos pedagógicos, así como la equidad e igualdad en el acceso a la educación.

La investigación comparada permite aprovechar las innovaciones realizadas hasta el momento a nivel internacional y sobre todo diseñar proyectos de innovación educativa adaptados a los diferentes contextos.

En este marco, este eje acoge todas aquellas comunicaciones que aborden tanto a nivel teórico como práctico los siguientes tópicos:

- Enfoques, estrategias e instrumentos para analizar la innovación educativa
- Ámbitos de reflexión y práctica de la innovación educativa
- Procesos de innovación educativa en organizaciones e instituciones
- Políticas para la innovación educativa
- Geografía de experiencias educativas innovadoras
- Retos globales y específicos de la innovación educativa
- Empoderamiento de los agentes implicados en la educación
- Liderazgo e innovación educativa

MESA C41 -  
INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

## ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LAS TITULACIONES PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DE ALEMANIA, FRANCIA, INGLATERRA Y ESPAÑA

*Alicia Sianes-Bautista (Universidad de Jaén)*

### Resumen

La heterogeneidad en objeto de estudio, enfoques teóricos y metodológicos de la Educación Comparada constituye una realidad incuestionable para investigadores/as de la disciplina, llegando incluso a ser considerada una de sus características más atractivas (García Garrido y García Ruíz, 2012; Amaral, 2015). De este planteamiento emerge la necesidad de estudiar su presencia en las titulaciones pedagógicas de las instituciones superiores a distancia de los países que, hasta el momento, han sido considerados “laboratorio” en materia educativa (García Ruíz, 2019): Alemania, Francia, Inglaterra y, de forma comparativa, España.

A tal efecto, se realiza un análisis comparado, empleando la metodología propia de la Educación Comparada, el método comparado. Las unidades de comparación serían las titulaciones pedagógicas de Die Fernuniversität in Hagen (Alemania), Le Centre National d'Enseignement à Distance (Francia), The Open University (Inglaterra) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

Los resultados obtenidos se dividirán en dos bloques: en el primero se encuentran aquellas titulaciones que

poseen asignaturas y/o módulos con contenidos directamente relacionados con el ethos la Educación Comparada e Internacional. Empleando este criterio, las únicas asignaturas en las que tiene presencia la disciplina concerniente sería en Éducation comparée et interculturelle perteneciente a la titulación Licence (L3) Sciences de l'Éducation del Centre National d'Enseignement à Distance (Francia) y en el Grado en Pedagogía de la UNED (España) con la asignatura homónima a la disciplina. El segundo bloque alberga aquellas titulaciones en las cuales aparecen asignaturas en las que se estudian las metodologías cualitativas. Aquí ha sido necesario ampliar los horizontes pues, aunque la Educación Comparada posee su propia metodología de investigación, en múltiples ocasiones sigue permaneciendo a la sombra de la metodología cualitativa, tendiendo a incluirse en su amplio abanico.

Así pues, en la titulación de la FernUniversität in Hagen (Alemania) titulada Bachelor Bildungswissenschaften puede verse reflejada en las asignatura Empirische Bildungsforschung – Qualitative Methoden y Qualitative Sozialforschung; en el Centre National d'Enseignement à

Distance estarían, por un lado, la Licence (L3) Sciences de l'Éducation con la asignatura denominada Méthodologie qualitative y, por otro lado, la asignatura Méthodologie (qualitative, quantitative) en el Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFEF); The Open University (Inglaterra) en el Master of Philosophy (MPhil) se atendería a estas cuestiones con el objetivo de que el alumnado sea capaz de emplear enfoques tanto cualitativos como cuantitativos para la recogida, el análisis y la interpretación de hallazgos; finalmente, en el Máster universitario en Innovación e Investigación en Educación de la UNED existe una asignatura

denominada Metodología de la investigación histórica y comparada.

En conclusión, si bien la Educación Comparada forma parte del curriculum de las titulaciones objeto de estudio (más en Francia y España que en Alemania e Inglaterra), su representación no se ve equiparada con el nivel de relevancia de la disciplina, no sólo a nivel nacional, sino también para los organismos e instituciones supranacionales. Como propuesta convendría coadyuvar a que la disciplina consiga ganar, a medio-largo plazo, una mayor presencia en el curriculum las titulaciones universitarias pedagógicas y educativas con modalidad a distancia.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito universitario**



## EDUCACIÓN COMPARADA EN LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

*Carmen-María Fernández-García (Universidad de Oviedo)*

### **Resumen**

La presente comunicación presenta un avance de los resultados de la aplicación del proyecto ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching) en el ámbito universitario y, más concretamente, en la asignatura de Educación Comparada en la Universidad de Oviedo. El periodo temporal que abarca este trabajo y que pretende continuarse en cursos posteriores es en este momento el curso 2019-2020 y 2020-2021.

El objetivo principal de la comunicación es analizar la percepción que el alumnado de esta materia posee sobre la eficacia docente de la profesora responsable, así como su grado de satisfacción con los cambios metodológicos sobrevenidos como consecuencia de la situación sanitaria derivada de la COVID19. La muestra ha estado formada por 41 estudiantes matriculados en la asignatura en el curso 20219-2020 y 27 matriculados en el curso 2020-2021. Todas las personas integrantes de la muestra han participado de manera voluntaria y anónima. El trabajo dispone además de la autorización por parte del Comité de Ética del Principado de Asturias. Para la recogida de información se ha empleado una versión adaptada del My Teacher Questionnaire (Van de Grift, 2007).

Los resultados del trabajo nos permiten obtener información acerca de las opiniones que los alumnos y alumnas poseen en relación al clima de aprendizaje, manejo eficiente del aula, claridad de la instrucción, enseñanza activa, diferenciación y estrategias de enseñanza - aprendizaje, dimensiones todas ellas que articulan el modelo de eficacia docente en el que se enmarca el proyecto ICALT, aplicado en la actualidad en diversos países de todo el continente y en otras etapas educativas (educación primaria, educación secundaria y formación profesional).

A partir de las conclusiones de este trabajo se puede obtener información de interés en relación a las fortalezas y debilidades de la estrategia docente planteada, así como del impacto pedagógico que la impartición durante el curso 2020-2021 de la asignatura en modalidad totalmente virtual ha podido tener en la satisfacción del alumnado y en sus resultados académicos. Todo ello constituye información de gran relevancia para poder mejorar la propia práctica docente, partiendo de la información de primera mano que ofrecen los principales destinatarios y destinatarias de nuestra actividad en las aulas físicas o virtuales: el alumnado.

**Eje IV: Innovación y cambio**

**Mesa: Innovación en el ámbito universitario**

## INNOVACIONES Y ACCIONES EMPRENDIDAS POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO PARA INCENTIVAR LA TITULACIÓN DE SUS EGRESADOS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19

*Armando Alcántara Santuario (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Francly Yarmid Peralta Marín (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras)*

### Resumen

Esta ponencia se deriva del Proyecto de Investigación UNAM-PAPIIT IT400421, y tiene por objetivo dar cuenta de las innovaciones realizadas y acciones emprendidas por la Universidad Nacional Autónoma de México para incentivar la titulación de sus egresados durante la pandemia, específicamente enfocaremos el caso de las acciones emprendidas por la Facultad de Filosofía y Letras, para incentivar la titulación en tiempos de pandemia.

Se utilizó el enfoque epistémico cualitativo, en tanto que se realizó una investigación de gabinete que implicó búsqueda bibliohemerográfica, documental y mesográfica. Se responde a las siguientes preguntas de investigación, en el marco de la pandemia sanitaria provocada por el Coronavirus SARS-CoV-2: ¿Es posible continuar con los trámites para la titulación en la UNAM? ¿Por medio de qué estrategias o acciones se está dando continuidad a la titulación en la UNAM? ¿Cuáles son las innovaciones realizadas y las acciones emprendidas en la FFyL-

UNAM para dar continuidad a la titulación?

Se encontró que, la Universidad Nacional Autónoma de México, ha tratado de dar continuidad a la titulación de sus alumnos en estos tiempos de contingencia, en cada una de las facultades y en las entidades relacionadas con los trámites de titulación: Dirección General de Administración Escolar (DGAE); Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC); Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) (Servicio Social) y Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM (ENALLT), se han hecho esfuerzos para que los egresados puedan concluir sus trámites y realizar los exámenes de grado de programas de licenciatura y posgrado. Por ejemplo, la DGTIC, habilitó un Salón Virtual para Exámenes Profesionales de la UNAM, este recurso permite que la comunidad universitaria se reúna en un espacio virtual, a través de una computadora con conexión a Internet, para la realización

de un examen profesional. Otro ejemplo es que la ENALLT implementó la realización de exámenes en sesiones de dos tipos: 1. Aplicaciones remotas, y 2. Aplicaciones presenciales en la ENALLT, Ciudad Universitaria.

En la época actual, y considerando que al día de hoy no se cuenta con una fecha segura de regreso a las aulas e instalaciones de la UNAM, es ineludible el vínculo formado entre la creatividad y la innovación, pues la primera puede ser aplicada tanto a los procesos pedagógicos como al desarrollo institucional, viéndose reflejada en los cambios curriculares que atienden las transformaciones y las necesidades de

los diversos contextos. Así, se concluye que las soluciones para atender a los estudiantes que están por titularse dejan abierto el tema respecto a las dificultades que han enfrentado quienes inicien el proceso de elaboración de su trabajo de titulación. Las opciones para entrar en contacto con posibles asesores, así como la obtención de material bibliográfico y documental, han requerido de una disposición diferente que posiblemente impactará en el futuro, pues la comunicación a través de video conferencia, correo electrónico y otras formas de comunicación a distancia, permiten un mejor contacto entre los docentes y los egresados.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito universitario**

OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS DEL GRADO DE FARMACIA DE LA  
UNIVERSITAT DE BARCELONA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN TIEMPOS DE  
DOCENCIA MIXTA

*Lyda Halbaut (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Anna Nardi (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Ana C. Calpena (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Eloi Puertas (Universitat de Barcelona/ Facultad de Matemática e Informàtica), y Elena Cano (Universitat de Barcelona/Facultad de Educación)*

### Resumen

En el curso 2020-21, en un contexto de docencia híbrida o mixta, parecía interesante conocer cuáles han sido las prácticas de evaluación más exitosas, teniendo en cuenta que este traspaso hacia entornos en línea podría consolidarse y convivir con la presencialidad.

La finalidad de este estudio, enmarcado en un proyecto de mayor envergadura (REDICE20-2083), es analizar las prácticas de evaluación en entornos de docencia mixta que contribuyen al desarrollo de competencias transversales, desde la perspectiva del profesorado y estudiantado del grado de Farmacia-UB:

- 1) compromiso ético,
- 2) capacidad de aprendizaje,
- 3) trabajo en equipo,
- 4) capacidad creativa,
- 5) sostenibilidad
- 6) capacidad comunicativa.

Se utilizó los formularios desarrollados en el ámbito del proyecto REDICE20-

2083 a partir del marco teórico allí definido, para pasar en marzo 2021 una encuesta on-line, voluntaria y anónima, a los dos colectivos implicados y recoger información cuantitativa mediante preguntas cerradas sobre diferentes aspectos de las prácticas evaluativas. En este trabajo se analizan las puntuaciones sobre:

- Grado de acuerdo con 4 finalidades de la evaluación: identificar las necesidades del estudiante, identificar su nivel competencial, orientar su aprendizaje y certificar el aprendizaje (en escala Likert 5).
- Frecuencia de uso de 12 estrategias de evaluación (en escala de 1-Nunca a 5-Siempre).
- Utilidad de estas estrategias para desarrollar 6 competencias transversales (elección múltiple)

Contestaron 48 estudiantes (50% de 1r curso) y 19 profesores (la mayoría a tiempo completo) del grado de Farmacia.

- Satisfacción con la evaluación en docencia mixta: mayor satisfacción del

profesorado ( $3,47 \pm 1,07$ ) frente al estudiantado ( $2,85 \pm 1,32$ ).

- Finalidad de la evaluación: en general mayores puntuaciones del profesorado, más en la certificación del aprendizaje ( $4,65 \pm 1,32$  frente a  $3,29 \pm 1,94$  del estudiantado).

- Estrategias de evaluación más utilizadas: Los estudiantes destacan significativamente las pruebas objetivas con una media de  $4,38 \pm 0,76$ . Les siguen trabajos ( $2,74 \pm 1,25$ ), informes ( $2,66 \pm 1,39$ ); pruebas de respuesta corta ( $2,58 \pm 1,20$ ) y autoevaluaciones ( $2,38 \pm 1,04$ ). Muy poco utilizadas son las pruebas orales y portafolios; las grandes desconocidas, las técnicas de observación con registros y escala de actitud. Estas observaciones vienen apoyadas por los datos de los profesores.

- Utilidad de estas estrategias: Los estudiantes saben identificar las competencias transversales y relacionarlas con las estrategias evaluativas. Se detectan 3 grandes

desfases en el balance Utilidad/Usos de estrategias: un uso excesivo de pruebas objetivas frente a su percepción de utilidad para el desarrollo competencial y lo contrario para pruebas orales y trabajos/proyecto (en este caso, percibidas como muy competenciales pero poco frecuentes). Estos desfases también se observan en los datos del profesorado.

Se han obtenido resultados coherentes con los hallazgos de la literatura previa. La percepción del estudiantado sobre la limitación de la utilidad de las pruebas objetivas y el beneficio de las pruebas orales y trabajos/proyectos para el desarrollo de competencias transversales en docencia mixta viene apoyada por la de los profesores. Ello posee implicaciones para los futuros diseños de docencia híbrida/presencial puesto que hallar el modo de aplicar una evaluación más competencial apoyada por la tecnología sigue siendo un reto de futuro.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito universitario**

## PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIGITAL EN EDUCACIÓN COMPARADA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN: REDISEÑO DE ESPACIOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

*Cristina Pulido-Montes (Universidad de Valencia), Ester Alventosa-Bleda (Universidad de Valencia), Beatriz Chamorro-Cercos (Universidad de Valencia) y Borja Mateu-Luján (Universidad de Valencia)*

### Resumen

Desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (UV) y, en concreto, desde el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, se ha desarrollado un proyecto de innovación docente conformado por profesorado que se ha constituido como grupo de innovación estable para crear materiales y recursos web para trabajar desde metodologías más activas. La fundamentación para constituir dicho proyecto partió de las inquietudes mostradas por parte del profesorado ya que se vieron con la necesidad de adaptar las metodologías docentes en materias como Educación Comparada y Política de la Educación, debido a que el manejo de la información (bases de datos, informes, páginas de organismos institucionales, contenido teórico, etc.) era amplio y diverso. Es por ello que a partir del curso 2018-2019 se puso en marcha dicho proyecto para que sirviera como base o apoyo al alumnado y cuya intención era fomentar la metodología de enseñanza-aprendizaje híbrida o flipped teaching.

Al abogar por este tipo de aprendizaje como una metodología activa y con

amplias facultades para fomentar el aprendizaje autónomo de manera diacrónica y sincrónica, es una manera de potenciar el verdadero aprendizaje autónomo, exigido en las guías docentes y que, a veces, el alumnado no sabe cómo gestionar. La idea principal es la de aprovechar las posibilidades que ofrecen la creación de materiales web como por ejemplo mUVIES, screencasts o guías digitales, entre otras, para favorecer la consulta y el trabajo por parte del alumnado, focalizando la docencia en cuestiones de mayor complejidad por parte del profesorado. Es importante remarcar que no se pretende, en absoluto, sustituir las clases presenciales, ya que son esenciales para la interacción y la retroalimentación entre profesorado y alumnado. Además, como dice Hoffman (1995), el aprendizaje colaborativo promueve comportamientos prosociales, importantes para reducir el individualismo dominante en nuestra sociedad en los últimos tiempos. Si se quiere conseguir la sociedad propuesta en dos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, se necesita trabajar por el bien común, y para esto es importante el contacto humano.

Después de lo expuesto anteriormente, en la presente comunicación se recogen los materiales desarrollados en el marco de las tres ediciones del proyecto de innovación docente UV-SFPIE\_PID-1353756- Experiencias de aprendizaje digital en Educación Comparada y Política de la Educación: rediseño de

espacios de aprendizaje financiado por el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (SFPIE), Universitat de Valencia como modelo de trabajo que puede despertar el interés en otros docentes para la innovación pedagógica y metodológica en Educación Comparada y Política Educativa.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito universitario**



## VIRTUALIDAD, BRECHAS Y COMPETENCIAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

*Cristina Adriana Erblich (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - Chubut Argentina)*

### Resumen

La pandemia COVID-19 replanteó las relaciones y prácticas sociales, económicas y educativas restringiendo la presencialidad. En Argentina se implementó la virtualidad en el nivel superior, dejando al descubierto debilidades del sistema educativo afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje. La pandemia precipitó el futuro, ubicando repentinamente a la educación ante retos que se suponían en un devenir susceptible de planificar.

En este contexto, se presenta la articulación investigación-acción compartiendo una experiencia de práctica docente (año 2020) realizada en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Trelew-Argentina) aplicando avances del proyecto de investigación "Contribución a la formación en competencias y especialmente en competencias digitales desde una mirada interdisciplinar"; que toma como referencia el Marco Europeo de Competencia Digital (DIGCOMP 2.0). Dando continuidad a la investigación, se recuperan los hallazgos realizados sumando aportes para una nueva propuesta.

La asignatura Sistemas de Información Territorial correspondiente al primer año de dos carreras de Geografía. El grupo

estudiantil generalmente es heterogéneo en edades, trayectorias, capital social y cultural, solvencia en uso de TIC; plasmándose en fortalezas y debilidades en el desempeño académico, asociadas a la desigual apropiación de capacidades vinculadas, en parte, a las competencias digitales; exponiendo las brechas entre estudiantes. Se presentaron rasgos distintivos debido al dictado de clases virtuales.

La interpretación demandó ampliar el enfoque, asociando conceptos vinculados a las brechas digitales y al nivel de dominio de competencias digitales. El abordaje de las brechas digitales incorporó aportes de las pedagogías emergentes de la virtualidad, tales como el pensamiento rizomático y el conectivismo, entre otros, superando el enfoque instrumental.

Se constató la necesidad de incorporar las competencias digitales en las propuestas de enseñanza considerando dos aspectos: disminuir las brechas digitales atendiendo al desafío político de incluir implicado en la educación y la observación acerca del débil aprovechamiento efectivo y crítico de recursos TIC.

La situación agudizada por la COVID-19, la experiencia de práctica docente, hallazgos y resultados de proyectos de investigación y extensión, problemáticas abordadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 y la percepción compartida con docentes respecto a debilidades en el desempeño académico estudiantil, materializaron la formulación del proyecto “Fortalecimiento en competencias digitales: su contribución en ámbitos de docencia, investigación y extensión”, presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad. Su Unidad Ejecutora es interdisciplinar y cuenta con asesoramiento de especialistas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad de Sevilla (España).

La propuesta pretende contribuir al vínculo docencia-investigación-

extensión mediante el fortalecimiento en competencias digitales de docentes, investigadores/as y estudiantes en Información Geoespacial y educación híbrida, incluyendo actividades orientadas a diversos públicos destinatarios.

Se prevé abordar metodologías cuali-cuantitativas, estudios de caso e investigación-acción.

La investigación y aplicación sobre capacitación en competencias digitales incidirá en la educación, dada la influencia de integrantes de la Unidad Ejecutora y el efecto multiplicador que pueda generar el público destinatario. Se espera contribuir a la mejora en la formación de recursos humanos y al desarrollo del potencial territorial, social, científico y económico de la región.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito universitario**

MESA C42 -  
INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO NO UNIVERSITARIO

## EL HOMESCHOOLING COMO ALTERNATIVA. LOS CASOS DE ESPAÑA Y PORTUGAL

*Víctor González-López (Universidad de Valladolid) y David Revesado-Carballares (Universidad Pontificia de Salamanca)*

**Resumen**

El núcleo familiar fue, históricamente, el encargado de instruir a los hijos en la transmisión de conocimientos, habilidades y cultura (Petrie, 1995; Rianza, 2002; Cabo, 2012; Bellmunt, 2015; Ray, 2017a, 2017b). Con la aparición de la escuela y la educación de masas y la consecuente escolarización obligatoria, los estados se erigieron como garantes y valedores de la educación. Ya en la década de los 80 del pasado siglo, nuevas voces y teorías defendían la figura de la familia como elemento primario educativo con plena capacidad para configurar y desarrollar la educación de los hijos. Esta nueva apuesta por la familia como agente educador se conoce a nivel supranacional como homeschooling. A través del estudio de diferentes autores (Lines, 1993; Petrie, 1995; OCDE, 2010; Valle-Aparicio, 2012; Cabo, 2012; Goiria, 2012; Bellmunt, 2015; Rodríguez, 2015) podemos concluir, de forma resumida, que el homeschooling es la educación en el núcleo familiar, con ayuda institucional, privada o individual y que supone la ausencia del alumno en un centro escolar reglado.

A través del método comparado y partiendo de dos unidades de comparación determinadas para tal efecto, a saber, la regulación política y el

marco normativo, se ahonda en el desarrollo del homeschooling en España y Portugal. Dos países que pertenecen a lo que podríamos definir como la Europa Mediterránea y que, además, conforman, en virtud de su espacio territorial, la idea del conjunto ibérico.

A modo de resumen, los resultados de esta investigación arrojan información relevante a tal efecto. Atendiendo al marco normativo, se presentan diferencias notales entre ambos países. En España, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), expone en su artículo 4 que la enseñanza básica comprende diez años de escolaridad obligatoria, desde los 6 hasta los 16. Ante esto, el homeschooling no es legal en territorio español en ese periodo de edad. El caso portugués es bien distinto y la Lei de Bases do Sistema Educativo recoge la práctica del homeschooling bajo la modalidad de Ensino Doméstico. La segunda unidad comparativa, la regulación política, muestra que España se rige bajo un modelo descentralizado de gestión del sistema educativo, donde las competencias se dividirán entre la Administración General del Estado y las propias comunidades autónomas, a las que se transfirieron las competencias en materia educativa, relacionadas con el desarrollo legislativo y ejecución de la

enseñanza. Por lo tanto, el homeschooling se mantiene en un espacio desconfigurado donde podrían chocar los intereses individuales de las comunidades y los del Estado. Portugal, por su parte, posee un modelo de regulación centralizado, donde el Estado mantiene todas las competencias en materia educativa y, por lo tanto, es el encargado de regular la educación en el hogar.

Estamos ante dos países vecinos, con modelos de regulación y un marco normativo bien diferenciado en torno al homeschooling, lo que a su vez los posiciona en un escalón bien distinto en lo que a la libertad educativa se refiere. La búsqueda de la democratización educativa pasa también por la aceptación y regulación de diferentes metodologías que bien podrían abrir el abanico educativo y ayudar a la mejora de los sistemas educativos.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito no universitario**

## DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA: ESTUDIO COMPARADO

*Valentín Barreiro Díaz (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

Según Horn y Murillo (2016), si queremos mejorar la calidad y la equidad de nuestras escuelas es imprescindible contar con docentes comprometidos (...) lo que hace el director o directora escolar incide de una forma clara y medible en el compromiso de los y las docentes de su escuela. Por lo que cuáles son las funciones, las características y estilos del director del centro para conseguir tales fines. Es elemento clave para conseguir una mejor calidad y equidad de nuestros centros. La motivación e interés de esta propuesta de investigación parte de la escasa investigación sobre las enseñanzas artísticas de música. En concreto la finalidad de la investigación es analizar y valorar los centros integrados de música. Toma cuerpo en dos objetivos generales con su metodología concreta de estudio.

Por un lado, comprender y valorar los centros integrados de enseñanza de régimen especial de música en España. Profundizando y desarrollando un análisis de la evolución histórica de las enseñanzas artísticas de música en España, ¿Cómo han evolucionado? Un capítulo teórico centrado en las enseñanzas de régimen especial de música del sistema educativo. Abordando de forma exhaustiva la

evolución histórica, la situación actual de los centros integrados.

También describir el modelo de dirección y liderazgo en los centros integrados de música en España ¿Cuáles son los modelos de selección de los directores en los centros integrados? ¿Qué particularidades? Especificar y describir los modelos de dirección y el liderazgo en los centros integrados de música. Así como, identificar la importancia de la administración autonómica en la configuración de los centros integrados de música. ¿Qué modelos y planteamientos de centros integrados en España según la comunidad autónoma?

Por otro lado, conforma esta esta propuesta de investigación el valorar los centros integrados de música de música de la Comunidad de Madrid, para comprender los modelos de dirección y liderazgo de los centros integrados de música de la Comunidad de Madrid. Además, de valorar el diseño autonómico de la Comunidad de Madrid sobre los centros integrados de música. Los centros para el estudio de caso son Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler en San Lorenzo de El Escorial y el Centro Integrado de Música Federico Moreno Torroba en Madrid capital son los casos de estudio.

El planteamiento metodológico de investigación de esta esta propuesta de investigación es en dos subestudios. El primer subestudio aplica una metodología comparada con un árbol de categorías e indicadores para el análisis nacional comparado sobre la dirección y

el liderazgo en los centros integrados de música. Para el segundo subestudio la metodología se concreta en estudio de caso en los dos centros integrados de música de la Comunidad de Madrid. Aplicando entrevistas y cuestionarios.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito no universitario**

## PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE SUS POLÍTICAS CURRICULARES

*Andrelisa Goulart de Mello (Instituto Federal de Santa Catarina) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria)*

### Resumen

La comunicación es el resultado de la tesis, "POLÍTICAS CURRICULARES A LA DERIVA: DESARROLLAR IMP/POSIBILIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN DIASPORA", cuyo objetivo es investigar los procesos de innovación educativa en organizaciones e instituciones a partir de un estudio comparativo de sus políticas curriculares. Se basa en los supuestos teórico-metodológicos de la educación comparada, en una perspectiva cualitativa. La educación comparada a través de la investigación cualitativa posibilita un estudio dialéctico que propicia la totalidad e interlocución de diferentes factores subyacentes a la educación, tales como: políticos, económicos, culturales y sociales, lo que posibilita una visión histórica del proceso educativo.

Hans (1949, p. 9-11), señala que, "[...] los propósitos principales de la educación comparada son el estudio analítico de estos factores, desde una perspectiva histórica, y la comparación de intentos de solución de problemas resultantes de ellos [...] ". Se justifica que este estudio refleje el recorte de una investigación doctoral que investigó instituciones educativas que de alguna manera

desarrollan un trabajo diferente a la educación convencional y tradicional, con políticas curriculares colaborativas, abiertas, diversificadas, flexibles y motivadoras de intereses. los sujetos.

La investigación consideró la experiencia y el contexto de la Escola da Ponte como un lugar de investigación, ya que ha sido una escuela pública activa desde 1976, que durante 40 años ha estado desarrollando prácticas y experiencias educativas significativas en las cercanías de Porto - Portugal, en comparación con modelos de escuela innovadores en contextos distintos de Europa, como América Latina.

Para Carbonell (2016), las pedagogías del siglo XXI son fundamentales para la innovación escolar, porque imprimen una posición que, en la medida de lo posible, intenta superar el mundo artesanal enseñado durante mucho tiempo por las instituciones escolares tradicionales y convencionales, que había su contenido y modos de enseñanza-aprendizaje dominantes que impedían o dificultaban la integración de la diversidad de conocimientos. Así, se puede apreciar que la escuela innovadora presenta nuevos escenarios, espacios, tiempos y modalidades de enseñanza-aprendizaje, con



posibilidades de construir conocimiento considerando su dispersión actual como un poder para estimular la integración, la curiosidad, la creatividad y la criticidad.

Su estructura organizativa permite reconocer las singularidades y pluralidad de los diferentes lenguajes, contribuye al descubrimiento de recursos y prácticas comunicativas, hace su entorno más interconectado, colaborativo, dinámico, propone ver, sentir y actuar en un mundo en movimiento e inacabado. La escuela innovadora transita por prácticas pedagógicas que sugieren otro camino para la construcción del conocimiento. Un camino de

valorización, socialización, compartir, respeto, autonomía, autogestión, flexibilidad, singularidad y pluralidad, son solo algunos aspectos que emergen cuando nos enfrentamos a experiencias de este tipo.

Así, esta comunicación cuestionó: ¿La docencia es inter / transdisciplinar? ¿Las políticas de su plan de estudios son prescriptivas o colaborativas? Las respuestas se vuelven significativas e iluminadoras cuando tienes la posibilidad de tener contacto con la realidad, vivir la experiencia, cuando puedes observar y comparar realidades.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito no universitario**

## UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS TÉRMINOS EDUCACIÓN INTEGRAL Y TIEMPO INTEGRAL EN UNA ESCUELA MUNICIPAL EN SANTA MARIA (RS, BRASIL)

*Estefani Baptistella (Universidade Federal de Santa Maria), Juliana Vaz Paiva (Universidade Federal de Santa Maria), Viviane Martins Vital Ferraz (Universidade Federal de Santa Maria) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria)*

### Resumen

Esta investigación es un extracto del trabajo de conclusión de curso (TCC) de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), vinculado al grupo de investigación ELOS de la UFSM. El tema de la investigación ha sido la situación actual de la educación integral en una escuela de tiempo integral en el municipio de Santa María, en la provincia del Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Para este trabajo se desarrolló un estudio comparativo entre los temas educación integral y tiempo integral, a partir de los datos construidos durante la investigación. El objetivo es analizar cómo las prácticas pedagógicas de los docentes y la organización escolar contribuyen para la implementación de la educación integral en una escuela pública municipal de Santa María/RS, considerando los procesos de educación permanente.

La metodología estuvo fundamentada en una investigación del tipo estudio de caso, con un enfoque cualitativo, y la construcción de los datos se realizó a partir de entrevistas con los docentes que imparten clases desde el preescolar hasta el quinto año de la primaria en la escuela, locus de la investigación.

El análisis de contenido ha servido para el análisis y sistematización de los datos, siguiendo los pasos enumerados por Bardin (2011): pre análisis, exploración de materiales y tratamiento de resultados (inferencia y interpretación). Los principales autores que apoyaron este estudio han sido: Arroyo (2012), que reflexiona sobre la redefinición de los tiempos y espacios escolares; Cavaliere (2014), que aborda la historia de la educación integral en Brasil y su importancia; Gomes (2008) para apoyar el estudio comparativo entre los términos, además de Moll (2012), que hace la defensa de una educación de tiempo integral con articulación del derecho al conocimiento, ciencia y tecnología con los derechos sociales existentes (culturas, valores, idiomas, entre otros).

A partir del análisis y discusiones desarrollados en este corte de la investigación, ha sido posible realizar un estudio comparativo entre los términos educación integral y tiempo integral. Por lo tanto, la educación integral no puede ser tomada como sinónimo de tiempo integral, pues la misma requiere tiempo integral para el desarrollo de un

proyecto orientado al desarrollo global, pero, el tiempo integral por sí solo, no garantiza la educación integral. Concluyese que el tiempo integral contribuye para la socialización de los contenidos escolares por parte de los niños y niñas por más tiempo, pero no garantiza el aprendizaje. La educación integral, por su parte, caracteriza la socialización del alumno en el ámbito social y cultural, buscando su formación integral en diversos aspectos, articulando teoría y práctica, asociada al

desarrollo de sus principios, tales como: aprendizaje constante, desarrollo integral, autonomía.

Así, es posible afirmar que es necesario proponer prácticas pedagógicas, imbricadas con el intercambio de ideas a partir del diálogo, y que la (re) organización escolar es imprescindible para que se produzcan tiempos y espacios, potenciando la educación integral.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Innovación en el ámbito no universitario**

MESA C43 -  
INVESTIGACIÓN ORIENTADA A LA INNOVACIÓN

## LA CONTROVERTIDA REGULACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN: MIRADA COMPARADA AL CASO ESPAÑOL

*Gabriel Álvarez-López (Universidad de Salamanca), Luján Lázaro Herrero (Universidad de Salamanca) y Lourdes Belén Espejo Villar (Universidad de Salamanca)*

### Resumen

La digitalización social, mediática y económica que vivimos tiene su traslación al universo educativo. Los sistemas educativos nacionales se han visto inmersos en un proceso de transformación tecnológica al que deben hacer frente si quieren dar respuesta a las nuevas necesidades y problemáticas de sus estudiantes. Esta transformación tiene uno de sus máximos exponentes en el aprendizaje móvil (Brazuelo y Gallego, 2011). La proliferación de estos dispositivos en las aulas ha llevado a las administraciones públicas a tomar parte en el asunto e intentar regular su uso argumentando esta intervención normativa en que estas tecnologías educativas no están exentas de riesgos, a pesar de sus ventajas (Fuentes, Albertos y Torrano, 2019). La regulación del uso de los dispositivos móviles en los centros educativos tiene unas implicaciones que van más allá de lo meramente metodológico aceptando lecturas desde el análisis político y comparado (Verger et al, 2016; Williamson y Hogan, 2020) que por el momento faltan a nivel español y que permitirán comprobar hasta qué punto el discurso de la digitalización educativa y la introducción de tecnología en los escenarios educativos concuerda con los

parámetros de regulación institucional establecidos.

La discusión abierta a nivel internacional sobre el uso de la tecnología móvil en las escuelas ha sido avivada al prohibir Francia el uso del smartphone en las instituciones educativas (González-Botija, 2019) y ha mantenido el interés a raíz de la adaptación a la no presencialidad motivada por la pandemia del COVID-19, aspecto que no podemos obviar en este análisis. En España no existe una normativa de regulación nacional, pero son varios los gobiernos autonómicos que ya han legislado en este sentido (Galicia, Castilla la Mancha y Madrid). Sin embargo, el análisis debe recoger el ámbito escolar puesto que la falta de regulación nacional otorga a los centros autonomía para adoptar las medidas que se consideren oportunas, y en algunos casos ya tenemos estudios publicados sobre el impacto de la incorporación de estos dispositivos a las aulas (Camacho y Lara, 2011; Fombona y Rodil, 2018). Por otra parte, en la lectura de las implicaciones políticas, hay autores que advierten de que la digitalización educativa ha supuesto la aceptación de unos marcos de mercado y la

subordinación de los intereses públicos sobre los privados en un modelo de gobernanza educativa digital donde lo privado toma la iniciativa política (Díez – Gutiérrez, 2021). Así pues, es oportuno analizar los posicionamientos de las administraciones y las instituciones educativas sobre el uso de los dispositivos móviles y sobre las implicaciones que la digitalización educativa puede tener, entre otros aspectos, en las trayectorias escolares (promoción y permanencia en el sistema) de los estudiantes.

Para abordar estas cuestiones se procederá de dos formas. Por una parte, el análisis descriptivo de las estadísticas nacionales (MEFP, 2020) y del

cuestionario del Estudio sobre uso de tecnología para jóvenes de 12 a 18 años, diseñado en el marco del proyecto “La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital” (Ref. PGC2018-097884-B-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Por otra parte, el análisis de los discursos sobre regulación del aprendizaje móvil en administraciones educativas a partir de las legislaciones autonómicas en vigor. A partir de este diseño mixto se pretende alcanzar conclusiones que contribuyan al debate sobre la incorporación y posterior regulación de estos dispositivos a las aulas, así como de sus implicaciones educativas y políticas.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Investigación orientada a la innovación**

## LAS REALIDADES VIRTUALES Y AUMENTADAS COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

*Izan Catalán Gallach (Departamento Disca, Universidad Politécnica de Valencia), Eva Pascual Domínguez (Centro de Estudios Doceo. Valencia), Julio Soria Armengol (Centro de Estudios Doceo. Valencia) y Carlos Catalán Gallach (Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño. UPV, Valencia)*

**Resumen**

La introducción de la Realidad Virtual(RV) y Realidad Aumentada(RA) en el proceso pedagógico, provoca cambios en la manera de enseñar y aprender; racionaliza y optimiza las actividades del profesor y el estudiante, convirtiéndose en un medio importante para el logro de los objetivos educativos.

Transportar esto al ámbito educativo, es ahondar en un mundo de posibilidades tan inmenso como apasionante, permite un aprendizaje más completo, emocional, interactivo y creativo, que además cuadruplica su atención y motivación con experiencias inmersivas e interactivas. Podemos crear experiencias que muestren las complejidades del mundo real de forma simulada para conocerlas más y desarrollar mejor las actividades prácticas. Queremos: construir estrategias metodológicas que cubran las necesidades de docentes y estudiantes; generar experiencias virtuales ubicadas en escenarios inmersivos propios del conocimiento a impartir; y dar a conocer la trascendencia que tiene la informática y sus plataformas tecnológicas en la actualidad como herramienta metodológica apropiada en el aula, para

impartir de manera adecuada los contenidos de las asignaturas.

Y lo que exponemos se puede conseguir creando laboratorios virtuales en las diversas asignaturas, es decir, creando un mundo virtual inmersivo en dónde se muestran las características, contenidos y conceptos a enseñar y que serán practicados por el alumno que en circunstancias normales no lo podría hacer; para ello creamos una plataforma educativa con cuidadas experiencias virtuales sobre diversas asignaturas y con sistema de asistencia inteligente en el que el profesor controla lo que los alumnos visualizan.

Nuestra propuesta la hemos llevado a la práctica en dos centros docentes (Colegio García Broch Y Centro DOCEO) ambos de Valencia, en el ámbito de la ESO y del alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados fueron en el primero que los alumnos mejoraron tanto en las calificaciones individuales como en la nota media en 2´6 puntos de un trimestre a otro al aplicar la metodología con realidad virtual y aumentada. En el segundo caso el alumno que sufría un TOC provocando que no escribiera, se consiguió al aplicar la realidad virtual mediante experiencias

artísticas con traqueo de manos poder interactuar con él de forma que podía realizar composiciones artísticas con movimientos virtuales y que volviera a escribir y dibujar.

Con la Informática, la RV y la RA conseguimos: aprendizaje más rápido y duradero; clases dinámicas, participativas que fomentan la atención, el interés y la creatividad del alumnado; un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo, creativo y artístico En definitiva personalizar la educación y posibilitar la inclusión del alumnado diverso en el aula.

Es fundamental que el aprendizaje tradicional y las nuevas tecnologías caminen de la mano, siendo aliados para generar una mejor y más completa educación a las nuevas generaciones. Y como última premisa contar con el profesorado, con su experiencia real del aula con los alumnos que tiene para hacer que no solo la aplicación de la Realidad Virtual y Aumentada tengan éxito, sino también de la educación en general.

Palabras clave: Informática, Realidad Virtual y Aumentada, Metodología, Aprendizaje Inmersivo

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Investigación orientada a la innovación**



## LOS PROGRAMAS DE OBSERVACIÓN COMO MECANISMOS DE MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

*Macarena Verástegui (Universidad Autónoma de Madrid, Fundación Promaestro) y Jesús Manso (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

La observación de la práctica educativa es una dinámica profesional de colaboración de alto impacto (Flavia, 2020) cuya puesta en marcha en las escuelas es altamente recomendada (Roth et al., 2019). Su relevancia recae en el impacto que tiene en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica, ya que gracias a la observación el profesorado es capaz de construir conocimiento educativo de su praxis (Kim & Silver, 2021). Por tanto, los procesos de observación permiten al profesorado conocer qué prácticas educativas están funcionando mejor (Juarez & Critchfield, 2021). Sin embargo, a pesar de sus ventajas, los últimos datos sobre la observación docente muestran que es una dinámica que aún no está generalizada en la cultura profesional y que debe seguir impulsándose (OCDE, 2018).

La investigación presente, de naturaleza cualitativa, no experimental y descriptiva, tiene tres objetivos (1) describir y comparar los 58 programas encontrados sobre la observación docente de 18 países; (2) identificar la tendencia internacional existente; (3) conocer si el modelo de observación colaborativo es impulsado. El método utilizado fue el análisis documental,

basado en las fases de búsqueda, sistematización y categorización y análisis e interpretación (Bisquerra, 2004). La primera, se realizó durante dos años (2017- 2019), buscando programas que cumplieran los criterios de relevancia, accesibilidad y fundamentación. En la segunda, se utilizó un árbol de categorías como instrumento, cuyos ámbitos de análisis fueron tipología y naturaleza, objetivo perseguido, métodos utilizados y papel de la observación. La última fase se desarrolló en tres niveles. Un primer análisis descriptivo para dar respuesta a las preguntas de investigación. El segundo se realizó desde el enfoque comparado para descubrir sus relaciones y estimar las semejanzas y diferencias entre los programas (Caballero et al., 2016). Y el último, interpretativo, para comprender si la función de la observación es evaluativa o profesionalizante.

Entre los resultados encontramos la tendencia en alza de programas que fomentan la observación colaborativa entre docentes, aunque se presenta como una práctica poco habitual en la cultura profesional. Otro de los resultados es la confrontación existente entre el modelo evaluativo y

colaborativo. En este sentido, los programas cuyo propósito es evaluar la eficacia de la práctica suelen estar diseñados desde una visión deficitaria de la profesión, basados en un liderazgo vertical y orientados a la rendición de cuentas (Steinberg & Garret, 2016). Mientras que aquellos, cuyo propósito es fomentar el aprendizaje colaborativo entre docentes, se basan en el liderazgo horizontal y están orientados a la creación de conocimiento educativo (Hendry et al., 2021).

En conclusión, los resultados muestran la importancia de primar los programas liderados por los docentes ya que impulsan una comunidad profesional que construye conocimiento educativo (Burgess et al., 2019). Sin embargo, esta investigación presenta dos limitaciones, no recoge el impacto específico que cada programa tiene en el desempeño profesional (Firestone & Donaldson,

2019) y no estudia la influencia supranacional en los sistemas educativos nacionales sobre el desarrollo de este tipo de programas (Pons, 2018). Por tanto, ambas se convierten en líneas de investigación prioritarias.

\*Esta investigación se ha realizado en el marco de una investigación doctoral en curso. Verástegui, M., Úbeda, J. y Manso, J. (2020). Los programas de observación como mecanismos de mejora de la práctica docente. (Pendiente de publicación).

\*\*Investigación en el marco del proyecto “#Lobbyingteachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España”. (Ref. PID2019-104566RA-I00). De la Convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+I.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Investigación orientada a la innovación**

## POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MATERIA DE TIC Y RESULTADOS DE LECTURA EN PISA: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE CUATRO PAÍSES DE LA OCDE

*Enrique Alonso-Sainz (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

Hoy difícilmente se puede encontrar un aula que no posea un ordenador, un proyector, una pantalla digital o un grupo de estudiantes con tablets. La OCDE, en su último informe PISA calcula que en los centros educativos de los países miembros hay una proporción de 0,8 ordenadores por alumno, es decir, 1,25 alumnos por ordenador dedicado a lo educativo (OCDE, 2018). Esta presencia de las pantallas en el día a día educativo de los más jóvenes no solo afecta a las didácticas, sino también a los mecanismos de aprendizaje, materiales utilizados, hábitos de estudio y desarrollo de competencias y entre ellas la lectora: competencia fundamental en el desarrollo holístico de la persona que supone grandes beneficios en múltiples aspectos (Delgado et al., 2018; Luri, 2020).

El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo conocer la repercusión que ha tenido la introducción de tecnología en el sistema educativo en relación con el rendimiento en lectura en los informes PISA mediante un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE.

Para poder realizar este acercamiento a conocer la influencia de las TIC en el rendimiento de la competencia lectora, se ha optado por la utilización de la

metodología de Educación Comparada (Caballero et al., 2016) sobre cuatro países de la OCDE: España, Italia, Estonia y Lituania; analizando diferentes indicadores dentro de parámetros como la inversión económica en recursos para educación, grado de tecnologización de los centros, uso y acceso a las TIC, datos del rendimiento en PISA o contexto legislativo en relación con las TIC.

Los resultados han demostrado que a nivel legislativo no existen diferencias reseñables en la introducción de políticas TIC, destacando Lituania, que no ha realizado ninguna estrategia para la educación de la Competencia Digital desde 2016.

Por otro lado, todos los países han reportado una clara tendencia al alza asumiendo en los últimos años un incremento en la inversión de recursos en educación. Destaca el caso de los países bálticos que han disminuido su gasto en educación, pero mantenido o incrementado el gasto específico en recursos. Esto ha conllevado que en todos los países la proporción de ordenador por alumno aumentara, observándose una mayor variación entre etapas (2012-2015 y 2015-2018) en los países mediterráneos.

En cuanto a la lectura y su relación con elementos tecnológicos, PISA (OCDE,

2018) confirma cómo existe una fuerte tendencia a empeorar los resultados si se incrementa en una unidad la proporción ordenador/ alumno. El único país que consiguió revertir esta tendencia fue Estonia, que, con el aumento en un punto en la proporción, consigue aumentar 8 puntos en lectura, posiblemente debido a su estrategia nacional para la educación en competencia digital llevada a cabo desde el 2014.

En conclusión, no se puede afirmar que una mayor inversión en TIC conlleve una mejora de los resultados PISA. Los cuatro países han invertido grandes cantidades,

desarrollado políticas y únicamente se ha observado un efecto positivo de estas inversiones en los países bálticos. La inversión de los países en tecnología mantiene una tendencia ascendente buscando el ordenador unipersonal.

De este modo, conociendo la cantidad de recursos económicos que se destinan a estos elementos y su escasa relación con una mejora de la educación si no se acompañan de buenas políticas, cabe preguntarse si no sería más recomendable destinar dicho capital en formación del profesorado u otro tipo de políticas que reporten mayores beneficios.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Investigación orientada a la innovación**

## PRESENTACIÓN DE UNA CLASE DE CÁLCULO DIFERENCIAL CON USO DE TECNOLOGÍA

*Martha Guadalupe Escoto Villaseñor (Instituto Politécnico Nacional) y Rosa María Navarrete Hernández (Instituto Politécnico Nacional)*

**Resumen**

Ante este nuevo contexto, como docentes nos vimos forzados a innovar en nuestra forma de planear y presentar una clase, de un día para otro nuestro salón de clases se transformó en una computadora y los pasos lentos que se venían haciendo al incorporar la tecnología en el aula se convirtieron en verdaderos maratones.

Modificar toda una clase presencial, ahora en línea, se convirtió en un verdadero reto, donde la exploración de diferentes recursos para su incorporación y adaptación no resulta ser una tarea fácil o sencilla.

Mostramos la elaboración de material pedagógico y la puesta en práctica de una clase en la unidad de aprendizaje de Cálculo Diferencial, utilizada con 250 estudiantes del Centro de Estudios Científico y Tecnológico No 1 "Gonzalo Vázquez Vela" del Instituto Politécnico Nacional.

Lo que se presenta en este trabajo es la secuencia en la preparación de una clase con el uso de tecnología, la utilización de diferentes recursos digitales los cuales han servido de apoyo en la impartición de la unidad de aprendizaje de cálculo diferencial ante la pandemia y en las clases en línea, cada uno de ellos se han adaptado según lo requiera el tema que se presente, es una recopilación de

diferentes investigaciones realizadas, se presenta como un recorrido docente que se ha formado para integrar la tecnología en el aula en primera instancia, después la utilidad proporcionada para impartir las clases en línea que la pandemia ha forzado y ahora se convierten en recursos para implementar clases híbridas.

Lo primero que realizamos fue la exploración de diferentes recursos y plataformas para seleccionar las que más se adecúe a nuestros requerimientos, conocimientos y facilidad de uso para la presentación de la clase.

Para facilitar la exposición del trabajo realizado y de acuerdo a una planificación se han creado aulas virtual a partir de la utilización de diferentes herramientas tecnológicas con las cuales el docente apoya una clase virtual o híbrida, es donde el estudiante puede visitar para consultar en cualquier momento o lugar el tema a tratar y realizar las actividades académicas indicadas de apoyo en el aprendizaje.

Se realizan códigos QR y enlaces que se presentan dentro de cada diapositiva y se otorgan a los estudiantes. Estos enlaces los guiarán dentro de una clase otorgada.

Ante la presencia de la tecnología, la educación se enfrenta a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones.

El trabajo ha sido arduo pero ha causado un impacto en el aprendizaje y lo podríamos colocar como un recurso reutilizable de apoyo a la docencia.

Es prioritario, entonces, atreverse a pensar, innovar, crear, desarrollar, diseñar, nuevas opciones paradigmáticas que sustenten el quehacer pedagógico en todos los niveles del sistema educativo. Las comunidades educativas y la sociedad debaten la necesidad de cambios profundos en la formación del futuro.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Investigación orientada a la innovación**

## USO Y UTILIDAD DE LAS HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS EN CONTEXTOS DE DOCENCIA MIXTA: PERCEPCIÓN DE ALUMNOS Y DOCENTES DEL GRADO DE FARMACIA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

*Lyda Halbaut (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Anna Nardi (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Alba Gozalbes (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Eloi Puertas (Universitat de Barcelona/Facultad de Matemáticas e Informática) y Elena García (Universitat de Barcelona/Facultad de Educación)*

### Resumen

En el curso 2020-21, en un contexto de docencia mixta fue necesario diseñar tareas de aprendizaje y evaluación desde la lógica de la enseñanza en línea. Parecía interesante disponer de datos sobre el aporte de la tecnología para apoyar el desarrollo competencial en dicho contexto.

La finalidad de este estudio, enmarcado en un proyecto de mayor envergadura (REDICE20-2083), es:

-Analizar el grado de uso y utilidad de las herramientas del Moodle para promover el desarrollo de competencias transversales, en entornos de docencia mixta, desde la perspectiva del profesorado y el estudiantado del grado de Farmacia.

-Conocer el grado de satisfacción global de ambos colectivos con dichas herramientas.

-Conocer el grado de uso que hacen de las Analíticas de Aprendizaje disponibles en dicha plataforma, así como la finalidad que persigue su utilización.

Se utilizó los formularios desarrollados en el ámbito del proyecto REDICE20-2083. En marzo 2021, se administró una encuesta on-line, voluntaria y anónima a los dos colectivos implicados y se recogió información cuantitativa mediante preguntas cerradas. En este trabajo se analizan los siguientes ítems:

-Grado de satisfacción global con las herramientas del Moodle en periodo de docencia mixta (en escala Likert 5).

-Frecuencia de uso de 18 herramientas de esta plataforma y las externas a este sistema (en escala de 1-Nunca a 5-Siempre).

-Utilidad de estas herramientas para desarrollar 6 competencias transversales: 1) compromiso ético, 2) capacidad de aprendizaje, 3) trabajo en equipo, 4) capacidad creativa, 5) sostenibilidad y 6) capacidad comunicativa (elección múltiple).

Contestaron 48 estudiantes (50% de 1r curso) y 19 profesores (la mayoría a tiempo completo) del grado de Farmacia.

-Satisfacción con las herramientas: mayor satisfacción del profesorado ( $3,37 \pm 0,76$ ) frente al estudiantado ( $2,79 \pm 1,30$ ).

-Herramientas más empleadas: Estudiantes y profesores destacan significativamente el BB-Collaborate ( $4,32 \pm 1,00$  y  $4,78 \pm 0,43$ ). También indican un notable uso de cuestionarios y consultas (puntuaciones medias superiores a 3,0), pero, en contrapartida, el poco uso o desconocimiento de glosarios, libros, paquetes Scorm, talleres y herramientas externas para evaluar (puntuaciones medias inferiores a 1,8). Los estudiantes inciden en el uso de las lecciones ( $3,60 \pm 1,00$ ), mientras que los profesores señalan las tareas ( $4,17 \pm 1,2$ ), foros ( $3,89 \pm 1,52$ ) y retroalimentaciones ( $3,76 \pm 1,30$ ).

-Utilidad de estas herramientas: El estudiantado percibe como muy competenciales pero poco utilizados, el taller y las herramientas externas al Campus. Atribuyen más utilidad que los

profesores a los contenidos interactivos, libros y lecciones.

-Analíticas de aprendizaje: Globalmente, el estudiantado indica un mayor grado de conocimiento y uso de éstas que el profesorado. Ambos opinan que son particularmente útiles para valorar la progresión competencial del alumno.

Las evidencias obtenidas sugieren que Moodle ha proporcionado, en periodo de docencia mixta, un mayor grado de satisfacción al profesorado que al estudiantado.

Se constata la existencia de algunos gaps entre alumnos y profesores en torno a la percepción de uso y utilidad de esta plataforma. Ello posee implicaciones para los futuros diseños de docencia híbrida puesto que hallar el modo de aprovechar el potencial de Moodle como apoyo al desarrollo competencial del estudiantado sigue siendo un reto de futuro.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Investigación orientada a la innovación**



MESA C44 -  
IMPLEMENTACIÓN DE HERRAMIENTAS Y RECURSOS  
INNOVADORES

## IDENTIFICACIÓN DE CONCEPCIONES DOCENTES Y MODELOS DIDÁCTICOS: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO A PARTIR DEL JUICIO DE EXPERTOS

*Milgian Dixiana Martínez Ordóñez (Universidad de Málaga)*

### Resumen

La complejidad de la profesión docente demanda un constante análisis y crítica del proceso enseñanza-aprendizaje, con propósitos de mejora. Para ello, se requiere que las y los docentes cuenten con pensamiento crítico y altos niveles de reflexión sobre sus propias prácticas educativas. En esa línea, el objetivo de esta comunicación es compartir el diseño y proceso de validación de contenido de un cuestionario para identificar las creencias, concepciones docentes y modelos didácticos, a partir de la técnica de juicio de expertos. Este instrumento es parte de la primera etapa de nuestro proyecto de investigación en el marco del Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, la cual se orienta al análisis de la práctica de las y los docentes noveles. El diseño del instrumento se fundamentó en los planteamientos de Schommer (2004) respecto a las creencias epistemológicas del profesorado, así como algunos ámbitos que plantearon Pérez Gómez & Gimeno (1992) en relación a la naturaleza del conocimiento y otros aspectos pedagógico-didácticos; también se consideraron los instrumentos elaborados por Dunn & Musolino (2011), Kember et ál. (2010) y Semerci (2007) para valorar el pensamiento reflexivo de las y los docentes, y los planteamientos

de García & Porlán (2017) y Mayorga & Madrid (2010) sobre modelos didácticos formalizados y personales.

La propuesta inicial del cuestionario estuvo estructurada en 58 ítems, los cuales fueron revisados por cinco expertos a partir de una matriz que permitía valorar, de manera tanto cualitativa como cuantitativa, si cada uno de los ítems del instrumento estaba correctamente formulado, si ameritaba algunos ajustes de forma o de contenido, o si debía eliminarse del instrumento. Para seleccionar a los expertos, se enviaron correos a 8 especialistas en el campo de la educación, con reconocida trayectoria académica, lográndose la respuesta positiva de cuatro expertos españoles y una de Costa Rica, de las universidades de Barcelona, Granada, Málaga, Cádiz y la Universidad de Costa Rica. Para el análisis de los datos se empleó el software Maxqda, en el cual se procesaron los comentarios de la y los expertos en función de 11 categorías emergentes, obteniéndose un total de 94 segmentos codificados.

De manera general, la y los expertos determinaron que 32 de los ítems requerían ajustes de forma, 7 algunos ajustes de contenido y solamente 3 recomendaban eliminarse. Dentro de las

valoraciones cualitativas predominaron, entre otras, las relacionadas con la necesidad de mejorar algunos términos o expresiones en los ítems, seguido de la necesidad de uniformidad en la redacción, minimizar la ambigüedad y falta de claridad en algunas de las ideas planteadas. El cuestionario se reconstruyó a partir de las observaciones de la y los expertos, considerando como criterios que

existiera consenso de dos o más en sus recomendaciones, así como la frecuencia de códigos y los argumentos dados para justificar dicha valoración. Dentro de los ajustes realizados se encuentran: la organización de todos los ítems en dimensiones, la omisión de algunos ítems y la mejora de los restantes en el planteamiento de las ideas de los ítems restantes.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Implementación de herramientas y recursos innovadores**

## POLÍTICAS IMPLEMENTADAS EN LATINOAMÉRICA PARA LA INCLUSIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

*Héctor Manuel Manzanilla-Granados (Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional), Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Paola Andrea López-Hernández (Secretaría de Educación de Veracruz).*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión analítica de las políticas educativas que se han propuesto a lo largo de los años, del presente siglo, para atender la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, y paralelamente analizar la forma en la que estas políticas se han adaptado al contexto de emergencia actual, para continuar con los procesos formativos a distancia, en el que se ha dado respuesta a las necesidades educativas de millones de estudiantes. Se utilizó el enfoque epistémico cualitativo, en tanto que se realizó una investigación de gabinete que implicó búsqueda bibliohemerográfica, documental y mesográfica.

Se encontró que, en Latinoamérica, las políticas públicas que han prevalecido en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se relacionan con la visión de las tecnologías como un insumo para el desarrollo económico y social, planteando una necesaria masificación de éstas, propiciando aspectos para la formación y transformación de las prácticas escolares. Así, en el informe sobre el

Desarrollo Humano del Mercosur “Innovar para incluir” se señaló la importancia que tiene el acceso a las TIC presentándose como una clave para el desarrollo humano que pone a disposición diversos medios para mejorar las condiciones de vida contribuyendo al ascenso de las capacidades de las personas.

Las TIC han representado una ventana para innovar los procesos y las estrategias de enseñanza, mostrándose como una manera de modificar los roles de profesores y estudiantes. Por tal motivo se vuelve fundamental su integración en los proyectos educativos para lograr formas democráticas de inclusión, equidad y calidad educativa que atiendan a las propuestas de la agenda internacional.

Se concluye que, el contexto actual ha dado cuenta de la necesidad de la reformación de las políticas educativas, haciendo énfasis en la creación de estrategias que permitan atender a las necesidades educativas en los diferentes contextos, garantizando el acceso a la educación y la reducción de las brechas digitales. Así, las políticas educativas latinoamericanas deberán integrar

aspectos que se relacionen en primer lugar con la conectividad, la inclusión y la asequibilidad a la infraestructura tecnológica y, aunado a ello, asegurar aspectos que certifiquen su integración en el currículo escolar, viendo a la tecnología como una oportunidad para fortalecer procesos de formación que recaigan en la constitución de habilidades digitales superiores en los estudiantes, necesarias para integrarse en las sociedades del conocimiento.

Sin duda la pandemia por Covid-19 ha dejado al descubierto las carencias y

desafíos con los que se sigue operando en el ámbito de las TIC, a pesar de que los gobiernos han tenido una respuesta rápida ante tal contingencia, aún es necesario diseñar estrategias adecuadas que permitan reducir la improvisación y trabajar con apoyo de los recursos en línea, las computadoras, la televisión, la radio y los materiales impresos para mejorar el aprendizaje a distancia y con ello generar propuestas que permitan explotar al máximo las oportunidades que ofrecen las TIC para el acceso y el desarrollo educativo.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Implementación de herramientas y recursos innovadores**

## POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y TIC. UNA REVISIÓN COMPARATIVA EN CUATRO PROGRAMAS SECTORIALES DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

*Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras), Héctor Manuel Manzanilla Granados (Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional) y Paola Andrea López Hernández (Secretaría de Educación de Veracruz)*

### Resumen

El concepto de innovación ha estado presente en el ámbito educativo mexicano en cada una de las reformas planteadas a nivel internacional y nacional, por lo menos desde los años 60, posicionándose en las agendas políticas como parte importante en la constitución del proceso de enseñanza y aprendizaje iterándose y/o evolucionando de forma continua; en este sentido, es fundamental realizar una revisión sobre la vinculación existente entre éste, la inclusión y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el fin de comprender su implementación en los diferentes contextos histórico-sociales en donde se han desarrollado, así como la manera en la que éstos se han insertado y posicionado dentro de las políticas educativas.

En México, en las últimas dos décadas, los objetivos y estrategias planteadas dentro de los programas sectoriales se han centrado en la resolución de cinco problemáticas recurrentes: la cobertura, la calidad, la atención a la equidad, la igualdad y la formación de profesores; dichos aspectos demandan la conformación de agendas públicas

orientadas a la innovación, la inclusión y el uso de herramientas como las que ofrecen las TIC para mejorar los procesos formativos, produciendo cambios que impacten de forma significativa y positiva en la sociedad, la cultura y en la economía, constituyendo ciudadanos con competencias integrales que puedan hacerle frente a la sociedad del conocimiento.

Con base en lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo presentar un análisis de las políticas educativas planteadas en cuatro programas sectoriales de educación en México, (2001-2006, 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024), atendiendo como categorías centrales el desarrollo de: 1) la innovación, 2) la inclusión y 3) las TIC, empleando la metodología comparativa para ubicar sus semejanzas y diferencias para encontrar tendencias, así como los procesos de convergencia y divergencia ubicados al interior de cada programa. Los resultados muestran que la inserción de estas categorías dentro de las políticas públicas parte de las propuestas expuestas desde los organismos internacionales, ajustando los objetivos, estrategias y líneas de

acción a las necesidades propias del contexto sociohistórico en donde se implementan.

Se concluye que la simbiosis entre educación, innovación inclusión y tecnología y su inserción dentro de las políticas educativas nacionales es compleja, por lo que requiere de un profundo análisis que nos permita

visualizar la manera en que estos conceptos se conectan, reconectan y orientan hacia la mejora de los procesos formativos y la implementación de nuevos proyectos, estrategias y metodologías para la mejorara de los aprendizaje y el logro de los objetivos planteados dentro de las agendas nacionales.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Implementación de herramientas y recursos innovadores**

## PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, EL USO DE PLATAFORMAS EDUCATIVAS

*Lorena Ocaña Pérez (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras)*

### Resumen

La pandemia por Covid-19, vino a trastocar las actividades humanas como ninguna otra, especialmente en lo que se refiere a la educación. Se puso en evidencia la ineficiencia de los modelos educativos presenciales y su falta de vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las cuales abren espacios de oportunidad que deben ser aprovechados para conformar el compromiso social de universalizar la educación, para promover una educación con valores y sensibilidad humana. La educación a distancia tiene una larga trayectoria de éxito, y ha sido implementada satisfactoriamente en niveles de educación superior y media superior, por ello consideramos que la educación a distancia permitiría impulsar la educación en todos los niveles educativos, no solo al permitir un aumento en la cobertura, sino al propiciar la autogestión de los alumnos. A diferencia de la página web implementada por el gobierno mexicano, llamada Aprende en casa, para atender las necesidades educativas de los alumnos de educación básica y media superior, se considera que una propuesta de implementación para un modelo de educación a distancia deberá contar con una plataforma educativa,

diseñada en base a un currículo modificado para la formación de alumnos comprometidos, motivados y de excelencia.

La metodología en la que se fundamenta la presente investigación es de tipo cualitativo, de corte inductivo-analítico, bajo las siguientes categorías: a) currículo para la educación básica, b) requerimientos en infraestructura, y c) formación y capacitación docente.

Con base en las categorías de análisis propuestas se encontró que, la modalidad de educación básica puede constituir una gran herramienta para elevar la calidad educativa, así como para avanzar un paso más en la universalización de la educación y en la implementación de una cultura de inclusión y equidad. Para ello consideramos necesaria una reforma al currículo vigente, no solo ante la evidente necesidad de eliminar contenidos innecesarios, sino de incluir asignaturas de alfabetización digital, mismas que deben empezar en los primeros años de educación básica. Así mismo, se encontró que la inversión para la infraestructura escolar -tanto la creación como su mantenimiento- en la modalidad presencial es mucho más onerosa que la que se requiere para una



plataforma educativa. Finalmente se infiere la necesidad de una formación inicial y continua, que prepare al docente para un rol más activo en relación al uso de las tecnologías.

Concluimos que la propuesta del uso de una plataforma educativa, para la educación básica, en caso de ser implementada reportaría grandes beneficios a la educación en general. No

solo al potenciar el perfil de egreso de los estudiantes, dotándolos de habilidades necesarias para era digital, sino que al modificar el paradigma educativo y mediante el uso de las tecnologías, se captar y retener la atención de los estudiantes, aumentar su motivación y competitividad. Al mismo tiempo se amplía la posibilidad de especialización de la planta docente, al adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Implementación de herramientas y recursos innovadores**

## USO DE LAS TIC EN EL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA- INGLÉS: PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES PARAGUAYOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

*Fabiana Insaurrealde Godoy (Universidad Autónoma de Madrid)*

### Resumen

El docente del siglo XXI debe tener algunas competencias básicas como lo son la atención a la diversidad, alfabetización digital, la inteligencia emocional y la capacidad de adaptación a los nuevos enfoques de enseñanza que el sistema y su población exigen (Jiménez, et. al ,2019). (Amadio, et. al.,2014) citando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destacan la necesidad de competencia digital y el manejo de idiomas como puntos clave para adaptarse a un mundo globalizado.

Por lo que, son muchos los desafíos que enfrentan los docentes, en la integración eficaz de las TIC, en el proceso de enseñanza y aprendizaje según (Huertas y Pantoja 2016). El uso de las TIC motiva a los estudiantes al aprendizaje del inglés, por tanto, permite la interacción entre docente y alumno, lo que es fundamental para el aprendizaje significativo (Sabiri, 2020). Morales, Trujillo y Raso (2015) enfatizan la necesidad de innovar y aplicar nuevas metodologías y herramientas que faciliten el aprendizaje del idioma inglés.

Al igual, que muchos países en el mundo, afectados por el covid- 19 (Adedoyin y Soykan,2020). Paraguay se ha visto en la necesidad de reinventarse a nivel educativo ante esta nueva realidad

(Moudelle, y Romero, 2020; Britez,2020). Para ello, se inicia, el plan de educación en tiempos de pandemia, tú escuela en casa (MEC,2020), que surge y sigue vigente en la modalidad hibrida (Chavez,2020) en una versión flexible y con la intención de establecer entornos digitales de aprendizaje, en espera del retorno a los centros educativos de modo presencial e interacción social, en la que docentes y estudiantes paraguayos, han puesto de sí (Bareiro,2021; Moudelle y Romero, 2020).Puntualizando a docentes de lengua extranjera- inglés (Jiménez, et al.,2019; Amadio, et al.,2014) en la continuidad del proceso educativo.

El objetivo es describir los procedimientos educativos implementados en tiempos de pandemia, en el uso de nuevas tecnologías en LE- inglés.

La metodología tine un enfoque cualitativo, descriptivo, instrumento de análisis de la información en la revisión documental, en bases de datos; Scopus, Web of science, Eric Education source, Scielo, Dialnet métricas, Springerlink entre otros y repositorios, catálogos, portales para verificar índice de impacto y calidad; SCimago Journal & country Rank [SJR], Journal Citation Resort [JCR] y

EISEVIER además de libros físicos de metodología.

Los docentes y estudiantes del sistema educativo paraguayo, ante la pandemia y en el uso de las nuevas tecnologías (MEC,2020) y sus modalidades híbridas, se han convertido en grandes aliados para los retos presentados, en el proceso de aprendizaje, sobrellevando las diversas dificultades tanto de

conectividad y teletrabajo (Esteche,et al.,2021; Canese, et al.,2021; UNICEF,2020) en la que la investigación, se aporta reflexiones en los pros y contras, de la utilización de las TIC en el ámbito educativo paraguayo, y en los formadores de determinada área, en el proceso de «Aprender a aprender» en uno de los pilares del sistema educativo paraguayo.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Implementación de herramientas y recursos innovadores**

MESA C45 -  
ESTUDIOS COMPARATIVOS (SCOPING REVIEW)  
VINCULADOS A LA INNOVACIÓN

## COMPARING THE MEANINGS OF “INNOVATION” IN PORTUGUESE JOURNALS: THE CASE OF REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA AND REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

*Maiza Trigo (Université du Luxembourg), António Gomes Ferreira (University of Coimbra) y Rooney Figueiredo Pinto (University of Coimbra)*

### Resumen

ERIC's thesaurus points to the words "building innovation", "educational innovation", "instructional innovation" and "teaching innovation" as synonyms or dead terms for "innovation", which, to some extent, involves a wide range of contexts on which the word "innovation" can appear in publications. In this sense, it is convenient to look at the term "innovation" from the etymological point of view. "Innovation" is, as a theme and object of study interest, almost always associated with change, flipping from positive to negative perspectives depending on historical events, and it often loses strength in its meaning as it unfolds within the text, becoming less expressive or even non-existent. From a mapping review, this study aims to verify how the theme of innovation is explored in articles published in the *Revista Portuguesa de Pedagogia* and *Revista Portuguesa de Educação* over the past 20 years. A qualitative approach was adopted, with a systematic mapping

review and recourse to content analysis. Of the 71 articles selected, in the period from 2000 to 2021, it was possible to verify that the word "innovation" may be in the title or keywords and not in the content, or still be in the conclusions and not in the title or keywords. It was also found that the meaning of the word may indicate changes or be reduced to a figure of speech, adopted as an illustrative element for an idea or context. The articles deal mainly with "innovation" in the curriculum, pedagogical practices, and use of technologies. We conclude that the meaning of the term "innovation" in the analyzed publications acts more as a secondary element than as a central element of the reflection. Although the articles indicate innovation as a research theme, it appears secondary in the discourse, revealing a reduction of its relevance and meaning of the term within the educational studies analysed here.

### Eje IV: Innovación y cambio

#### Mesa: Estudios comparativos (scoping review) vinculados a la innovación

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENERALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Soledad Rappoport (Universidad Autónoma de Madrid) y Laura Cañadas (Universidad Autónoma de Madrid)*

**Resumen**

A partir de la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior se han introducido importantes cambios en las Universidades de gran parte de los países europeos. Entre los más significativos se encuentra la adopción del enfoque competencial. Este marco supone, entre otras cuestiones, la descripción de unas competencias genéricas, comunes a todos los perfiles profesionales establecidos. El propósito de estas es identificar una serie de características que puedan abordarse desde cualquier titulación y que son importantes para el desarrollo social y la empleabilidad de los futuros egresados, por ser ampliamente demandadas en el mercado laboral (Michavila Martínez et al. 2018).

A pesar de la importancia que estas competencias tienen en la formación inicial, y del estudio que se ha realizado sobre ellas en los últimos años, en ocasiones, el desconocimiento sobre cómo trabajarlas conduce a que el profesorado universitario no las aborde de forma explícita y que el alumnado no perciba un desarrollo de las competencias generales durante su titulación (Chang et al. 2017).

Por otra parte, al tratarse de habilidades, actitudes y conocimientos comunes que deben desarrollarse en distintas

asignaturas, se requiere de un trabajo colaborativo del profesorado que es poco habitual en la Educación Superior. Por tanto, avanzar en el desarrollo de titulaciones que contemplen las competencias generales intencionalmente requiere de procesos de formación del profesorado, así como de instancias de colaboración y trabajo conjunto.

Atendiendo a la situación planteada, durante el curso 2020-2021, un equipo conformado por más de 20 profesores de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid llevó a cabo un proyecto de innovación que planteó como objetivo mejorar el desarrollo de las competencias generales en todos los Grados impartidos en dicha Facultad.

El proyecto se estructuró en torno a cinco fases. En la primera etapa, "Punto de partida", se analizaron las guías docentes de las titulaciones de grado y se administraron cuestionarios a 355 estudiantes y 5 docentes. Luego, durante la fase "Preparación", se planificaron actividades docentes para el desarrollo de competencias transversales en diez asignaturas. La tercera fase "Desarrollo" consistió en la implementación de estas actividades. La cuarta etapa planteó el

seguimiento y la evaluación de las actividades desarrolladas. Por último, durante la “Difusión”, se han sistematizado los resultados y organizado los materiales creados para su divulgación.

Los principales resultados muestran que los estudiantes consideran las competencias genéricas importantes para su formación y las encuentran presentes en las asignaturas que cursan, pero no identifican situaciones de enseñanza-aprendizaje donde se desarrollen de manera intencional. Además, las competencias que ellos

consideran más importantes no son las más trabajadas en las asignaturas. Asimismo, tanto estudiantes como docentes reconocen que ciertas competencias son poco o nada abordadas, como el desarrollo de una lengua extranjera y la sensibilidad sobre temas medioambientales. En cuanto a las actividades implementadas, éstas han sido valoradas positivamente por el alumnado; las perciben especialmente indicadas para el desarrollo de las competencias organización y planificación, trabajo en equipo y análisis y síntesis de la información.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Estudios comparativos (scoping review) vinculados a la innovación**

## ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CURRÍCULOS EMERGENTES: ESCUELA PROYECTO ÁNCORA Y ESCUELA DEL PUENTE

*Juliana Vaz Paiva (Universidad Federal de Santa Maria), Estefani Baptistella (Universidad Federal de Santa Maria), Antônio Carlos Minussi Righes (Universidad Federal de Santa Maria) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidad Federal de Santa Maria)*

### Resumen

Esta investigación tiene su origen en los estudios y discusiones sobre currículo, objeto de investigación en el curso de Maestría del Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), vinculada al grupo de investigación ELOS/CNPQ. Se reconoce el currículo emergente como interactivo, orientador de prácticas pedagógicas, productor de significados, cultura, que ayuda al desarrollo de conocimientos, así como un campo de resistencia, sujeto a cambios, vinculado al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Desde esta perspectiva curricular surgen escuelas que se destacan por innovar y transformar sus conceptos y prácticas.

Así, se desarrolló un estudio comparativo acerca del tema entre la Escuela del Puente - en Portugal, y Escuela Proyecto Áncora - en el contexto brasileño. A partir de los datos construidos a lo largo de la investigación propuesta, se propuso analizar la articulación teórica y práctica de los currículos de la Escuela Proyecto Áncora y Escuela del Puente. Entendiendo la estructura de este estudio comparativo a partir de cuatro variables, como explica

Rosselló (1978), el tema de comparación se establece como los currículos de las dos escuelas mencionadas; el área entre dos países: Brasil y Portugal; la naturaleza como descriptiva, presentando las similitudes y diferencias del objeto a partir de los sujetos; y el sentido como dinámico, comparando dos situaciones en evolución.

Con base en la metodología cualitativa y análisis de contenido de Bardin (1977), se utilizó de entrevista semiestructurada (TRIVIÑOS, 1987), realizada por videoconferencia con siete educadores y cinco estudiantes de la Escuela Proyecto Ancora, durante el primer semestre de 2021; así como revisión bibliográfica y documental, en la que se destacan como dispositivos teóricos: Pacheco (2014, 2015), Projeto Áncora (1998, 2012, 2016), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2013) y Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998). Se concluye que, durante su existencia - entre 2012 y 2019 - la Escuela Proyecto Áncora comprendió la presencia del paradigma de la complejidad o emergente en el currículo, similar a la Escuela del Puente, visto que tuvo su origen a partir del asesoramiento pedagógico de José Pacheco - creador



del Proyecto “Fazer a Ponte”. Se entiende que ambas escuelas de Educación Básica observan organizaciones curriculares en las que el punto de partida es el estudiante y su comunidad. Parten de proyectos de investigación y extensión, según el interés de los estudiantes, desarrollando grupos heterogéneos basados en la autonomía de los estudiantes en relación al conocimiento, no contando con clases expositivas tradicionales. Tienen el territorio como lugar de aprendizaje, mediante la tutoría de los educadores, la evaluación continua, formativa y sistemática.

Así, alcanzan el punto de llegada: el currículo obligatorio/prescrito y la educación integral, es decir, el conocimiento organizado, así como la autonomía, el protagonismo y la ciudadanía. Ambas escuelas presentan currículos emergentes, en procesos de constante reconstrucción colectiva, comprendiendo nuevos espacios y tiempos curriculares, en la búsqueda de una educación de calidad, movilizando la autonomía, la criticidad y la integralidad a través de la construcción del conocimiento.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Estudios comparativos (scoping review) vinculados a la innovación**

## INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO QUE APRENDEN PARA LA INNOVACIÓN. ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO MÉXICO-ESPAÑA

*Claudia Amanda-Juárez (Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México) y Antonio Miñán (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación)*

**Resumen**

En este trabajo nos planteamos comparar las instituciones de Formación de Profesorado de España y de México. Existen diferentes concepciones y formas de ejecutar y desarrollar la innovación docente. En España, en todas las Facultades, se lleva más de una década promoviendo dicha innovación, recientemente incluso por ley (Real Decreto 822/2021). En dicho real decreto se establece que se debe dar énfasis a la utilización de metodologías como aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos prácticos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, y utilizarlas de manera innovadora junto con las TIC. De igual manera, también se recoge en México, en el Acuerdo 649.

Defendemos que la innovación docente será más sostenible si las instituciones se convierten en instituciones que aprenden para la innovación docente. Es decir deben responder a los principios de: compromiso, participación y trabajo conjunto hacia un objetivo común. (Bolívar, 2000a). Hacer posible instituciones que aprenden alrededor de la innovación es necesario tener en cuenta que “exige de cambios internos y externos, coherentes con cambios

culturales.” (Gairín, 2000). Para conseguirlo hemos de analizar el clima de trabajo (Martín Bris, 2000) e intervenir en él mediante medidas o estrategias.

Nos proponemos averiguar en qué medida se lleva a cabo la innovación en ambos países dentro de la formación del profesorado, así como indagar la forma de organización que se sigue y averiguar algunas formas de mejora.

La metodología será cualitativa utilizando entrevistas semiabiertas de carácter biográfico (Bisquerra, 2014) a 10 profesores de Escuela Normal de México y 10 profesores de Facultad de Educación de España. El propósito al comparar los resultados con ambas muestras es extraer algunos puntos de mejora en ambos países.

También se usa el análisis de documentos oficiales relacionados con la innovación docente en la formación de profesorado en ambos países.

En cuanto al impacto y resultados previsibles pretendemos averiguar el nivel de burocracia existente, la existencia de subvenciones para la innovación docente, las diferencias en las instituciones según el contexto: rural-urbano, público-privado, la forma de

utilizar innovaciones ya hechas para la formación en innovación. La utilización de la investigación realizada sobre la

innovación docente puede retroalimentar las instituciones para que aprendan y se desarrollen.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Mesa: Estudios comparativos (scoping review) vinculados a la innovación**

SIMPOSIO S41 -  
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN COMPARADA

*Coordinación: Miriam Lorente Rodríguez (Universitat de València)*

## CUANDO LA JUSTICIA MUNDIAL ENCONTRÓ AL APS CRÍTICO: EL PROYECTO "SAPS ODS?"

*M. Jesús Martínez Usarralde (Universitat de València)*

### **Resumen**

El Aprendizaje Servicio Crítico (advocacy), se erige en los entornos áulicos de todos los niveles educativos a nivel mundial como una de las indiscutibles apuestas socioeducativas que busca, entre otros beneficios, el aprendizaje emancipador a través de la investigación de talante transformador, promoviendo en el estudiantado el cuestionamiento y la reflexión que desde las propias bases de las que mana: las pedagogías críticas, por un lado, y el propio Aprendizaje Servicio tradicional, conocido en su acrónimo: ApS.

Desde el enclave suscrito, esta metodología trascendida a cultura es leída desde el proyecto de innovación docente "SapS ODS?" ("Sabes ODS", haciendo un juego de palabras desde la lengua valenciana) de la Universitat de València. Fruto de inquietudes de renovación docente compartidas ya desde el curso 2010-2011, este proyecto es fruto de una evolución bajo diferentes nombres y formatos dentro de las convocatorias de innovación docente de la UV (desde la creación del grupo GIASU a la consolidación del Grupo Estable de Innovación-GER UVApS- Universitats Valencianes pel ApS, de carácter interdisciplinar que llegó a aglutinar a más de 60 profesore/as, hasta llegar al planteamiento actual).

En "SapS ODS?", el ApS así concebido, se refracta en dos lentes: por un lado, el prisma epistemológico que procura a 'Educación para la Justicia Mundial, constructo paradigmático se identifica con fomentar la conciencia crítica y la construcción de una ciudadanía reactiva, tal y como promueve la UNESCO, y, por otro, la arquitectura posibilista de los ODS como hoja de ruta sobre la que incidir educativamente. En esta intervención, además de justificar teóricamente las bases del proyecto, se comunicarán resultados de una de las experiencias del curso académico 2020-2021, a través de la cual, en un estudio inferencial en el que han participado 61 alumnos y alumnas de la asignatura de Educación Internacional de 3r curso del Grado de Educación Social, se ha podido valorar cuantitativa y cualitativamente la adecuación de esta práctica educativa en el marco de la Educación Superior, vinculando los grupos al trabajo de un ODS y desde este enfoque sociocrítico de justicia mundial. Como resultados, se comprueba el éxito de esta estrategia, pues los y las estudiantes evidencian que se erige en herramienta intersticial que les ayuda a comprender el mundo desde otra perspectiva. Además, se destacan los conocimientos adquiridos respecto a la temática seleccionada en cada una de las fases de la planificación y ejecución

del proyecto. Por todo ello, se podría afirmar que el ApS crítico se erige en una oportunidad de educar al alumnado a través de la reflexión y de la acción,

empoderándoles para que sean conscientes de que son protagonistas, y no meros asistentes, de su propio proceso de aprendizaje.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Innovación educativa en Educación Comparada**

## ANÁLISIS COMPARADO DE TENDENCIAS EDUCATIVAS SUPRANACIONALES: UNA PROPUESTA DOCENTE INNOVADORA

*Javier M. Valle (GIPES-UAM)*

### Resumen

La comunicación presenta una experiencia de innovación docente que se está desarrollando durante el 1er semestre del curso 2021-2022 en el marco de la asignatura "Educación Supranacional: Políticas Educativas de Organizaciones Internacionales" del Master Universitario en Calidad y Mejora de la Educación, de la Facultad de Educación y Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

La experiencia está en estos momentos en marcha, por lo que este resumen solo puede presentar los planteamientos iniciales de la misma y sus resultados serán el objeto de la comunicación presentada al Congreso.

En la asignatura se tratan de abordar dos aspectos complementarios, la metodología de la Educación Comparada (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle, 2016) y las políticas educativas de diferentes organismos internacionales (Valle J. , 2015). En esta ocasión se ha planteado hacer una innovación docente que involucre a los alumnos en la mixtura de ambos aspectos realizando un estudio comparado, desde una perspectiva de aprendizaje cooperativo (Cebrián, 2014), de las políticas que en materia de enseñanza competencial se desarrollan en diferentes Organismos Internacionales.

Se ha elegido la política de la enseñanza competencial porque es indiscutibles que se trata de una tendencia supranacional de alcance global en estos momentos, ya que se está promoviendo tanto desde la UNESCO (UNESCO, 2017), como desde la OCDE (OECD, 2019), la OEI (OEI, 2008) o la UE (Unión Europea, 2006). Además, nuestro país, con el desarrollo curricular de la LOMLOE en pleno despliegue normativo, ha asumido la enseñanza por competencias como paradigma curricular fundamental. Y lo que es más relevante, ha incluido la propuesta sobre Competencias Clave que la Unión Europea hiciera en 2018 como el marco ineludible de referencia en un intento de asumir el Espacio Europeo de Educación propuesto para 2025 por dicho organismo (Unión Europea, 2020).

El perfil de alumnos permite un planteamiento muy internacionalista de la experiencia de innovación. Los alumnos matriculados son 10 y hay además una estudiante doctoral visitante en el marco del proyecto CIVIS de alianza de universidades europeas. La tabla muestra las nacionalidades de los estudiantes:

Nº de estudiantes:	País:
1	España
1	Rumanía
4	China
2	Chile
2	Perú
1	Colombia

-

La experiencia se ha organizado en varias fases:

- Creación de los equipos de trabajo, procurando que no haya dos personas de la misma nacionalidad en el mismo equipo.
- Asignación de los Organismos Internacionales a los equipos de trabajo.
- Diseño del árbol de parámetros que permitirá la comparación entre los diferentes Organismos Internacionales.
- Recogida de información por parte de cada equipo.
- Preparación de una exposición oral al resto de los compañeros sobre los planteamientos que en relación con las Competencias Clave tiene el Organismo que hayan analizado.
- Preparación de un artículo académico colaborativo, dirigido por el profesor de la asignatura, sobre la comparación de todos los Organismos Internacionales estudiados.
- Redacción por parte de cada estudiante de una memoria final de la experiencia. En dicha memoria recogerán por escrito

los aspectos que se presentaron en la exposición oral al resto de la clase (parte compartida con sus compañeros de equipo) y también un análisis del impacto de esa política de ese organismo en su país de origen (parte individual), procurando recomendaciones para un mejor alineamiento del sistema educativo de su país con el paradigma de la enseñanza competencial.

La evaluación de la asignatura tendrá en cuenta tanto la exposición oral a los compañeros (30%) y la participación en la elaboración del artículo académico (20%), como el trabajo escrito. En este último producto objeto de la evaluación se hará especial hincapié en la parte referida al impacto de la política educativa analizada sobre el país de origen del estudiante y la adecuación de las recomendaciones propuestas. La parte de exposición oral será objeto de coevaluación, en la que todos los compañeros evaluarán la exposición de los demás, a partir de una rúbrica de evaluación. La evaluación del trabajo escrito será responsabilidad exclusiva del profesor, a partir también de una rúbrica previamente establecida. La evaluación sobre la participación en la redacción del artículo será realizada por una Comisión Evaluadora compuesta por el profesor, la delegada del grupo y un estudiante elegido por el grupo.

Hasta el momento ya se han creado los equipos, se han asignado los organismos a los equipos y se ha diseñado el árbol de parámetros e indicadores:

- Contexto y sentido del Organismo.



- Conceptualización de las competencias propuesta por el organismo en sus documentos y análisis de la evolución histórica de dicha conceptualización.
- Concreción de la propuesta de ese organismo en las competencias concretas que se formulan para ser alcanzadas en la práctica escolar obligatoria
- Prácticas educativas propuestas a partir de los marcos de referencia establecidos por los diferentes organismos (si los hubiera).
- Modelos de evaluación propuestos a partir de los marcos de referencia establecidos por los diferentes organismos (si los hubiera).

Al término de la experiencia, un instrumento valorativo será respondido por todos los miembros del grupo para enjuiciar la percepción sobre el grado de adquisición de las competencias asignadas a esta asignatura mediante esta experiencia docente innovadora.

#### Referencias

Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(7), 39-56.

Cebrián, F. J. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación superior: diferencias en la percepción de la contribución al grupo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 70-84. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 70-84.

OECD. (2019). *Future of Education and Skills, 2030*. Concept Note. Paris: OECD.

OEI. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

UNESCO. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. Hamburgo: UNESCO.

Unión Europea. (30 de Diciembre de 2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. *Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L(394)*, págs. 10-18.

Unión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Europeo Económico y Social y el Comité de las Regiones, sobre el alcance de un espacio Europeo de Educación para 2025*. Bruselas: Unión Europea.

Valle, J. (2015). *Educación Supranacional*. *BORDÓN*, 67(1).

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: Innovación educativa en Educación Comparada**

## DE LA EDUCACIÓN COMPARADA A LA PEDAGOGÍA INTERNACIONAL. NUEVOS RETOS PARA LA FUNCIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

*Alex Egea Andrés, Karine Rivas Guzmán, Clara Domènech, Àngel Pascual y Enric Prats (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

En esta comunicación se abordan principalmente dos cuestiones:

a) la organización y planificación de la asignatura de Pedagogía Internacional (antigua Educación Comparada) en el Grado de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

b) los retos que supone a la función docente del profesorado de la asignatura este cambio de orientación o enfoque.

Para ello, se sigue el siguiente itinerario: en primer lugar, se considera interesante explicar el origen de este giro de la Educación Comparada a la Pedagogía Internacional. El argumento central que se maneja es que, en las últimas décadas, las decisiones educativas ya no se toman principalmente en clave Estado-Nación y tampoco sólo en términos de organismos internacionales, sino que han aparecido multiplicidad de actores relevantes que inciden en el proceso de toma de decisiones y de concreción de la agenda educativa. Este hecho planteaba una serie de cambios acontecidos en tres niveles (geopolítico, epistemológico y metodológico) que conducían a la revisión del marco conceptual de la asignatura. A grandes trazos, los cambios a nivel geopolítico se refieren a la situación creada por la

globalización, a las tensiones creadas por su modelo económico, la caída de los bloques, la aparición de otras piezas a nivel geopolítico como los BRICS, entre otras. Todo esto acompañado por el fuerte y acelerado proceso de digitalización y tecnologización que generan corrientes o fenómenos que escapan del análisis de un solo país. Los cambios epistemológicos se centran en las transformaciones inherentes a la construcción del conocimiento a partir de la postmodernidad, el posthumanismo o la postciencia. Estos cambios epistemológicos favorecen la posibilidad de cambiar de mirada y abre la oportunidad de revisar, repensar o reconsiderar los procesos de construcción de conocimiento en el área que acontece. Y siguiendo estos cambios epistemológicos, se descuelgan cambios metodológicos que avisan de la posibilidad de otros métodos de investigación en el área, métodos emergentes (sobretudo en el ámbito cualitativo) catapultados por las tecnologías digitales como el big data o los algoritmos en investigación educativa.

En segundo lugar, se realiza a una breve organización y planificación de la asignatura haciendo hincapié en los

cambios tanto de orientación de los objetivos como de los contenidos, la metodología y la evaluación que inciden en el desarrollo de la asignatura. En este sentido, se explican los cambios en el proyecto docente de la asignatura en relación principalmente con los diferentes bloques temáticos que organizan la asignatura, la implementación del trabajo por proyectos colaborativos y la evaluación que se desarrolla.

Finalmente, se plantean y discuten una serie de retos docentes que proponen estos cambios en la concreción y

ejecución de la asignatura. Estos retos engloban desde aspectos contextuales a aspectos académicos y actitudinales como docentes universitarios. Entre ellos, se destacan la necesidad de ofrecer una asignatura centrada en el proceso y adquisición de aprendizajes en el alumnado, adquirir conocimiento propio y colectivo, indagar de manera autónoma, potenciar diferentes formas de aprendizaje, entender la evaluación como herramienta de mejora y brindar un campus virtual y recursos de aprendizaje esenciales, variables y actualizados.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Innovación educativa en Educación Comparada**

## DISEÑO DE OER'S PARA LA DOCENCIA EN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN COMPARADA

*Santiago Mengual-Andrés (Universitat de València)*

### **Resumen**

La presente contribución pretende ofrecer una reflexión sobre la experiencia de innovación educativa llevada a cabo en las materias de Educación Comparada y Política de la Educación en el Grado en Pedagogía de la UV. La experiencia parte del proyecto de innovación AUECPE financiado por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos cuyo objetivo principal es desarrollar materiales didácticos que puedan contribuir al desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes en un entorno de semi-presencialidad.

Las materias de Educación Comparada y Política de la Educación presentan, dentro de los grados de la UV, un componente de formación propedéutica esencial para el perfil profesional del pedagogo. Así, los contenidos de las disciplinas y su ampliación a contextos globales, geopolíticos y culturales hacen necesario abordar las materias desde su perfil práctico, formando en competencias socio profesionales que requieren de nuestros estudiantes la adquisición de competencias digitales asociadas al uso de herramientas que resultan esenciales para su futuro profesional.

En dicho sentido, el futuro pedagogo debe emprender acciones que conllevan

la aplicación del análisis comparado, de la correcta interpretación de la realidad socio-educativa, así como del uso eficiente de diferentes fuentes de datos. En dicho sentido este proyecto de innovación persigue abordar la creación de materiales que promuevan un autoaprendizaje de los estudiantes, desde una mirada holística y supranacional.

En las primeras etapas del proyecto se planteó, por tanto, la elaboración de “píldoras educativas” basadas en video y grabadas en estudio. Estas píldoras reutilizables abordaron contenidos básicos que pueden ser empleados también en otras disciplinas y que promueven el desarrollo de metodologías Flipped Learning. De entre los contenidos destacan las descripciones de organismos supranacionales como el Banco Mundial o la UNESCO, sin descuidar temas de especial relevancia en las materias como los ODM, ODS, la EPT...

Desde un punto de vista más instrumental el proyecto aborda la confección de screencast de alta calidad que abordan el saber-hacer o, en particular, el uso concreto de herramientas de acceso a datos socio-educativos. Los screencast son una mirada concreta, guiada y práctica de

uso de aplicaciones de explotación de datos (bases de datos de la OECD, UNESCO, UIS, WIDE, etc). De forma complementaria, estos screencast se han visto complementados con la creación de herramientas interactivas en formato guías con la aplicación de acceso abierto Guide on The Side. Estas guías de trabajo permiten un estudio complementario al ofrecido en los vídeos, pretendiendo el mismo objetivo, mediado, sin embargo, a través de un formato de aprendizaje diferente (conocido como CBT, computer-based-training).

Una segunda fase del proyecto estuvo promovida por la docencia en confinamiento vivda en la crisis global de

la COVID. En dicho contexto se empleó el software Exe-Learning para crear contenido SCORM empleando los OERs descritos anteriormente. Los paquetes podían ser empleados en el Aula Virtual (Moodle), ofreciendo un conjunto de materiales de calidad que promovían el aprendizaje asíncrono.

La actual experiencia culmina en el proceso de creación del estudiante, empleando el recurso del Cómic y el Podcast como instrumento de difusión social de contenidos socioeducativos, debiendo presentar a un público no especializado temas de especial relevancia en nuestras materias, como el Derecho a la Educación o el análisis del ODS4.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Innovación educativa en Educación Comparada**

## EDUCACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO. INNOVANDO DESDE LA DISCIPLINA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Inmaculada González Pérez (Universidad de La Laguna)*

### Resumen

En este trabajo se explica la complejidad del proceso que hizo posible que una asignatura que amplía el campo de la disciplina de la Educación Comparada tuviera cabida en la renovación de los planes de estudio ante el proceso de Bolonia. La participación de los agentes sociales fue clave para su diseño, especialmente la implicación de la Red de Escuelas Solidarias de Canarias (RESC) y Médicos del Mundo.

Ubicada en los estudios pedagógicos de las universidades públicas de La Laguna (ULL) y Cabo Verde (UNICV), esta propuesta ofrece la posibilidad a su alumnado de reflexionar sobre un mundo globalizado y el derecho a la educación, especialmente en países en desarrollo, como responsabilidad de todas aquellas personas comprometidas con la educación.

Convencidos de que 'retos globales exigen respuestas colectivas', se trabajó arduamente por lograr poner en marcha dos proyectos de investigación entre la Universidad de La Laguna y la Universidad de Cabo Verde. Uno fue financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y otro por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Ello permitió revisar los planes de estudios ofertados, redactar un manual conjunto

entre el profesorado de ambos territorios insulares, y promover el intercambio de alumnado y profesorado.

Así nació, bajo el título de Educación para la Cooperación y el Desarrollo, una asignatura que trabaja contenidos que tradicionalmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define como Cooperación Educativa Internacional (CEI) y que aborda las siguientes cuestiones:

- La educación como derecho humano: normativa internacional, nacional y local.
- Vínculos actuales entre la cooperación, el desarrollo y la educación.
- Cooperación Educativa bajo el Enfoque de Derechos Humanos (DDHH).
- Análisis del contexto social y económico de los países en desarrollo, incidiendo en los colectivos vulnerables.
- Análisis de la realidad educativa de los países en desarrollo, incidiendo en los retos y problemas educativos actuales.
- Ámbitos y configuración de la Educación para el Desarrollo (EpD).
- Enfoques y herramientas de la EpD para establecer alianzas con el Sur:

sensibilización, concienciación, compromiso social.

- Perfil del Cooperante.

Estos contenidos fueron incorporados también en el Prácticum del Grado de Pedagogía de la ULL, permitiendo al alumnado canario realizar sus prácticas externas en ONG caboverdianas a favor de colectivos vulnerables. Por su parte, el

alumnado caboverdiano pudo cursar varias asignaturas del Grado de Pedagogía en la isla tinerfeña.

Lo más significativo de esta experiencia es que más allá de la culminación de sus titulaciones, el alumnado siguió, por iniciativa propia, realizando acciones de CEI, contribuyendo a lograr un mundo más justo y solidario.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Innovación educativa en Educación Comparada**

SIMPOSIO S42 -  
ESCUELA RURAL: UN MODELO EDUCATIVO DIVERSO QUE SE  
ADAPTA AL TERRITORIO

*Coordinación: Olga Bernad Cavero y Aida Urrea-Monclús (Universitat de Lleida)*



## ANÁLISIS DE LA ESCUELA NUEVA RURAL DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO

*Gabriela Torres Achicanoy (Universitat de València)*

**Resumen**

La motivación que inspiró este trabajo parte de la reflexión acerca de la escuela nueva colombiana en las áreas rurales de Nariño y de Putumayo. Nació fruto de nuestra experiencia profesional como docentes universitarios en el sureste rural colombiano.

La unidad de trabajo se conformó a través de grupos focales y la técnica bola de nieve con 147 participantes. Para la recolección de los datos se tuvieron en cuenta las técnicas cuantitativas para los cuestionarios y las técnicas cualitativas para las entrevistas semiestructuradas. Se contabilizaron un total de 40 escuelas rurales, 17 para la región de Putumayo y 23 escuelas de Nariño. La distribución según el grupo de trabajo corresponde el 44,2% a la población campesina, seguido del 40,8% de la población indígena y el 15% de población afrodescendiente, de los cuales 68% corresponden a Nariño y 32% a la región de Putumayo.

Además, tuvimos en cuenta los roles asignados socialmente por lo que indagamos a conglomerados de estudiantes, de docentes, de formadores, de directores/coordinadores de centro estudiantes y de padres de familia (1).

En la discusión de los resultados damos respuesta a los siguientes interrogantes

¿el modelo logra cubrir las necesidades de aprendizaje planteadas por las políticas educativas? ¿Cómo percibe la comunidad educativa los beneficios y las mejoras del modelo educativo? ¿Son los estudiantes conocedores de la metodología flexible y la encuentran beneficiosa para sí mismos? ¿Qué interpretaciones tienen los padres de familia acerca de las ventajas y las mejoras de la escuela nueva? ¿Cuál es el ideario educativo de los coordinadores y de los formadores de las escuelas rurales que desarrollan el modelo pedagógico?

Reconocemos que la práctica de la escuela nueva es un ejercicio pedagógico importante que conlleva un cambio de pensamiento sobre la ideación educativa por lo que es necesario que se lleve a cabo con garantías de formación, de dotación de recursos y de acompañamiento para garantizar una adecuada transición al nuevo modelo pedagógico propuesto.

La propuesta de mejora que hacemos evidente después del análisis de los resultados se centra en la necesidad del reconocimiento de la idiosincrasia junto con la implicación de las poblaciones al momento de poner en marcha un cambio pedagógico. Lo que conlleva a su vez, una responsabilidad sostenida en el tiempo por parte de las entidades que

lideran los cambios pedagógicos a fin de retroalimentar a la comunidad educativa de forma constante sobre su ejercicio didáctico.

De otro lado encontramos que la escuela nueva como ejercicio didáctico reviste un avance en el ejercicio de las pedagogías activas, lo que impacta de forma positiva en la comunidad educativa, no obstante, convendría revisar los contenidos curriculares y administrativos a fin de

posibilitar un modelo educativo enriquecedor además de reconocedor de las necesidades educativas regionales.

(1) A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a ambos géneros. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán una u otra condición.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**

## ESCUELA RURAL Y ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS: CONVERGENCIAS QUE DEFIENDEN, DIVERGENCIAS QUE ENRIQUECEN

*Pilar Abós Olivares y Juan Lorenzo Lacruz (Universidad de Zaragoza)*

### Resumen

La presente comunicación aborda de un modo diversificado el estado del arte actual en torno a la escuela rural desde diversos puntos de vista. En primer lugar, se analiza la presencia de la escuela rural en la legislación nacional y autonómica contemporáneas. De este modo se traslada un enfoque comparativo en torno a la asunción y el desarrollo de proyectos legislativos que asumen el reto de garantizar el derecho a la educación en el medio rural a través de actuaciones específicas.

En segundo lugar, se alude a la diversidad de modelos que jalonan la organización escolar autonómica y su engarce comunitario y territorial particular con la educación en contextos rurales. Desde una perspectiva histórica y comparada, se analizan los distintos modelos que articulan en concreto las escuelas rurales para el mantenimiento sostenible de sus instituciones escolares y en consecuencia de sus poblaciones. Desde las distintas Comunidades Autónomas encontramos modelos como los Colegios Rurales Agrupados o CRA (en distintas CCAA), las Zonas Escolares Rurales o ZER (Catalunya), las Escuelas Pequeñas no Agrupadas (Euskadi), los Centros Educativos Rurales o CER (País Valenciá), los Centros Públicos Rurales o CPR (Andalucía), los Colexios Públicos

Rurais Agrupados (Galicia) o los Colectivos de Escuelas Rurales (Islas Canarias). Poniendo el acento en la diversidad de estructuras organizativas y en la autonomía institucional de los centros escolares, se manifiesta la necesidad del desarrollo de proyectos educativos ajustados a las especificidades socio-territoriales de distintos contextos rurales.

En tercer lugar, se traen a colación experiencias que desde una dimensión territorial, pedagógica y formativa pueden ser consideradas como buenas prácticas educativas y erigirse como referentes para la pervivencia y la calidad de la educación en actuales contextos rurales globalizados. Estas experiencias, con distintos formatos e intencionalidades, ponen en relación las comunidades rurales con sus escuelas y viceversa, creando unos modelos y compromisos comunitarios sinérgicos consolidados a lo largo del tiempo. Igualmente, se explicitan distintas iniciativas que desde la formación inicial de docentes fomentan una especificidad de modelos más ajustados a la realidad socio-profesional del magisterio rural actual.

Por cuarto y último lugar, se aporta un estado del arte en torno a la investigación centrada en la escuela

rural como objeto de estudio para contemplar los principales avances y tendencias en este campo. Por un lado, se abordará diversas publicaciones y trabajos científicos que por su actualidad y significatividad han aportado al estudio académico e investigador del ámbito de la escuela rural. Por otro lado, desde un punto de vista social más amplio, se aludirá a la presencia y calado de la escuela rural en la sociedad actual a través de distintas plataformas físicas y virtuales que fomentan su reflexión,

mantenimiento y mejora. En ese sentido, la exposición de estas experiencias y manifestaciones permiten interpretar posibles actuaciones y propuestas tendentes a la consolidación de una legislación y unos modelos escolares específicos, a la concreción de una pedagogía rural, a la mejora de la formación del profesorado rural y a su consolidación como ámbito de investigación y cuestión social.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**

## LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS SOCIOECONÓMICOS Y DESPOBLAMIENTO DEL TERRITORIO RURAL DE LLEIDA: ACCIONES Y RETOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

*Núria Llevot, Olga Bernad, Agustín González y M. Paz López (Universitat de Lleida)*

### **Resumen**

El Consejo de Gobierno de la Universidad de Lleida (UdL) aprobó a finales del curso 2020/21 la puesta en marcha de una nueva cátedra universidad-empresa sobre estudios socioeconómicos y despoblamiento del territorio rural, con la Diputación de Lleida dirigida por el catedrático de sociología, Jordi Garreta.

La Cátedra de estudios socioeconómicos y despoblamiento del territorio rural de Lleida se centra en la situación y los retos (políticos, sociales, económicos, culturales, educativos) de las comarcas de Ponent desde una perspectiva interdisciplinaria. Es heredera del Observatorio Socioeducativo de Lleida que puso en marcha el grupo de investigación Análisis Social y Educativo (GR-ASE) de la Universidad de Lleida, dirigido por Garreta en el año 2009.

Los objetivos generales de la cátedra son cinco: potenciar el estudio de la situación socioeconómica y cultural del territorio rural de Lleida, analizar los factores influyentes en el despoblamiento y detectar factores potenciadores del repoblamiento rural, difundir los resultados de la investigación y de las actuaciones que se realizan sobre las temáticas de estudio a nivel de comarcas de Lleida, reconceptualizar la definición del medio rural relacionándolo con la transformación que ha vivido y las

múltiples realidades que tiene, y por último, sensibilizar a la población en general, a los representantes de las instituciones y las organizaciones no lucrativas sobre la importancia del territorio rural a nivel histórico, presente y futuro.

Centrándonos ya en el ámbito educativo, la escuela rural ha ocupado muchos de los focos de debate social y pedagógicos, si bien no centrales, sí constantes en el tiempo. Por una parte, la administración educativa ha expresado la voluntad de potenciar el desarrollo cualitativo de las escuelas rurales mediante la promoción de proyectos de innovación y mejora de las aulas. Por la otra, la Universidad de Lleida mantiene el interés en la formación de docentes, la investigación, la promoción y la divulgación de la misma. Además, cuenta con la ayuda del Ayuntamiento de Verdú que ha cedido unas instalaciones para situar su sede y la documentación referida a la historia y evolución de esta realidad educativa. Con este propósito el curso 2016/2017, fecha en que hubo un relevo en la dirección y la formación del equipo, iniciamos el nuevo rumbo del Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Catalunya (CEIER) que comportó la asunción de nuevos objetivos. De este

modo se marcaron cuatro líneas prioritarias: seguir con la recogida documental relacionada con la escuela rural, así como registrar experiencias singulares y proponer otras nuevas, mantener contacto con aquellas entidades o instituciones relacionadas con la escuela rural y ofrecer formación a estudiantes y maestros.

Explicitaremos algunas de las experiencias y retos conseguidos hasta la actualidad, aunque a pesar de la buena voluntad y propósitos de las instituciones participantes, quedan algunos asuntos que hay afrontar: la necesidad de buscar nuevas fuentes de

financiación para llevar a cabo objetivos más ambiciosos, compartir metas comunes entre las diferentes instituciones que forman parte de este Programa y establecer vías de diálogo constructivo y eficaces entre los diferentes agentes que participan en él. Por otra, gracias a esta Cátedra podemos continuar estudios realizados anteriormente en el Observatorio, así como difundir las actividades, realizar exposiciones con los fondos depositados, establecer redes de colaboración e intercambios con otras entidades e iniciativas de España, Europa, Latinoamérica...

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**

## LAS ESCUELAS RURALES EN LA ESPAÑA VACIADA ¿UN FUTURO CONOCIDO E INAMOVIBLE?

*Sheila Hernández García (Universidad de La Laguna, Tenerife)*

### Resumen

Este artículo va a ocuparse de las escuelas rurales en la España vaciada, ya que como maestra me preocupa la educación de este país, pero sobre todo, me apelan las desigualdades.

Para llevar a cabo este artículo se ha utilizado un método de investigación analítico-argumentativo, para comprender y estudiar en profundidad cuáles son las razones que hacen que la escuela rural este desapareciendo. Con ello, también se plantea la posibilidad de transformar prácticas, tomar decisiones y facilitar un cuerpo organizado de conocimientos. Pero el gran interrogante al que nos enfrentamos es ¿las escuelas rurales en la España vaciada llegarán a extinguirse? esta pregunta es un reto de prospectiva que deseo afrontar. Disponemos de datos como los que aparecen en la revista Soziable: "En 1975, la población española era de 34,2 millones de habitantes, cifra que ha incrementado hasta los 46,9 millones. Sin embargo, en este tiempo, amplias regiones del país se han visto afectadas por movimientos migratorios desde las zonas rurales hasta las grandes ciudades, lo que llamamos 'España vaciada'".

Actualmente, en estas zonas, el porcentaje de población escolarizada en el medio rural alcanza una media de

3,5% aproximadamente, del 2006 a 2016 el número de centros escolares rurales disminuyó al 12.5%. Cifra, con la que apreciamos la desaparición de centros rurales. La agenda 2030 esclarece los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en concreto, el número 4 relativo a mejorar el acceso a la educación inclusiva y equitativa. Pero ¿se está cumpliendo dicho objetivo? Algunas de las razones que abordaremos acerca de la desaparición de estos centros son la lejanía de éstos a las ciudades de nacimiento de los docentes interinos o la escasez de profesores capacitados para las zonas rurales, entre otras (Bustos, 2011).

Bajo mi punto de vista, si la despoblación de las zonas rurales sigue creciendo, llegará un momento en el que los colegios rurales desaparecerán dado su no rentabilidad. Es por ello, que se necesita invertir en becas educativas, talleres de formación para docentes, construcción de escuelas y una mejora del acceso al agua y electricidad en las escuelas, pues sino lo único que se estaremos haciendo será quitarles la oportunidad y el derecho a la educación.

En conclusión, me gustaría destacar que lo que se quiere lograr con este artículo es tomar conciencia de lo que está pasando hoy en día en la escuela rural y

cuál puede llegar a ser su futuro si no luchamos por ella como garante del derecho a la educación de cualquier niño/a. Solo podremos conseguir dichos objetivos si caminamos juntos, administraciones, gobiernos, dirigentes de la educación, pensando siempre en el cambio positivo para mejorar como

personas y profesionales, luchando por nuestro objetivo: conseguir una educación de calidad. Y por último, decir que desde esta pequeña comunicación se pretende hacer un llamamiento para que no se cierren las escuelas rurales ya que cuando un pueblo sufre el cierre de un colegio comienza su decadencia.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

**Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**



## PROYECTO FOPROMAR: LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO RURAL COMO DINAMIZADOR DE LA DIMENSIÓN TERRITORIAL DE LA ESCUELA RURAL

*Roser Boix (Universitat de Barcelona)*

### **Resumen**

El proyecto FOPROMAR nace en el año 2017 y termina en el 2019; es un ERASMUS + en el que intervienen la Fundación del Món Rural, la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas- Teruel de la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Psicología de la Universidad de Lisboa, ESPE de Aquitaine, Universidad de Burdeos y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña.

El estudio se centra en el análisis de competencias y saberes que están relacionados con el ámbito pedagógico de la escuela rural y la dimensión territorial donde se encuentra ubicada. En concreto, los objetivos específicos son: Identificar y analizar las competencias específicas del maestro rural vinculadas con la dimensión territorial de la escuela; identificar y analizar los saberes latentes en la escuela rural relacionados con la dimensión territorial de la escuela); y elaborar un plan de formación permanente y unas propuestas para la formación inicial.

La naturaleza de los objetivos de la investigación se corresponde con un diseño metodológico eminentemente descriptivo, y se utilizan técnicas de

recogida de datos de carácter cuantitativo y cualitativo. En el caso de las cuantitativas, se ha empleado un cuestionario compuesto de tres partes: perfil personal; competencias y conocimientos, mientras que en la cualitativa se ha optado por el análisis documental de contenido de buenas prácticas diseñadas y reportadas por el profesorado de la escuela rural; el número total de cuestionados recogidos fue de 693 y el de buenas prácticas de 16.

Las principales conclusiones del proyecto son: las competencias relacionadas con la programación (planificación de aula) son las más reiteradas y valoradas como necesarias por parte de los maestros, seguidas de las competencias vinculadas al ámbito relación escuela-entorno; las competencias relacionadas con el ámbito profesional son las que menos referencias suscitan y las que menos se valoran en los cuestionarios; y en cuanto a los saberes, se constata que en todos los casos no existe ninguna correspondencia entre los resultados generales obtenidos del análisis de las buenas prácticas y los cuestionarios.

En relación con el objetivo tres, se elabora una propuesta de formación inicial para Portugal, España (diferenciando Aragón y Cataluña) y Francia, y se concreta un plan de formación permanente para maestros rurales en cada una de estas regiones; propuestas todas ellas, con contenidos específicos (bloques de contenidos), actividades formativas, temporalización y tipología de formadores, para tener en

cuenta durante el despliegue de estas formaciones. En el caso concreto de la formación inicial, dado su carácter más complejo en cuanto a poder realizar cambios substanciales en los planes de estudio de los Grados de Maestro, se sugiere la posibilidad de crear menciones (profundización curricular) de escuela rural, además de insistir en las prácticas y en la creación de asignaturas optativas.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**

## REALIDAD Y RETOS DE LOS TERRITORIOS RURALES EN EL SIGLO XXI. UNA MIRADA DESDE EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN GR-ASE

*Agustín González, Olga Bernad, M. Paz López y Núria Llevot (Universitat de Lleida)*

### **Resumen**

Las escuelas rurales pasaron de ser centros educativos mal valorados durante gran parte del siglo XX a ser percibidos como instituciones educativas innovadoras, en la actualidad, llegando a alcanzar mejores resultados académicos que sus contrapartes urbanas. Así lo acreditan los estudios más recientes, así como los propios agentes educativos.

Desde el Grupo de Investigación Análisis social y Educativa (GR-ASE) de la UDL, se han llevado a cabo diversos estudios sobre la escuela rural. En la presente comunicación, partiremos de la investigación dirigida y coordinada por el catedrático de sociología Jordi Garreta centrada en las instituciones educativas de la provincia de Lleida. Más concretamente, nos hemos centrado en conocer las principales características de las escuelas rurales, sus debilidades, fortalezas y perspectivas de futuro.

Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa. Se realizó, en el 2018, una encuesta telefónica mediante un cuestionario de 33

preguntas y dirigida a doscientos cuarenta representantes de los equipos directivos de los centros de educación infantil y primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de la provincia de Lleida, de los cuales setenta y uno eran escuelas rurales.

Los datos muestran que la escuela rural se caracteriza por ser públicas, de tamaño reducido y por ubicarse en pequeñas poblaciones. También, por utilizar metodologías multinivel y por estar agrupadas en las llamadas ZER. Al mismo tiempo, nuestro estudio ha detectado que la principal debilidad de estos centros son los recursos limitados, tanto humanos como materiales. Por otro lado, se ha podido apreciar que la escuela rural tiene diversas potencialidades como es un tipo de organización que permite maximizar el aprovechamiento de los limitados recursos antes mencionados. De la misma manera, se ha observado que existe una alta implicación de las familias y buen clima escolar y de convivencia.

### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**

## RECORRIDO HISTÓRICO DE LA UAB EN EL TRATAMIENTO DE LA ESCUELA RURAL EN LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

*Aida Urrea-Monclús, Neus González y Albert Casals (Universitat Autònoma de Barcelona)*

### Resumen

La escuela rural no es una realidad próxima a la Universitat Autònoma de Barcelona, situada en el área metropolitana de Barcelona. Aun así, siempre ha mostrado interés por la escuela rural y por mostrar a su alumnado de magisterio esta tipología de centros donde pueden acabar trabajando.

La dedicación de esfuerzos a lo largo de los años no siempre ha sido la misma. Puede afirmarse que en una primera etapa entre 1970 y 1990, la escuela rural formaba parte del plan de estudios de magisterio. Daban a conocer la complejidad de la escuela en el medio rural y sus particularidades a partir de la experiencia. Profesorado y alumnado de magisterio se trasladaban a una escuela rural y analizaban el territorio, la demografía, las actividades económicas, el despoblamiento y el papel de la escuela, entre otros.

La reforma universitaria de los estudios en 1992 obligó a cambiar algunas dinámicas existentes. Aun así, diversos profesores mantuvieron el interés y continuaron trabajando para que las pequeñas escuelas del medio rural formasen parte de la formación inicial de maestros. En esta segunda etapa, se cambiaron las estancias obligatorias de

todo el alumnado en escuelas rurales por el ofrecimiento de prácticas en dichas escuelas, los trabajos de análisis de las escuelas rurales, y la integración de visitas a escuelas rurales en excursiones interdisciplinarias o campos de aprendizaje.

El cambio de siglo hizo cambiar la dinámica. Entre los años 2000 y 2013, la presencia de la escuela rural en la formación de los futuros maestros de la UAB fue reduciéndose. La jubilación del profesorado encargado e interesado en este contexto y otra reforma universitaria que impuso el aumento de estudiantes en clase fueron factores clave. Sin embargo, siguió siendo importante para la Facultad de Ciencias de la Educación formar parte del GIER (Grupo Interuniversitario de Escuela Rural) y participar en la organización de las Jornadas anuales sobre Escuela Rural. De este modo, ofrecían al alumnado de los grados de educación infantil y primaria conocer un modelo de escuela diferente que, a menudo, no tenían al alcance y que estaba poco trabajado en su currículum formativo.

Desde 2014, las coordinaciones del grado de educación infantil y primaria se propusieron revertir esta tendencia negativa. Con este objetivo se creó una

comisión para sensibilizar al profesorado y conseguir que este modelo de escuela volviera a estar presente como contenido en las aulas universitarias y como centros formadores donde realizar prácticas. Actualmente, podemos afirmar que se ha avanzado en el objetivo con acciones como: incluir el estudio del modelo de escuela rural en una asignatura troncal de los grados, ofrecer prácticas en

escuelas rurales, incluir una línea temática para el Trabajo Final de Grado y crear una comisión de escuela rural para el alumnado que está interesado en esta temática. El reto futuro es crear un espacio web accesible donde el alumnado que conoce o ha experimentado en la escuela rural pueda compartir con el resto de alumnado de la Facultad estas experiencias y hallazgos.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio**

## RETOS DE FUTURO DEL TRABAJO EN RED ENTRE EL GIER Y OTRAS INSTITUCIONES: UNIVERSIDAD, OBERC-ARCA, SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL Y RIBETER

*M. Concepció Torres (Universitat Rovira i Virgili), Miquel Payaró (Secretariat d'Escola Rural), Pietat Marquilles, Maria Antonia Miret y Montserrat Llinares (Universitat Ramon Llull-Blanquerna)*

### Resumen

El GIER es el Grupo interuniversitario de Escuela Rural, formado por profesorado de las Facultades de Educación de todas las universidades catalanas y reconocido por la "Xarxa Vives".

El objetivo del grupo es el de potenciar los conocimientos de la escuela rural a los estudiantes de los grados de Maestr/a para mejorar su formación inicial. Para ello cada curso se han organizado unas Jornadas de Escuela Rural que el curso 19-20 celebraría su 25 aniversario, la primera jornada se celebró el 1996. La pandemia ha paralizado este evento ya que se realizaba de forma presencial.

En estas jornadas se visitan y comparten proyectos de escuelas rurales de Cataluña con la participación de los maestros de estas escuelas. Han pasado por ellas más de 3000 estudiantes.

El profesorado del GIER también realiza investigación y participa en diversos proyectos y másteres del ámbito de educación y desarrollo rural, está en contacto con el "Secretariat d'Escola Rural de Catalunya" (<http://escolaruralsecretariat.blogspot.com/>); ha colaborado con ARCA (Associació d'Inicatives Rurals de Catalunya

<https://www.desenvolupamentrural.cat/>) y algunos miembros que forman parte de RIBETER (Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales <https://ribeter.org/>).

Se realiza un Trabajo en red para conseguir potenciar, visibilizar y mejorar el desarrollo de las zonas rurales en la que la educación tiene un papel importante para el desarrollo del territorio.

### Eje IV: Innovación y cambio

#### Simposio: Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio

SIMPOSIO S43 -  
LECTURA E IDENTIDAD DOCENTE: EXPERIENCIAS DESDE LA  
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

*Coordinación: Tania Alonso-Sainz (Universidad Complutense de Madrid)*

## EL CLUB DE LECTURA: UNA OPORTUNIDAD PARA FOMENTAR LA CULTURA ESCRITA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN

*Jordi Garcia Farrero y Vania Borbar Valenzuela (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

A tenor de una investigación que se encuentra en marcha sobre el fomento de la lectura que está llevando a cabo el Grupo de investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS), esta comunicación quiere presentar una de sus actividades más recientes, es decir, el Club de lectura. Se organizaron, pues, un total de 8 sesiones de dicha actividad entre el 23 de marzo y el 29 de junio de este año en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona y, la mayoría de ellas, se celebraron de forma presencial cuando fue permitido por las autoridades sanitarias correspondientes. Hay que añadir que esta actividad no formaba parte de ninguna asignatura de los estudios universitarios en educación ni tampoco ofrecía la posibilidad de convalidar algunos créditos a los estudiantes.

De ahí que no puede extrañarnos que esta iniciativa voluntaria fue una petición expresa por parte de un grupo de estudiantes, después de trabajar la lectura con un acto formativo en clase, que respondía a un interés de crear un espacio que permitiese, a propósito de una novela contemporánea, la lectura y, por supuesto, la conversación a través de las observaciones, cuestionamientos y titubeos planteados por sus participantes. Se puede interpretar que

este Club de Lectura representa un marco idóneo para intentar dar consistencia pedagógica a la ficción en un momento en que el libro ha dejado de ser un objeto cultural de primer orden.

Sea como fuere, la cuestión es que la novela escogida por los estudiantes fue 1984 de George Orwell. Es evidente que la situación actual, algo distópica por culpa de la pandemia, estaba muy presente en este Club de lectura por diferentes motivos que ahora no pueden ser desarrollados. En cualquier caso, cada sesión estaba organizada alrededor de unos capítulos determinados de dicha obra que quedaron establecidos en la primera sesión con el fin de que el ritmo de lectura fuera el mismo para todos los participantes y, al mismo tiempo, se fijaron diferentes asuntos principales y sus derivadas pedagógicas para evitar la presencia de las divagaciones u observaciones superficiales.

Por lo general, se puede destacar que la experiencia de esta actividad ha confirmado que la novela contemporánea representa una herramienta adecuada en los estudios universitarios en educación porque ofrece ejes temáticos, como es la infancia, la esperanza, el amor o el diálogo entre el presente y el pasado, que permiten elaborar diferentes



lecturas pedagógicas desde una mirada alternativa a los saberes teoricoeducativos supuestamente conocidos y consolidados. Esta experiencia confirma, por tanto, que un club de lectura es un espacio formativo, dialógico y de experiencia que conviene ser estudiado para no perder de vista,

desde los estudios universitarios en educación, la viabilidad de la cultura y de las humanidades en un mundo cada vez más dominado por intereses económicos y tecnológicos y, por extensión, que la figura del maestro también puede ser vista como un intelectual.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

##### **Simposio: Lectura e identidad docente: Experiencias desde la Formación Docente Inicial**

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE A TRAVÉS DE LA LITERATURA DE FICCIÓN

*Gabriel Álvarez-López (Universidad de Salamanca)*

### **Resumen**

Se puede partir de una premisa en la que encontramos cierto consenso: es bueno que lo docentes lean. Pero es insuficiente. Es importante saber qué leen y cómo la lectura contribuye a su mejora como docentes. En este trabajo centramos la atención en la identidad docente y en cómo el hábito lector contribuye a la construcción de la identidad del docente. Granado y Puig (2014) se refieren a la "identidad lectora" de los docentes (definida por Duszynski (2006) como el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos) y sostienen que los libros leídos "son experiencias que forman parte de ese material episódico sobre el que se construyen las creencias y que trazan el camino que como lectores se recorre y que conduce hasta la posición que como tales lectores hoy se ocupa" (p. 97). Así pues, debemos plantearnos qué aporta la identidad lectora del docente a la construcción de su identidad profesional. El trabajo de Granado y Puig (2014) diferencia dos tipos de futuros docentes lectores: a) el lector inmaduro que suele acercarse a la literatura de moda (best-sellers y versionados de películas y series) y b) el docente lector asiduo que tiene intereses más dispersos. En su caso, encuentran evidencias de lectores inmaduros que mantienen una relación instrumental

(profesional, leen para aprobar asignaturas) con la lectura y, por lo tanto, su motivación es extrínseca, "leen para responder a las demandas de sus estudios y a la presión de la sociedad de consumo" (p. 108).

Estas conclusiones ponen de manifiesto la necesidad de actuar sobre este colectivo porque es posible que los docentes terminen trasladando sus creencias al aula, dificultando el desarrollo de una motivación intrínseca por la lectura en sus estudiantes. Si la educación consiste en la mejora del ser humano a nivel intelectual, moral, social y afectivo, las posibilidades educativas de la lectura son patentes. Por eso se ha dicho que la base humanística de la educación (educación como humanización) está en consonancia con el sentido de la lectura en los niños y jóvenes. Estos parecen tener más facilidad para aprovechar el potencial de la literatura en la construcción de su identidad, aunque lo hagan de un modo inconsciente. Taylor (1989) sostenía que un elemento fundamental de la construcción de nuestra identidad es la conversación que mantenemos con esos que consideramos "otros significativos" y que no tienen por qué ser personas reales, sino que pueden ser personajes de ficción. Por eso, tomando el lenguaje

de esta teoría, decimos que resultaría interesante estudiar el desarrollo de la construcción de una identidad docente sustantiva en estudiantes de Magisterio a partir de la selección de un conjunto de obras de literatura de ficción.

En definitiva, consideramos que la lectura, en concreto la lectura de ficción, ofrece grandes posibilidades para la construcción de una identidad docente sustantiva, es decir, la lectura no solo permite imaginar nuevos mundos y nuevas maneras de ser docente, sino mejores mundos y mejores maneras de ser docente.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: Lectura e identidad docente: Experiencias desde la Formación Docente Inicial**

#### Referencias bibliográficas

Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale, *Carrefours de l'éducation*, 21(1), 17-29.

Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestra? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93 – 112.

Taylor, C. (1989). *The Sources of the Self. The making of modern identity*. Harvard: Harvard Press University

## LA LECTURA EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO

*Tania Alonso-Sainz (Universidad Complutense de Madrid)*

**Resumen**

Asistimos a una época en la que los estudiantes universitarios, en general, leen poco, tanto en el contexto nacional (Yubero y Larrañaga, 2015) como internacional (Gilarioni, 2006). A nivel particular, los universitarios del área de educación leen todavía menos que el resto de los estudiantes de Educación Superior, lo que ha hecho que se hable de ellos como “lectores débiles” (Felipe, 2015).

Este panorama de “lectores débiles” contrasta con la tendencia global de los últimos años, especialmente liderada desde la Unión Europea, de promover la competencia lingüística en la educación obligatoria y universitaria. Desde la universidad, con la incorporación del Plan Bolonia, se espera que los estudiantes universitarios egresen con ciertas competencias. En las competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado, se explica que los estudiantes deberán egresar con “destrezas lingüísticas” (Aránguiz y Rivera, 2012). Sin embargo, cuando estudiamos los marcos supranacionales de competencias docentes (Eurydice, 2002; Comisión Europea, 2005, 2012, 2013;

FIER, 2010; OCDE, 2009) y Órdenes ECI nacionales sobre los requisitos de los títulos habilitadores de la profesión de maestros de Educación Primaria (ECI/3857/2007) observamos que en ninguno de ellos se destaca el hábito lector ni la destreza lingüística. Si partimos de la premisa de que el hábito lector de los docentes ejerce una influencia determinante sobre su práctica docente y el fomento de la lectura en el aula (Granado, 2014), resulta entonces preocupante la ausencia de la lectura en los marcos de competencias docentes.

En el caso de los futuros docentes la literatura académica señala las mismas carencias (Asfura y Real, 2019; Del Moral – Barrigüete y Molina – García, 2018; Elche y Yubero, 2018; Granado, 2014; Vera, 2017). Sin embargo, estas investigaciones dan por hecho algo que nos debemos plantear y es la respuesta a la pregunta de por qué deben leer los docentes. Ya sabemos que no leen, pero ¿Por qué deben leer? ¿Por qué prestar atención a la lectura en los planes de formación docente inicial?

**Eje IV: Innovación y cambio****Simposio: Lectura e identidad docente: Experiencias desde la Formación Docente Inicial**

## LITERATURA DE FICCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. OTRAS MANERAS DE DESARROLLAR LA IDENTIDAD DOCENTE DESDE LA EXPERIENCIA Y LA INNOVACIÓN

*Enric Prats (Universitat de Barcelona) y Adrià Paredes (Universitat de Barcelona)*

### Resumen

En esta comunicación presentamos una experiencia pedagógica llevada a cabo en el contexto del prácticum 1 del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona, cuya finalidad era explorar el potencial de la lectura de ficción para la formación de la identidad docente.

Es en dicha asignatura donde se vive por primera vez, en clave formativa, la experiencia escolar desde la facultad. El objetivo es que las y los alumnos se descubran como maestras desde una perspectiva de profesionalización, relacional y didáctica. La duración es de 5 semanas y las estudiantes están doblemente tutorizadas desde la facultad y la escuela. Nuestra tarea, como tutores de prácticas de la facultad, es atender en el marco de un seminario a las historias que las maestras en formación traen de las distintas escuelas. Mediante la conversación y la reflexión se pretende integrar y movilizar los saberes teórico-prácticos aprendidos y su experiencia escolar vivida en la etapa de primaria.

Durante el curso 2019-2020 incorporamos un 3r relato en forma de novela de ficción, *Clarissa*, escrito por Stefan Zweig para explorar el potencial formativo que tiene la lectura de ficción en la formación del profesorado (Prats,

2017) en el marco de una asignatura de naturaleza práctico experiencial.

La experiencia que los y las alumnas viven en el prácticum contribuye y es esencial en la formación de la identidad docente. El prácticum no es tan solo un espacio formativo proyectivo, también es un espacio donde las maestras se sienten interpeladas a dar respuesta en las distintas situaciones educativas vividas en las escuelas (Biesta, 2017). La hipótesis de partida era que la introducción de un relato de ficción contribuía a hacer más conscientes a los alumnos de prácticas de las decisiones que iban tomando en la escuela y cómo estas iban contribuyendo a formar maneras propias de ser y hacer de maestro/a.

Durante el transcurso de los seminarios se llevaron a cabo un conjunto de actividades, con el objetivo de vincular la novela, en clave reflexiva, con situaciones vividas en la escuela. Además, la novela y sus personajes fueron utilizados ocasionalmente como recursos (in)formativos durante los seminarios para ayudar a pensar pedagógicamente las prácticas en la escuela.

Algunos resultados preliminares nos señalan el impacto que ha tenido esta experiencia de formación en distintas

dimensiones: la manera de pensar la identidad docente, el conocimiento pedagógico del maestro, la lectura como herramienta de formación y la construcción de relaciones con la infancia. Además, el trabajo llevado incide de pleno en la innovación y la mejora de la actividad docente en la universidad por cuando abre horizontes de expectativas para los y las alumnas.

En suma, los resultados indican el potencial que tiene el uso de la literatura de ficción en la formación del profesorado, mostrando otras formas de comprender la realidad (Pérez, 2017) y

complementando los saberes teórico-prácticos que predominan en los estudios de formación del profesorado.

#### Bibliografía

Biesta, G. (2017). El bello riesgo de educar. SM

Pérez, E. (2017). La novela como razón pedagógica en María Zambrano. Aurora, 18, pp.82-89.

Prats, E. (2017). Aprendre de lletres. Literatura i pedagogia, vides paral·leles. Edicions UB.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: Lectura e identidad docente: Experiencias desde la Formación Docente Inicial**

SIMPOSIO S44 -  
LA MIRADA EDUCATIVA DE LOS MOVIMIENTOS DE  
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

*Coordinación: Pilar Gargallo Otero (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya)*

## DE LA ESCOLARIZACIÓN A LA EDUCACIÓN: UN CAMBIO DE PARADIGMA

*Albert Quintana Oliver (Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña)*

**Resumen**

La visión de la educación en sentido más amplio, nos da a un cambio de paradigma. Pasamos de una concepción escolarizadora y uniformadora a otra más amplia, donde lo educativo toma relevancia. El camino a seguir aún es extenso, respecto a la concepción educativa, recogida en la Ley de Educación de Catalunya (LEC, 2009) (1), es cierto que el monopolio de la educación no lo tiene la escuela. Se aprende y se educa en muchos lugares: con la familia, en la escuela, con la TV, en el tiempo libre y en las actividades que realizamos en todos los tiempos de la vida. Es por ello que decidimos abordar la línea de trabajo a través de la concepción de la educación que se desarrolla en Europa. Después de analizar diferentes modelos, no decantamos por implementar un modelo de educación a tiempo completo en Catalunya.

Desde una comisión de trabajo de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya (2) (FMRPC), junto con la Diputación de Barcelona y la Fundación Jaume Bofill, presentamos ya hará unos cuatro años una Alianza: la Alianza 360 (3), para alinear todos los agentes que educan, escuela, casa, scoutismo, educación en el tiempo libre, deporte, arte, música...

para avanzar en la creación de estos ecosistemas, plurales y territoriales que permitan desarrollar una educación plena en clave equitativa. Para ello realizamos diversas jornadas, laboratorios y documentación para entender qué significa desarrollar una educación a tiempo completo con la mirada fijada en la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a las actividades educativas que ocurren más allá del horario escolar.

Los niños y las niñas y los adolescentes deben poder tener acceso pleno a todas las actividades no lectivas y educativas, que nos brinda nuestro entorno, en clave de equidad e igualdad de oportunidades.

El lanzamiento de esta iniciativa simplemente quiere evidenciar las realidades diversas de los territorios y hacer emerger todo su potencial educativo para hacerlo llegar a todos los niños, niñas y jóvenes, brindándoles así una educación plena, cosa que la investigación nos demuestra que existe un gap de 6000 horas respecto un niño o niña que ha realizado actividades de tiempo libre y con la familia, respecto a otro que no lo ha hecho durante toda la escolarización obligatoria.

El reto hoy en día radica en la creación de esos ecosistemas, que funcionen en red, que gesten desde la territorialidad y



desde los entes locales una oferta educativa amplia, en red y plural, reconociendo todos los agentes que educan, interlocutando entre ellos, cocreando unidos y generando oportunidades que sean enriquecedoras y plenas para la infancia, desde la personalización (4) educativa y con sentido.

En conclusión, debemos alinear todos los agentes que educan, a través de un proyecto hecho a través de la diagnosis territorial, con diferentes palancas de cambio, que aporten un plus al hecho educativo en sentido más amplio, no asistencial, sí para todas y todos, equitativo y con mirada a lo largo y ancho de la vida. Esta amplitud es la que debemos abordar y seguimos trabajando en diferentes territorios, avanzando a diferentes ritmos, pero

poniendo el foco en los niños, niñas y jóvenes.

#### Referencias

- (1) Generalitat de Catalunya. Llei d'Educació de Catalunya. (LEC) Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació. [https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec\\_12\\_2009.pdf](https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf)
- (2) Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. <http://www.mrp.cat/qui-som>
- (3) Alianza Educación 360. Educación a tiempo completo. <https://www.educacio360.cat/>
- (4) C.Coll, M.Esteban-Guitart, E.Iglesias. "Aprendizaje con sentido y valor personal. Estrategias y recursos de personalización educativa". Editorial Graó (2020)

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: La mirada educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

## EVOLUCIÓN DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA A NIVEL ESTATAL

*Andrés Ángel Sáenz del Castillo (Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica)*

### Resumen

Los Movimientos de Renovación Pedagógica trabajamos y luchamos por renovar y democratizar la escuela, con un planteamiento no solo educativo sino también social. La organización de Escuelas de Verano ha sido nuestra actividad más conocida públicamente. Pero no es la única ni la que define con exclusividad nuestro trabajo e identidad. Estas, más bien, hay que buscarlas en la implicación de cada persona en su centro y en grupos de trabajo que, mediante la reflexión-acción, buscan mejorar su práctica pedagógica con un sentido crítico y no solo académico.

Sin embargo, se considera imprescindible dar también respuestas globales al sistema educativo, por lo que existe una Confederación Estatal de MRP (1), manteniendo siempre el pluralismo interno y la autonomía en cada territorio, así como, por supuesto, la independencia respecto a las administraciones educativas.

La organización de los MRP se establece a tres niveles:

- MRP de base que actúan localmente.
- Federaciones que canalizan en la actuación en territorios más amplios, autonómicos, etc.

- La Confederación Estatal como coordinadora y potenciadora del intercambio entre territorios.

La Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica tiene entre sus fines:

- Ofrecer una estructura de coordinación a las diferentes federaciones autonómicas de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que se concreta en la Mesa Confederal de ámbito estatal.
- El desarrollo teórico y práctico del modelo de Escuela Pública, definido sustancialmente en sus documentos, que históricamente ha contribuido de forma destacada al surgimiento y desarrollo de posiciones renovadoras y comprometidas entre el profesorado.
- Recoger diferentes propuestas y reflexiones en torno a temas socio-pedagógicos de interés que inciden sobre los modos de entender la realidad y de concretar la práctica educativa. Intercambiar experiencias de trabajo socio-educativo en las diferentes etapas y niveles de la educación como forma de contrastar y mejorar nuestro quehacer diario.
- La reflexión y la acción sobre la estructura del Sistema educativo, los proyectos educativos de la Escuela Pública, incidiendo consecuentemente

en la formación del profesorado y abordando los temas de política escolar y social.

- Mantener intercambios y coordinaciones estables con diferentes organismos, instituciones y colectivos, tanto de ámbito estatal como europeo, para proponer y/o contribuir en cuantas iniciativas y acciones reviertan en la mejora de las condiciones socio-educativas.

El trabajo en la Confederación se organiza del siguiente modo:

- Encuentros que se celebran anualmente, con un tema específico y que cada año tienen lugar en una comunidad autónoma diferente.
- Congresos, que tienen un carácter extraordinario, con un tema muy concreto y que se celebran cuando la excepcionalidad lo requiere.
- Mesas de trabajo: mesas específicas que investigan en temas concretos del currículum o de la Educación en general.

En resumen, la Confederación de MRP se erige como una alternativa al modelo educativo existente para su transformación en un modelo universal, ético, crítico, inclusivo, científico, laico, democrático que incluya la participación en la sociedad como meta y el desarrollo integral de la persona. Una alternativa pedagógica y de formación del profesorado, que lucha contra la injusticia social desde la defensa de los valores de la Escuela Pública. Un lugar de encuentro para poner en marcha cambios, una red autogestionada, independiente, plural y abierta a todos los sectores educativos.

#### Referencias

(1) Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.

<http://confederacionmrp.com/>

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: La mirada educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

## HORARIOS ESCOLARES PARA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA E INTEGRAL

*Elena Sintés (Fundació Jaume Bofill)*

### Resumen

En Cataluña, el debate sobre cómo deben organizarse los horarios escolares ha estado presente a lo largo de las últimas décadas en numerosos ámbitos de la comunidad educativa, por el MUCE (Marco Unitario de la Comunidad Educativa) el año 1993, o los textos del Consejo Escolar de Cataluña (CEC) sobre el calendario y la jornada escolares (2002 y 2009).

El debate sobre los tiempos educativos se ha visto condicionado en gran medida por la pugna entre el mantenimiento de la jornada partida tradicional y la instauración del horario continuo matinal, con la hora de inicio y finalización de las clases y la ubicación de la pausa del mediodía como principales caballos de batalla.

Con el propósito de contribuir a replantear el debate, la Fundació Jaume Bofill y la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica hemos elaborado una propuesta para definir un nuevo horizonte de horarios escolares para el país, a la luz de los actuales retos educativos y sociales.

El proyecto "Educatió a l'hora" (1) aporta criterios para definir unos nuevos horarios escolares al servicio de la educación integral, la equidad y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, al mismo tiempo que intenta ajustarse a las necesidades de las

familias y convertirse en una oportunidad de mejora para los docentes y educadoras y educadores. Un modelo actual, flexible y adaptable a las realidades educativas, sociales y territoriales.

Ideas principales de la propuesta horaria:

Los cinco ejes de transformación para tener unos horarios más saludables, más equitativos y que mejoren los aprendizajes:

1. Reducción, diversificación y personalización del tiempo lectivo.
2. Enriquecimiento del proyecto educativo con actividades educativas opcionales en la escuela y en el entorno.
3. Participación interdisciplinar de perfiles diferentes de educadores/as durante el horario del centro educativo.
4. Flexibilidad en los horarios de entrada y salida y reducción de la pausa del mediodía.
5. Tiempo del mediodía incluido en el proyecto educativo del centro y situado en la franja horaria saludable de las 12 h a las 14 h.

Se propone un horario educativo que incluya actividades lectivas y no lectivas en colaboración con el entorno, tiempo de refuerzo educativo y flexibilidad en el horario de entrada y de salida.

El nuevo marco horario tiene que construirse partiendo de cuatro pilares fundamentales:

1. Debe garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.
2. Tienen que promover la innovación y la transformación educativa.
3. Deben incluir una mayor cobertura de actividades, garantizando la igualdad de oportunidades educativas con la corresponsabilidad del territorio.
4. También deben garantizar la atención, la salud y el bienestar de los niños y de la comunidad educativa.

Los cinco ejes de la transformación de los horarios ¿Cómo pueden crearse estos nuevos horarios?

Nuestra propuesta se resume en cinco grandes ejes de transformación:

1. Reducción, diversificación y personalización del tiempo lectivo.
2. Enriquecimiento del proyecto educativo con actividades educativas opcionales en la escuela y en el entorno.

3. Participación interdisciplinar de perfiles diferentes de educadores durante el

4. Flexibilidad en los horarios de entrada y salida y reducción de la pausa del mediodía

5. Tiempo del mediodía incluido en el proyecto educativo del centro y situado en la franja horaria saludable de las 12 h a las 14 h.

En conclusión, una nueva propuesta horaria, abierta y flexible, que aporta un amplio abanico de posibilidades para ofrecer más y mejores oportunidades educativas, en clave de equidad. Donde el territorio y el entorno tienen mucho a aportar y donde el trabajo en red es indispensable.

---

(1) "Educació a l'hora" Propuesta de horarios escolares en clave de educación a tiempo completo.

[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/z/t/l/r/0/8/8/g/propuestadehorarios\\_250719.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/z/t/l/r/0/8/8/g/propuestadehorarios_250719.pdf)

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: La mirada educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE RURAL. EL PROYECTO FOPROMAR

*Miquel Payaró Pagès (Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya)*

### Resumen

El SERC (1) es un ámbito de la FMRPC (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya) formado por docentes de ER (Escuela Rural) con el fin de trabajar juntos para la escuela rural. Entre sus funciones destacan la potenciación y difusión del Movimiento de ER, su representación, recoger y canalizar temas concretos de la problemática de la ER y reivindicar su resolución, organización de jornadas de debate con docentes y personas relacionadas con la ER, velar por el conocimiento y divulgación de material pedagógico o de referencias de material didáctico que preparen los grupos de escuela rural, establecer vínculos con otras entidades relacionada con la ER, ...

Es desde este último punto que el SERC tiene establecidas relaciones con grupos como CEIER (Coordinació d'Estudis i Investigació de l'Escola Rural) i OBERC (Observatori de l'Escola Rural de Catalunya), relaciones que permiten establecer alianzas y proyectos compartidos entre el SERC y las Universidades.

Se han desarrollado proyectos como el documento de los "Siete retos de la Escuela Rural de Catalunya" y a partir de éste el proyecto FOPROMAR (2) (La formación profesional y las

competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural) de septiembre de 2019, en el que han participado distintas entidades de tres países y 4 zonas de estudio distintos: la Fundació del Món Rural, como entidad coordinadora, la Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (SERC) , la Universidad de Zaragoza, la Universitat de Barcelona y l'Université de Bordeaux.

Su objetivo principal es: proponer un plan de formación permanente y unas propuestas de formación inicial para dar respuesta a las necesidades competenciales de los maestros y maestras rurales relacionadas con el ejercicio de su práctica en el marco de la dimensión territorial de la escuela rural (3).

Se realiza un trabajo en red para conseguir potenciar, visibilizar y mejorar el desarrollo de las zonas rurales en las que la educación y la escuela tiene un papel importante para el desarrollo del territorio.

#### Referencias

(1) Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. Pàgina web.

<http://escolaruralsecretariat.blogspot.com/>

(2) Pàgina web del projecte E+. FOPROMAR.

<https://fopromar.wordpress.com/>

(3) Informe final del projecte FOPROMAR.

<https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>

### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: La mirada educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

## PROPUESTAS DESDE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE CATALUÑA

*Pilar Gargallo (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya)*

### Resumen

La renovación pedagógica se ha ido extendiendo hasta nuestros días con la formación del profesorado a través de las Escuelas de Verano, formaciones y escuelas de invierno, varios grupos de trabajo, publicaciones, debates y congresos para posicionar la educación pública allí donde tocaba en cada momento.

Una red territorial con sentido, que capta y busca soluciones a inquietudes territoriales, surgida del voluntariado y el compromiso ético de docentes y otros profesionales educativos para debatir y compartir desde todos los agentes que educan. Los MRP somos asociaciones que surgen en los territorios, que se aglutinan a través de la Federación de MRP (1), creada a posteriori para su representación institucional y para la creación de proyectos globales.

Los temas más importantes que nos han ido acompañando a lo largo de estos más de 35 años de existencia de los MRP han sido: el currículo, la autonomía de centros, la arquitectura escolar, las reformas educativas, la democracia de centros, la educación y la comunidad (proyectos educativos territoriales y de ciudad), el debate y la red entre centros educativos, la educación más allá de la escuela, la evaluación, la personalización educativa, el trabajo cooperativo, la

formación inicial y permanente docente, los institutos escuela, el papel del 0-6 y un largo etcétera de temas. Siempre poniendo por bandera el papel esencial que le corresponde a la educación pública.

Pretendemos enumerar algunos de los proyectos que han ido marcando la línea pedagógica de los MRP.

El documento de escuela pública de 1983 marcó el inicio de la Federación de los MRP y fue un documento que generó un debate de fondo en el seno de los territorios y las comunidades educativas.

El congreso de Renovación Pedagógica de 1996 (2) marcó un antes y un después en las líneas político-pedagógicas a desarrollar desde la FMRPC y los MRP de territorio.

El compromiso ético del profesorado (3). El papel del docente hoy en día ha sido otro de los temas destacados de estos 35 años de la FMRPC. Su compromiso ético y social nos hizo dar la vuelta a Cataluña para construir los 6 principios que rigen la tarea docente.

Queremos hacer un recorrido por los proyectos y propuestas más relevantes:

- La formación del profesorado y las Escuelas de Verano



- La creación y relevancia de los Institutos Escuela

- El compromiso ético del profesorado

Los MRP siempre afirmamos que sin utopía no hay horizontes y sin horizontes no hay nuevos retos que alcanzar. Fueron maestros a favor de la escuela pública, digna y eficaz, a base de intentar potenciar su dimensión social, convencidos de que la escuela es un instrumento de gran trascendencia para la sociedad que nos han dejado este gran legado.

A través de la comunicación, queremos hacer una retrospectiva a los grandes temas que nos han precedido, a la vez que una mirada de presente y futuro a través de los retos educativos en los que estamos inmersos los MRP.

#### **Eje IV: Innovación y cambio**

#### **Simposio: La mirada educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

#### Referencias

(1) Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya.

<http://www.mrp.cat/qui-som>

(2) Congreso de Renovación Pedagógica (1996).

<http://www.mrp.cat/admin/magatzem/nicidides/i-congres-conclusions-num15-1.pdf>

(3) Compromiso ético del profesorado (2011).

<http://www.mrp.cat/admin/magatzem/nicidides/compromisoeticoCAST.pdf>



# ÍNDICE DETALLADO DE COMUNICACIONES

<b>Eje I: Enfoques y métodos de investigación comparada.....</b>	<b>12</b>
<b>Mesa C11 - Educación superior: evaluación y docencia.....</b>	<b>13</b>
Desarrollo profesional docente en la universidad: modelos y discursos desde una mirada internacional .....	14
<i>Lucía Sánchez-Tarazaga, Francesc Esteve y Paola Ruiz-Bernardo (Universitat Jaume I) .....</i>	<i>14</i>
Impacto de la virtualización de la educación en la docencia en tiempos de Pandemia por COVID-19 en México. El caso de la práctica docente en la UNAM .....	16
<i>Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México) y Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México) .....</i>	<i>16</i>
La titulación en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Un estudio comparativo .....	18
<i>Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras), Pedro Joel Reyes López (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Francy Yarmid Peralta Marín (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) .....</i>	<i>18</i>
Sistemas de evaluación de la educación superior en España y Brasil: un estudio comparativo .....	20
<i>Antônio Carlos Minussi Righes 1 (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilh, IFFar), Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana Vaz Paiva 2 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM), Leandra Bôer Possa 3 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi 4 (Universidad Federal de Santa Maria) .....</i>	<i>20</i>
Sistemas de evaluación de la educación superior en Portugal y España: propuesta de evaluación comparativa .....	22
<i>Antônio Carlos Minussi Righes 1 (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar), Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana Vaz Paiva 2 (Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Marilene Gabriel Dalla Corte 3 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi 4 (Universidad Federal de Santa Maria).....</i>	<i>22</i>
<b>Mesa C12 - Educación Comparada: metodología y publicaciones científicas .....</b>	<b>24</b>
Journals in Comparative Education: a cartography of impact and dilemmas.....	25
<i>Luis Enrique Aguilar (Universidade Estadual de Campinas), Eliacir Neves França (Universidade Estadual de Londrina), Evelise Dias Antunes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná), Juliana Ribeiro de Lima (Faculdade de Tecnologia Dom Amaury Castanho) y Maiza Trigo (Université du Luxembourg).....</i>	<i>25</i>
Notas teórico-metodológicas sobre vinculaciones de la Educación Comparada al campo de conocimiento educativo .....	26
<i>Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México).....</i>	<i>26</i>

Publications in Comparative Education journals: types and uses of literature reviews and systematic reviews .....	28
<i>Maiza Trigo (Université du Luxembourg) y Rooney Pinto (University of Coimbra)</i> .....	28
Wolfgang Mitter: a comparatist's contribution on educational pluralisms and his transnational perspective on/for education.....	29
<i>Maiza Trigo (Université du Luxembourg) y Rooney Pinto (University of Coimbra)</i> .....	29
<b>Simposio S11 - 75 aniversario del fin de la II Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas.....</b>	<b>30</b>
Bajo la influencia de Georges Z. F. Bereday (1920-1983): la escuela de Pedagogía Comparada de Barcelona y la Guerra Fría.....	31
<i>Conrad Vilanou Torrano (Universitat de Barcelona)</i> .....	31
Entre la cúspide y el ocaso: los últimos años de Stalin y el debate sobre la lingüística (1945-1953) .....	33
<i>Xavier Baró i Queralt (Universitat Internacional de Catalunya)</i> .....	33
La imagen de la caballería y la de su ética después de la segunda guerra mundial: los nuevos horizontes .....	35
<i>Antonio Contreras Martín (Institut d'Estudis Medievals, Universitat Autònoma de Barcelona)</i> .....	35
Universidad en tiempos de guerra, gobernanza mundial y futuro de la educación internacional en Robert M. Hutchins .....	37
<i>Àngel Pascual Martín (Universitat de Barcelona)</i> .....	37
<b>Simposio S12 - Los nuevos «ismos» en educación comparada .....</b>	<b>39</b>
El ismo del siglo: el transhumanismo .....	40
<i>Ferran Sánchez Margalef (Universitat de Barcelona)</i> .....	40
Encrucijadas epistemológicas de la educación comparada en el siglo XXI: una aproximación desde la postmodernidad y el posthumanismo .....	42
<i>Alex Egea Andrés (Universitat de Barcelona)</i> .....	42
Entre Bolonia y la Educación Liberal-Humanística. Tensiones y discursos ante la representación del estudiante universitario .....	44
<i>Cristian Martínez Gutiérrez (Universitat de Barcelona)</i> .....	44
Innovación docente intercultural y transdisciplinar: los intercambios epistolares como fuente de producción dialógica, horizontal y cooperativa de prácticas de pedagogía crítica feminista decolonial .....	46
<i>Meritxell Simon-Martin (Universitat de Lleida)</i> .....	46
Los «ismos» de los discursos contemporáneos sobre la escuela .....	47
<i>Laura Fontán de Bedout (Universitat de Barcelona)</i> .....	47
Para gustos, colores: aportaciones desde la Teoría de los Colores (Zur Farbenlehre) de Johann Wolfgang von Goethe a la educación considerada como Totalidad bootstrap .....	49
<i>Miquel Amorós Hernández (Universitat de Barcelona)</i> .....	49

<b>Simposio S13 - Historia y Educación Comparada .....</b>	<b>51</b>
¿Pedagogía internacional o pedagogía de la apropiación? .....	52
<i>Eulàlia Collelldemont (Universitat de Vic-UCC), Raquel Cercós (Universitat de Barcelona)</i> <i>y Karine Rivas (Universitat de Barcelona).....</i>	52
El enfoque histórico en los estudios comparados en educación. Una tradición consolidada y activa en el campo de la Educación Comparada.....	53
<i>Luis Miguel Lázaro Lorente (Universidad de Valencia) .....</i>	53
La cultura escrita como medio para circular y transferir ideas pedagógicas: estudio transnacional del fondo de la Biblioteca del Seminario de Pedagogía de Barcelona (1930-1939) .....	55
<i>Jordi Garcia Farrero (Universitat de Barcelona) .....</i>	55
Pedro Rosselló: a los sesenta años de la publicación de la Teoría de las Corrientes Educativas .....	57
<i>Luis M. Naya, Paulí Dávila y Joana Miguelena (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).....</i>	57
<b>Simposio S14 - Educación comparada, interculturalidad y supranacionalidad: relaciones epistemológicas.....</b>	<b>59</b>
Estudio comparativo de la identidad institucional del subsistema politécnico y del subsistema universitario de Portugal .....	60
<i>Antônio Carlos Minussi Righes 1 (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar - Universidad Federal de Santa Maria, UFSM), Ana Lucia da Luz Mazzardo 2 (Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Juliana Vaz Paiva 3 (Universidad Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi 4 (Universidad Federal de Santa Maria).....</i>	60
Globalización, Interculturalidad y Desarrollo de Competencias para una cultura democrática en Eyropa: el papel de la educación.....	62
<i>Tamar Shuali Tarchtenberg (Universidad Católica de Valencia) .....</i>	62
Impacto de la Postmodernidad en la Educación Comparada.....	63
<i>María José García Ruiz (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED).....</i>	63
Investigación comparada sobre los marcos normativos para la educación en valores en Latinoamérica .....	65
<i>Patricia Ducoing-Watty (Universidad Nacional Autónoma de México) e Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México).....</i>	65
La Educación Supranacional como marco de interpretación para la educación en contextos de globalización.....	67
<i>Javier M. Valle (GIPES-UAM).....</i>	67
Propuesta metodológica para una investigación educativa comprometida con los derechos humanos: el Enfoque Supranacional de Derechos Educativos .....	70
<i>Adrián Neubauer (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	70

<b>Eje II: Educación, Globalización y Desarrollo .....</b>	<b>72</b>
<b>Mesa C21 - Políticas para la formación docente .....</b>	<b>73</b>
Conformando identidades docentes híbridas ante políticas educativas globales de gestión empresarial de la educación .....	74
<i>Javier Molina-Pérez (Universidad de Granada) .....</i>	<i>74</i>
Desarrollo profesional docente y políticas de gerencia performativa: un estudio comparado entre España y Chile.....	76
<i>Claudia Lorena Carrasco Aguilar (Universidad de Playa Ancha), Sebastián Ortiz (Universidad de Playa Ancha), Tabisa Verdejo (Universidad de Playa Ancha) y Lilian Vergara (Universidad de Playa Ancha) .....</i>	<i>76</i>
Disponibilidad de datos sobre la fuerza laboral docente. Estudio comparado entre Australia, Colombia, Chile e Inglaterra.....	78
<i>Carolina Donaire (Universidad Autónoma de Madrid) .....</i>	<i>78</i>
Políticas públicas para la formación inicial de profesores en Brasil: enfoque en PIBID .....	80
<i>Andriele dos Santos Zwetsch (Universidade Federal de Santa Maria), Patricia dos Santos Zwetsch (Universidade Federal de Santa Maria) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria).....</i>	<i>80</i>
Prestigio de la profesión docente en España y en Finlandia.....	82
<i>Belén Sánchez García (Universidad Complutense de Madrid).....</i>	<i>82</i>
<b>Mesa C22 - Organismos, globalización y educación.....</b>	<b>84</b>
Estudio de la empleabilidad en la enseñanza universitaria en clave supranacional.....	85
<i>Tania F. Gómez Sánchez y Begoña Rumbo Arcas (Universidade da Coruña) .....</i>	<i>85</i>
Evaluación externa de la educación básica: alineación global en la perspectiva brasileña .....	86
<i>Ana Lucia da Luz Mazzardo (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM) .....</i>	<i>86</i>
Instituciones de apoyo para el desarrollo curricular en la Unión Europea .....	88
<i>Javier M. Valle, Miriam Prieto y Patricia Gema Pérez Matatoros (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	<i>88</i>
La Educación para un mundo globalizado. La competencia global en centros españoles: comparación de alumnas y alumnos y sus docentes del Bachillerato Internacional (IB) y de la LOMCE.....	90
<i>Maripé Menéndez (Organización del Bachillerato Internacional).....</i>	<i>90</i>
Políticas para la educación secundaria en América Latina: Un estudio comparativo .....	92
<i>Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía) e Ileana Rojas-Moreno (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía).....</i>	<i>92</i>

The financing of higher education and the constraints to student and teacher mobility in the internationalisation strategy of Latin American universities .....	94
<i>Gilmara de Lima Nóbrega (Federal University of Paraíba, Brazil), Rooney Figueiredo Pinto (University of Coimbra, Portugal) y José Jassuipe da Silva Morais (Federal University of Paraíba, Brazil).....</i>	
Desigualdad y segmentación en la educación secundaria en América Latina.....	95
<i>Felicitas Acosta (Universidad Nacional de General Sarmiento).....</i>	
<b>Mesa C23 - Retos para la reducción de las desigualdades.....</b>	<b>97</b>
EduCommon: un diálogo entre el discurso de los comunes y la educación popular. Lecciones desde Buenos Aires (Argentina).....	98
<i>Noelia Fernandez (UNED), Hector Monarca (UAM) y Jorge Gorostiaga (UNSAM) .....</i>	
Estudio comparado sobre la participación de las familias en los centros escolares de España, Inglaterra e Italia.....	100
<i>Cristina Pulido Montes, Ester Alventosa Bleda y Donatella Donato.....</i>	
Libertad de elección en la Comunidad de Madrid: de la competencia entre escuelas a la supervivencia de los centros gueto .....	102
<i>Noelia Fernández González (UNED).....</i>	
Los impactos de la pandemia en los niños brasileños: un análisis de datos estadísticos educativos .....	104
<i>Patrícia dos Santos Zwetsch (UFMS), Andriele dos Santos Zwetsch (UFMS) y Rosane Carneiro Sarturi (UFMS).....</i>	
Masificación en el contexto de la educación superior. Una visión desde el sistema educativo español y francés .....	106
<i>David Revesado Carballares (Universidad Pontificia de Salamanca) y Víctor González López (Universidad de Valladolid).....</i>	
<b>Mesa C24 - Post-colonialismo, estado y educación.....</b>	<b>108</b>
Aproximación a los discursos de calidad y neocolonialismo en educación .....	109
<i>Esther Diaz (Universidad Autónoma de Madrid) .....</i>	
Contradicciones entre las aspiraciones democráticas de la escuela occidental y la realidad política escolar .....	111
<i>Cruz Flores-Rodríguez (Universidad de Extremadura) y Fátima Rosado-Castellano (Universidad de Extremadura) .....</i>	
Estado poscolonial, globalización y privatización: Rastreamo continuidades en el sistema educativo de Honduras .....	113
<i>D.Brent-Edwards-Jr. (University of Hawaii), Mauro Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona) y Alejandro Caravaca (Universitat Autònoma de Barcelona).....</i>	
La influencia de la formación del profesorado y de la estructura del sistema educativo argelino sobre el nivel del alumnado de la educación primaria (1962 - 2017) .....	115
<i>Kheira Othmani Larbicherif (Universidad de Valencia).....</i>	

**Mesa C25 - Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación y calidad .....117**

¿Educación Superior como bien común?: Algunas consideraciones a la luz de los  
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)..... 118

*Nicolás Ponce Díaz (Universidad de Valencia) y María Jesús Martínez Usarralde  
(Universidad de Valencia) ..... 118*

Educación de Calidad: una mirada para España y Colombia a la luz de los ODS ..... 120

*María del Pilar López Rodríguez (Universidad de Valencia) y María Jesús Martínez  
Usarralde (Universidad de Valencia)..... 120*

Educación Superior en México en búsqueda de la igualdad y la inclusión para el  
cumplimiento del ODS 4-UNESCO..... 122

*Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de  
Filosofía y Letras) y Lorena Ocaña Pérez (Universidad Nacional Autónoma de México,  
Facultad de Filosofía y Letras)..... 122*

Legislación educativa y Agenda 2030: educación para la ciudadanía. Análisis  
comparativo de la LOMLOE y la Agenda 2030..... 124

*Fátima Rosado-Castellano (Universidad de Extremadura) y Cruz Flores-Rodríguez  
(Universidad de Extremadura) ..... 124*

ODS y educación: ¿quién sirve a quién?..... 126

*Tania Alonso Sainz (Universidad Complutense de Madrid) ..... 126*

**Simposio S21 - La iniciación a la profesión docente en un sistema educativo  
complejo y global .....127**

Experiencias europeas de inducción profesional: El "Referendariat" alemán. La  
experiencia inglesa ..... 128

*Joan Maria Senent Sánchez (Universitat de Valencia) e Isabel Viana Orta (Universitat de  
Valencia)..... 128*

El docente inducido o ¿el declive de la formación universitaria?: el caso de Cataluña ..... 130

*Enric Prats y Ana Marín-Blanco (Universitat de Barcelona) ..... 130*

Evolución del discurso sobre la inducción docente en los organismos internacionales.  
Estudio comparado entre UNESCO, OCDE y UE..... 132

*Carolina Donaire (Universidad Autónoma de Madrid) ..... 132*

La discontinuidad entre las etapas del proceso formativo y profesional del docente..... 134

*Ana Marín-Blanco (Universitat de Barcelona) ..... 134*

La Unión Europea y los inicios en la docencia ..... 136

*Lucía Sánchez-Urán (Universidad Autónoma de Madrid)..... 136*

Nuevas posibilidades para la iniciación docente: el caso de la Universidad Autónoma  
de Madrid ..... 138

*Rocío Garrido-Martos (Universidad Autónoma de Madrid) y Jesús Manso (Universidad  
Autónoma de Madrid)..... 138*



**Simposio S22 - La implantación de la Formación Profesional dual en Andalucía y Canarias: un análisis comparado ..... 140**

El desarrollo de la formación profesional en España: un estudio exploratorio .....	141
<i>Laura Guerrero (Universidad de Granada), Rocío Lorente (Universidad de Granada) y Carmen María Martín (Universidad de Granada).....</i>	
	141
Formación Profesional Dual: implicaciones más allá del eslogan .....	143
<i>Luis Martínez Izquierdo (Universidad de Granada) y Mónica Torres (Universidad de Málaga).....</i>	
	143
La Formación Profesional Dual como política educativa para dar respuesta al desempleo juvenil.....	145
<i>Magdalena Jiménez (Universidad de Granada) y Carmen María-Martín (Universidad de Granada).....</i>	
	145
La Formación Profesional Dual en España a partir de la dual alemana: estudio y propuestas para su desarrollo .....	147
<i>Jesús A. Alemán (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y María A. Calcines Piñero (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).....</i>	
	147
Una experiencia piloto de formación profesional, el caso de las Prácticas Profesionales en la Universidad Pedagógica Nacional .....	149
<i>María Teresa de Sierra Neves (Universidad Pedagógica Nacional).....</i>	
	149

**Simposio S23 - La globalización de la autonomía escolar con rendición de cuentas en el sector educativo: un análisis comparado de sus trayectorias, efectos y recontextualización ..... 152**

¿Cómo responden las escuelas ante los modelos de gobernanza post-burocrática? Lógicas de acción y dilemas emergentes.....	153
<i>Marcel Pagès (Universitat de Girona), Gerard Ferrer (Universitat Autònoma de Barcelona, UOC), Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona) y Míriam Prieto (Universidad Autónoma de Madrid) .....</i>	
	153
Docentes bajo presión: evidencia experimental y cualitativa sobre comportamientos oportunistas en contextos de rendición de cuentas .....	155
<i>Antonina Levatino (Universitat Autònoma de Barcelona), Lluís Parcerisa (Universitat Autònoma de Barcelona) y Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona).....</i>	
	155
Explorando la relación entre la rendición de cuentas basada en pruebas, la autonomía escolar y la innovación en los discursos y procesos políticos italianos .....	157
<i>Laura Mentini (Universitat Autònoma de Barcelona) y Antonina Levatino (Universitat Autònoma de Barcelona) .....</i>	
	157
La propagación de las pruebas estandarizadas y la rendición de cuentas como políticas globales. Un análisis de su instrumentación y de sus trayectorias políticas.....	159
<i>Clara Fontdevila (Universitat Autònoma de Barcelona), Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona) y Lluís Parcerisa (Universitat Autònoma de Barcelona) .....</i>	
	159

La Reforma italiana de autonomía y rendición de cuentas del 2015. Lógicas institucionales y dinámicas de implementación desde el enfoque de instrumentos de política .....	161
<i>Giulia Montefiore (Universitat Autònoma de Barcelona)</i> .....	161
Políticas de autonomía escolar y rendición de cuentas en Cataluña: de la política a la práctica .....	163
<i>Edgar Quilabert (Universitat Autònoma de Barcelona), Antoni Verger (Universitat Autònoma de Barcelona), Gerard Ferrer-Esteban (Universitat Autònoma de Barcelona, UOC) y Mauro C. Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona)</i> . ....	163
<b>Simposio S24 - Políticas neoliberales en la Educación Superior: Efectos en el profesorado universitario y nuevas formas de privatización .....</b>	<b>165</b>
Análisis de los criterios aplicados en la evaluación del profesorado universitario .....	166
<i>Elba Gutiérrez-Santiuste (Universidad de Granada), María José Latorre-Medina (Universidad de Granada) y María Jesús Rodríguez-Entrena (Universidad de Murcia)</i> .....	166
El estrés percibido por el profesorado universitario ante su actividad profesional.....	168
<i>Marina García-Garnica (Universidad de Granada), Ramón Chacón-Cuberos (Universidad de Granada) y Estefanía Martínez-Valdivia (Universidad de Jaén)</i> .....	168
Identidad y satisfacción profesional del profesorado universitario en un contexto marcado por la neoliberalización .....	170
<i>Katia Caballero (Universidad de Granada), Javier Mula-Falcón (Universidad de Granada) y Marta Olid-Luque (Universidad de Granada)</i> .....	170
Nuevas dinámicas de privatización y neoliberalización en Educación Superior.....	172
<i>Geo Saura (Universitat de Barcelona), Enrique Díez-Gutiérrez (Universidad de León) y Javier Molina-Pérez (Universidad de Granada)</i> .....	172
<b>Simposio S25 - Fast Policy del Capitalismo Digital en Educación .....</b>	<b>174</b>
Capitalismo EdTech y la aceleración pos-covid 19 .....	175
<i>Enrique Díez-Gutiérrez (Universidad de León)</i> .....	175
Desde el Fast food tecnológico al activismo digital ¿Cómo promover una cultura de datos justos desde los centros educativos? .....	177
<i>Pablo Rivera (Universitat de Barcelona), Juliana Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Ezequiel Passeron (Universitat de Barcelona) y Raquel Miño (Universitat de Barcelona)</i> .....	177
Políticas aceleradas: ¿Un nuevo paradigma para explicar la creación-difusión de las políticas públicas?.....	178
<i>Carlos Martínez Valle (Universidad Complutense de Madrid)</i> .....	178
Políticas pos-pandémicas aceleradas del capitalismo digital en educación .....	180
<i>Geo Saura (Universitat de Barcelona) y Ekaitz Cancela (Universitat Oberta de Catalunya)</i> .....	180

**Eje III: Educación para la justicia global, desigualdades e inclusión..... 182**

**Mesa C31 - Educación superior: interacciones, igualdad y justicia social .....183**

Competencias Socioemocionales Autopercebidas en el Profesorado Universitario.  
Estudio Comparado entre España y Ecuador ..... 184

*Vicente J.-Llorent (Universidad de Córdoba, España), Mariano-Núñez-Flores (Universidad de Córdoba, España), Juan Carlos-Varo-Millán (Universidad de Córdoba, España) y Ximena-Vélez-Calvo (Universidad del Azuay, Ecuador)..... 184*

La Educación Inclusiva en la Universidad Desde la Visión del Profesorado. Estudio Comparado Entre España y Ecuador ..... 186

*Vicente J. Llorent (Universidad de Córdoba, España), Mariano Núñez-Flores (Universidad de Córdoba, España), Ximena Vélez-Calvo (Universidad del Azuay, Ecuador) y Juan Carlos Varo-Millán (Universidad de Córdoba, España)..... 186*

La interacción docente-estudiante en ingeniería de edificación: Un estudio comparado entre España y Chile ..... 188

*Mariano Martín (Universidad de Granada)..... 188*

**Mesa C32 - Coeducación y feminismo: entre la ciudadanía y el desarrollo profesional .....190**

“Vamos despacio porque vamos lejos”: Navegando y resistiendo la universidad mercantilizada desde los estudios feministas-queer en educación ..... 191

*Alejandro Caravaca (Universitat Autònoma de Barcelona), Ingrid Agud (Universitat Autònoma de Barcelona) y Mauro Moschetti (Universitat Autònoma de Barcelona) ..... 191*

Educación Ciudadana para la Justicia Social y la apuesta por un enfoque feminista ..... 193

*Sebastián Quintana (Universitat Autònoma de Barcelona) y Paula Subiabre (Universitat de Barcelona) ..... 193*

Educación para la ciudadanía desde un enfoque no sexista. ¿Cuáles son las oportunidades de la legislación actual? ..... 195

*Paula Subiabre (Universitat de Barcelona) ..... 195*

La Coeducación en Cataluña: prácticas de referencia y retos..... 197

*Xènia Gavalda-Elias (Universitat Autònoma de Barcelona) y Berta Llos-Casadellà (Universitat Autònoma de Barcelona) ..... 197*

La profesionalización docente. Revisión conceptual e histórica en perspectiva de género ..... 199

*María Matarranz (Universidad a Distancia de Madrid) ..... 199*

**Mesa C33 - ¿Avanzando hacia la inclusión?: políticas, acciones y escenarios pedagógicos.....201**

Discapacidad y Sociedad: la resonancia de los discursos..... 202

*Karim Garzón Díaz (Universidad del Rosario) ..... 202*

Integración e inclusión educativa en Chile: aportes a la discusión sobre el cambio de paradigma en educación y la definición de un modelo pedagógico ..... 204

*Francisca Cabrera (Universitat de Barcelona) ..... 204*

La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, desde la política a la práctica. Estudio comparativo entre Galicia y Extremadura .....	206
<i>Ana Isabel Borrallo (Universidad de Extremadura)</i> .....	206
Las figuras profesionales de apoyo a la labor docente: estudio comparado .....	208
<i>Tania F. Gómez Sánchez y Begoña Rumbo Arcas (Universidade da Coruña)</i> .....	208
<b>Mesa C34 - Desigualdad, vulnerabilidades y derecho a la educación.....</b>	<b>210</b>
Derechos humanos y educación: un estudio sobre las políticas públicas de educación en derechos humanos y las implicaciones del derecho a la educación en tiempos de pandemia .....	211
<i>Viviane Martins Vital Ferraz (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM); Cádía Carolina Morosetti Ferreira (Universidade Federal do Pampa, Unipampa); Estefani Baptistella (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria, UFSM)</i> .....	211
El derecho a la educación y los procesos de inclusión y exclusión en países de América del Sur.....	213
<i>Miriam Lorente Rodríguez (Universidad de Valencia) y Guillermo Ramón Ruiz (Universidad de Buenos Aires, CONICET)</i> .....	213
El derecho a la educación: ¿discurso del poder o de la resistencia?.....	215
<i>Juana Sorondo (Universidad Autónoma de Madrid)</i> .....	215
Más allá del Derecho a la Educación. La inclusión de las artes en favor de la justicia global .....	217
<i>Borja Mateu-Luján (Universitat de València)</i> .....	217
Una mirada sobre la desigualdad educativa en Papúa Occidental .....	219
<i>Joshua Beneite-Martí (Universitat de Valencia)</i> .....	219
<b>Mesa C35 - Cobertura escolar, segmentación educativa y transiciones .....</b>	<b>221</b>
En busca de mejorar la cobertura escolar en Ecuador; una evaluación cualitativa (realista) de las Unidades Educativas del Milenio (UEM) y sus retos de implementación.....	222
<i>Juan David Parra (Universidad del Norte)</i> .....	222
El efecto del horario escolar en la salud del alumnado.....	224
<i>Daniel Gabaldón-Estevan (Universitat de València) y Kadri Täht (Tallinn University)</i> .....	224
La escuela, a deshora .....	226
<i>Daniel Gabaldón-Estevan (Universitat de València)</i> .....	226
La construcción política de las transiciones post16 en Madrid y Barcelona: un estudio comparado.....	228
<i>Judith Jacovkis (Universitat Autònoma de Barcelona), Miriam Prieto (Universidad Autónoma de Madrid) y Javier Rujas (Universidad Complutense de Madrid)</i> .....	228

<b>Mesa C36 - Mujeres, jóvenes migrantes y refugiados: dispositivos y experiencias de inclusión socioeducativa .....</b>	<b>230</b>
Las lenguas de origen en las escuelas catalanas .....	231
<i>Astrid Codana (Universitat Autònoma de Barcelona), Angelina Sánchez-Martí (Universitat Autònoma de Barcelona) y Jordi Pàmies (Universitat Autònoma de Barcelona) .....</i>	<i>231</i>
Las madres de origen marroquí y el acompañamiento escolar a sus hijos e hijas a Catalunya.....	233
<i>Fatiha El Mouali Samadi (Universitat Autònoma de Barcelona) .....</i>	<i>233</i>
Los sistemas de apoyos socioeducativos para el alumnado migrante en Alemania, España y Suecia .....	234
<i>Adrián Neubauer (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	<i>234</i>
Un enfoque etnográfico multimodal: explorando la experiencia social y educativa de los jóvenes refugiados y solicitantes de asilo en Cataluña.....	236
<i>Mara Gabrielli (EMIGRA CER Migracins UAB) y Jordi Pàmies (EMIGRA CER Migracions UAB) .....</i>	<i>236</i>
Voces de mujeres migrantes en Europa. Avances del estudio de casos múltiple en España, Francia, Grecia, Portugal y Eslovenia.....	238
<i>Teresa Terrón-Caro (Universidad Pablo de Olavide) y Fabiola Ortega de Mora (Universidad Pablo de Olavide).....</i>	<i>238</i>
<b>Simposio S31 - ¿Hacia dónde va la educación en el tiempo libre? .....</b>	<b>240</b>
El derecho al ocio educativo y la igualdad de oportunidades de la infancia.....	241
<i>Ma. Jesús Larios Paterna (Síndic de Greuges de Catalunya).....</i>	<i>241</i>
Foro Juventud comprometida. Una experiencia socioeducativa en red para fomentar la acción y el compromiso social .....	243
<i>Anabel Pérez Morales (Fundación Esplai).....</i>	<i>243</i>
Los centros de educación en el tiempo libre, nodos de dinamización en el territorio para el éxito educativo y el compromiso social .....	245
<i>Mariona Graell Martín (Universitat Internacional de Catalunya) y Glòria Pedró Villarino (Fundació Catalana de l'Esplai).....</i>	<i>245</i>
Retos y oportunidades de avanzar hacia un ecosistema educativo diverso.....	247
<i>Pilar Gargallo, Jordi Pucho y Núria Larroya (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya - FMRPC).....</i>	<i>247</i>
<b>Simposio S32 - ¿Hacia dónde va la educación? Resultados y paradojas del ATEF en España a nivel regional.....</b>	<b>249</b>
Abandono Temprano de la Formación y la Educación en Cataluña. Explorando el impacto de las políticas y recursos locales .....	250
<i>Silvia Carrasco (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona), Angelina Sánchez (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona), Laia Narciso (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona), Isi Ruiz-Haro (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona) y Jordi Pàmies (EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona).....</i>	<i>250</i>

Políticas ante el Abandono Temprano de la Formación y la Educación en la Región de Murcia.....	252
<i>Isabel Cutillas (Universidad de Murcia, Eva M<sup>a</sup> González (Universidad de Murcia), Marta-Latorre (Universidad de Murcia) y Natalia-Moraes (Universidad de Murcia).....</i>	
Una aproximación a la situación e impacto del abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) en Andalucía .....	254
<i>María Rubio Gómez (Universidad de Granada-Instituto de Migraciones), Elvira Molina Fernández (Universidad de Granada-Departamento de Pedagogía) y Gloria Calabresi (Universidad de Almería-Departamento Geografía, Historia y Humanidades).....</i>	
Variables sociodemográficas como factores de Abandono temprano de la educación y formación, el caso de la Región de Murcia .....	256
<i>Abraham Bernardez (Universidad de Murcia), María Jesús Rodríguez-Entrena (Universidad de Murcia) y M.<sup>a</sup> José Bolarín (Universidad de Murcia).....</i>	
<b>Simposio S33 - Infancia, bienestar y grupos vulnerables en educación.....</b>	<b>258</b>
Conocer sus derechos como herramienta de autoprotección y autorregulación. Estudio comparativo entre niños y adolescentes españoles e irlandeses.....	259
<i>Aida Urrea-Monclús (Universitat Autònoma de Barcelona), Maria Barry (Dublin City University) y Gabriela Martínez-Sainz (University College Dublin).....</i>	
Ikaslagun: un programa de refuerzo académico en los recursos residenciales de Gipuzkoa.....	260
<i>Joana Miguelena, Paulí Dávila y Luis M. Naya (Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco) .....</i>	
Infancias de la migración y agencia.....	262
<i>Marta Bertran Tarrés (Universitat Autònoma de Barcelona).....</i>	
La organización temporal de la educación primera infancia como estrategia pedagógica y de bienestar social en España y Suecia.....	263
<i>Ana Ancheta-Arrabal (Universitat de València) y Guadalupe Francia (University of Gavle).....</i>	
Nuevos tiempos para emplazar y expandir los derechos de la infancia .....	265
<i>Ana Ancheta-Arrabal (Universitat de València).....</i>	
Programas de escolarización anticipada del alumnado en los Centros de Educación Infantil y Primaria. Una oportunidad para la equidad .....	267
<i>Daniel Turienzo y Nuria Manzano-Soto (Ministerio de Educación y Formación Profesional) .....</i>	
<b>Eje IV: Innovación y cambio.....</b>	<b>269</b>
<b>Mesa C41 - Innovación en el ámbito universitario .....</b>	<b>270</b>
Análisis comparado sobre la presencia de la Educación Comparada en las titulaciones pedagógicas de Educación Superior a Distancia de Alemania, Francia, Inglaterra y España .....	271
<i>Alicia Sianes-Bautista (Universidad de Jaén) .....</i>	

Educación comparada en la universidad en tiempos de pandemia. Percepción del alumnado .....	273
<i>Carmen-María Fernández-García (Universidad de Oviedo)</i> .....	273
Innovaciones y acciones emprendidas por la Universidad Nacional Autónoma de México para incentivar la titulación de sus egresados durante la pandemia por Covid 19 .....	275
<i>Armando Alcántara Santuario (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Francy Yarmid Peralta Marín (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras)</i> .....	275
Opiniones de profesores y alumnos del grado de Farmacia de la Universitat de Barcelona sobre las prácticas de evaluación en tiempos de docencia mixta .....	277
<i>Lyda Halbaut (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Anna Nardi (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Ana C. Calpena (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Eloi Puertas (Universitat de Barcelona/ Facultad de Matemática e Informática), y Elena Cano (Universitat de Barcelona/Facultad de Educación)</i> .....	277
Proyecto de Innovación docente Experiencias de aprendizaje digital en Educación Comparada y Política de la Educación: rediseño de espacios de aprendizaje en la Universidad de Valencia .....	279
<i>Cristina Pulido-Montes (Universidad de Valencia), Ester Alventosa-Bleda (Universidad de Valencia), Beatriz Chamorro-Cercos (Universidad de Valencia) y Borja Mateu-Luján (Universidad de Valencia)</i> .....	279
Virtualidad, brechas y competencias digitales en la educación superior: una experiencia de articulación investigación-acción .....	281
<i>Cristina Adriana Erbllich (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - Chubut Argentina)</i> .....	281
<b>Mesa C42 - Innovación en el ámbito no universitario .....</b>	<b>283</b>
El Homeschooling como alternativa. Los casos de España y Portugal .....	284
<i>Víctor González-López (Universidad de Valladolid) y David Revesado-Carballares (Universidad Pontificia de Salamanca)</i> .....	284
Dirección y liderazgo en los centros integrados de música: estudio comparado .....	286
<i>Valentín Barreiro Díaz (Universidad Autónoma de Madrid)</i> .....	286
Procesos de innovación educativa en organizaciones e instituciones: un estudio comparativo de sus políticas curriculares .....	288
<i>Andrelisa Goulart de Mello (Instituto Federal de Santa Catarina) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria)</i> .....	288
Un estudio comparativo de los términos educación integral y tiempo integral en una escuela municipal en Santa Maria (RS, Brasil) .....	290
<i>Estefani Baptistella (Universidade Federal de Santa Maria), Juliana Vaz Paiva (Universidade Federal de Santa Maria), Viviane Martins Vital Ferraz (Universidade</i>	

<i>Federal de Santa Maria) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidade Federal de Santa Maria).....</i>	290
<b>Mesa C43 - Investigación orientada a la innovación .....</b>	<b>292</b>
La controvertida regulación de los dispositivos móviles en el campo de la educación: mirada comparada al caso español .....	293
<i>Gabriel Álvarez-López (Universidad de Salamanca), Luján Lázaro Herrero (Universidad de Salamanca) y Lourdes Belén Espejo Villar (Universidad de Salamanca).....</i>	293
Las realidades virtuales y aumentadas como metodología de enseñanza.....	295
<i>Izan Catalán Gallach (Departamento Disca, Universidad Politécnica de Valencia), Eva Pascual Domínguez (Centro de Estudios Doceo. Valencia), Julio Soria Armengol (Centro de Estudios Doceo. Valencia) y Carlos Catalán Gallach (Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño. UPV, Valencia).....</i>	295
Los programas de observación como mecanismos de mejora de la práctica docente .....	297
<i>Macarena Verástegui (Universidad Autónoma de Madrid, Fundación Promaestro) y Jesús Manso (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	297
Políticas educativas en materia de TIC y resultados de lectura en PISA: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE .....	299
<i>Enrique Alonso-Sainz (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	299
Presentación de una clase de cálculo diferencial con uso de tecnología.....	301
<i>Martha Guadalupe Escoto Villaseñor (Instituto Politécnico Nacional) y Rosa María Navarrete Hernández (Instituto Politécnico Nacional) .....</i>	301
Uso y utilidad de las herramientas informáticas en contextos de docencia mixta: Percepción de alumnos y docentes del grado de Farmacia de la Universitat de Barcelona .....	303
<i>Lyda Halbaut (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Anna Nardi (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Alba Gozalbes (Universitat de Barcelona/Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación), Eloi Puertas (Universitat de Barcelona/Facultad de Matemáticas e Informática) y Elena García (Universitat de Barcelona/Facultad de Educación).....</i>	303
<b>Mesa C44 - Implementación de herramientas y recursos innovadores .....</b>	<b>305</b>
Identificación de Concepciones Docentes y Modelos Didácticos: Diseño y Validación de un Instrumento a Partir del Juicio de Expertos .....	306
<i>Milgian Dixiana Martínez Ordóñez (Universidad de Málaga).....</i>	306
Políticas implementadas en Latinoamérica para la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo.....	308
<i>Héctor Manuel Manzanilla-Granados (Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional), Zaira Navarrete-Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras) y Paola Andrea López-Hernández (Secretaría de Educación de Veracruz).....</i>	308



Políticas para la Innovación, inclusión y TIC. Una revisión comparativa en cuatro programas sectoriales de educación en México .....	310
<i>Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras), Héctor Manuel Manzanilla Granados (Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional) y Paola Andrea López Hernández (Secretaría de Educación de Veracruz).....</i>	
	310
Propuesta de implementación para un modelo de educación a distancia, el uso de plataformas educativas .....	312
<i>Lorena Ocaña Pérez (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras).....</i>	
	312
Uso de las TIC en el área de Lengua Extranjera- inglés: Percepción de los docentes paraguayos en tiempos de pandemia .....	314
<i>Fabiana Insaurralde Godoy (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	
	314
<b>Mesa C45 - Estudios comparativos (scoping review) vinculados a la innovación.....</b>	<b>316</b>
Comparing the meanings of “innovation” in Portuguese journals: the case of Revista Portuguesa de Pedagogia and Revista Portuguesa de Educação .....	317
<i>Maiza Trigo (Université du Luxembourg), António Gomes Ferreira (University of Coimbra) y Rooney Figueiredo Pinto (University of Coimbra) .....</i>	
	317
Desarrollo de competencias generales en Educación Superior .....	318
<i>Soledad Rappoport (Universidad Autónoma de Madrid) y Laura Cañadas (Universidad Autónoma de Madrid).....</i>	
	318
Estudio comparativo entre currículos emergentes: Escuela proyecto Áncora y Escuela del Puente .....	320
<i>Juliana Vaz Paiva (Universidad Federal de Santa Maria), Estefani Baptistella (Universidad Federal de Santa Maria), Antônio Carlos Minussi Righes (Universidad Federal de Santa Maria) y Rosane Carneiro Sarturi (Universidad Federal de Santa Maria) .....</i>	
	320
Instituciones de Formación de Profesorado que aprenden para la innovación. Estudio de caso comparativo México-España.....	322
<i>Claudia Amanda-Juárez (Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México) y Antonio Miñán (Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación) .....</i>	
	322
<b>Simposio S41 - Innovación educativa en Educación Comparada .....</b>	<b>324</b>
Cuando la justicia mundial encontró al APS crítico: el proyecto "SAPS ODS?" .....	325
<i>M. Jesús Martínez Usarralde (Universitat de València).....</i>	
	325
Análisis comparado de tendencias educativas supranacionales: Una propuesta docente innovadora.....	327
<i>Javier M. Valle (GIPES-UAM).....</i>	
	327
De la educación comparada a la pedagogía internacional. Nuevos retos para la función docente en el ámbito universitario .....	330
<i>Alex Egea Andrés, Karine Rivas Guzmán, Clara Domènech, Àngel Pascual y Enric Prats (Universitat de Barcelona) .....</i>	
	330

Diseño de OER's para la docencia en Política de la Educación y Educación Comparada.....	332
<i>Santiago Mengual-Andrés (Universitat de València)</i> .....	332
Educación para la Cooperación y el Desarrollo. Innovando desde la disciplina de Educación Comparada .....	334
<i>Inmaculada González Pérez (Universidad de La Laguna)</i> .....	334
<b>Simposio S42 - Escuela rural: un modelo educativo diverso que se adapta al territorio.....</b>	<b>336</b>
Análisis de la escuela nueva rural del suroccidente colombiano.....	337
<i>Gabriela Torres Achicanoy (Universitat de València)</i> .....	337
Escuela rural y Estado de las Autonomías: convergencias que defienden, divergencias que enriquecen.....	339
<i>Pilar Abós Olivares y Juan Lorenzo Lacruz (Universidad de Zaragoza)</i> .....	339
La Cátedra de estudios socioeconómicos y despoblamiento del territorio rural de Lleida: acciones y retos en el ámbito educativo .....	341
<i>Núria Llevot, Olga Bernad, Agustín González y M. Paz López (Universitat de Lleida)</i> .....	341
Las escuelas rurales en la España vaciada ¿un futuro conocido e inamovible? .....	343
<i>Sheila Hernández García (Universidad de La Laguna, Tenerife)</i> .....	343
Proyecto FOPROMAR: La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural .....	345
<i>Roser Boix (Universitat de Barcelona)</i> .....	345
Realidad y retos de los territorios rurales en el siglo XXI. Una mirada desde el grupo de investigación GR-ASE .....	347
<i>Agustín González, Olga Bernad, M. Paz López y Núria Llevot (Universitat de Lleida)</i> .....	347
Recorrido histórico de la UAB en el tratamiento de la Escuela Rural en las titulaciones de magisterio .....	348
<i>Aida Urrea-Monclús, Neus González y Albert Casals (Universitat Autònoma de Barcelona)</i> .....	348
Retos de futuro del trabajo en red entre el GIER y otras instituciones: Universidad, OBERC-ARCA, Secretariat d'Escola Rural y RIBETER .....	350
<i>M. Concepció Torres (Universitat Rovira i Virgili), Miquel Payaró (Secretariat d'Escola Rural), Pietat Marquilles, Maria Antonia Miret y Montserrat Llinares (Universitat Ramon Llull-Blanquerna)</i> .....	350
<b>Simposio S43 - Lectura e identidad docente: Experiencias desde la Formación Docente Inicial .....</b>	<b>351</b>
El Club de Lectura: una oportunidad para fomentar la cultura escrita en los estudios universitarios en educación.....	352
<i>Jordi Garcia Farrero y Vania Borbar Valenzuela (Universitat de Barcelona)</i> .....	352
La construcción de la identidad docente a través de la literatura de ficción .....	354
<i>Gabriel Álvarez-López (Universidad de Salamanca)</i> .....	354

La lectura en los planes de formación de profesorado .....	356
<i>Tania Alonso-Sainz (Universidad Complutense de Madrid)</i> .....	356
Literatura de ficción y formación del profesorado. Otras maneras de desarrollar la identidad docente desde la experiencia y la innovación .....	357
<i>Enric Prats (Universitat de Barcelona) y Adrià Paredes (Universitat de Barcelona)</i> .....	357
<b>Simposio S44 - La mirada educativa de los Movimientos de Renovación</b>	
<b>Pedagógica .....</b>	<b>359</b>
De la escolarización a la educación: un cambio de paradigma.....	360
<i>Albert Quintana Oliver (Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña)</i> .....	360
Evolución de la Renovación Pedagógica a nivel Estatal .....	362
<i>Andrés Ángel Sáenz del Castillo (Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica)</i> .....	362
Horarios escolares para una educación equitativa e integral .....	364
<i>Elena Sintés (Fundació Jaume Bofill)</i> .....	364
La formación profesional y las competencias del docente de rural. El proyecto FOPROMAR.....	366
<i>Miquel Payaró Pagès (Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya)</i> .....	366
Propuestas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña .....	368
<i>Pilar Gargallo (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya)</i> .....	368

## COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Ingrid Agud Morell, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Luis Enrique Aguilar, Presidente de la Sociedad de Educación Comparada de Brasil

Dra. Ana Ancheta, Universitat de València

Dr. Steve Azaiki, Presidente de la International Society of Comparative Education, Science and Technology of Nigeria (ISCEST)

Dra. Marta Bertrán Tarrés, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Xavier Bonal i Sarró, Universitat Autònoma de Barcelona

Dra. Ángela Caballero Cortés, Universidad de Málaga

Dr. Antonio Fco. Canales Serrano, Universidad de La Laguna

Dra. Silvia Carrasco Pons, Universitat Autònoma de Barcelona

Dra. Alba Castejón Company, Universitat Autònoma de Barcelona

Dra. Verónica Cobano-Delgado, Universidad de Sevilla.

Dr. Stephen Carney, Presidente de la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE)

Dr. Saumen Chattopadhyay, Presidente de la Comparative Education Society of India (CESI)

Dra. Tae-Hee Choi, Presidenta de la Comparative Education Society de Hong Kong

Dra. Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Complutense de Madrid

Dra. Belén Espejo Villar, Universidad de Salamanca

Dr. Norberto Fernández Lamarra, Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC)

Dr. Joaquin Gairín, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Jordi Garcia Farrero, Universitat de Barcelona

Dra. M<sup>a</sup> José García Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dr. Juan Carlos González Faraco, Universidad de Huelva

Dra. María Inmaculada González Pérez, Universidad de La Laguna

Dra. Dominique Groux, Presidenta de la Association Française pour le Développement de l'Éducation Comparée et des Échanges (AFDECE)

Dra. Qing Gu, Presidenta de la British Association of International & Comparative Education (BAICE)

Dr. Shibao Guo, Presidente de la Comparative and International Education Society of Canada (CIESC)

Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente, Universitat de València

Dra. Míriam Lorente, Universitat de València

Dr. Antonio Luzón Trujillo, Universidad de Granada

Dr. Vicente Llorent Bedmar, Universidad de Sevilla

Dr. Jesús Manso Ayuso, Universidad Autónoma de Madrid

Dra. Elvira Martín Sabina, Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba, Sección de Educación Comparada

Dr. Miquel Martínez Marín, Universitat de Barcelona

Dr. Enrique Martínez Larrechea, Presidente de la Sociedad de Educación Comparada de Uruguay

Dra. María Jesús Martínez Usarralde, Universitat de València

Dr. Mauro Moschetti, Universitat Autònoma de Barcelona

Dra. Zaira Navarrete Cazales, Presidenta de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada

Dr. Luis María Naya Garmendia, Universidad del País Vasco

Dr. Jordi Pàmies Rovira, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Angel Pascual Martín, Universitat de Barcelona

Dr. David Post, Presidente de la Comparative and International Education Society (CIES)

Dr. Enric Prats Gil, Universitat de Barcelona

Dr. Ferran Sánchez Margalef, Universitat de Barcelona

Dra. Angelina Sánchez Martí, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Geo Saura, Universitat de Barcelona

Dr. Joan María Senent, Universidad de Valencia

Dr. Antonio Teodoro, Presidente de la Sección de Educación Comparada de la Sociedad Portuguesa de Educación

Dra. M<sup>a</sup> Teresa Terrón Caro, Universidad Pablo de Olavide

Dr. Javier M. Valle López, Universidad Autónoma de Madrid

Dra. Aida Urrea Monclús, Universitat de Lleida

Dra. Isabel Vilafranca, Universitat de Barcelona

Dr. Conrad Vilanou, Universitat de Barcelona

Dr. Charl Wolhuter, Presidente de la Sociedad de Historia y Educación Comparada de Sudáfrica (SACHES)

Dra. Zane Ma Rhea, Presidenta de la Oceania Comparative and International Education Society (OCIES)

## COMITÉ ORGANIZADOR

Ingrid Agud Morell, Universitat Autònoma de Barcelona  
Laia Balagué Cabré, Universitat de Barcelona  
Marta Bertrán Tarrés, Universitat Autònoma de Barcelona  
Nerea Bolacel, Universitat Autònoma de Barcelona  
Alejandro Caravaca, Universitat Autònoma de Barcelona  
Alba Castejón Company, Universitat Autònoma de Barcelona  
Clara Domènech, Universitat de Barcelona  
Alex Egea Andrés, Universitat de Barcelona  
Jordi Garcia Farrero, Universitat de Barcelona  
Berta Llos-Casadellà, Universitat Autònoma de Barcelona  
Ana Marín-Blanco, Universitat de Barcelona  
Cristian Martínez, Universitat de Barcelona  
Mauro C. Moschetti, Universitat Autònoma de Barcelona  
Jordi Pàmies Rovira, Universitat Autònoma de Barcelona  
Adrià Paredes, Universitat de Barcelona  
Àngel Pascual Martín, Universitat de Barcelona  
Aina Poch, Universitat de Barcelona  
Enric Prats Gil, Universitat de Barcelona  
Edgar Quilabert, Universitat Autònoma de Barcelona  
Karina Rivas Guzmán, Universitat de Barcelona  
Antonio Sagrado, Universitat de Barcelona  
Belén Sánchez García, Universitat de Barcelona  
Ferran Sánchez Margalef, Universitat de Barcelona  
Angelina Sánchez Martí, Universitat Autònoma de Barcelona  
Luna Santana, Universitat Autònoma de Barcelona  
Geo Saura, Universitat de Barcelona  
Aida Urrea Monclús, Universitat de Lleida



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona