

REUNI+D

Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa

PUBLICACIONES

# Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación

I Simposio internacional REUNI+D

Juana M. Sancho Gil y Xavier Giró Gràcia (Coord)



# Publicaciones REUNI+D

## RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA

Grupos de investigación: ESBRINA (Universidad de Barcelona) - Investigación e innovación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga) - Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Universidad de Málaga) - Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia) - ICUFOP: Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (Universidad de Granada) - EDULLAB: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Universidad de La Laguna) - GITE-USAL: Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca) - STELLAE (Universidad de Santiago) - Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla) - INDUT: Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (Universidad Complutense de Madrid) - NODO EDUCATIVO (Universidad de Extremadura) - LACE: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (Universidad de Cádiz)



*Logo y portada:* Xavier Giró Gràcia

*Diseño y maquetación:* Xavier Giró Gràcia, Jesús Valverde Berrocoso

*Publicación:* Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.



Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License.

*Para citar esta obra:*

**Sancho, J. M. y Giró, X. (2013). Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación. I Simposio internacional REUNI+D. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.**

<http://hdl.handle.net/2445/47904>

# Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
EDUCACIÓN Y TIC.....	9
Renovación metodológica a través del aprendizaje colaborativo mediado por TIC.....	10
La integración y uso de las TIC en el sistema educativo y sus efectos en la innovación didáctica.....	16
Uso de software libre y tic en educación primaria para facilitar el diseño, desarrollo y evaluación formativa de actividades de aprendizaje colaborativo centradas en el alumnado.....	23
Evaluación de experiencias de innovación escolar mediadas por TIC en el contexto de Castilla y León.....	28
La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones.....	33
Estudio del efecto de un programa de enseñanza de lectura en lengua extranjera basado en melodías y ritmo.....	37
Las políticas de la escuela 2.0: visiones y prácticas de enseñanza.....	45
Breve balance de casi tres lustros de investigación sobre TIC y Educación: El caso de EDULLAB.....	49
Las TIC en los centros educativos.....	56
Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de Aulas Virtuales. Periodo 2005-07.....	61
PIETIC: Proyecto de Innovación Educativa con Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	69
Universidad en la sociedad del conocimiento, fortalecimiento institucional de áreas dedicada a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías.....	77
La enseñanza en la universidad para la sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular.....	81
Educación y TIC: políticas y prácticas.....	86
Ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida: contribuciones de las TIC al desarrollo profesional del profesorado.....	97
STAY-IN.....	102

RELATO: EDUCACIÓN Y TIC.....	107
COMPETENCIAS Y GÉNERO EN EDUCACIÓN.....	111
Liderazgo y dirección femenina.....	112
El sexismo en los videojuegos.....	114
La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital.....	116
Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Evaluación de la competencia mediática: los cuestionarios.....	121
Evaluación de la competencia mediática: las entrevistas y grupos de discusión.....	128
La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? .....	135
Trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español: participación, democrática e innovación educativa, 1970-2001.....	142
La participación de las mujeres en la toma de decisiones: maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970-2002)..	146
Ética, género y sexualidades en educación.....	151
Ordenador-Internet y el cine como instrumento de aprendizaje cultural en la formación docente.....	155
El grado de competencia mediática en la ciudadanía de la Comunidad Autónoma de La Rioja.....	159
Competencias en TIC y rendimiento académico en la Universidad: diferencias por género.....	165
Mujeres en la ciencia y en la universidad.....	168
RELATO: COMPETENCIAS Y GÉNERO EN EDUCACIÓN.....	174
FORMACIÓN E IDENTIDAD DEL PROFESORADO.....	176
Formación del profesorado de Educación Obligatoria.....	177
Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia.....	182
The impact of teacher education on pre-service primary english language teachers.....	187
Investigación educativa: un punto de partida para la formación.....	192

Relatos de vida y la construcción de la identidad docente en los procesos de formación.....	198
Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües.....	204
La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional.....	211
La identidad profesional de los estudios de profesorado.....	218
Del Relato Escolar a la Construcción Cooperativa del Conocimiento.....	223
Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas.....	227
Los cambios en la universidad.....	233
Aprendiendo a ser docente.....	242
La educación musical en la formación del profesorado infantil de España y Bulgaria.....	253
El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente.....	256
Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado.....	262
RELATO: FORMACIÓN E IDENTIDAD DOCENTE.....	267
EDUCACIÓN GLOBAL.....	270
Escuela, diversidad cultural e inclusión.....	271
Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes.....	277
La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora.....	283
Fundamentos teórico-metodológicos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, en la escuela cubana.....	290
Ocio familiarizado: cómo fomentar el valor de la corresponsabilidad en las familias.....	296
Languages in urban communities – Integration and diversity for Europe: multilingualism in the educative sphere.....	306
Prácticas de intermediación laboral y fomento de la empleabilidad: la gestión de itinerarios de inserción con colectivos vulnerables.....	311

Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO.....	316
Investigación e intervención en educación en prisiones: nuevos conocimientos y propuestas curriculares en la universidad.....	322
Aproximación antropológica a las redes educativas especializadas en solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo.....	328
Bioescuela. Estudio biográfico de la experiencia escolar.....	333
BIOEDUCAMOS. La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de grado de primaria.....	337
DUALETIC. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la utilización de materiales digitales accesibles.....	341
Inmigración y éxito escolar y profesional.....	348
La relación de los jóvenes con el saber.....	354
RELATO: EDUCACIÓN GLOBAL.....	364

# INTRODUCCIÓN

Este texto recoge las contribuciones al I Seminario internacional REUNI+D. Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación, que tuvo lugar en Barcelona el 11 de octubre de 2013.

Los organizadores de este encuentro formamos parte de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa - REUNI+D (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-12194-E, subprograma EDUC), que tiene como finalidad potenciar la investigación en y sobre educación y la difusión y transferencia de sus resultados.

La organización del seminario partió de la necesidad de contribuir a la difusión, el intercambio y la discusión de las aportaciones y resultados de la investigación educativa y sus implicaciones para la mejora de la educación. Sus finalidades fueron:

- Ofrecer una visión de conjunto de los ámbitos y temas de investigación abordados en los últimos años por los miembros de REUNI+D y los grupos que participaron en el evento.
- Debatir la capacidad de los investigadores para intervenir en las decisiones sobre políticas de investigación y reivindicar su papel como interlocutores a la hora de establecerlas.

Las temáticas que propusimos explorar giraron alrededor de las siguientes preguntas.

- ¿Qué temas y problemas del ámbito de la educación han sido objeto de atención preferente en los proyectos?
- ¿Cuáles son las principales aportaciones y resultados de las investigaciones?
- ¿Cómo está contribuyendo la investigación a la mejora de las políticas y las prácticas educativas?
- ¿Cómo establecer diálogos fructíferos entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas?

Para explorar estas cuestiones, encontrar algunas respuestas y suscitar nuevas preguntas invitamos a todos los grupos de investigación interesados en participar en el encuentro a presentar contribuciones, dando cuenta de los principales resultados y aportaciones de los proyectos llevados a cabo. Todo ello con la finalidad de avanzar hacia los siguientes objetivos:

- Ofrecer una visión de conjunto de los principales temas de investigación abordados en la última década en el ámbito de la educación.

- Explorar las principales aportaciones y resultados de la investigación en educación.
- Analizar las fortalezas y las debilidades de la difusión, divulgación y transferencia derivados de la investigación educativa.
- Situar el sentido de los encuentros y desencuentros entre la investigación, las políticas y las prácticas educativas.

El seminario comenzó con la conferencia titulada “Exploración y enseñanza de métodos de indagación avanzados: retos para la educación y la investigación inclusivas”, a cargo de la Dra. Melanie Nind, co-directora del *hub* del ESRC National Centre for Research Methods. En la web del seminario (<http://som.esbrina.eu/reunid>) puede verse la presentación al completo, igual que también se puede acceder a la presentación de REUNI+D, a cargo de los responsables de cuatro de los grupos que componen la red.

El conjunto de los trabajos se distribuyó en cuatro ejes temáticos:

- Educación y tecnologías de la información y la comunicación, con 15 aportaciones.
- Competencias y género en educación, con 13 trabajos.
- Formación e identidad docente, con 15 contribuciones.
- Educación global, con 15 comunicaciones.

De esta forma, el seminario siguió con cuatro sesiones de trabajo en las que se trataron las preguntas y los retos planteados, además de los que fueron surgiendo, a través de las 59 contribuciones presentadas. Cada aportación dio cuenta de un proyecto de investigación llevado a cabo en los últimos cinco años.

La organización de este texto sigue esta organización recogiendo debajo de cada epígrafe el conjunto de aportaciones. Cada bloque finaliza con el texto elaborado por los coordinadores y relatores de cada una de las sesiones.

Barcelona, noviembre de 2013



1

EDUCACIÓN  
Y TIC

# Renovación metodológica a través del aprendizaje colaborativo mediado por TIC

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Aprendizaje colaborativo a través de las TIC en el contexto de la Escuela 2.0  
Ministerio de Ciencia e Innovación, EDU2011-28071.

Grupo de investigación

Grupo de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Ana García-Valcárcel, Azucena Hernández, Francisco Javier Tejedor, Anunciación Quintero, Ana Iglesias, Luis M<sup>a</sup> González, Ángel M. Morín, M<sup>a</sup> Cruz Sánchez, Juan José Mena, Jorge Martín, Carlos González, Adriana Recamán, Marcos Cabezas, Sonia Casillas, Concepción Pedrera. Todos vinculados con la Universidad de Salamanca.

## Descripción general

La investigación se centra en el análisis de metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), considerando los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado del tercer ciclo de enseñanza Primaria. Se realizará en centros educativos de enseñanza Primaria, tanto públicos como concertados, de Castilla y León, en el contexto del programa Escuela 2.0 del Ministerio de Educación y, concretamente, en su implementación en Castilla y León, con la Estrategia Red XXI- Educación Digital, que apuesta por la integración extensiva de las TIC en el desarrollo curricular de estos niveles educativos.

Las finalidades de la investigación se orientan, en primer lugar, a conocer las experiencias de trabajo colaborativo mediante las TIC que se desarrollan en los centros educativos de Primaria y las concepciones de los profesores sobre este tipo de metodologías de aprendizaje. En segundo lugar, se analizan las actividades de trabajo colaborativo que realiza el profesorado con otros profesores, bien de su propio centro o de otros, orientadas a su desarrollo profesional y a la formación permanente. En tercer lugar, a través del estudio de casos, se pretende profundizar en las características de los procesos que se generan en distintos tipos de metodologías colaborativas, así como en los resultados de aprendizaje (competencias) que se obtienen y desarrollan en los alumnos.

En este trabajo se trata también de contribuir a la mejor formación de los docentes, a través de la creación de un grupo de trabajo interdisciplinar que, siguiendo un proceso de investigación-acción, planifique, desarrolle y evalúe experiencias de aprendizaje colaborativo utilizando las TIC con el alumnado de Prima-

ria.

En concreto, consideramos pertinentes los siguientes tipos de planteamientos metodológicos:

- Aplicación de una encuesta a una muestra significativa del profesorado de la Comunidad de Castilla y León que se encuentra trabajando en centros acreditados como alto nivel TIC para realizar un análisis descriptivo que nos permitirá conocer las concepciones del profesorado en torno a la metodología de aprendizaje colaborativo a través de las TIC, así como las actividades colaborativas llevadas a cabo. Asimismo para establecer relaciones entre las estrategias de aprendizaje colaborativo y las variables dependientes consideradas a través de análisis correlacionales y discriminantes.
- Visitas y entrevistas semi-estructuradas a equipos directivos y profesores de centros seleccionados en base a su acreditación oficial como centros TIC de máximo nivel.
- Análisis de casos que nos posibilitará profundizar en el conocimiento de los procesos de desarrollo de metodologías de enseñanza-aprendizaje colaborativo mediadas con TIC (MEAC-TIC) que se llevan a cabo en los centros y sus repercusiones en los alumnos y profesores.
- Desarrollo de un programa de intervención orientado a la formación del profesorado en estrategias de aprendizaje colaborativo mediadas por TIC y análisis de su impacto en la práctica docente y discente.

La naturaleza mixta cuantitativa y cualitativa de la metodología propuesta nos permite profundizar en el conocimiento de las dimensiones implícitas en los procesos metodológicos estudiados, tratando de complementar la perspectiva de los profesores y alumnos con la de los investigadores externos. El papel a desempeñar en el proceso formativo por los profesores implicados es fundamental, por lo que podría encajarse esta fase de la investigación en la categoría de etnográfica (participativa).

## Aportaciones y resultados

Presentamos algunos resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los docentes con la que queríamos conocer el pensamiento, creencias y expectativas del profesorado sobre algunos aspectos del trabajo y aprendizaje colaborativo. El cuestionario elaborado por el grupo de investigación y validado por expertos consta de cuatro partes:

La primera parte incluía una serie de datos de identificación como el sexo, el cargo en el centro (profesor/a, director), el nivel educativo en el que se imparte docencia, los años de experiencia profesional, la situación del centro (provincias de la Comunidad de Castilla y León), el tipo (centro rural agrupado, centro de Educación Infantil y Primaria –CEIP-, Instituto de Educación Secundaria, Instituto de Educación Secundaria Obligatoria –IESO-), el ámbito rural o urbano, la acreditación TIC del centro (nivel cuatro –bueno-, nivel cinco –excelente-), y la media de alumnos en

clase.

La segunda estaba dirigida a conocer las opiniones del profesorado sobre el aprendizaje colaborativo, independientemente de que lo hubiesen llevado a la práctica o no, recopilando también información sobre sus conocimientos en torno a herramientas online que faciliten el trabajo colaborativo.

La tercera se orientaba ya a aquellos profesores que habían realizado experiencias de trabajo colaborativo a través de las TIC con sus estudiantes, incidiendo en cuestiones relacionadas con el tipo de experiencias o actividades, las herramientas utilizadas y los criterios organizativos considerados.

Por último, la cuarta parte estaba dirigida a aquellos profesores que habían realizado experiencias de trabajo colaborativo con sus colegas, señalando cómo las valoran, beneficios e inconvenientes encontrados y plataformas TIC utilizadas para ello.

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta se obtienen las siguientes conclusiones:

- El profesorado tiene una visión positiva de los métodos de aprendizaje colaborativo, independientemente de los años de experiencia profesional.
- La mayoría de los profesores parece estar convencido de la contingencia existente entre la metodología colaborativa y la mejora del proceso de aprendizaje. En este sentido, el profesorado indica que la responsabilidad individual y grupal que asume cada estudiante, además de fomentar actitudes de respeto y tolerancia, favorece el intercambio de opiniones entre compañeros y, por tanto, la construcción compartida de conocimiento; que el alto grado de autonomía y control que se le otorga a los alumnos sobre su propio aprendizaje fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes fundamentales como la creatividad y la capacidad de iniciativa del alumnado; y que la mayor organización y planificación que exigen las tareas colaborativas permite optimizar el ritmo de trabajo y facilita el aprendizaje.
- El profesorado es consciente del esfuerzo personal y grupal que supone el trabajo colaborativo. Esta metodología incrementa la carga de trabajo para el profesor y el alumno ya que implica un cambio importante en sus respectivos roles. Todo ello exige, tal y como señalan la mayoría de los profesores, un seguimiento continuo del trabajo de los estudiantes y un mayor tiempo de dedicación, tanto para la preparación de las clases, como para el seguimiento de los procesos de aprendizaje.
- Consideran que los métodos colaborativos son una buena estrategia para la formación docente siempre y cuando sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a su propio entorno de trabajo.
- Se muestran convencidos de que las TIC son herramientas que facilitan el trabajo colaborativo. En su opinión, estas tecnologías permiten optimizar el tiempo, facilitan las tareas de seguimiento y control de los estudiantes, y favorecen la actualización constante de los profesores y el desarrollo de proyectos colaborativos intercentros.

- Los profesores opinan que las TIC suponen un valor añadido para que los estudiantes puedan trabajar de forma colaborativa, sin embargo, sólo la mitad de ellos desarrollan este tipo de trabajo con sus alumnos a pesar de encontrarse en centros con dotaciones tecnológicas suficientes.
- A la hora de trabajar colaborativamente utilizando las TIC con otros colegas, las actividades más frecuentes son los cursos de formación online, los grupos de trabajo para realizar distintas tareas y los proyectos colaborativos. Las plataformas más utilizadas para este tipo de trabajo son las aulas virtuales del propio centro o de la Consejería de Educación.

Las entrevistas a los directivos y profesores nos permiten conocer *in situ* las infraestructuras y los proyectos llevados a cabo en los distintos centros, conociendo las posibilidades y dificultades que tienen los profesionales para llevar a cabo este tipo de proyectos. La información recopilada confirma las conclusiones obtenidas anteriormente.

El programa de formación ofrecido a los centros seleccionados es bien acogido y, si bien hay un alto grado de deserción, dado el escaso tiempo disponible de los docentes, los participantes lo valoran muy positivamente.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

El trabajo colaborativo mediado por TIC como estrategia de aprendizaje es muy bien valorado por el profesorado de los niveles básicos de enseñanza pero poco empleado en el aula, por lo que se debería contribuir a fomentar estrategias de formación del profesorado dirigidas al conocimiento y la práctica de esta metodología. La participación en proyectos de innovación a nivel de centro, con el apoyo de un coordinador TIC que pueda atender las demandas, miedos y carencias de los docentes del centro, y la dirección de un equipo directivo fuertemente comprometido con la renovación metodológica, son elementos básicos de los centros más atractivos desde un punto de vista pedagógico, en los cuales se potencian las prácticas de aprendizaje colaborativo con TIC.

Las estrategias de aprendizaje colaborativo propician la adquisición de competencias básicas para los estudiantes, tanto de carácter curricular como relacional y social. Los estudiantes son capaces de ofrecer explicaciones a sus iguales que favorecen la comprensión de conceptos y la superación de dificultades en la realización de las tareas escolares, lo que favorece a los estudiantes con mayores dificultades. Además este tipo de metodologías favorecen el autoconcepto de los estudiantes más brillantes, favorecen la capacidad de iniciativa y la motivación de los alumnos, estimulan el intercambio de puntos de vista y la aceptación de los otros. Aprender a trabajar en equipo, compartiendo metas comunes y aprovechando el potencial de todos los miembros del grupo es una competencia cada vez más valorada a nivel académico y profesional.

Se pone de manifiesto la escasa utilización de la metodología de trabajo colaborativo entre los profesores como estrategia de formación continua y desarrollo profesional, con objeto de llevar a cabo proyectos conjuntos de innovación, actuali-

zación de conocimientos y difusión de experiencias y buenas prácticas. La recomendación a este respecto va en la línea de potenciar la formación docente sobre herramientas de comunicación y trabajo colaborativo, de forma que se experimente el potencial de la metodología para la innovación educativa. Para ello es preciso que desde las administraciones educativas se apoye al profesorado a nivel organizativo, dotándole de espacios y tiempos de reflexión y planificación para trabajar colaborativamente con otros colegas en el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias didácticas.

En el marco de la investigación se ha desarrollado una experiencia de formación online dirigida al profesorado interesado en conocer y aplicar esta metodología en su práctica docente, consiguiendo muy buenos resultados, según la propia valoración de los implicados, en el nivel de competencias adquiridas. El planteamiento de esta estrategia formativa es implicar a los profesores en el diseño, puesta en práctica y evaluación de experiencias de trabajo colaborativo con TIC con sus propios estudiantes, experimentando las posibilidades y limitaciones de la misma en su contexto de trabajo en el aula. Se sugiere, por lo tanto, fomentar este tipo de estrategias de formación activas que incidan en la reflexión sobre la práctica y el diseño de entornos de aprendizaje colaborativos ricos en recursos digitales y fuentes de información variadas.

La innovación educativa requiere de profesionales comprometidos con la mejora de los procesos y resultados de sus estudiantes, lo que en estos momentos supone un importante esfuerzo de actualización en el conocimiento de nuevos recursos didácticos y el replanteamiento de las metodologías tradicionales. Es necesario que todos los docentes sean conscientes de esta exigencia a nivel social y profesional si no se quieren quedar desfasados y, en cierta medida, desacreditados.

## Divulgación de los resultados

- Publicaciones sobre los diversos aspectos que se han ido trabajando en la investigación, en revistas nacionales e internacionales indexadas en JCR y/o con nivel de impacto.
- Presentación de ponencias y comunicaciones en distintos Congresos y Jornadas relacionados con la temática.
- Realización de Tesis Doctorales por parte de personal colaborador en el proyecto.
- Reuniones de intercambio de información con profesores con líneas de investigación similares, procedentes de otras universidades nacionales e internacionales, en el contexto de estancias realizadas en las mismas.
- Difusión en los centros educativos y en publicaciones de divulgación
- Análisis crítico de los resultados en actividades de formación del profesorado, tanto a nivel de formación inicial como en formación profesional.

## Observaciones

El desarrollo de un proceso de investigación centrado en la actividad docente de los profesores en ejercicio es complejo, por cuanto demanda la colaboración de los profesionales de forma altruista y desinteresada. Y, todavía más complicado, se exige el visto bueno de la administración educativa, lo que no siempre es fácil de conseguir.

Las opiniones expresadas por los profesores pueden verse sesgadas en gran medida por lo que se espera de su función, por los ideales y expectativas sociales, por el desiderátum, etc. Se observa una preocupante distancia entre las concepciones que los profesores mantienen sobre un tema, en nuestro caso el potencial de la metodología de trabajo colaborativo, y sus prácticas docentes.

Con respecto al desarrollo de las entrevistas, nos parece conveniente expresar la dificultad que en algunos casos se presenta para conseguir guiar la conversación hacia los temas de interés para la investigación, observando a veces cómo los entrevistados se desvían excesivamente del tema planteado. Las diferencias entre entrevistadores pueden ser muy importantes y distorsionar de alguna manera la información conseguida. Las competencias de un entrevistador es una cuestión muy relevante en la investigación cualitativa, a la que no siempre se presta la atención adecuada.

# La integración y uso de las TIC en el sistema educativo y sus efectos en la innovación didáctica

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Análisis de las políticas educativas para la integración y uso de las TIC en el sistema educativo de Extremadura y sus efectos en la innovación didáctica. Ministerio de Educación – Plan Nacional I+D+I. Proyecto Coordinado - Ref.: SEJ2006-12435-C05-05.

Grupo de investigación

Nodo Educativo (SEJ035). Universidad de Extremadura (<http://www.unex.es/investigacion/grupos/nodo>)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Jesús Valverde Berrocoso (IP), María del Carmen Garrido Arroyo, María Rosa Fernández Sánchez, Eloy López Meneses, Dionisio Díaz Muriel. Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.

## Descripción general

### Finalidades

Si bien existen diversos estudios de carácter evaluador acerca de la integración de las TIC en los sistemas educativos a nivel europeo y estatal, la Comunidad Autónoma de Extremadura, a diferencia de otras Comunidades Autónomas, no ha abordado aún una valoración rigurosa, exhaustiva e independiente acerca del grado de consecución de los objetivos alcanzados a través de los diferentes y ambiciosos planes y proyectos relacionados con el uso de las TIC en la educación no-universitaria del sistema educativo extremeño. Es cierto que una evaluación de este tipo de actuaciones educativas exige un período de tiempo no menor a los cuatro años para poder ser analizado con rigor. Por ello consideramos que es el momento oportuno para iniciar este proceso valorativo que nos muestre las fortalezas y debilidades de las políticas educativas extremeñas conducentes a la integración de las TIC en las aulas y examinar las innovaciones didácticas que del uso de las TIC se han implantando en los centros educativos de Extremadura.

### Objetivos

1. Describir, analizar y comparar las políticas institucionales de la Comunidad Autónoma de Extremadura destinadas a facilitar la incorporación y uso de las TIC en la Educación Primaria y Secundaria.



2. Identificar factores vinculables a experiencias innovadoras en los centros educativos de Primaria y Secundaria del sistema educativo extremeño y selección de buenas prácticas de innovación educativa con el apoyo de las TIC.
3. Analizar, interpretar y sistematizar los factores y condiciones que favorecen las buenas prácticas en las instituciones educativas, condicionantes y dificultades a los procesos de innovación asociados con TIC en la Comunidad Autónoma de Extremadura, así como metodologías utilizadas para conseguir superar las dificultades y conseguir el éxito en las innovaciones.
4. Elaborar una Guía de Buenas Prácticas con TIC en las Instituciones Educativas Extremeñas.

## Metodología

Actividad 1. Análisis de las políticas educativas llevadas a cabo por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura en el período 2000-2005, relacionadas con la incorporación de las TIC en el sistema educativo no universitario.

- Búsqueda, recopilación y análisis documental de textos legales promulgados por la Junta de Extremadura.
- Análisis de los diferentes planes de Formación del Profesorado. Se atenderá exclusivamente a las acciones formativas directamente relacionadas con las TIC.
- Entrevistas semi-estructuradas y/o grupos de discusión.

Actividad 2. Selección y catalogación de centros educativos que muestren buenas prácticas innovadoras mediante el uso de TIC. Se aplica un cuestionario formado por preguntas cerradas y abiertas, que describan las experiencias de innovación con TIC en las que participa el centro y los recursos educativos generados en base a las TIC.

Actividad 3. Identificación de buenas prácticas de innovación educativa con TIC y realización de estudios de casos múltiples. Se emplean técnicas de naturaleza cualitativa (entrevistas individuales, entrevistas grupales, observaciones y análisis documental).

Actividad 4. Elaboración de la guía de prácticas innovadoras con TIC. Esta tarea implica un trabajo de selección, organización y estructuración de ejemplos de buenas prácticas educativas con TIC, incluyéndose orientaciones pedagógicas útiles para animar y hacer extensiva las iniciativas de innovación con TIC.

## Aportaciones y resultados

Las transformaciones en la metodología didáctica y en el proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo de Extremadura como efecto de la integra-

ción de las TIC no han sido sustanciales, aunque a pequeña escala podamos identificar profesores y centros innovadores. Existe, por consiguiente, una carencia importante de cambios pedagógicos profundos dentro del sistema escolar. Otra conclusión destacable es la falta de evaluaciones rigurosas y valoración de resultados de las políticas educativas sobre TIC. Existen pocos estudios que permitan aportar un conocimiento significativo sobre el impacto de las políticas educativas en materia de TIC.

Aunque los profesores en la actualidad tienen una relación más cotidiana con las tecnologías, aún no están completamente preparados para ser capaces de integrar las TIC en su práctica habitual de aula. Comprobamos que, al menos, están siendo utilizadas las posibilidades básicas de las TIC (como la recuperación de información y la comunicación). A pesar del discurso político que subraya el potencial de las TIC para facilitar un cambio educativo que satisfaga las necesidades de la sociedad de la información, muchas de las intenciones propuestas aún no han sido implementadas en el aula ordinaria. Investigadores y profesores innovadores, como los que han participado en este estudio, han sido capaces de demostrar el impacto positivo de las TIC sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, pero estos esfuerzos han sido desarrollados en una escala reducida. La integración de todo el potencial de las TIC en el curriculum implica la revisión de los objetivos y contenidos curriculares.

El pensamiento divergente, la imaginación y la creatividad no suelen estar presentes en las actividades académicas con TIC. El profesorado manifiesta que, por lo general, estas tecnologías son utilizadas para la reproducción de ejercicios tradicionales en los que se recompensa la solución que conduce a un único resultado correcto, frente a tareas de final abierto y centradas en el proceso de solución de problemas. Entre los factores que el profesorado considera como potenciadores de la creatividad con TIC están la autonomía del alumno, la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana, el uso de software para la creación artística y audiovisual, así como una redefinición de las actividades escolares meramente reproductivas (copia y pega).

El profesorado considera que las TIC ejercen el papel de reforzadores de conocimientos previos debido a su alta capacidad de motivación y al uso habitual de software educativo para práctica y ejercitación. La adaptación del software libre a las características del alumnado es un factor que puede favorecer la adquisición de aprendizajes significativos, pero los profesores son conscientes de que es necesario un cambio metodológico que aproveche todas las posibilidades expresivas y comunicativas de las tecnologías, incluida la noción de juego como elemento motivador. Por otra parte, el profesorado observa que las TIC permiten introducir diferentes ritmos de aprendizaje en el aula y esto puede repercutir en un aumento de las expectativas de logro en alumnos con dificultades de aprendizaje.

A partir de la identificación de prácticas educativas innovadoras con TIC, en centros de Educación Primaria y Secundaria dentro del sistema educativo de Extremadura, podemos concluir que una Buena Práctica es una acción compleja y multidimensional que exige (1) comprender la representación y formulación de concep-

tos y procedimientos del contenido curricular para su comprensión a través de las TIC; (2) desarrollar estrategias didácticas constructivistas que usen las TIC para la enseñanza de contenidos curriculares; (3) conocer las dificultades en el aprendizaje de conceptos y de qué forma las TIC pueden ayudar a superarlas y (4) tomar en consideración el conocimiento previo de los alumnos, así como la epistemología del contenido curricular para comprender cómo las TIC pueden ser utilizadas para construir sobre el conocimiento pre-existente y desarrollar nuevas epistemologías. Estos conocimientos claramente van más allá del que posee aisladamente un experto en un contenido curricular (profesor con experiencia en la enseñanza de una disciplina), un experto en TIC (ingeniero informático) o un pedagogo experto (tecnólogo educativo), por lo que la formación de profesorado para la integración de las TIC exige un replanteamiento de los enfoques y las prácticas actuales excesivamente orientadas a la capacitación técnico-informática, sin relación con los contenidos curriculares específicos ni con los contextos de aplicación.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Puesto que la simple disponibilidad de tecnologías digitales no tiene impacto, las políticas educativas deberían pensar en la combinación de factores de entrada (recursos TIC, formación del profesorado y prácticas pedagógicas innovadoras) que puedan funcionar juntos para influir en los aprendizajes. Coordinar la introducción de ordenadores y otros dispositivos, con políticas regionales y programas relacionados con cambios en el currículum, metodología, evaluación y formación del profesorado es más probable que den como resultado un uso más amplio y un mayor impacto de las TIC en la educación.

Ante la complejidad y dificultad que implica la integración de las tecnologías en las actividades de enseñanza y aprendizaje, la tecnología educativa necesita apoyar sus observaciones, análisis y propuestas en modelos teóricos que permitan a los investigadores alcanzar una comprensión profunda del proceso multifactorial y multivariado al que se enfrentan. El modelo TPCK, si bien no es un modelo novedoso, tiene la virtud de ofrecernos una estructura teórica que apoya tanto la investigación como la práctica. Se trata, además, de un modelo fundamentado en una amplia investigación empírica en la que, en los últimos años, están implicados un importante número de expertos.

La autonomía en el aprendizaje con TIC, que conduce a la adquisición de competencias para aprender a aprender, exige al alumnado el desarrollo de capacidades de alto nivel cognitivo que tienen que ver con la selección informativa (discriminación, síntesis o valoración). El profesorado entiende que debe apoyar al alumnado ofreciendo recursos y estrategias que faciliten paulatinamente una menor dependencia de las fuentes de información tradicionales. Sin embargo, no hay que confundir la autonomía en el uso de las TIC, que tiene que ver con las habilidades propias de los «nativos digitales», con la autonomía para el aprendizaje, que van más allá de una serie de destrezas técnicas, e implica definición de metas, planificación de la actividad, persistencia en la tarea, toma de decisiones y autoevaluación de los resultados.

Las creencias y actitudes del profesorado, su confianza y competencia hacia las TIC, son fundamentales en la adopción pedagógica de las TIC, pero el uso que los profesores hacen de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje depende de las políticas educativas, de su acoplamiento cultural, los contextos sociales y organizativos en los que ellos viven y trabajan. Para usar las TIC como una herramienta cognitiva en la construcción de conocimientos, los profesores deben reconocer el ordenador como una herramienta de aprendizaje con características propias y ser capaces de incorporarlo dentro del aula aprovechando sus atributos específicos. Si la escuela ha de ser transformada por las TIC son necesarios cambios estructurales radicales en los sistemas educativos. Las estructuras legislativas y organizativas de escolarización, con frecuencia, hacen imposible que las herramientas TIC sean exploradas y apropiadas pedagógicamente.

Las evaluaciones de los programas deberían concentrarse sobre medidas del aprendizaje del alumno y prácticas docentes que estén asociadas a un uso sistemático de las TIC. La evaluación de los programas nos proporciona información relevante sobre el éxito de las políticas educativas relacionadas con las TIC. Estos esfuerzos deberían estar adecuadamente financiados e integrados en los procesos de planificación.

La comunicación de las experiencias de éxito en el contexto escolar debería ser considerada como una actividad profesional habitual, sumamente necesaria para la mejora continua de los sistemas educativos. En muchas ocasiones los propios docentes no son conscientes del valor que poseen sus prácticas innovadoras para otros colegas que desarrollan su actividad profesional en condiciones similares y que pueden aprovechar experiencias previas de éxito para mejorar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que es necesario fomentar la autoevaluación y facilitar al profesorado herramientas que les faciliten esta labor. Para contribuir a este propósito se ha diseñado un instrumento para auto-evaluar las «buenas prácticas educativas con TIC» (BPE-TIC). Esta rúbrica de evaluación, consiste en una matriz de doble entrada en la que se establecen los criterios de evaluación, según una serie de dimensiones o indicadores (cognitiva, organizativa, comunicativa, didáctica y tecnológica), así como los diferentes niveles o grados alcanzados por cada indicador (Valverde, 2011).

## Divulgación de los resultados

Las principales estrategias utilizadas han sido la organización de reuniones científicas, la asistencia a congresos y la publicación de libros y artículos en revistas científicas. Destacamos los resultados más relevantes:

Organización y celebración del *I Simposio Internacional «Buenas Prácticas Educativas con TIC»* - Cáceres, 5 y 6 de Noviembre de 2009. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Url: <http://simposiobptic.blogspot.com>. Se presentaron 8 ponencias y 47 comunicaciones. Se publicó un libro de actas: Valverde, J. (Ed.) (2011). *Actas del I Simposio Internacional "Buenas prácticas educativas con TIC"*. Badajoz: Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura (ISBN: 978-84-7723-927-7)

## Publicación de libros

De Pablos Pons, J.; Area Moreira, M.; Valverde Berrocoso, J. y Correa Gorospe, J.M. (Coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó. (ISBN-978-84-9980-002-8)

Valverde Berrocoso, J. (Ed.) (2011). *Docentes e-competentes. Buenas prácticas educativas con TIC*, Barcelona: Octaedro. (ISBN 978-84-9921-159-6)

## Publicación de artículos (revistas en JCR)

Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo, M<sup>a</sup>.C. y Sosa-Díaz, M<sup>a</sup>.J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado, *Revista de Educación*, N<sup>o</sup> 352, 99-124.

Valverde Berrocoso, J.; Fernández Sánchez, M.R. y Revuelta Domínguez, F.I. (2013). Buenas prácticas educativas con TIC y Bienestar Subjetivo en profesorado innovador, *Educación XX1*, 16(1), 255-280.

## Publicación de artículos (revistas en índices selectivos)

Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo, M.C.; Fernández Sánchez, M.R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229

## Publicaciones (actas de congresos)

Valverde Berrocoso, J.; López Meneses, E. y Montero Melchor, J. (2009). Regional educational policy and their effects on pedagogical innovation supported by ICT integration in schools. En A. Méndez, A. Solano, J. Mesa (Eds.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz: Formatex, 113-117. ISBN: 978-84-692-1789-4

Garrido Arroyo, M<sup>a</sup>.C.; Fernández Sánchez, M<sup>a</sup>.R. y Sosa Díaz, M<sup>a</sup>.J. (2009). Pedagogical innovations and ICT. Factors and conditions that favour good practices with ICT in Primary and Secondary schools. En A. Méndez, A. Solano, J. Mesa (Eds.) *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz: Formatex, 1389-1393. ISBN: 978-84-692-1791-7.

## Observaciones

Una de las principales limitaciones que hemos detectado es la dificultad para que los resultados de investigación lleguen al profesorado no universitario. Hemos tratado de superar esta barrera tratando de implicar a docentes innovadores en la creación de comunidades de práctica, pero sin éxito. No hemos encontrado el enfoque adecuado para implicarnos juntos en actividades de interés profesional mutuo. Aunque no hemos tenido ninguna dificultad en el acceso a los centros educati-

vos, es posible que no se confíe en la utilidad de los resultados de investigación para el día a día del aula. No divulgamos nuestros trabajos de investigación porque se carece de canales de comunicación adecuados con los docentes, nuestro lenguaje no favorece la comprensión de los fenómenos educativos analizados, existe un desconocimiento de la relevancia de la investigación educativa para los profesionales y gestores de la educación.

Por otra parte, cualquier equipo de un proyecto debe considerar el tiempo que ha de dedicarse a tareas de gestión no directamente relacionada con actividades de investigación. Recomendamos la definición clara de los roles que se deben adoptar dentro del grupo para agilizar al máximo este proceso.

Es también importante saber gestionar la producción científica entre los miembros del equipo. En este sentido, es muy útil establecer una serie de criterios que favorezcan los intereses de todos y, al mismo tiempo, tengan en cuenta la actividad desarrollada por cada uno de los componentes del grupo.

# Uso de software libre y tic en educación primaria para facilitar el diseño, desarrollo y evaluación formativa de actividades de aprendizaje colaborativo centradas en el alumnado

Título el proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Uso de software libre y tic en educación primaria para facilitar el diseño, desarrollo y evaluación formativa de actividades de aprendizaje colaborativo centradas en el alumnado. Entidad financiadora: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Duración: 3 años (2008-2010) Código: VA107A08.

Grupo de investigación

Grupo de Investigación: GSIC-EMIC. Grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos / Educación, Medios, Informática y Cultura. Universidad de Valladolid.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Rocío Anguita Martínez (Investigadora Principal), Ioannis Dimitriadis Domoulis, Bartolomé Rubia Avi, Alejandra Martínez Monés, Iván Manuel Jorrín Abellán, Davinia Hernández Leo, Henar Rodríguez Navarro, José Antonio Marcos García, Inés Ruiz Requies, Sara García Sastre, Sara L. Villagrà Sobrino, Roberto Santos Fernández. Universidad de Valladolid.

## Descripción general

Desde finales de la década de los noventa las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una cuestión de máxima relevancia dentro de las políticas sociales y educativas de nuestro país. Un claro ejemplo de ello se materializa en los diversos programas institucionales que se están desarrollando en la actualidad.

De igual manera, la integración curricular de las TIC en los centros educativos se está convirtiendo en uno de los principales retos de las administraciones. En nuestra comunidad se ha desarrollado el “portal de educación” (<http://www.-educa.jcyl.es/>), un foro en el que maestros/as, padres y madres y el alumnado de infantil y primaria pueden compartir, a través de las TIC, un gran número de recursos educativos en formato digital.

A pesar de ello, sigue siendo todavía muy complicado que un maestro/a de primaria utilice las TIC en su aula sin tener que transformar sus clases creativas, abiertas, colaborativas y críticas, en procesos de aprendizaje individuales y segregados. Muchas veces este hecho se debe a que todavía no existen tecnologías lo suficientemente adaptadas a los requisitos y demandas que la comunidad educati-

va de los primeros ciclos de la educación obligatoria plantea.

El proyecto que presentamos tratará de abundar en esas necesidades, realizando un estudio en profundidad de las demandas existentes en la Educación Primaria con respecto al uso e integración de las TIC, para después generar una plataforma tecnológica capaz de promover y apoyar la colaboración y el aprendizaje social en los centros educativos de primaria.

Para conseguirlo, se partirá del conocimiento adquirido durante los últimos años por un grupo de profesores/as provenientes del campo de la ingeniería, la informática y la educación, que ya han desarrollado numerosas herramientas tecnológicas desde posicionamientos constructivistas, donde el profesorado y el alumnado constituyen siempre el eje central de trabajo. De esta manera, se utilizará el conocimiento adquirido por el grupo GSIC/EMIC (Grupo de sistemas inteligentes y cooperativos-Educación, Medios, informática y cultura) en numerosas experiencias de innovación educativa soportadas por tecnología.

Durante la primera fase del proyecto se tomarán como casos de estudio dos centros educativos públicos de la ciudad de Valladolid, que ofrecerán una visión realista de las principales demandas que el profesorado y alumnado de primaria presentan en relación al uso de las TIC dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Fruto de ese análisis, se establecerá un perfil formativo que permitirá establecer los requisitos que la tecnología de apoyo a la educación primaria debería cumplir. Estos requisitos permitirán desarrollar herramientas para dar respuesta al diseño, puesta en práctica y evaluación de escenarios educativos en educación primaria. Se pretende generar una plataforma tecnológica en formato wiki que aglutine este conjunto de herramientas permitiendo:

- Apoyar y complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Implicar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje autónomo y activo.
- Ampliar los espacios para el trabajo colaborativo, a través de herramientas que propicien el diálogo y el intercambio.
- Extender los espacios de reflexión individual y colectiva.
- Desarrollar habilidades para el uso crítico y creativo de las nuevas tecnologías.

## Aportaciones y resultados

Los resultados alcanzados en el proyecto han logrado cubrir una parte muy importante de los objetivos propuestos en el inicio del proyecto.

En lo referente al "Perfil Formativo en Educación Primaria" se han realizado grandes avances en un campo, el del CSCL, que ha trabajado muy poco en el nivel de la educación primaria. Este Perfil estará compuesto por tres dimensiones; necesidades/requisitos pedagógico-didácticos, necesidades/requisitos docentes y discentes y necesidades/requisitos tecnológicos. Mediante la identificación de estos aspectos obtendremos un conjunto de recomendaciones que permitirán a los docentes del nivel de la educación primaria abordar con ciertas garantías procesos de



trabajo en clase bajo el modelo CSCL.

Un segundo objetivo ha sido el trabajar con software libre y hacer una propuesta adaptada también a este nivel de enseñanza. Nuestra propuesta era el desarrollo de una plataforma Wiki y hemos conseguido modular una plataforma que va más allá de lo que ahora mismo hay disponible en este formato y para este nivel de enseñanza.

En el tercer objetivo, también de corte tecnológico, hemos avanzado en el re-diseño de dos instrumentos con los que ya contaba el grupo de investigación GSIC-EMIC, Bersatide y SAMSA, ambos orientados a la educación universitaria en un principio y que se han valorado y testado teniendo en cuenta las necesidades de la educación primaria.

El cuarto objetivo tenía que ver con la adaptación del Método Mixto de evaluación para escenarios CSCL que ya tenía desarrollado el grupo de investigación en el marco de la educación superior. El adaptar este modelo nos ha permitido que se pueda usar también en el contexto de la educación primaria con garantías de su eficacia.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Este proyecto ha tenido un valor social respecto a la definición de un perfil formativo, así como la identificación de buenas prácticas en el ámbito del uso de las tecnologías colaborativas en educación. Todo ello con un valor de estandarización de ideas sobre el buen uso de la tecnología, surgidas desde la práctica real y de las comunidades de práctica que las han usado y ayudado a construirlas. Esto supone un marco contextualizado de diseños y desarrollos prácticos que se podrán compartir entre los docentes, ayudando al desarrollo de programas de integración educativa de la tecnología desde las instituciones públicas. Se ha centrado en los siguientes sectores:

En primer lugar ha aportado beneficios claros a la *comunidad científica* que trabaja dentro del campo del CSCL, debido a que no existían demasiadas experiencias de estas características en la educación primaria. En este sentido, el trabajo ha aportado un perfil formativo pormenorizado de las principales demandas y requisitos que todo proceso colaborativo apoyado por tecnología debe cumplir para garantizar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria. Este perfil formativo se ha centrado en una serie de recomendaciones prácticas para la integración de las TIC en primaria. Otro de los beneficios que ha aportado el proyecto a la comunidad científica se encuentra relacionado con las propuestas de extensión de la tecnología wiki para ofrecer una mejor respuesta a las necesidades de docentes y discentes en la educación primaria.

En segundo lugar, el proyecto ha aportado beneficios claros a los centros educativos en los que se desarrollará la propuesta, facilitando su capacidad de toma de decisiones en el diseño participativo de la plataforma tecnológica que mejor responda a sus necesidades como centro.

Y en tercer lugar, el proyecto ha aportado beneficios importantes a las instituciones educativas de nuestra comunidad autónoma. En este sentido, los centros

educativos participantes han constituido un banco de pruebas muy importante en el que valorar la potencialidad de las propuestas innovadoras que el proyecto ha propuesto. Además, las instituciones van a contar con una plataforma tecnológica diseñada ad hoc para los centros educativos de primaria, bajo licencia GPL (*General Public License* o licencia pública general), lo que supone una ventaja económica sustancial.

## Divulgación de los resultados

### Comunicaciones a Congresos Internacionales

Hemos acudido a los tres grandes congresos de investigación relacionados con los dos ámbitos del proyecto, el educativo, y el tecnológico. Dentro del educativo el Congreso de Investigación Cualitativa celebrado en la Universidad de Illinois (Chicago, USA) es uno de los referentes internacionales de mayor potencia. En este congreso no se publican las comunicaciones, sólo los abstrats, pero merece la pena reseñar que hemos estado haciendo aportaciones y difusión de resultados de los tres años del proyecto:

SANTOS, R.; VILLAGRÁ, S.; JORRÍN, I. (2008) Two Primary Schools, three mouses and a laptop: What can I do to integrate this stuff in my classroom?. *Fourth International Congress of Qualitative Inquiry*. Urbana-Champaign, Illinois, May.

SANTOS-FERNÁNDEZ, R., RODRÍGUEZ-TRIANA, M.J. , GÓMEZ-SÁNCHEZ, E. , MARTÍNEZ-MONÉS, A., CARRAMOLINO-ARRANZ, B. (2009) Interaction analysis in IBL courses: How can we help to improve the educative process?. *5th International congress of Qualitative Inquiry*. Urbana-Champaign, Illinois, May.

VILLAGRÁ-SOBRINO, S.; PRIETO-SANTOS, L. P; JORRÍN-ABELLÁN, I. M (2010). Fill in the gaps: A rural school community of practice to actively design technology-based learning activities. *Sixth International Congress of Qualitative Inquiry*. University of Urbana-Champaign, Illinois. May.

En el ámbito tecnológico y el campo del CSCL se celebra una conferencia cada dos años a la que también hemos acudido en el año 2009 con dos aportaciones de lo que se estaba trabajando en el proyecto. Es una actividad de difusión científica de primer nivel en el ámbito internacional aunque, al igual que la anterior, sólo se publican los abstrats. No obstante, como foro de debate científico es incuestionable:

VILLAGRÁ-SOBRINO, S. PRIETO, L.P. (2009) (Position Paper Workshop) Agile learning and Collaboration – Improvisational Uses of Group Scribbles and Other CSCL Tools. *9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, Rodhes, Greece, June.

JORRÍN-ABELLÁN, I.M., & STAKE, R.E., MARTÍNEZ-MONES, A. (2009) The Needlework in evaluating a CSCL system: The Evaluand oriented Responsive Evaluation Model. *Proceedings of the 9th International 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, 68-72, Rodhes, Greece, June.

A nivel europeo hemos acudido a la conferencia sobre Networked Learning, un referente también en el ámbito científico de la tecnología y el campo del CSCL:

PRIETO-SANTOS, L. P.; VILLAGRÁ-SOBRINO, S.; DIMITRIADIS-DAMOULIS, I.; JORRÍN-ABELLÁN, I. M.; MARTINEZ-MONÉS, A.; ANGUITA-MARTINEZ, R. (2010) Recurrent routines in classroom madness: pushing patterns past the design phase. *Networked Learning Conference (NLC). Poceedings of 7th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-86220-225-2. Aalborg (Denmark).

## Publicaciones

JORRÍN-ABELLÁN, I.M. & STAKE, R.E. (2009) Does Ubiquitous Learning Call for Ubiquitous Forms of Formal Evaluation?: An Evaluand oriented Responsive Evaluation Model. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 1 (3) Common Ground Publisher, Melbourne, Australia.

MARCOS-GARCÍA, J.A.; MARTÍNEZ-MONES, A.; DIMITRIADIS-DAMOULIS, Y.; ANGUITA MARTÍNEZ, R.; RUIZ-REQUIES, I.; RUBIA-AVI, B. (2009) Detecting and solving negative situations in real CSCL experiences with a role-based inyeraction analysis approach. In: Thanasis Daradoumis; Santi Caballé; Joan Manuel Marquès; Fatos Xhafa (eds.) *Intelligent Collaborative E-Learning Systems and Applications*. Berlin: Springer, pp.129-146.

JORRÍN-ABELLÁN, I. M. (2009) ¿Evaluando o Bordando Retales? Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL". *REIFOP*, 12 (4), 25-37.

RUIZ REQUIES, I.; RUBIA AVI, B.; ANGUITA MARTINEZ, R.; FERNANDEZ RODRIGUEZ, E. (2010) Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación* , 352, 149-178.

## Trabajo de Investigación Tutelado

En la labor formativa del grupo se ha incorporado una persona que empezó a realizar el doctorado y su trabajo de investigación tutelado dirigido por I. Dimitriadis Domoulis y dentro de la temática de este proyecto:

PRIETO, L. P. (2009). *An Exploration of Teacher Enactment of CSCL Activities in Computer-Integrated Classrooms*. Escuela Técnica Superior de Ingenieros en Telecomunicaciones, Universidad de Valladolid.

# Evaluación de experiencias de innovación escolar mediadas por TIC en el contexto de Castilla y León.

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. Junta de Castilla y León. Referencia: SA059A06.

Grupo de investigación

Grupo de investigación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Francisco Javier Tejedor Tejedor (Investigador principal), Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Luis González Rodero, Azucena Hernández Martín, Francisco Revuelta Domínguez, Sagrario Prada San Segundo, Anunciación Quintero Gallego. Todos vinculados con la Universidad de Salamanca en el momento de realizar la investigación.

## Descripción general

La investigación se centra en el análisis de proyectos de innovación en centros de educación infantil y primaria, respecto al uso e integración de las TIC en la práctica educativa, mediante el análisis y evaluación de las experiencias y prácticas educativas que se desarrollan en los centros, identificando las potencialidades y debilidades de dichos procesos, planteando una serie de pautas y planes de mejora con la finalidad de mejorar la calidad educativa, en base a los planes de incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Objetivos: a) identificar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las TIC en centros educativos de Infantil y Primaria de las provincias de Ávila, Palencia, Salamanca y Zamora; b) seleccionar un centro considerado como referente en la innovación, en cada una de las provincias. Se describirán los procesos desarrollados en la organización, prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje en los procesos de enseñanza mediados con TIC; c) realizar un seguimiento del proceso innovador durante un curso escolar, realizando una evaluación, recogiendo en un informe las fortalezas y debilidades de los proyectos innovadores, en base a la integración de las TIC, planteando propuestas de mejora. La evaluación se realiza con referencias internas (profesorado de los centros) y externas (por el profesorado universitario); d) valorar la metodología didáctica con el uso de las TIC para favorecer la motivación, interacción... como facilitadores del aprendizaje; e) valorar la calidad del proceso innovador basado en las TIC en los centros respecto a la consecución de los objeti-

vos escolares; f) propuesta de un plan de integración progresiva de las TIC en los centros de Infantil y Primaria; g) elaboración de Protocolos de Evaluación de Procesos de procesos de innovación basados en TIC. Los centros seleccionados son públicos y concertados. Planteamientos metodológicos: se adopta una metodología de corte cualitativo, desarrollando una metodología de estudio de casos múltiple. La investigación se centra en el análisis de 4 centros innovadores, considerados como referentes en las citadas provincias. En la investigación participan los equipos directivos, el profesorado, el alumnado, y los padres de los centros, así como el equipo de investigación. Desarrollo de la investigación en 3 fases: 1) análisis y revisión de los centros de las provincias objeto de estudio para evaluar su implicación en procesos de innovación, mediante la consulta de publicaciones, comunicaciones en congresos, documentos oficiales publicados por la Junta de Castilla y León, información disponible en las webs; 2) establecimiento de contacto con los centros e interés y disponibilidad del centro en participar en la investigación; 3) selección de los centros y desarrollo de la investigación. Variables de estudio: organización del centro, profesorado y metodología didáctica. Instrumentos de la investigación: entrevistas a equipos directivos y al profesorado, informes del profesorado, guía de actividades del profesorado, fichas de informes por los alumnos, cuestionario para profesores, alumnos, padres; documentos de planificación del centro, e informes del equipo externo de evaluación. La combinación de metodologías cualitativa y cuantitativa ha permitido una mejor comprensión de las dimensiones analizadas y un conocimiento más profundo de los procesos de innovación desarrollados. El profesorado de los centros ha desarrollado un papel fundamental, constituyéndose en miembros con participación activa en la investigación, participando en los procesos de investigación-acción de los proyectos de innovación mediados con TIC desarrollados en los centros.

## Aportaciones y resultados

Se crearon 4 equipos de trabajo, responsabilizándose cada equipo de la realización de la investigación en cada centro durante un curso académico. Se confeccionaron instrumentos para la realización del trabajo de campo: elaboración de entrevistas, cuestionarios, y guías de observación a utilizar por el equipo de investigación y por el profesorado colaborador de los centros. Se realizaron observaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las aulas, se realizaron fotografías y grabaciones de vídeo. Se procedió a una recogida sistematizada de la información con la utilización de los instrumentos anteriormente mencionados. La información recogida se analizó, considerando dos submuestras de interés: centros y niveles educativos. Se realiza una síntesis valorativa diferenciada para cada uno de los centros, basadas en la información recogida, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Se revisan los protocolos de obtención de información elaborados para la investigación. Finalmente, se elabora un plan progresivo de integración de las TIC en los centros, mediante la incorporación de proyectos de innovación basados en el uso de las TIC (Plan de buenas prácticas de incorporación de las TIC en centros Educativos).

El análisis global de los resultados, ha permitido obtener las siguientes conclusiones:

- *Respecto al alumnado:* un 88% de los alumnos tiene ordenador en casa y lo utiliza un promedio de dos horas a la semana en casa, fundamentalmente en actividades de ocio, seguido de la búsqueda de información y en tercer lugar para la realización de tareas de clase. A la totalidad de alumnos les gusta el usar el ordenador en clase, considerando que favorece el aprendizaje y el recuerdo de conceptos; resulta más motivador y divertido el aprendizaje. La perspectiva futura del alumnado es seguir utilizando el ordenador en tareas escolares en los siguientes cursos.
- *En relación con los padres:* la totalidad se muestran informados de las actividades que realizan sus hijos en los centros respecto a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El 94% de los padres considera muy positiva las iniciativas de integración de las TIC en los centros, con una valoración de muy positivas el 96% de los padres. El 90% de sus hijos disponen de ordenador en casa, sólo el 55% dispone de internet en sus domicilios (datos del curso 2007 - 2008). Valoran positivamente que sus hijos utilicen el ordenador para la realización de tareas escolares. Respecto a la mejora del aprendizaje y rendimiento académico de sus hijos, mediante la utilización de las TIC, no observan de forma clara esa correlación, sin embargo, valoran muy positivamente que la incorporación de las TIC en la enseñanza potencie la motivación de sus hijos y facilitan la realización de las actividades escolares. Los padres han recibido desde los centros educativos formación personal, para el uso personal del ordenador.
- *Respecto al profesorado,* destacamos los siguientes resultados: la formación del profesorado en el manejo del ordenador y aplicaciones informáticas ha sido realizada fundamentalmente de forma autodidacta e impulsada con seminarios formativos desarrollados en los propios centros; la mayor parte del profesorado muestra un nivel de dominio medio y un porcentaje entre un 15 a 42%, dependiendo de la aplicación, indica que es alto su dominio. La formación en el uso de internet, presenta unos datos similares. Respecto a las competencias didácticas del profesorado para la integración de las TIC en el currículum la mayor parte del profesorado indica que ha adquirido la competencia por su cuenta, respecto a las tareas sencillas (búsqueda de información) con una competencia de tipo medio (50%) y alto (20-25%), frente a tareas más complejas (planteamiento de actividades a los alumnos con el uso de las TIC), cuya competencia se ha adquirido fundamentalmente en el centro y donde mayoritariamente el profesorado indica poseer una competencia de tipo medio (60%), frente a un 10% que indica que posee un nivel de competencia avanzado, siendo éstos, los responsables de la formación en los centros, del resto de compañeros. El profesorado de estos centros dispone de unas concepciones pedagógicas que predisponen al profesorado a afrontar con éxito los procesos de innovación e integración de las TIC

en las aulas, en las actividades de enseñanza y aprendizaje, de forma progresiva. El profesorado valora positivamente la mejora que aportan las TIC en el desarrollo de la actividad docente.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Con carácter general, para todos los centros, se plantean las siguientes pautas para mejorar los procesos de integración de las TIC en la actividad docente de los centros:

- Es imprescindible contar con unas infraestructuras TIC adecuadas en los centros (van en consonancia con las dotaciones del proyecto Escuela 2.0 planteadas posteriormente por el Ministerio de Educación): pizarra digital, ordenadores en las aulas, preferiblemente un ordenador por alumno, conexión a internet y disponer de periféricos complementarios: impresora, cámara de fotos y escáner, al menos.
- Optimizar la distribución de espacios en los centros para optimizar el uso de los recursos disponibles (en este momento, la dotación tecnológica que prevalece son las aulas de informática, frente a los ordenadores de aula; se inicia la incorporación de cañones de proyección y ordenadores de aula para el profesorado en los centros, con una muy escasa incorporación de pizarras digitales).
- Favorecer la estabilidad del profesorado en los centros, con el objetivo de potenciar los proyectos de innovación de integración de las TIC en los centros. La alta rotación de las plantillas, fundamentalmente de interinos en los centros rurales alejados de los núcleos urbanos, dificultan la continuidad de los proyectos, al necesitar formar cada año al profesorado para la continuidad de los proyectos de innovación.
- Integrar en las plantillas docentes la figura de un coordinador TIC; esta figura se ha incorporado en algunas comunidades autónomas (en el momento de realizar esta investigación no existía en los centros; actualmente con el desarrollo del proyecto Escuela 2.0, Estrategia REDXXI en Castilla y León, en todos los centros se ha creado esa figura, reduciendo el número de horas de docencia).
- Esforzarse colectivamente por analizar la repercusión que el uso adecuado de las TIC puede suponer en la mejora del rendimiento, en sus diversas facetas: contenidos, competencias y actitudes.

## Divulgación de los resultados

- Presentación de comunicaciones y ponencias en diferentes congresos y jornadas relacionados con la incorporación de las TIC en la educación.
- Publicaciones de artículos en revistas nacionales.

- Publicación de un libro en la Universidad de Salamanca que recoge el informe de investigación.
- Difusión en los centros educativos y en los centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León de los resultados de la investigación.
- Análisis de los resultados en programas y actividades formativas orientadas al profesorado de enseñanzas no universitarias.

## Observaciones

La investigación inicial tenía previsto la actuación con mayor número de centros, pero dada la cantidad de datos a recoger y la necesidad de establecimiento de reuniones periódicas en los centros el equipo investigador decide reducir el trabajo de campo a los cuatro centros. El análisis de las prácticas innovadoras en los centros contó con el apoyo de los equipos directivos y un porcentaje superior al 60% del profesorado en los centros. Se enmarcó el estudio a los centros de Infantil y Primaria que destacaban por la realización de prácticas innovadoras, centros públicos y concertados. La disposición de los equipos directivos y del profesorado a colaborar con el equipo investigador fue alta. Los centros de Formación e Innovación Educativa, apoyaron el desarrollo de la investigación. La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, al ser un proyecto de investigación dependiente de la Consejería, se mostró colaborativa.

Destacamos la disposición y colaboración de todos los profesores que voluntariamente se incorporaron a la investigación, y participaron, siendo en la mayoría de los centros las primeras relaciones establecidas con la universidad, una colaboración entre ambas instituciones. Las prácticas docentes desarrolladas por el profesorado de estos centros, sirven de referencia para los procesos de integración de las TIC en los centros. La Estrategia REDXXI establece muchas de las recomendaciones planteadas en la investigación. Los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por alguno de estos centros constituyen un referente para la implementación de proyectos innovadores con TIC en los centros. Mantenemos la colaboración con los centros, tanto desde la difusión de prácticas educativas, mediante la realización de visitas y prácticas de campo a estos centros, desde la Universidad de Salamanca, así como la participación actual en nuevos proyectos de investigación [p.e. EDU2011-28071].



# La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de la educación secundaria obligatoria (eso). Referencia EDU2010-18585. Dirección general de investigación y gestión del plan ministerio nacional de I+D+i.

Grupo de investigación

Investigación del curriculum y Formación del Profesorado (Icufop). Código de Referencia HUM267. Junta de Andalucía. Universidad de Granada.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

M. del Rocío Anguita Martínez (UVA), Yolanda Aragón Carretero (UGR), Jose Luis Arostegui Plaza (UGR), Antonio Bustos Jiménez (UAL), Enrique Javier Díez Gutiérrez (ULE), Eduardo Fernández Rodríguez (UVA), Teresa Garcia Gomez (UAL), Juan Bautista Martinez Rodriguez (UGR), Elvira Molina Fernández (UGR), Beatriz Muros Ruiz (UAH), Almudena Ocaña Fernández (UGR), Maria Luisa Reyes López (UGR), Mari Carmen Robles Vilchez (UGR), José Luis Villena Huigueras (UGR), Elisa Hernández Merayo (UGR), Feliciano Villar Castaño (UGR), Raquel Becerril Gonzalez, Judith Quintano Nieto.

## Descripción general

El foco de nuestra investigación se dirige a la experiencia (Thiessen, d. y Cook-Sather (2008) de los estudiantes de la educación secundaria obligatoria (ESO), en aquellas vivencias relacionadas con la ciudadanía (Inman y Burke, 2009). Tratamos de descubrir los “sentimientos democráticos” (Harber, 2008) del alumnado, el “ethos” (Arthur, Davis y Hall) existente en: a) dentro en las cambiantes instituciones escolares, sometida a cambios y presiones y b) también las experiencias mantenidas en el escenario virtual. Los dos escenarios, el escolar más formal, ordenado y previsible, y el virtual, tecnológico, abierto y muy flexible, operan interactuando e influyendo los aprendizajes de los escolares.

Diferenciaremos entre las vivencias de alumnos y alumnas, pertenecientes a clases sociales y estatus diferentes, a culturas distintas o a étnias de diferentes territorios. Abordaremos las distintas experiencias en los contextos de los centros urbanos, rurales y de nueva ruralidad así como en los sub-escenarios virtuales (in-

ternet en el hogar, ciber, redes sociales utilizadas, messenger..).

Profundizaremos en el sentido que atribuyen los estudiantes a sus relaciones o vivencias y al conocimiento de los asuntos o problemas colectivos, y aumentaremos la comprensión de cómo los afrontan diferencialmente en los dos escenarios (Thomson, 2008). Este objeto de investigación se indagará a través de una metodología especialmente interpretativa, aplicando las recientes investigaciones internacionales sobre la actividad de los estudiantes entendida como "experiencia" (Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2007).

Pocas investigaciones de las realizadas hasta hoy se focalizan en la manera de sentir y vivir en la institución escolar (Bonafé, 2002) y en el emergente escenario virtual (Angulo, 2008). Ninguna aborda la interacción entre ambos escenarios tomando como punto de referencia los asuntos relacionados con la formación ciudadana y, concretamente, con una metodología de investigación diseñada para nueve estudios de casos y doce grupos de discusión que atiende esencialmente a los significados que construyen los actores escolares. La experiencia del Grupo Hum 267 para orientar este tema avala la iniciativa.

Aunque el foco de la investigación toma como protagonista preferente al alumnado, sin embargo, las interacciones que éste mantiene con profesorado y familias así como las relaciones con otro personal de administración o servicios (entornos virtuales) se identificarán para profundizar en la comprensión de cómo viven los estudiantes el « ethos » democrático en sus centros y aulas.

## Aportaciones y resultados

1. Hemos observado el establecimiento de una racionalidad práctica del oficio docente donde la ambivalencia en nuestras prácticas...navega entre el discurso humanista/libertario y el discurso mercantilizador. Una Pedagogía de desactivación/activación de las Tecnologías...reconstrucción del saber profesional, desarticulando formas de relación "tradicionales" entre profesorado y alumnado a través del aprendizaje autónomo y colaborativo. De otro lado descubrimos resistencias como forma de oposición a las "nuevas pedagogías" implementadas en el aula-clase resultando efectos diferenciadores en el alumnado.
2. Exploramos la construcción del espacio íntimo privado en las redes sociales y la ideología de la desvinculación de lo público. al hacer visible lo que antes se mantenía en la esfera de lo privado, de lo personal, de lo íntimo, etc., ahora pasa a ser visto y leído, ofreciéndonos nuevas formas de socialización, lenguajes utilizados y códigos compartidos. se produce un refugio de la sentimentalidad en la pareja, la pareja convertido en discurso-amo, una especie de "espacio total" en el que no hay adentro o afuera, pues todo tiene su punto de origen y llegada en su seno. Se trata de la construcción de "muros de la felicidad" que impiden la participación en el espacio público. nuestra investigación en este caso avanza en torno a la idea de "quiebres", por un lado el tema de la intimidad compartida no surge a priori sino que

sale como efecto de lo que se hace en la red social Tuenti (primer quiebre); por otro lado, esta "liberación" refuerza, una vez más, la pérdida del espacio público, pues para resistirse al control del modelo de "pareja-encierro", lo que se plantea es clausurar las redes sociales (segundo quiebre).

3. Hemos observado a los estudiantes de la ESO construyéndose y contruidos fuera del espacio sociopolítico, sus teorías implícitas respecto a la democracia, la política, la educación, el éxito social... Entrar al Tuenti...huir del espacio público. Una nueva forma de ágora: micropolítica de los cotilleos y del ligue...políticas del deseo. Ambivalencias en el ideal de construcción de ciudadanía: entre la dependencia (papa-Estado) y el desinterés (no intervención social). Producción/reproducción de la división social a través de la red...un fenómeno no tan nuevo
4. Hemos comprobado la concepción del entretenimiento como huida de lo colectivo y público, los centros sociales forman parte de un dispositivo político (panóptico) que mantiene "ocupados"/"entretendidos" a los y las jóvenes. Una concepción del juego como "evasión": vaciamiento de lo sociopolítico.
5. Hemos analizado la experiencia extraescolar del alumnado de la ESO con sus colegas y el marco simbólico de sus relaciones escolares y digitales que nos ha permitido generar toda una suerte de significados plurales en torno a acciones como "salir", "ligar", "cotillear", "jugar", y esto nos permite generar material empírico para ampliar los trabajos de investigación etnográfica en los campos del ocio y del entretenimiento.
6. Crea el alumnado un espacio propio con las tic ajeno a la intervención docente en un uso desigual de las tic, en ocasiones el alumnado se apropia de las tecnologías para burlar el sistema escolar.
7. La fragmentación social construida desde la categoría social de la edad en los usos de las redes sociales, se trata de una conceptualización de lo educativo y escolar al margen del estudiantado obviando las categorías sociales.
8. Profesorado y alumnado construyen distinciones y exclusiones en la escuela y en las redes sociales: dinstinguiéndose socialmente en la comunidad como centro bilingüe: dinstinción interna en el propio centro en los grupos homogéneos; dinstinguiéndode individualmente en el sistema de calificaciones y la competitividad; distinguiéndose a través de la invisibilidad de la exclusión etno-racial, física: el malestar del resto.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

- Las redes sociales pueden contribuir a consolidar el establecimiento de una racionalidad práctica como parte del oficio docente, a través de la colaboración y la autogestión, rompiendo con "formas tradicionales" en los procesos de e-a.
- Las redes sociales, en torno a "cuartos conectados" donde se visibiliza la esfera privada abren vías para la investigación de nuevos contenidos progra-

- máticos con la que construir proyectos educativo?
- El recalentamiento de los vínculos a través del ciberespacio, en torno a un modelo de encierro implica una huida del espacio público y permite nuevas formas de ágora a través de las micropolíticas del deseo basadas en el entretenimiento, el ligue, el cotilleo.
  - Se observan elementos conformadores de pertinencia y posicionamiento, de identidad, a través de la interacción de los y las jóvenes con las redes sociales.
  - Hay nuevas instituciones sociales la juventud a través de dicha Red, alguna de estas gramáticas sociales se conectan con dinámicas ciudadanas de largo alcance.
  - Hay practicas democráticas – participativas, deliberativas – que podemos ubicar como un ejemplo de buenas prácticas en el campo de lo social en torno a las redes sociales.
  - Hay que reeducar las microprácticas y posiciones discursivas (in)cívicas que se producen en los escenarios escolar y digital que tienen que ver con los desarrollos de la manipulación de la intimidad, invisibilidades compartidas, estereotipos identitarios, abandono, boicot o exclusión de espacios públicos o de deliberación entre iguales y con profesorado o familias.

## Divulgación de los resultados

Las principales estrategias utilizadas para dar a conocer la investigación a las personas, grupos y entidades interesadas han consistido en la edición de monográficos en varias revistas donde casi la totalidad de los componentes del equipo de investigación han publicado sus artículos.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Volumen: 71 (52.2) Fecha: 2011. Doce artículos de los autores del proyecto.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (2), 19–33. Fecha: 2011.

Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. En Revista COMUNICAR, BUCKINGHAM, David y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Eds.) Autores del Equipo del Proyecto. Volumen: 40.

En prensa el número de diciembre monográfico de Cuadernos de Pedagogía: 18 aportaciones.

TOTAL: 38 COLABORACIONES. Presentación en Congresos: 12.

# Estudio del efecto de un programa de enseñanza de lectura en lengua extranjera basado en melodías y ritmo

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Percepción musical y destrezas lectoras en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ministerio de Ciencias e Innovación. Plan Nacional I+D+i. FFI2010-15738 (subprograma FILO) 2011-2014.

Grupo de investigación

ELEDA, "La dimensión afectiva en el aprendizaje del inglés". (HUM 657) GRUPO PAIDI. Universidad de Huelva.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora (IP), Universidad de Huelva; Jane Arnold Morgan, Universidad de Sevilla; Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, Universidad Complutense de Madrid; Mireille Besson, Institut des Neurosciences Cognitives de la Méditerranée (INCM) (Marsella); Fernando Rubio Alcalá, Universidad de Huelva; Javier Ávila López, Universidad de Córdoba; Analí Fernández Corbacho, Universidad de Huelva; Carmen Toscano Fuentes, Universidad de Huelva; María Gómez Domínguez, Universidad de Huelva.

## Descripción general

Numerosos estudios muestran la existencia de un vínculo entre las destrezas lectora y auditiva. La bibliografía especializada sobre el proceso de adquisición de destrezas lingüísticas en lengua materna sugiere que la conciencia fonológica correlaciona con la adquisición de la capacidad lectora (Besson et al. 2008, Anvari et al. 2002), lo que es corroborado también con estudios sobre música y adquisición de una segunda lengua que establecen una conexión entre ambos a nivel prosódico (Fonseca 2002, Cornaz et al. 2009). Leer un texto significa sonorizar un mensaje escrito. Tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa las grafías que descifra el ojo necesitan apoyarse en los elementos sonoros: los fonemas o sonidos, el acento, el ritmo y la entonación. Trabajar en la enseñanza de lenguas extranjeras con estos elementos constituye un paso inicial de gran relevancia para después ir desarrollando la comprensión lectora.

Este estudio plantea investigar la influencia de un programa de lectoescritura sonoro-musical en el desarrollo de destrezas lectoras en inglés como lengua extranjera de niños españoles de 7-8 años de edad.

## Aportaciones y resultados

Los resultados principales esperados al final del proyecto son:

1. Informe sobre cómo facilita la formación en elementos sonoro-musicales el proceso de lectura en una lengua extranjera.
2. Creación de un programa de innovación pedagógica musical para la optimización de la destreza lectora mediante la estimulación de la conciencia fonológica.

Los resultados obtenidos se están divulgando en revistas científicas y difundiendo en diversos seminarios, jornadas y foros a nivel nacional e internacional. A tenor de los resultados obtenidos se trabaja en el diseño de programas curriculares y materiales didácticos. Se propondrá también un modelo para la formación sistemática para los docentes en el uso de elementos sonoro-musicales que optimicen el proceso de lectura en una lengua extranjera.

### Resultados concretos

1. Se han realizado revisiones de la literatura a fin de poder situar el estado de la cuestión. Como resultado, un estudio contrastivo del estado de la lectura en los distintos países en lengua materna y lengua extranjera (informes *National Assessment of Educational Progress*, NAEP; PIRLS; Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL); PISA; ESCALA) nos ha permitido establecer una evaluación de la destreza lectora en contextos multilingües.
2. Al mismo tiempo hemos podido verificar las herramientas multidisciplinares usadas a nivel internacional para el estudio sobre la relación entre la percepción musical y las destrezas lectoras.
3. Un estudio sobre los conocimientos pedagógicos del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la lectura en L1 y L2, nos ha permitido detectar la necesidad formativa del profesorado para el desarrollo de destrezas lectoras.
4. Debido a que los resultados de estudios anteriores sobre el tema resaltan el efecto de la música en la lectura, en concreto su repercusión en los cinco componentes de esta destreza, es necesario tener herramientas que permitan la medición de dicho impacto. Para este fin se ha realizado una exhaustiva búsqueda, análisis y adaptación de herramientas para esta investigación. Gran parte de los esfuerzos se ha centrado en la revisión de las pruebas de habilidades lectoras tempranas que pudieran aplicarse tanto en lengua materna como en lengua extranjera, para identificar las áreas problemáticas y si existe una transferencia entre L1 y L2. Aunque no se pretende afirmar que se haya podido identificar todos los tests existentes, la revisión ha conseguido pre-seleccionar algunas de las más extendidas. Tras hacer un análisis más profundo de tres pruebas, DIBELS, DRA y EGRA, ha sido necesario realizar un estudio piloto en el que se ha usado la herramienta finalmente seleccionada, EGRA (*Early Grade Reading Assessment*), en inglés y español. Se ha conseguido una prueba adaptada a nuestro contexto. Dicha prueba necesita aún más adaptaciones para poder ser fácilmente usada en

aula por docentes de primaria como herramienta de diagnóstico y poder basar su intervención pedagógica en los datos obtenidos a través de ella. Esto se debe en parte a que los datos estandarizados existentes sobre los resultados de evaluación no pertenecen al contexto español y requieren un estudio que afecte a una mayor población de niños de 7/8 años de edad.

5. Se ha llevado a cabo un estudio experimental con un grupo control y dos grupos experimentales. Además se ha administrado un test neuropsicológico (WISC-IV) en el que se han seleccionado los ítems que ya en estudios anteriores (Besson, 2008, 2009, 2011, 2012) miden elementos relacionados con la lectura y la música. Se ha administrado también una prueba socio-cultural. Se ha seleccionado y adaptado a la edad de los participantes la prueba musical tras estudiar las baterías de tests de Seashore, Gordon y Bentley. También se ha creado un cuestionario de motivación para niños que se pueda administrar de forma grupal para evitar el cansancio en los niños debido a las numerosas pruebas individuales y evitar más cortes en la enseñanza. Para llevar a cabo la administración de las pruebas más importantes, la de lectura y la prueba neuropsicológica, se han formado a dos grupos de estudiantes. Uno de ellos, estudiantes del Máster de Formación de Profesorado en la especialidad de Lengua Extranjera, para la administración de EGRA en español e inglés; y el otro, estudiantes de último año de Psicología, para la administración de la prueba WISC-IV. Por otra parte, se ha diseñado una intervención para tres grupos de niños de centros de nivel socio-cultural y económico semejante: un grupo recibió durante tres meses un tratamiento sonoro-musical con videos para el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera; el segundo grupo recibió la misma enseñanza pero sin los elementos musicales, solo con los visuales. El tercer grupo recibió su docencia habitual sin ninguna innovación. La evaluación de los efectos en el desarrollo de la destreza lectora, a fin de validar el programa sonoro-musical creado, se está estudiando actualmente.
6. Investigaciones derivadas del proyecto:
  - a) Tesis doctorales derivadas del proyecto e inscritas en el Programa de doctorado con mención de excelencia, Enseñanza de Lenguas y Canon Literario Occidental, Universidad de Huelva, fecha prevista de finalización 2014:
    - Fernández Corbacho, Analí. "Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera". Directora: Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora.
    - Gómez Domínguez, María. "Estudio de la relación entre la estimulación sonoro-musical y las destrezas lectoras iniciales en el aprendizaje de una lengua extranjera". Directora: Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora.
  - b) Trabajos Fin de Máster defendidos: Máster Literaturas Europeas y Enseñanza de Lenguas (mención de calidad), Universidad de Huelva.
    - Martín Pulido, Sebastián Alejandro. "El formato de interacción músi-

co-visual para la enseñanza del inglés en educación infantil ", enero 2012.

- Jiménez Alcántara, Alicia. "Análisis de programas educativos sonoro-musicales para el aprendizaje de lenguas extranjeras", enero 2012.
- Gómez Domínguez, María. "Análisis de métodos de investigación seguidos en estudios sobre la relación entre la percepción musical y el proceso lector", junio 2011.

7. Otras líneas de investigación y colaboración que se han derivado del proyecto son las siguientes:

- a) Centro de Investigación Internacional en Inteligencia Territorial (C3IT), de la Universidad de Huelva: grupo internacional multidisciplinar en el que se estudian las estructuras y dinámicas territoriales económicas, sociales, ambientales, culturales, y el modo en que interaccionan configurando diferentes modelos de desarrollo. Se está analizando la inteligencia colectiva a partir de la alfabetización multimodal.
- b) Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Chester, Reino Unido.
  - Estudio de las destrezas de decodificación en la lectura de estudiante de ELE.
  - Hábitos de uso de medios de comunicación digitales del alumnado de ELE.
- c) Departamento de Lenguas, Información y Comunicaciones de la Universidad Manchester Metropolitan, Reino Unido. Estudio sobre el efecto del análisis fílmico en el proceso de lectoescritura en una lengua extranjera.
- d) Universidad de Córdoba (Dr. J. Ávila). Estudio titulado: Effects of musical training on foreign language reading skills.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

1. La puesta en práctica del programa de estimulación sonoro-musical para la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera ha permitido un primer acercamiento a un programa de intervención para la mejora de la lectura en inglés en nuestro alumnado. Actualmente estamos en contacto con algunas instituciones para un posible acuerdo de transferencia de los resultados del proyecto.
2. La herramienta de medición del rendimiento lector en L1 y LE adaptada al uso en el aula.
3. La formación adecuada del futuro profesorado de primaria es uno de los pasos más importantes para asegurar una correcta enseñanza de la lectura en inglés en las aulas escolares. Aunque de forma humilde, ya se están dando los primeros pasos, pues el profesorado perteneciente al proyecto está difundiendo los conocimientos adquiridos en sus propias clases de metodología de la enseñanza del inglés. De esta forma, se pretende que las próximas promociones sean conscientes de la importancia de la enseñanza



de la lectura en inglés –tradicionalmente centrada en el análisis gramatical y el aprendizaje de vocabulario- y que conozcan la teoría y las técnicas más efectivas para su aprendizaje.

## Divulgación de los resultados

Se han utilizado varios canales para dar a conocer los resultados de la investigación llevada a cabo hasta el momento, si bien el proyecto no termina hasta 2014. Por una parte, se han publicado artículos científicos que ponen de manifiesto algunos de los resultados iniciales, se ha participado ya en algunos congresos tanto de investigación como de formación docente y convenido un libro sobre esta temática con la editorial Edinumen. Actualmente estamos en conversación para futuros proyectos relacionados con esta temática con universidades inglesas y centros escolares de cinco países europeos a través de un Comenius ya concedido.

Con respecto a los principales resultados, se ha analizado la relación entre aptitud musical y aptitud lingüística, revisando el efecto de las melodías y el ritmo en los procesos de adquisición de L1 y L2 (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes y Wermke, 2011). En concreto, en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera una instrucción que incorpore elementos musicales tiene efectos más notables en el desarrollo de la lectura (Toscano-Fuentes y Fonseca Mora, 2012). Aunque también se han observados efectos en las demás destrezas. A fin de desglosar la relación entre la música y los componentes de la lectura, se ha realizado una revisión teórica de los cinco componentes y se ha visto que la melodía hace aportaciones importantes a todos ellos (Fonseca-Mora, 2013). La revisión de las publicaciones multidisciplinarias sobre el efecto de la música en el desarrollo del proceso lector ha permitido desentrañar los principales efectos positivos encontrados, aunque también la enorme dificultad debido a la gran cantidad de instrumentos individualizados de recogida de datos que son necesarios. Por ello, es necesario poder medir dichos efectos en el rendimiento lector de los aprendices. Hasta el momento se ha comprobado que la música ejerce una influencia en las destrezas pre-lectoras y en las destrezas de decodificación de la lectura de niños en preescolar y los primeros niveles de primaria (Fonseca-Mora y Arnold, en revisión).

Otras publicaciones están orientadas a la revisión de herramientas que permiten medir las destrezas que estamos estudiando. Por una parte, se ha detectado un vacío en la existencia de una herramienta para medir de forma paralela la destreza lectora tanto en L1 como en LE. Las que existen han sido diseñadas para poblaciones en las que la lengua meta es una L2 por lo que su uso tiene que ser adaptado al contexto de lenguas extranjeras; además estas herramientas requieren una administración y un seguimiento trimestral lo cual supone un gran esfuerzo para los docentes; más adaptaciones a fin de convertirlas en herramientas prácticas y útiles para los enseñantes son necesarias (Fonseca-Mora, Fernández-Corbacho y Domínguez-Gómez, en revisión). Un meta-análisis de los instrumentos de investigación para la música y la destreza lectora en LE ha puesto de manifiesto algunos problemas existentes en el ámbito: las poblaciones objeto de estudio son relativamente pequeñas; los estudios que se están llevando a cabo tienen una gran va-

riedad de formatos: correlacionales, quasi-experimentales y experimentales. Todo esto hace que los resultados de unos y otros sean incompletos, aparezcan disgregados y resulten difíciles de extrapolar otras poblaciones (Fonseca-Mora y Domínguez-Gómez, en revisión). Este último estudio finaliza con la recomendación de los instrumentos de investigación imprescindibles para abordar el impacto de la música en el desarrollo de la destreza lectora como lo son:

1. Test de lectura en lengua materna y lengua inglesa administrado de forma individualizada antes de y después del tratamiento.
2. Test neuropsicológico WISC-IV, administrado de forma individual antes y después del tratamiento.
3. Test socio-cultural para establecer hábitos lectores del alumnado y lenguas que se hablan en el seno familiar.
4. Prueba de aptitud musical para poder correlacionar resultados finales y observar si el efecto de mejora en el aprendizaje de la lectura se debe a la aptitud musical del niño.
5. Prueba de motivación del alumnado ante la asignatura de inglés como lengua extranjera.

También se han realizado una serie de ponencias invitadas tanto dentro como fuera de España para dar a conocer la importancia de nuestro objeto de estudio. Hemos tenido la posibilidad de presentar datos de nuestro estudio en las Universidades de Chester y Manchester Metropolitan en Reino Unido; en el III Foro Nebrija en Enseñanza Bilingüe en Madrid, Madrid; en el III Encuentro ProfEle, del Instituto Cervantes de Milán; en la Universidad de Lyon2-Lumière; y en la Universidad de Uppsala, Suecia, en colaboración con la Asociación de Profesores de Español de Estocolmo y la Asesoría de Educación, Embajada de España.

## Observaciones

Varios son los problemas que han ido surgiendo a lo largo de la ejecución del proyecto. El principal ha sido la dificultad para encontrar herramientas de recogida de datos adecuadas para la población que se pretendía estudiar. El trabajo dedicado al análisis y desarrollo de las herramientas de investigación ha consumido mucho tiempo pero a la vez ha sido fructífero. La revisión de las pruebas de habilidades lectoras tempranas que se pudieran aplicar a la vez en lengua materna como en lengua extranjera ha sido una tarea ardua por la escasez de este tipo de pruebas adaptadas al contexto español. Igualmente las pruebas musicales y de motivación en el mercado tampoco son adecuadas para la edad de los estudiantes de este estudio, por lo que se ha tenido que desarrollar una herramienta específica.

Para la correcta administración de las pruebas se ha tenido que formar a dos grupos de estudiantes, debido al número de informantes y pruebas que debían administrarse. El caso más complejo ha sido la administración de la prueba neuropsicológica WISC IV, que ha supuesto tener que formar a alumnado del último año de la titulación de Psicología de la UHU para que la pudieran pasar a los 70

alumnos de primaria de forma individualizada. Para ello, se contó con la colaboración de una experta neuropsicóloga de la Universidad de Málaga que trabaja con niños con discapacidades, la cual impartió un curso intensivo.

Una vez finalizado el tratamiento estadístico de los datos (momento en el que nos encontramos ahora), se nos presenta el reto del diseño tecnológico del software para la puesta en práctica en los centros escolares, la adaptación de los instrumentos de medición del rendimiento lector en L1 y LE para un fácil uso del docente, así como el diseño de los materiales curriculares complementarios.

## Referencias

### Artículos

Fonseca-Mora, M.C.; Toscano-Fuentes, C. and Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language *Aptitude and Musical Intelligence*. *Anglistik International Journal of English Studies*. 22(1):101-118

Fonseca-Mora, M.C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital 25. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Vol. II. julio de 2013 ISSN 1577-6921.

Fonseca-Mora, M.C., Fernández-Corbacho, Analí y Domínguez-Gomez, M. Foreign language reading assessment in early grades. Enviado a revista (en revisión).

Fonseca-Mora, M.C., y Domínguez-Gómez, M. Instrumentos de investigación multidisciplinarios para el estudio de música y aprendizaje de destrezas lectoras en lengua extranjera. Enviado a revista (en revisión).

Fonseca-Mora, M.C., y Arnold, J. The influence of music on young learners' reading ability. Enviado a revista (en revisión).

Toscano-Fuentes, C. y Fonseca-Mora, M.C., (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, 24(2): 197-213.

### Seminarios

Fonseca-Mora, MC. *Musical modes of meaning and film studies*. University of Manchester Metropolitan, United Kingdom, 25 de septiembre 2013.

Fonseca-Mora, MC. *Melodies and communication*. University of Chester, United Kingdom, 22 de agosto 2013.

### Ponencias invitadas

Fonseca-Mora, MC. "*Melodies in first and second language acquisition*". III Foro Nebrija en Enseñanza Bilingüe, Madrid, Universidad de Nebrija, 27 de junio 2013.

Fonseca-Mora, MC. "*Musicalidad y aprendizaje de lenguas*". I Jornada de Formación para profesores de español en Lyon, Universidad de Lyon2- Lumière, 6 de

abril 2013.

Fonseca-Mora, MC. *"Melodía y desarrollo de la comprensión lectora"* XIV, Encuentro práctico de profesores de ELE, Instituto Cervantes, Madrid, 15-16 marzo 2013.

Fonseca-Mora, MC. *"Melodías en el aprendizaje de lenguas"* III Encuentro ProfEle, Instituto Cervantes Milán, 9 de febrero 2013.

Fonseca-Mora, MC. *"Música y poesía: el efecto de sonorizar un poema en lengua extranjera"*, Jornadas Didácticas Para Profesores De Español "La Poesía Es Un Arma Cargada de Futuro", Dpto. de Formación Continua para profesores Universidad de Uppsala, Suecia, en colaboración con la Asociación de Profesores de Español de Estocolmo y la Asesoría de Educación, Embajada de España, 23 y 24 marzo 2012.

Fonseca-Mora, MC. *"Neurodidáctica: emoción y motivación para el desarrollo de la fluidez verbal"*, Curso de Formación de Profesores E/LE, Instituto Cervantes Bremen, 4 de mayo 2012.

## Comunicaciones

Fonseca-Mora, M.C., Fernández-Corbacho, Analí y Domínguez-Gómez, M.; Necesidades formativas del profesorado para el desarrollo de de la destreza lectora del alumnado de primaria y secundaria. 2012. 212-224, Actas de congreso: Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial, ISBN: 978-84-15633-29-7.

Arnold, J., Fonseca-Mora, M.C., Fernández-Corbacho, A. y Domínguez-Gómez, M.; Música y destrezas lectoras en el aprendizaje de una lengua extranjera. 14 de diciembre 2012. 1er Encuentro de Investigación sobre Lectura y Escritura de la Universidad de Sevilla.

# Las políticas de la escuela 2.0: visiones y prácticas de enseñanza

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Las políticas de "Un ordenador por niño en España" Visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0 Un análisis comparado entre Comunidades Autónomas. Financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación 2010. Referencia: EDU2010-17037 (Subprograma EDUC).

Grupo de investigación

Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Edullab), del Departamento de Didáctica e Investigación Educativas, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Número de filiación 1132.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

José Francisco Borrás Machado, Fátima Castro León, Olga Cepeda Romero, Elena Fariña Vargas, Luis Feliciano García, Daida González Salamanca, Víctor Manuel Hernández Rivero, Ana Beatriz Jiménez Llanos, Juvenal Padrón Fragoso, María Belén San Nicolás Santos, Ana Luis Sanabria Mesa, Diego Santos Vega y Ana Vega Navarro. Universidad de La Laguna. Asimismo, en esta investigación participan distintos grupos de investigación pertenecientes más de 12 universidades de España y Portugal. El estudio, en consecuencia, está desarrollado por más de ochenta investigadores universitarios coordinados desde la ULL.

## Descripción general

El proyecto de investigación surge con la intención de realizar en España, el primer estudio sobre los efectos e impacto que tiene la entrada masiva de la tecnología en los centros y aulas de nuestro país impulsada por políticas como la representada por el Programa Escuela 2.0. El propósito es estudiar estos fenómenos de forma simultánea en distintas Comunidades Autónomas de nuestro país planteándonos y pretendiendo dar respuesta a cuestiones como: ¿Qué efectos e impacto pedagógico y organizativo tendrá esta abundancia de tecnologías en las aulas ordinarias? ¿En qué medida cambiará la metodología de enseñanza desarrollada en la clase y el aprendizaje del alumnado? ¿Qué impacto tendrá sobre los libros de texto y materiales didácticos tradicionales?

Los objetivos que orientan la investigación son los siguientes:

1. Identificar las opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado de Educación Primaria y Secundaria hacia el Programa Escuela 2.0 y el uso de las TIC en su docencia en España.
2. Explorar qué tipo de prácticas de enseñanza o actividades didácticas se organizan en el contexto del aula empleando estos recursos tecnológicos ana-

lizando su impacto en la metodología de enseñanza, el aprendizaje y cómo se integran y coexisten con los materiales didácticos tradicionales, especialmente los libros de texto.

3. Realizar un análisis comparativo de estos fenómenos entre algunas Comunidades Autónomas que participan actualmente en el Programa 2.0 (Andalucía, Asturias, Cataluña, Canarias, Extremadura, País Vasco) y con otras que no participan en el mismo (Madrid, Valencia).
4. Crear un portal web de un Observatorio sobre las políticas denominadas “un ordenador por niño” destinadas a la dotación masiva de las TIC en los sistemas escolares de países de la comunidad iberoamericana dirigido tanto a administradores políticos, investigadores y profesorado de lengua española y portuguesa.

En línea con estos objetivos, el proyecto se ha estructurado en tres estudios caracterizados por distintas metodologías. El primer estudio está orientado por el primer objetivo y se ha elaborado un cuestionario online con las siguientes dimensiones: usos de las TIC en la práctica docente de aula, las TIC en la organización del centro y la comunicación con el entorno, los usos de las TIC por el alumnado, los usos de las TIC por el profesorado y sus demandas de formación, y la valoración y expectativas de impacto del Programa Escuela 2.0. Participaron más de 5.000 profesores y se contó para su difusión con la colaboración del ITE (antiguo Instituto de Tecnologías Educativas) ofreciendo su servidor para alojar el cuestionario y facilitando la toma de contacto con los responsables de los distintos programas autonómicos de la Escuela 2.0. El segundo estudio corresponde al segundo objetivo y se desarrolló a partir de estudios de casos, participando un total de 90 casos, y se utilizó la observación de aula, la entrevista al profesorado, directores de centros y coordinadores TIC, además del análisis de documento. El tercer estudio se centra en el análisis de las políticas educativas en el ámbito de las TIC y se ha utilizado en análisis de documentos de los planes, proyectos y programas que las distintas Comunidades Autónomas han diseñado e implementado para la integración de las tecnologías 2.0 en los centros y aulas escolares. Estos resultados se han contrastado con las visiones del profesorado (1er. estudio) y las prácticas de enseñanza (2º estudio) con el objeto de inferir qué factores o dimensiones de las políticas autonómicas tienen influencia con las visiones y prácticas del profesorado en el uso escolar de las TIC. En todos los estudios se ha realizado un análisis comparativo de los resultados de las visiones y prácticas docentes con TIC en todas las Comunidades Autónomas que han participado en el proyecto (3er. objetivo). En esta línea, en este último estudio, se pretende contrastar también las relaciones entre políticas, opiniones y prácticas docentes con TIC. A partir de la información que se ha ido obteniendo a partir de los estudios anteriores, se creará un portal web que, a modo de portal, de forma a un Observatorio sobre las políticas denominadas “un ordenador por niño” destinadas a la dotación masiva de las TIC en los sistemas escolares de países de la comunidad iberoamericana dirigido tanto a administradores políticos, investigadores y profesorado de lengua española y portuguesa. Se

pretende, por tanto, obtener una fotografía de la situación de relación entre las políticas y las prácticas educativas con TIC en todo el territorio español, que aporte información sobre los factores relevantes para la mejora de la calidad de la enseñanza con TIC, y elaborar con ello el Observatorio sobre políticas educativas de incorporación de las TIC en el sistema escolar a nivel nacional (4º objetivo)

## Aportaciones y resultados

Hasta este momento sólo se dispone del informe comparativo sobre las opiniones, valoraciones y expectativas del profesorado de las distintas comunidades autónomas de las políticas autonómicas de la escuela 2.0. Como resultados más destacados apuntan se puede afirmar que en líneas generales el profesorado manifiesta una visión positiva de la incorporación de las TIC al aula, a través de políticas como la representada por la Escuela 2.0. Aunque existe variabilidad de opiniones en función de las comunidades autónomas. Esta variabilidad se manifiesta en las percepciones sobre las dotaciones de infraestructuras y TIC, en su impacto sobre el aprendizaje del alumnado y en la formación en TIC recibida; lo que marca diferencias en la valoración de la política educativa sobre TIC en función de la comunidad autónoma del profesorado. Reconocen que la Escuela 2.0 está provocando la llegada de masiva de tecnologías a las aulas (disponibilidad de ordenadores tanto a docente como alumnado, PDI, y acceso a Internet), pero afirman que los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras) siguen siendo los recursos más empleados en las propias aulas Escuela 2.0.

La mayoría del profesorado (75%) reconoce que la presencia de las TIC en el aula tiene un impacto relevante sobre la motivación del alumnado en su implicación en las tareas de clase, y que les está obligando a realizar algún tipo de innovación en la metodología didáctica. En este sentido indican que los tipos de actividades que desarrolla en el aula con TIC de forma más repetida son: la demanda al alumnado de búsqueda de información, la realización de trabajos con procesadores de textos, la cumplimentación por los estudiantes de ejercicios online, y el ofrecer explicaciones a través de la PDI (Pizarra Digital Interactiva). Por el contrario, la inmensa mayoría (más del 70%) reconoce que no elabora materiales digitales online, que no solicita a los estudiantes tareas de publicación en la red, y que no desarrolla proyectos telemáticos entre clases.

Con respecto a los estudios sobre las prácticas de enseñanza con TIC se puede apuntar que la transformación de las prácticas pedagógicas es un proceso lento y gradual, y que por tanto, la existencia de abundante tecnología digital en el aula no implica la innovación pedagógica de forma rápida y automática.

Y en cuanto al análisis de las políticas de “un ordenador por niño” se puede apuntar que existe una disparidad de políticas educativas autonómicas cambiantes en función de los partidos gobernantes.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Una de las contribuciones más relevantes de este proyecto de investigación resulta

de la información que puede volcar el análisis de la relación entre las visiones del profesorado, las prácticas de enseñanza con TIC y las políticas educativas en este ámbito. A partir de las cuales se podrá inferir los factores que dinamizan la integración y uso de las tecnologías 2.0 en prácticas de enseñanza innovadoras.

Otra contribución se encuentra en la creación del Observatorio virtual sobre prácticas y políticas educativas TIC dirigido tanto a administradores políticos, investigadores y profesorado de lengua española y portuguesa.

## Divulgación de los resultados

- Publicación del Informe de opinión y expectativas del profesorado hacia Escuela 2.0 disponible en [http://tecedu.webs.ull.es/ticse20/index.php?option=com\\_content&view=article&id=117:informe-final-opinion-profesorado-sobre-escuela-20&catid=7:noticias&Itemid=120&lang=es](http://tecedu.webs.ull.es/ticse20/index.php?option=com_content&view=article&id=117:informe-final-opinion-profesorado-sobre-escuela-20&catid=7:noticias&Itemid=120&lang=es)
- Asistencia y presentación de comunicaciones en casi una veintena de Congresos y Jornadas tanto nacionales como internacionales.
- Informe sobre análisis comparado de las políticas educativas TIC por comunidades autónomas (pendiente de concluir).
- Organización del II Simposio Internacional sobre políticas educativas y buenas prácticas TIC (Puerto de la Cruz, 30-31 octubre 2013).
- Publicación de más de una veintena de artículos y papers en revistas nacionales e internacionales.
- Creación de un espacio web del proyecto disponible en la siguiente dirección <http://tecedu.webs.ull.es/ticse20>.

## Observaciones

Nos hemos encontrado con las siguientes dificultades:

- La primera dificultad es de índole organizativa, ya que participan en el proyecto casi ochenta investigadores pertenecientes a grupos de investigación de doce universidades distintas.
- La segunda es que el Programa Escuela 2.0, el cual es el objeto principal de estudio, fue suprimido por el nuevo gobierno con lo que el proyecto de investigación quedó desvirtuado en sus objetivos.
- La tercera, es que un de los productos a desarrollar (la creación de un Observatorio sobre políticas TIC en Iberoamérica) es una tarea que ya ha sido creada por RELPE (Red Latinoamericana de Portales Educativos).



# Breve balance de casi tres lustros de investigación sobre TIC y Educación: El caso de EDULLAB

## Grupo de investigación

El *Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías* (EDULLAB) – <http://www.edullab.org> – de la Universidad de La Laguna es un grupo de investigación dedicado al estudio, la producción, y al análisis de las tecnologías digitales en los procesos educativos. El grupo está reconocido por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Laguna con el número de identificación 1132. El Laboratorio cuenta con un equipo humano interdisciplinar formado por un Director (Catedrático de Universidad), varios profesores de diversas categorías de distintas áreas de conocimiento, y por distintos becarios fundamentalmente del campo de la educación y la informática. También cuenta con un técnico informático que desarrolla las tareas de administración de los equipos informáticos. Tiene su ubicación en los espacios de la Facultad de Educación de la ULL.

## Nombre de las personas participantes en el proyecto

Manuel Area Moreira, Director; José Francisco Borrás Machado, Técnico Investigador; José María Del Castillo Olivera-Barberán, Investigador; Fátima Castro León, Investigadora; Olga Cepeda Romero, Investigadora; Elena Fariña Vargas, Doctoranda Luis Feliciano García, Investigador; Daida González Salamanca, Doctoranda; Amador Guarro Pallás, Investigador; Víctor Manuel Hernández Rivero, Investigador; Beatriz Jiménez Llanos, Investigadora; Javier Marrero Acosta, Investigador; Juvenal Padrón Fragoso, Investigador; María Belén San Nicolás Santos, Doctoranda. Colaboradora; Ana Sanabria Mesa, Investigadora; Pablo Joel Santana Bonilla, Investigador; Diego Santos Vega, Investigador; Ana Vega Navarro, Investigadora.

## Descripción general de su trayectoria

El grupo está a punto de cumplir 14 años y por ello a continuación ofreceremos un breve balance de lo que ha sido su trayectoria investigadora en este periodo.

A finales de la década de los años noventa no era habitual, en el contexto de la universidad española en general, y de la Universidad de La Laguna en particular, la existencia de investigadores que asumieran o consideraran como línea principal de investigación y docencia las aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y comunicación. En este sentido, la creación del grupo EDULLAB fue algo inusual, una apuesta novedosa en el ámbito de las ciencias sociales. EL Laboratorio ha sido pionero en el abordaje del tema en un tiempo en el que conceptos como Internet, web, multimedia o e-learning eran prácticamente desconocidos.

A lo largo de este tiempo hemos desarrollado varios estudios específicos centrados en las líneas temáticas anteriores en una perspectiva de I+D (investigar

para generar productos que respondan a necesidades y demandas de la realidad social). Somos un grupo de investigación aplicada, no de investigación fundamental. Por ello, la mayor parte de nuestros proyectos han sido planificados y desarrollados en colaboración con otros grupos, instituciones, empresas o asociaciones del entorno social, educativo, cultural y económico de Canarias – pero, también de toda la comunidad española y latinoamericana. En este sentido, desde sus inicios, EDULLAB también ha sido un grupo pionero en el establecimiento de redes de diversa naturaleza como modo habitual de trabajo.

El grupo de investigación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías) se creó a finales de 1999 con la financiación de un proyecto europeo cuya finalidad era crear una red virtual para la educación de personas adultas entre países del norte de Europa y Canarias. El grupo se consolidó con la aprobación, en 2001, de otro proyecto para la docencia universitaria del tercer ciclo financiado por la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Cultura donde experimentamos con la creación de materiales multimedia, un campus virtual y cursos online en la educación superior. En el año 2003 el grupo recibió un importante impulso con la una financiación obtenida a través de la Cátedra Telefónica –convenio suscrito entre la Universidad de La Laguna y la Fundación Telefónica- cuya finalidad fue desarrollar distintas actividades relacionadas con el uso educativo de las nuevas tecnologías tanto en el contexto universitario como en otros niveles educativos. Desde entonces hasta el presente, el grupo ha participado en diversos proyectos y estudios financiados por entidades de distinta naturaleza vinculados con el ámbito o campo de la “Tecnología Educativa” (disciplina del área de la Pedagogía o Ciencias de la Educación).

## Objetivos y temáticas de investigación

EDULLAB fue creado con la intención de experimentar, ensayar e implementar proyectos y experiencias vinculados con el uso pedagógico de las TIC en cualquier ámbito o nivel educativo (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Superior, Educación de Adultos, Educación no formal, formación ocupacional, etc.). Por esta razón el territorio o ámbito de actuación del Laboratorio está marcado por las actuales tendencias y líneas de investigación que sobre esta problemática están vigentes o son prioritarias en laboratorios similares de los centros universitarios de nuestro entorno (tanto del contexto español como internacional). En este sentido, nos propusimos combinar distintos tipos de tareas – de investigación, de docencia, de difusión, de divulgación,...- que se proyectaron en objetivos de trabajo como los que a continuación señalamos y que han servido de referencia para la planificación y desarrollo de los distintos proyectos en los que hemos estado y estamos implicados en esta década:

- Diseñar y desarrollar proyectos de investigación que tengan como eje central el uso o aplicaciones de las tecnologías de la información y comunicación en cualquier nivel, materia o ámbito educativo.
- Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos y experiencias educativas dirigidas

a implementar modelos eLearning de formación –bien a distancia, bien semipresenciales- apoyados en las TIC.

- Experimentar y participar en proyectos de investigación e innovación docente con TIC desarrollados en la Universidad de La Laguna.
- Elaborar y experimentar materiales didácticos multimedia en redes digitales tanto para la educación escolar como la educación no formal.
- Diseñar, desarrollar y evaluar planes y/o cursos de formación de docentes de cualquier nivel o ámbito educativo u otro tipo de profesionales en relación al uso pedagógico de las nuevas tecnologías.
- Establecer cauces de colaboración con otros grupos de investigación (tanto de nuestra universidad como nacionales y extranjeros) para el desarrollo conjunto de proyectos relacionados con la Educación y las Nuevas Tecnologías.
- Realizar publicaciones tanto impresas como electrónicas así como difundir en Congresos, Jornadas y Cursos los resultados de las distintas acciones y proyectos en los que participan los miembros de EDULLAB.
- Colaborar con distintas instituciones, colectivos y asociaciones sociales en proyectos, planes y experiencias que favorezcan el desarrollo democrático e igualitario de la sociedad de la información en Canarias.

El conjunto de líneas o temáticas de trabajo de EDULLAB pueden sintetizarse en estos cuatro grandes ámbitos de estudio:

1. El e-learning, educación virtual o educación a distancia mediante redes de ordenadores, especialmente en la educación superior;
2. la innovación e integración pedagógica de las TIC en la educación escolar, y la formación del profesorado;
3. el diseño, desarrollo y evaluación de materiales educativos multimedia;
4. Los nuevos retos educativos ante la sociedad de la información

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Podríamos sintetizar la productividad investigadora de EDULLAB sobre las *TIC y la Educación* en el desarrollo de acciones como las que siguen:

- Participación de distintos proyectos de investigación competitivos sobre la temática de la Educación y Nuevas Tecnologías financiadas tanto en el ámbito canario, como español, como europeo.
- Desarrollo de distintos estudios de evaluación encargados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes destinados a explorar la integración de las nuevas tecnologías en el sistema escolar de Canarias.
- Creación y desarrollo de diversos materiales educativos multimedia por los que ha obtenido los siguientes premios: 1º Premio del I Certamen Campus Red organizado por la Fundación Telefónica en la modalidad de “creación

de contenidos virtuales" (2003). 2º Premio en la convocatoria de 2003 de materiales curriculares digitales convocado por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación y Ciencia por la obra en CDROM "A las puertas de Babilón". 2º Premio en la convocatoria de 2007 de materiales curriculares digitales convocado por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación y Ciencia por la obra en CDROM "Sexpresan. Multimedia para la Educación Afectivo-Sexual".

- Impartición de distintos cursos de formación en nuevas tecnologías al profesorado de la ULL a través de distintos planes de formación (años 2001, 2002, 2003, 2004) en colaboración con los Vicerrectorados de Nuevos Títulos y Calidad Educativa, así como de Extensión Universitaria. También en 2003 se impartió un plan de formación al alumnado de la ULL sobre esta temática
- Asesoramiento pedagógico a más de medio centenar de docentes universitarios con la finalidad de apoyar la creación de materiales multimedia para sus asignaturas
- Creación y mantenimiento del Campus Virtual de la ULL, y del Aula Virtual MOODLE
- Realización de distintas tesis doctorales sobre la temática del eLearning y el uso de las TIC en el ámbito escolar
- Organización de diversas Jornadas y Seminarios de formación docente e investigadora sobre las TIC en la Educación
- Participación en más de medio centenar de congresos, jornadas y reuniones científicas presentando distintas comunicaciones y contribuciones a las mismas tanto de ámbito nacional como internacional
- Publicación de distintos trabajos y artículos en revistas especializadas del campo de la educación sobre la Tecnología Educativa.

## Divulgación de los resultados

Toda esta actividad productiva también ha tenido su correlato en la difusión de los resultados generados por este grupo en la comunidad científica de este campo. En este sentido, pudiéramos afirmar que nuestro grupo de investigación es uno de los referentes en el actual panorama de la investigación en Tecnología Educativa de nuestro país así como en el de la comunidad universitaria latinoamericana. Ello se constata por el número de referencias de nuestras publicaciones, por las invitaciones que nos realizan a distintos eventos académicos y por la comunicación e intercambio con otros grupos de investigación de temática similar. El balance general, de estos 14 años de investigación, puede considerarse satisfactorio en cuanto a la difusión de resultados de investigación se refiere.

## Líneas de trabajo para los próximos años

¿Cuáles serán las próximas líneas de trabajo y desarrollo de EDULLAB? Los problemas socioeducativos planteados a finales del siglo XX no sólo siguen vigentes, sino que se han incrementado debido a la omnipresencia de la tecnología digital en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Ésta ha inundado todos los espacios sociales y culturales. Por ello, ahora, más que nunca es necesario seguir investigando sobre los efectos de la tecnología sobre la enseñanza y el aprendizaje tanto en los contextos educativos formales (escolares y universitarios) como en los de la educación no formal (adultos, trabajadores, niños y jóvenes, emigrantes, ...). En principio, el grupo EDULLAB seguirá trabajando en esos cuatro ámbitos temáticos ya apuntados y que fueron, desde el inicio, nuestro objeto de estudio. Por ello el reto inmediato y a medio plazo es seguir profundizando sobre los mismos, en las líneas que se concretan a continuación:

El análisis y reflexión sobre cómo el desarrollo de la sociedad de la información está afectando a los procesos y metas educativas –en particular, la redefinición de lo que significa la alfabetización ante la cultura digital, es decir, el desarrollo de la competencia digital e informacional en los niños, jóvenes y adultos. En este sentido, consideramos necesario seguir profundizando en lo que significa la formación de la ciudadanía en la era digital y en el concepto de *multialfabetización*, difundiendo en los distintos ámbitos de la comunidad educativa.

Dentro de esta línea sería conveniente estudiar los factores que están afectando al acceso a las TIC y al dominio de la competencia digital, estudiar las relaciones entre la adquisición de la multialfabetización y el aprendizaje del alumnado (resultados académicos y de otra naturaleza), y el impacto y limitaciones del uso de herramientas tecnológicas para la aplicación de pruebas tipo PISA (hay una línea de trabajo denominada Computer Based Assessment que requiere de escrutinio crítico). En el contexto de formación de la ciudadanía, ¿cómo deberíamos afrontar la educación de menores con tecnologías: desde el reparo, desde la prevención desde una política de intervención mínima o no intervención? ¿Qué papel pueden jugar las familias en ello?

La mejora de la calidad del e-learning como modalidad educativa no sólo en el ámbito universitario, sino también en otros niveles formativos como la educación secundaria y la educación no formal explorando formatos como los PLE –*personal learning environment*–, los e-portfolio como recursos para la producción del conocimiento por parte de los estudiantes; interfaces de naturaleza audiovisual y en 3D, o el uso de redes virtuales para el trabajo colaborativo. Asimismo, continuaremos probando cómo los recursos de la web 2.0 pueden integrarse en espacios formativos más formalizados como son las aulas virtuales bajo la modalidad de LMS, así como la incorporación de objetos de aprendizaje en formato audiovisual al e-learning.

Actualmente estamos implicados en un proyecto de evaluación de la eficacia de una aplicación con mucha potencialidad didáctica para la enseñanza del in-

glés como lengua extranjera para móvil y web.

El estudio y evaluación de los procesos de incorporación de las TIC y demás recursos digitales a la educación escolar. En particular, nuestros intereses inmediatos se centran en analizar el impacto sobre la innovación educativa que pueda tener la llegada masiva de las tecnologías a las aulas mediante proyectos o programas gubernamentales como es el denominado Escuela 2.0 que pretende dotar de un ordenador portátil a cada estudiante, y llenar las aulas con pizarras interactivas y cañones multimedia. Asimismo, también estamos estudiando qué tipo de planes, estrategias y prácticas formativas deben desarrollarse para capacitar adecuadamente al profesorado ante los retos de la tecnología digital.

Un tema que nos preocupa y que, merece ser objeto de investigación, lo constituye el análisis de los materiales digitales elaborados por editoriales (los “libros de texto digitales” o las “mochilas digitales”) y su selección y uso por el profesorado y, su uso por el alumnado. Dicho con otras palabras: ¿Qué está pasando en la práctica con el tránsito de los libros de textos a las plataformas de contenido digital? ¿Cómo las utilizan profesores y alumnos?

Consideramos que actualmente es necesario reenfocar nuestro estudio de los materiales educativos digitales no restringiéndonos al análisis de los mismos sino adoptando la perspectiva de análisis de entornos digitales de aprendizaje así como su diseño, ensayo en la práctica y evaluación. Por otra parte hay una pregunta abierta que requeriría exploración y respecto a la que estamos recibiendo demandas es: ¿qué lugar pueden ocupar las TIC en el contexto de una escuela inclusiva o cómo atender a la diversidad del alumnado con las posibilidades que nos ofrecen las TIC?

La producción de materiales educativos digitales destinados tanto a la educación formal como no formal distribuidos a través de la creación de redes sociales para niños y jóvenes en Internet. Esta nueva generación de materiales educativos, además de interfaces atractivas, interactivas y multimedia, debe potenciar lo que son procesos comunicativos y de interacción social entre los usuarios. Por ello, el reto está en cómo lograr que la participación en redes sociales virtuales sea una experiencia formativa de calidad.

En ciertos contextos se oye hablar ya de multimedia adaptativos que se “ajustan” a las necesidades de cada aprendiz. En este sentido, sería relevante estudiar, desde un punto de pedagógico, el “potencial curricular” de diversos tipos de materiales digitales.

Quisiéramos concluir esta contribución subrayando que, como grupo perteneciente a una institución pública (La Universidad de La Laguna), es nuestra intención abrirnos a la sociedad: acogiendo iniciativas de investigación procedentes de instituciones tanto públicas como privadas, que se correspondan a nuestros intereses de investigación pero que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la equidad social, la solidaridad y el progreso social y humano.

Pero también tomaremos la iniciativa abordando temas y líneas de investigación que no estando “de moda” contribuyan a los mismos propósitos.

# Las TIC en los centros educativos

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La integración y uso de las TIC en los centros educativos. Análisis de casos.

Grupo de investigación

Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Edullab), del Departamento de Didáctica e Investigación Educativas, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Número de filiación 1132.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Manuel Area Moreira (IP), Fátima Castro León, Olga Cepeda Romero, Elena Fariña Vargas, Luis Feliciano García, Daida González Salamanca, Víctor Manuel Hernández Rivero, Ana Beatriz Jiménez Llanos, María Belén San Nicolás Santos, Ana Luis Sana-bria Mesa, y Ana Vega Navarro. Universidad de La Laguna. También participaron de un proyecto similar profesores de las universidades de Andalucía (I.P. Juan de Pablo), Extremadura (I.P. Jesús Valverde), País Vasco (I.P. José Miguel Correa), bajo la coordinación del profesor Juan de Pablos.

## Descripción general

Con este proyecto de investigación se analizó el proceso de integración pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de centros de educación infantil, primaria y secundaria de Canarias. Los problemas de investigación que se plantearon fueron los siguientes: ¿Qué ocurre cuando llegan los ordenadores a los centros educativos? ¿La tecnología genera cambios e innovaciones en la metodología de enseñanza, en las actividades realizadas en las aulas, en el aprendizaje del alumnado? ¿La disponibilidad en un centro de suficiente infraestructura y recursos tecnológicos modifican, y en qué sentido, los modos de organización y formas de trabajo del profesorado? Los ámbitos seleccionados para la identificación de los efectos más destacables que las nuevas tecnologías generan en cada centro, fueron la organización escolar del centro (ubicación equipamientos, formas de compartirlos, coordinación), el ámbito de la enseñanza en el aula (contenidos que se enseñan, actividades desarrolladas, innovaciones metodológicas y de evaluación), el profesional docente (formación, trabajo colaborativo entre profesores), y el ámbito del aprendizaje del alumnado (análisis de los procesos de aprendizaje, cambios en la motivación y actitudes hacia la educación, en la interacción entre alumnos y profesor).

En esta línea, los objetivos que se plantearon para el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes:

1. Realizar un seguimiento continuado durante dos años del proceso de integración y uso de las nuevas tecnologías en una muestra de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias participantes en



- el Proyecto Medusa (dos centros de educación infantil y primaria, y otros dos de educación secundaria).
2. Identificar, describir y analizar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en dichos centros en los ámbitos organizativo (tanto a nivel de centro, de seminario, y de aula); en el ámbito de enseñanza en el aula (en contenidos, actividades, metodología de enseñanza y de evaluación); y en el ámbito de profesionalidad docente (formas de trabajo y colaboración entre profesores).
  3. Explorar y analizar los procesos de aprendizaje del alumnado que ocurren en situaciones de enseñanza apoyadas en el uso de ordenadores identificando su grado de motivación, expectativas y actitudes así como describiendo las tareas realizadas y las interacciones comunicativas entre alumnos y docente.
  4. Facilitar el proceso de uso pedagógico de dichas tecnologías e innovar las prácticas docentes desarrolladas en los centros estudiados a través de la elaboración de informes periódicos en los que se describa la situación de implementación o puesta en práctica del proyecto Medusa en dichos centros, los problemas o dificultades más destacados que tienen lugar en las aulas y centros educativos con relación a las TIC, y se sugieran estrategias y acciones de mejora educativa.

La metodología de investigación se desarrolló consistió a través de Estudio de Casos longitudinal, a lo largo de dos años, donde los centros educativos participantes eran centros participantes en el Proyecto Medusa (proyecto del Gobierno de Canarias destinado a dotar de tecnologías digitales a todos los centros educativos del archipiélago y formar al profesorado para su uso pedagógico).

## Aportaciones y resultados

El Proyecto Medusa constituye un proyecto de innovación educativa institucional que ha logrado integrarse en la dinámica interna de los centros implicando a la mayoría del profesorado. En este sentido ha afectado a gran parte de la estructura formal de los centros estudiados. Sin embargo, si analizamos la dimensión sustantiva del cambio, la innovación se centra fundamentalmente en la infraestructura y dotación material de los centros, y en menor medida en los procesos organizativos, tal y como se observa en las decisiones recogidas tanto en el PEC como en el PCC.

A nivel de coordinación docente se han visto reforzadas a nivel de adopción e implementación del proyecto, pero no tanto para la planificación y toma de decisiones, que generalmente es responsabilidad del coordinador que lidera el proyecto o en su caso de los equipos directivos de los centros. Tampoco ha podido constatar/observarse que se plantearan dinámicas de trabajo en equipo para el intercambio de experiencias, la identificación de problemas o la evaluación del proyecto de innovación en sí. Da la sensación – partir de las entrevistas y observaciones rea-

lizadas- que el proyecto de innovación se asume y adopta sin grandes problemas, tanto desde una perspectiva personal como institucional, sin replanteamientos o adaptaciones particulares y sin que se generen actitudes críticas de por qué, para qué o a quién beneficia la innovación. La principal preocupación del profesorado implicado suele estar relacionado con cómo hacer las cosas, por lo que este proceso de cambio parece ser un ejemplo de innovación de modelo vertical de arriba-abajo, de corte técnico. Generalmente el profesorado juega un papel de ejecutor de los expertos que diseñan y difunden el proyecto (administración central). En este nivel de análisis la innovación no se preocupa por el desarrollo y mejora de la escuela sino especialmente por transferir tecnología.

En general, por los casos estudiados y por lo que ha podido observarse, puede decirse que su implementación/desarrollo (en líneas generales y salvando ciertas peculiaridades) es similar en todos los centros, es decir, que el tipo de innovación producida no varía en gran medida de unos centros a otros, incluso de unas etapas a otras: el profesorado introduce (con diferentes grados de aplicación/profundidad y calidad) nuevos medios didácticos en su enseñanza basados en las TIC –generalmente ordenadores-, aunque la gran mayoría de las ocasiones esto no se traduce en un replanteamiento del modelo didáctico empleado, o una reflexión sobre los objetivos, capacidades y contenidos y mucho menos de las concepciones de enseñanza-aprendizaje. Es más, podría considerarse que la innovación educativa se mantiene en un nivel instrumental (la preocupación principal es el dominio técnico y el control sobre el nuevo medio que se introduce), al menos en la fase de implementación estudiada (centros que se inician o que se encuentran en fases de desarrollo aún muy básico, salvando algunas excepciones de profesores individualmente considerados con mayor nivel formativo). Aunque, como ya hemos indicado, sí existen variaciones entre el IES y los centros de Infantil y Primaria.

Este tipo de innovaciones a medio y largo plazo se verá reforzada si el proceso se acompaña de mayores esfuerzos e inversiones en formación (especialmente didáctica y centrada en cada escuela particular), de apoyo organizativo y asesoramiento curricular al profesorado. La inversión principal en el proyecto se centra en la dotación de tecnologías, sin embargo se ha observado que en general el profesorado tiene una formación en TIC de nivel muy básico, de carácter técnico, y en muchas ocasiones, autodidacta, por lo se corre el riesgo de que el profesorado no logre mejoras significativas en el aprendizaje del alumnado (adquisición y desarrollo óptimo de la competencia digital e informacional, por ejemplo).

La variable formación también afecta a la figura del coordinador TIC de centro. Sobre el coordinador-a recae la tarea de planificar y apoyar la implementación del proyecto, y la resolución de problemas que conlleva dicho proceso innovador. En esta sentido juega un papel claro de asesor interno, satisfaciendo necesidades de formación y apoyo a sus compañeros. Tanto en las entrevistas como en las numerosas observaciones realizadas no era extraño evidenciar la labor asesora, muy bien acogida por el profesorado participante. Sin embargo la formación recibida por estos agentes coordinadores y líderes de los proyectos en los centros, así como el apoyo recibido por parte de la administración dista mucho de ser la ideal.

Su formación generalmente es autodidacta, aunque habrían recibido algunos cursos básicos en el manejo de los ordenadores y empleo del software, y puntualmente recibían apoyo de asesores externos, generalmente por parte de los CEP.

En general las prácticas de enseñanza se basan en modelos didácticos tradicionales, en los que el empleo de las TIC no juega un papel determinante para ampliar o mejorar la calidad de lo aprendido, sino que constituye un recurso más añadido. Es cierto que en algunos casos el alumnado aprendía desde modelos constructivistas y activos pero no es la tónica general. Más bien podría decirse que las TIC se utilizaban como apoyo al trabajo habitual de clase y no como un recurso central de la enseñanza y el aprendizaje. Además no se observaron prácticas ejemplares en la atención a la diversidad y el trabajo con necesidades específicas de apoyo educativo.

El empleo de las TIC por el alumnado no garantiza *per se* la adquisición y desarrollo de las competencias básicas. En los centros estudiados se requiere un planteamiento explícito sobre cómo plantear y abordar la enseñanza para la adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas y especialmente de la competencia digital e informacional. La introducción de las TIC en los centros puede ser la "excusa" o "pretexto" para favorecer dinámicas de reflexión y trabajo colaborativo en torno a la idea de cómo planificar, desarrollar y evaluar un currículum que se ajuste y satisfaga las necesidades del alumnado. Especialmente habrían de crearse espacios para la discusión y toma de decisiones en los centros respecto a cómo introducir las competencias básicas en la planificación y en la enseñanza, con criterios de calidad y logro de mejoras en el aprendizaje del alumnado. El planteamiento habría de ir en la línea de pensar cómo mejorar los centros y el aprendizaje del alumnado con la introducción y uso de TIC.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La mayor contribución de esta investigación es el estudio de las políticas educativas con TIC, representadas en la Comunidad Autónoma de Canarias con el Proyecto Medusa, y mostrar las evidencias de su impacto en las prácticas didácticas de centro y aula. En este sentido se remarca la relevancia de la figura del coordinador TIC en los centros educativos como una variable importante en los procesos de dinamización del uso estas tecnologías en procesos educativos innovadores. Poner el acento en esta coordinación supone enfatizar la importancia de su formación técnica y pedagógica así como el apoyo administrativo necesario, en términos disposición de tiempo para formar y asesorar a sus compañeros-as en el uso de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, se vuelve a evidenciar que los proyectos de integración de las TIC en los centros y aulas no se puede reducir a la dotación de tecnologías, sino que se precisan de la atención a otros factores como son la formación del profesorado y el diseño y difusión de medios y experiencias pedagógicos con TIC que faciliten al profesorado su uso en los contextos de aulas. En este sentido desde este proyecto de investigación se elaboró y publicó una guía de Buenas Prácticas con TIC con el objeto de servir como modelo en el diseño de las prácticas docentes de

aula y centro.

## Divulgación de los resultados

De Pablo, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J . (coords) (2010). Políticas educativas y Buenas prácticas con TIC. Barcelona: Graó

- Asistencia y presentación de comunicaciones en casi una veintena de Congresos y Jornadas tanto nacionales como internacionales.
- Publicaciones en revistas nacionales e internacional

## Observaciones

Este proyecto estaba coordinado con otros proyectos del Plan Nacional i+D de la convocatoria de 2006 cuyos IP eran Juan de Pablos (Univ. Sevilla y Coordinador), J.M. Correa (Univ. País Vasto) y J. Valverde (Univ. Extremadura) bajo el título de *Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica apoyada en el uso de las TIC en los centros escolares*.

# Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de Aulas Virtuales. Periodo 2005-07

Título el proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de las Aulas Virtuales. Periodo 2005-2007. Informe dirigido a la Unidad de Docencia Virtual de la Universidad de La Laguna-UDV.

Grupo de investigación

Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna-EDULLAB.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Manuel Area Moreira, Belén San Nicolás Santos y Elena Fariña Vargas.

## Descripción general

El estudio "Evaluación del campus virtual de la universidad de La Laguna. Análisis de las aulas virtuales (periodo 2005-07)" fue un encargo realizado por la UDV (Unidad de Docencia Virtual) de la Universidad de La Laguna (ULL) al grupo de investigación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías). El objetivo general del estudio fue realizar una evaluación inicial, a modo de diagnóstico, en torno a la calidad tanto educativa (contenidos, actividades, evaluación,...) como técnico-organizativa (diseño gráfico, recursos incorporados, estructura,...) de las aulas virtuales creadas por el profesorado en el Campus Virtual de la ULL durante los cursos académicos 2005-06 y 2006-07.

Los objetivos concretos fueron: a) Realizar una análisis cuantitativo de las aulas virtuales durante los cursos 2005-06, y 2006-07 tanto en el conjunto de la ULL como por campos científicos. b) Analizar las características de las aulas virtuales creadas en el Campus Virtual de la ULL en sus dimensiones técnicas, organizativo-comunicacionales y didácticas. c) Identificar el uso y actividad desarrollada en dichas aulas virtuales tanto por el alumnado como por el profesorado. d) Inferir y valorar el modelo pedagógico predominante en las aulas virtuales del periodo analizado. e) Seleccionar ejemplos de aulas virtuales que puedan ser consideradas como buenas prácticas de blended-learning. f) Sugerir una serie de recomendaciones para la generalización y mejora del uso docente de las aulas virtuales entre el profesorado de la ULL.

## Aportaciones y resultados

La población de este estudio fue el total de aulas virtuales existentes en el Campus Virtual de la ULL durante los cursos 2005-06, y 2006-07 (N= 186). Sin embargo, para

el análisis cualitativo se ha realizado una selección de las aulas virtuales quedando la muestra en 117 aulas. El mayor número de aulas virtuales se concentró en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, recogándose un aumento importante de aulas en este ámbito durante el curso 2006-2007. Es necesario indicar que durante el curso 2005-2006 sólo participaron en el Campus Virtual de la ULL asignaturas pertenecientes al segundo cuatrimestre, mientras que en el curso académico 2006-2007 se crearon aulas para asignaturas de ambos cuatrimestres.

La metodología utilizada en el estudio consistió en la realización de un análisis descriptivo basado en observaciones de cada una de las aulas virtuales seleccionadas. El periodo de recogida y análisis de los datos se realizó a lo largo del primer trimestre del año 2008. Para ello se diseñó un instrumento específico para la observación de aulas virtuales similar a otros ya existentes (Barberá, 2008). Este instrumento nos permitió observar las siguientes dimensiones en cada una de las aulas virtuales: contenidos y recursos de información ofrecidos, actividades planteadas al alumnado, recursos de comunicación incorporados, organización didáctica y estructura del Aula Virtual (AV), evaluación del aprendizaje, aspectos de diseño gráfico y el modelo pedagógico implícito. Este instrumento, antes de su aplicación definitiva, fue presentado, discutido y revisado por el equipo técnico de la UDV (Unidad de Docencia Virtual). Asimismo se realizó una prueba piloto a una pequeña muestra de aulas virtuales para explorar las potencialidades del instrumento de observación, así como chequear las dificultades de aplicación del mismo. En función de los resultados obtenidos se reelaboró el instrumento definitivo.

La aplicación del mismo se realizó sobre la totalidad de aulas existentes en el campus virtual de la ULL del curso 2005-06, y de una muestra de las aulas del campus virtual del curso 2006-07 ubicada en el servidor administrado por la Fundación Universidad-Empresa de la ULL.

Las dimensiones analizadas en cada AV a través del instrumento de observación elaborado son las que se describen en el Anexo I.

En el transcurso de los dos años académicos analizados el Campus Virtual de la Universidad de la Laguna, ha experimentado un considerable aumento de las aulas virtuales. Este incremento en el número de los espacios virtuales, también ha conllevado una mejora en ciertos aspectos de las mismas. Esto puede estar justificado porque el profesorado ha adquirido una mayor experiencia y habilidad en el uso de las herramientas y potencialidades que la plataforma Moodle ofrece para la elaboración y desarrollo de espacios virtuales.

Así mismo esto ha repercutido en una mejora de la organización y presentación de las aulas virtuales. En el Campus Virtual de la ULL predominan las aulas virtuales con estructura temática, organizadas en función de los contenidos y temas de la asignatura; siendo la organización temporal (en base al calendario y/o a las sesiones), el segundo tipo de estructura más utilizado.

A pesar de ser un entorno virtual, no son muy utilizados los documentos multimedia, ni los documentos de carácter audiovisual. En general los contenidos y recursos de información suelen presentarse en formato textual. En Ciencias Socia-

les y Jurídicas no es frecuente el uso de enlaces hipertextuales, sin embargo en los campos científicos de Ingeniería y Arquitectura y en Ciencias es habitual la presencia de enlaces externos; además en el segundo año aumenta la oferta y mejora su calidad centrándose en mayor medida en aspectos directamente relacionados con la asignatura. De igual manera es significativa la escasa comunicación que se producen en los campos científicos de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias, Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades; en comparación con el numeroso volumen de foros creados en Ciencias Sociales y Jurídicas y su alto índice de participación. Las actividades propuestas en las aulas virtuales varían mucho dependiendo del campo científico, lo que nos ha permitido concluir que la rama científica de origen determina el tipo de actividad y tarea demandada por cada profesor.

En los campos científicos de Ciencias Sociales y Jurídicas y Artes y Humanidades, el tipo de actividad predominante es la realización de tareas de reflexión y elaboración de ensayos y comentarios críticos; en cambio en el campo científico de Ingeniería y Arquitectura las actividades predominantes son aquellas que consisten en la planificación y desarrollo de proyectos y resolución de ejercicios. También en el campo científico de Ciencias es la resolución de ejercicios y problemas matemáticos. En estos dos últimos, la segunda actividad más utilizada es el cuestionario de evaluación.

En la mayoría de las aulas virtuales se explicita una evaluación de tipo continuo, pero implícitamente se realiza una evaluación que es en mayor medida finalista, ya que se da mayor peso a los exámenes y cuestionarios de evaluación finales, que a las actividades que los alumnos desarrollan a través del AV en el transcurso de la asignatura.

La línea gráfica desarrollada en las aulas virtuales del campus de la ULL, sigue un diseño muy similar basado en modelo estándar de Moodle. En contadas ocasiones podemos encontrar aulas virtuales que han incluido imágenes o que hayan realizado cambios significativos en el diseño.

En la mayoría de las aulas virtuales se conciben como un espacio para la transmisión de información y para proporcionar materiales y recursos a los alumnos. También son numerosos los espacios virtuales basados en el aprendizaje experiencial. En los campos científicos de Ingeniería y Arquitectura y Ciencias, se combinan ambos modelos pedagógicos.

Las aulas virtuales de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio se conciben como espacios para la transmisión de información, la actividad del alumnado y la comunicación e interacción de sus participantes, combinando de forma equilibrada los tres modelos pedagógicos planteados en el estudio.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La evaluación del Campus Virtual nos ha permitido extraer algunos ejemplos de lo que pudiéramos considerar, al menos desde un punto de vista pedagógico, buenas prácticas de aulas virtuales que han sido desarrolladas en el Campus Virtual de la ULL en el periodo analizado (2005-07). Para realizar dicha selección de ejemplos nos hemos basado en tres criterios:

1. El primero, es que estas aulas se caracterizarán por la combinación y equilibrio de las tres dimensiones que constituyen el modelo de análisis que hemos utilizado de docencia virtual (la dimensión informativa, la dimensión comunicativa, y la dimensión experiencial). Con ello nos referimos a que estas aulas virtuales seleccionadas ofrecen:
  - a) Recursos de tipo informativo destinados a facilitar el acceso al conocimiento al alumnado mediante recursos de diversa naturaleza (textual, audiovisual, multimedia, etc.). Esta dimensión se refiere a la exposición o presentación del saber que tiene que ser adquirido.
  - b) Recursos para la comunicación tales como foros de debate, tabloneros de noticias, mensajería interna. Estos recursos permiten que exista un importante flujo comunicativo entre los alumnos y entre éstos y su profesor. También facilitan una mayor interacción y cohesión social entre los estudiantes de la clase.
  - c) Recursos para el aprendizaje experiencial en donde se le presentan a los alumnos actividades o tareas que tienen que realizar a través del AV. Esta dimensión se refiere a que se crean situaciones de aprendizaje donde el alumno tiene que aprender a través de una experiencia o acción.
2. El segundo criterio es que estos ejemplos fueran representativos del mayor número de campos o áreas científicas. Por esta razón, se han seleccionado siete aulas virtuales que pertenecen a distintas ramas y titulaciones. Hemos evitado seleccionar más de un ejemplo del mismo campo o titulación a pesar de que existen otros ejemplos valiosos.
3. Hemos tenido en cuenta, no sólo la organización de las aulas virtuales, sino también la práctica y actuación desarrollada durante el periodo de docencia tanto por los estudiantes como por el docente. Los casos seleccionados se caracterizan porque el docente y sus alumnos han participado de modo activo y continuado en AV. En este sentido, estos serían representativos de buenas prácticas de docencia semipresencial donde se produce una yuxtaposición entre tiempos y acciones desarrolladas presencialmente y otros desarrollados en el espacio virtual.

## Divulgación de los resultados

Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M<sup>a</sup> B. y Fariña Vargas, E.: (2010). "Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial". En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, no 1. Universidad de Salamanca, pp. 7-31. [Fecha de consulta: 23/09/2013]. [http://revistatesi.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817](http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817) ISSN: 1138-9737.



## Conclusiones

La primera conclusión del estudio evidencia que en la ULL la “docencia virtual” ha dejado de ser un fenómeno excepcional para convertirse en un hecho apoyado institucionalmente y en crecimiento entre la comunidad docente universitaria.

El análisis de los datos muestra que se ha producido un notable incremento de la participación del profesorado respecto al primer año de existencia del CV. En el segundo año, además, se han consolidado muchas aulas virtuales ya existentes. Ello apunta a que el profesorado que inicia una experiencia de docencia virtual (a pesar de las múltiples dificultades que supone) parece que tiende a repetirla y continuar con la misma. Esta hipótesis tendrá que ser ratificada y confirmada en próximos estudios.

Hemos detectado que el análisis de las aulas virtuales por campos científicos ofrece diferencias notables en el tipo y práctica pedagógica desarrollada.

El modelo organizativo de la mayoría de las aulas virtuales analizadas sigue una estructura de lecciones o temas. Esto indica que la mayor parte del profesorado que gestiona las aulas virtuales sigue una concepción logo-céntrica del proceso de enseñanza. Este enfoque de docencia a través del AV se plantea preferentemente ¿qué contenidos deben enseñarse? y responde a la concepción tradicional de la docencia universitaria caracterizada por convertir al “contenido o conocimiento científico” en el eje a partir del cual se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las aulas virtuales que responden a esta concepción suelen estar organizadas con la doble finalidad de presentar el contenido científico a los estudiantes y comprobar la recepción adecuada de ese contenido por los estudiantes mediante la cumplimentación de ejercicios, y la contestación de cuestionarios y/o test automatizados.

Frente a este modelo logo-céntrico, existe otro modelo centrado en la actividad del estudiante en el que eje organizativo de la enseñanza son las tareas o actividades que el estudiante tiene que realizar. Esta concepción se plantea preferentemente ¿qué actividades deben cumplimentar los alumnos para aprender? El AV se estructura, por tanto, en bloques o tipos de tareas de aprendizaje. Este modelo es minoritario entre las analizadas. Sin embargo, el enfoque basado en la actividad del estudiante es más coherente, adecuado y próximo a los principios metodológicos que suponen los ECTS ó créditos europeos.

En la mayor parte de las aulas virtuales analizadas prima más el trabajo y actividad individual de cada estudiante que el trabajo en equipo entre los mismos. Esto se debe a que la mayor parte de las actividades y tareas planteadas por el profesorado están pensadas para ser cumplimentadas en solitario. Esto se refleja también en el profesorado. Es decir, la gran mayoría de las aulas virtuales creadas están gestionadas por un único profesor siendo mínimo el porcentaje de participación de varios docentes en una misma AV. Sin embargo, no disponemos de datos suficientes para valorar este hecho.

Hemos detectado que la Facultad de Educación destaca en cuanto al número de profesorado y asignaturas que participan en el CV, produciéndose un notable

aumento de la oferta de aulas virtuales de un curso al otro. Posibles razones que podrían explicar esto apuntamos: (a) que existen varias asignaturas en las distintas titulaciones de dicha Facultad que tienen como objeto de estudio la docencia virtual; (b) que en las dependencias de dicha Facultad están ubicados el Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías EDULLAB que formó al profesorado de la Facultad en estos temas; (c) que el profesorado de dicha Facultad, al tratarse de un centro de formación del futuro profesorado tanto de Ed. Infantil, Primaria, como Secundaria, está implicado en proyectos y experiencias de docencia en los diversos niveles educativo. El caso de la Facultad de Educación podría servir como referencia para extender la docencia virtual a otros centros de la ULL. Además, recomendamos que se analice con mayor detalle los casos, también exitosos, de los centros de Medicina y de Ingeniería Informática.

Por otra parte, nos ha llamado la atención que algunos profesores dentro del AV limitan el acceso de su alumnado a ciertos archivos mediante contraseñas. Recomendamos, por tanto, abrir y estimular el debate no sólo sobre los valores socioeducativos que representa el acceso libre al conocimiento, sino también sobre la utilización del denominado software libre, el cual, es muy poco utilizado en las aulas virtuales analizadas.

En función de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos ofrecemos las siguientes sugerencias para una política educativa destinada al desarrollo, innovación y mejora de los procesos docentes basados en la utilización de las aulas virtuales en nuestra universidad.

1. Realizar las gestiones oportunas para que la docencia virtual, existente actualmente en distintos servidores, se integren en el Campus Virtual institucional de la ULL.
2. Elaborar y desarrollar, en el menor tiempo posible, un plan de difusión, debate y deliberación sobre la calidad de la docencia virtual en nuestra universidad que implique al mayor número de docentes y agentes educativos.
3. Ofrecer oportunidades de formación al profesorado de la ULL para que no se limite al uso de un modelo de enseñanza basado en la transmisión de la información. Formación que debería facilitar el cambio en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y capacitarle para organizar las aulas virtuales según un modelo basado en la construcción del conocimiento por el alumnado.
4. Crear un servicio o unidad de producción de materiales audiovisuales y multimedia en la ULL similar al que existe en otras universidades españolas.
5. Ofrecer formación específica al profesorado que dispone de aulas virtuales para que aprenda a explorar los múltiples usos pedagógicos de los foros. Si se pretende es ofertar estudios a distancia mediante formatos educativos virtuales, la formación del profesorado de la ULL en habilidades comunicativas en espacios virtuales es fundamental e indispensable

6. Tomar como unidad de referencia las Facultades y Escuelas Universitarias como el espacio organizativo básico para la planificación y desarrollo de la docencia virtual, con el objeto de generalizar, facilitar y consolidar la utilización del CV en el mayor número de titulaciones y asignaturas posible. También sería conveniente que en cada centro de la ULL hubiera un coordinador de la docencia virtual, que estuviera en contacto con los miembros de la UDV.
7. Finalmente, es clave continuar con la evaluación continua y la realización de estudios sobre el Campus Virtual de la ULL (en forma de tesis doctorales, proyectos de investigación, o estudios por encargo) que den respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿Cuántos profesores consolidan sus aulas virtuales? ¿Cómo evolucionan las mismas a lo largo de los años? ¿Qué valoración realiza el profesorado y el alumnado sobre la docencia virtual? ¿Cuántos estudiantes participan en los foros de las aulas y sobre qué temas o contenidos hablan? ¿Cómo se coordinan varios profesores cuando utilizan la misma AV? ¿Qué relación y coherencia pedagógica existe entre las actividades docentes en la docencia presencial y las que se plantean en el AV? ¿En qué medida la docencia virtual mejora el rendimiento de los alumnos?

## ANEXO I

Datos de identificación del aula:

- Nombre de la asignatura,
- Tipo de asignatura: anual o cuatrimestral (1º/2º),
- Titulación,
- Profesor/a,
- Número de alumnos inscritos en el AV)

Contenidos y recursos de información:

- Documentos
- Presentaciones
- Bibliografía
- Enlaces

Actividades de aprendizaje:

- De búsqueda
- De indagación y colaboración (wikis)
- De construcción, elaboración y publicación
- Cuestionarios de opinión

Recursos de comunicación:

- Foros
- Tablón de anuncios
- Correo electrónico
- Tutorías

#### Organización didáctica:

- Calendario
- Programa de la asignatura
- Estructura
  - Social (predominan los recursos de comunicación)
  - Temas (el contenido del aula se presenta en función de los temas de la asignatura)
  - Temporal (el contenido se presenta por semanas)

#### Evaluación:

- Recursos de evaluación (cuestionarios de evaluación)
- Evaluación continua o evaluación sumativa y final
- Existe feed-back entre el alumnado y el profesor/a

#### Aspectos gráficos:

- Diseño y estructura gráfica
- Tipos de letra
- Imágenes
- Colores

#### Modelo pedagógico:

- Transmisión de información
- Aprendizaje experiencial
- Comunicación e interacción social

# PIETIC: Proyecto de Innovación Educativa con Tecnologías de la Información y la Comunicación

## Título del proyecto

Estudio de casos de proyectos de innovación educativa mediados por tecnologías de la información y la comunicación en centros educativos de Primaria y Secundaria (PIETIC) y Proyectos de Innovación Educativa mediados por TIC: Diseño, Análisis e Evaluación de entornos de Enseño e Aprendizaxe. Ministerio de Educación y Ciencia - Plan nacional de I+D+i 2005-2008, y Consellería de Innovación e Industria, Programa de Promoción Xeral da Investigación do Plan Galego de I+D+i 2006-2009. Código de referencia SEJ2005-08656 y 2006/PX290-PGIDT-PXI.

## Grupo de investigación

Grupo de Investigación Stellae, GI-1439. Universidade de Santiago de Compostela

## Nombre de las personas participantes en el proyecto

Lourdes Montero Mesa (IP Ministerio), Adriana Gewerc Barujel (IP, Xunta de Galicia), Quintín Álvarez Núñez, Esther Martínez Piñeiro (USC), Eulogio Pernas Morado (USC), Jesús Rodríguez Rodríguez (USC), M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve (USC), Rufino González Fernández (USC), M<sup>a</sup> Helena Zapico Barbeito (USC), Raúl Eirín Nemiña (CFR), Fernando Fraga Varela (Consellería de Educación), M<sup>a</sup> Dolores Sanz Lobo (Consellería de Educación).

## Descripción general

PIETIC es el acrónimo con el que se denominó a la investigación que aquí presentamos, "Proyecto de Innovación Educativa con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)", que responde a dos proyectos de investigación complementarios: "Estudio de casos de proyectos de innovación educativa mediados por TIC en centros educativos de Primaria y Secundaria", financiado por el MEC en su convocatoria del Plan Nacional de I+D+i 2005-2008, y "Proyectos de innovación educativa mediados por TIC: diseño, análisis y evaluación de entornos de enseñanza y aprendizaje", financiado por la Xunta de Galicia durante el periodo 2006-2009.

El propósito básico de esta investigación era el de identificar, analizar y valorar los factores implicados, las fortalezas y debilidades, que se generan en proyectos de innovación curricular en centros de primaria y secundaria para favorecer nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Las investigaciones realizadas hasta el momento en el ámbito de la Tecnología Educativa, incluidas las nuestras, ponen de manifiesto que las TIC no generan cambios metodológicos sustantivos en los procesos de enseñar y aprender; impli-

can, más bien, procesos de adaptación de su supuesto potencial innovador a los usos de la enseñanza tradicional.

Así, una de nuestras hipótesis de partida era que la introducción de herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje es insuficiente si ésta no se produce en el contexto de un planteamiento metodológico global que genere algún tipo de ruptura con los modelos educativos previos. La cuestión no es sólo qué pueden hacer metodológicamente las TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje sino qué escuela queremos, cómo pretendemos desarrollar en ella esos procesos y qué papel desempeñan las TIC, como herramientas ineludibles, en el desarrollo de innovaciones sostenibles.

Por tanto, nuestro foco no era propiamente los usos de las TIC sino, qué significa su utilización en los procesos de enseñar y aprender, habida cuenta de que nuestra hipótesis básica era que si no hay un proyecto genuino de innovación en las escuelas, su incorporación se limita a reproducir, e incluso a sobredimensionar, los viejos usos metodológicos y didácticos. Las TIC tienen potencialidad sí y sólo sí su utilización supone repensar los factores implicados en los procesos de enseñar y aprender en un centro educativo concreto, en el marco de las condiciones cambiantes de la sociedad en la que vive, el sistema educativo en el que se instala y la comunidad en la que se integra. De este modo, formulamos las siguientes preguntas de la investigación: ¿Cómo afecta la política educativa al desarrollo de procesos innovadores con TIC en los centros educativos? ¿Qué procesos de formación y desarrollo profesional se hacen patentes en la gestión y evaluación de proyectos de innovación con TIC? ¿Qué aspectos de la cultura organizativa y profesional cambian con los procesos de innovación con TIC? ¿Cómo se modifica el conjunto de elementos que componen una propuesta de enseñanza (contenidos, actividades, recursos y evaluación) cuando se utilizan TIC?

Nuestra investigación adoptó la forma de estudios de caso de proyectos de innovación curricular, generados con la mediación de las TIC como entornos de enseñanza y aprendizaje, que atendiesen la diversidad y promoviesen condiciones para corregir las desigualdades sociales. Se trataba de colaborar con un conjunto de centros educativos caracterizados por tener un proyecto de incorporación de las TIC, para estudiar conjuntamente los factores que condicionan el desarrollo en la práctica de los mismos. Los centros participantes fueron un Centro Rural Agrupado (CRA), un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), un Centro Público Integrado (CPI) y un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), todos ellos pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia.

## Aportaciones y resultados

Por medio de este estudio tratábamos ahondar en el análisis, diseño, desarrollo y valoración de contornos de aprendizaje mediados por TIC identificando cuáles son los factores que frenan o aceleran los procesos de cambio cuando se ponen en juego proyectos de innovación metodológica que involucran a esas tecnologías en los centros educativos. Se trataba de analizar y efectuar un seguimiento de los procesos de innovación desarrollados en los cinco centros implicados en el proyecto

PIETIC, en el diseño y uso de entornos de E-A mediados por TIC y orientados al desarrollo de propuestas que potencien la construcción del conocimiento y el trabajo colaborativo en las aulas y en los centros.

El estudio del papel de las TIC en los proyectos de innovación de los centros seleccionados desde una perspectiva de investigación-acción colaborativa nos llevaría a configurar cuatro equipos de investigación y sería precisamente tal proceso de acompañamiento colaborativo en cada uno de los centros participantes el factor que se erigiría, sin duda, en uno de los aspectos más complejos y desafiantes de toda la investigación. Ese proceso puso de manifiesto resultados referidos a oportunidades de formación y desarrollo profesional del profesorado implicado (incluidos los componentes del equipo de investigación), como problemas y obstáculos para la innovación con TIC, procedentes de la propia estructura organizativa, de las condiciones de trabajo del profesorado, de las presiones de cambio externas, de la ausencia de unos espacios, tiempos y estrategias de formación profesionalizadora. En este sentido, emergieron cuestiones tan relevantes como: la concepción de innovación explícita e implícita en cada proyecto; el papel asignado a las TIC en el mismo, su sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la organización del centro; los retos y dificultades inscritos en la comprensión y desarrollo de enfoques colaborativos (tanto por parte del profesorado implicado como del equipo de investigación del proyecto para cada centro). Pudimos constatar también cómo las instituciones educativas tienen serias dificultades para adecuarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, de forma que esta adecuación implica un enorme esfuerzo para adaptar sus estructuras (curriculares, organizativas y profesionales), a modelos de enseñanza y aprendizaje innovadores caracterizados por la construcción del conocimiento como resultado de un proceso participativo y colaborativo. Además, fuimos testigo de cómo la introducción de herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de E-A es insuficiente si esta no se produce en el contexto de una formulación metodológico global (formativa, organizativa y curricular), capaz de generar algún tipo de ruptura con los modelos educativos previos. En lógica coherencia, es imprescindible construir apoyos formativos para favorecer el potencial innovador de las TIC, de modo que el profesorado disponga de los andamios necesarios para enfrentarse de manera continua a los cambios.

Por otra parte, la colaboración con los centros para el desarrollo de sus proyectos de innovación con TIC implicó, en simultáneo, un enorme esfuerzo de elaboración de las condiciones tecnológicas para hacer posible su desarrollo. Algunas de las principales acciones y resultados en esa línea fueron: reconversión de la página web del Grupo Stellae en un portal educativo (<http://stellae.usc.es>); desarrollo de entornos virtuales de enseñanza, aprendizaje y formación, análisis y empleo de diverso software de aula y repositorios de objetos de aprendizaje (Squeak, Cmaptools, Morea, Superswiki2...); o diseño y realización de un espacio colaborativo para el grupo de investigación basado en la plataforma Moodle, así como de un portal específico para el proyecto de investigación PIETIC (<http://stellae.usc.es/pietic/news.php>), que respondía al objetivo de constituir una red intercentros y de estos

con la universidad- de trabajo, estudio, colaboración y transferencia de conocimiento en el ámbito de la innovación con TIC.

Finalmente, cabría destacar la complejidad conceptual, metodológica y personal y el carácter innovador del enfoque de investigación-acción colaborativa elegido para el desarrollo de la investigación: la posibilidad de establecer una vinculación duradera universidad -centros educativos para el desarrollo sostenible de proyectos de innovación educativa con TIC. Una expectativa de difícil satisfacción si tenemos en cuenta las características diferenciadoras de unos y otros lugares de trabajo, de unos y otros profesionales. Sin embargo, la experiencia de duración y persistencia en la tarea de apoyo a proyectos de innovación, en su evolución en el tiempo, en las condiciones específicas de cada escenario y cada equipo, puede considerarse uno de los resultados más interesantes de este proyecto.

La duración y persistencia de la colaboración de los equipos de investigación con los proyectos de innovación planteados por el profesorado de los centros seleccionados constituyó una oportunidad excelente para el análisis y valoración de los factores implicados, las fortalezas y debilidades emergidas en el proceso. Factores tales como: las políticas estandarizadas sobre las TIC en el ámbito educativo con frecuencia más sensibles a las presiones externas de modernización que a las necesidades internas de los propios centros, favorecedoras de la desvalorización de la profesionalidad del profesorado; los tiempos promovidos por los cambios tecnológicos no se corresponden con los exigidos por los cambios educativos, lo que produce adaptaciones superficiales, escasamente innovadoras de las nuevas herramientas (tiempos diferentes de la administración, de los centros y de los profesores); las estrategias de formación empleadas, a golpe de necesidades instrumentales, pero también como excusa para no enfrentarse a los cambios; la debilidad de las infraestructuras tecnológicas en contextos rurales dispersos que dificulta la configuración de comunidades en red; el liderazgo del equipo directivo, su claridad de ideas sobre qué hacer con las TIC.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Las condiciones sociales actuales presionan a la escuela en la dirección de repensar sus funciones tradicionales. Las presiones se producen a través de la incorporación de aparatos cada vez más sofisticados. Esto se hace, sin ofrecer oportunidades para que el profesorado analice estas demandas, las consecuencias que tienen para su trabajo profesional y el modelo de escuela implícito en las mismas. En ese sentido, el trabajo de indagación continuado y sostenible del profesorado sobre esas demandas, constituye un catalizador de cambios, una ocasión para que la propia escuela repense globalmente su sentido en el contexto de la sociedad de la información. Es imprescindible que el profesorado analice los desafíos sociales, las consecuencias para su trabajo profesional y el modelo de escuela implícito en las mismas, para repensar su sentido en el contexto de la sociedad de la información y actuar en consecuencia.

Asimismo es necesario ubicar la integración de las TIC en contextos de innovación que promuevan rupturas con los modelos metodológicos que los profesos-



res desarrollan. Si esto no se produce, lo que estas tecnologías favorecen es ayudar a reproducir la gramática vigente de la escuela. De ahí nuestro interés en desvelar cuáles eran los factores que se ponen en juego cuando las escuelas diseñan y desarrollan proyectos de innovación para identificar aquellos aspectos sustantivos que posibilitan y limitan los cambios. De ahí también que este proyecto se inscribiese en la línea de trabajo de analizar y valorar los factores implicados, fortalezas y debilidades, engendradas a la hora de hacer frente a los proyectos de innovación educativa, en centros de primaria y secundaria, focalizados en favorecer nuevos entornos de E-A mediados por TIC.

Sin duda, la introducción de las TIC en los centros educativos no supone una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, si no va acompañada de un proyecto global de escuela, en el que se consideren los cambios organizativos y metodológicos necesarios. Es el diseño de un proyecto metodológico genuino, específico y colaborativo del centro educativo, con el compromiso de sus miembros, el que facilita el desarrollo de procesos cambios y rupturas metodológicas. Y es también el trabajo colaborativo entre redes de escuelas con proyectos de innovación el que enriquece y facilita la apropiación de los mismos.

Por otra parte, si bien las TIC se transforman en aliadas ineludibles para enfrentarse a estas demandas –porque multiplican y potencian las opciones existentes–, no obstante, se constata como el profesorado ha venido mostrando muchas dificultades para atender los desafíos profesionales engendrados por los nuevos entornos, de manera que, en lugar de aprovechar su potencial innovador, suelen adaptarlos a los usos de la enseñanza tradicional. Si el objetivo político que dirige la inversión económica realizada para dotar de TIC a los centros educativos es posibilitar la satisfacción de las demandas de la sociedad del conocimiento, bien puede afirmarse que existen serios atolladeros para lograrlo. El análisis de esta situación y la búsqueda de alternativas para orientarla en otra dirección, se transforman en prioridades.

En esa línea, no podemos obviar que los estudios muestran también que la mayor parte del software educativo en uso, sea comercial o de acceso libre al que, en general, tiene acceso el profesorado, fortalece en sí mismo la enseñanza tradicional. Justifica así el uso de unos aparatos, por el mero hecho de usarlos, sin que hacerlo signifique una reconsideración de las condiciones en que se transmite, construye y distribuye el conocimiento. También el software educativo más popularizado estaría legitimando la ausencia de innovación. Por todo lo dicho, sería necesario diseñar -en colaboración con el profesorado- entornos que permitan estrategias de enseñanza basadas en la resolución de problemas, la elaboración de proyectos y la enseñanza para la comprensión, utilizando software adecuado (micromundos, simulaciones...). El profesorado necesita disponer de espacios virtuales colaborativos (groupware, wikis...); repositorios de ejemplificaciones y propuestas de trabajo; desarrollo y generación de instaladores de software adaptado (Squeak, Logo, etc...); editor Web para niños y adolescentes; desarrollo de herramientas de comunicación (blogs, foros, chats...), y todo esto en un solo entorno soportado por un servidor gestionado colaborativamente.

En líneas generales, resultaría igualmente relevante no olvidar aspectos clave como el apoyo a la colaboración profesional y la asunción de responsabilidades de manera colegiada; la creación y mantenimiento de comunidades de práctica profesional en las que existan espacios y tiempos para el diálogo, la acción conjunta y la crítica; así como la utilización de los acontecimientos de la práctica real como fuente para la construcción de conocimiento y desarrollo profesional.

## Divulgación de los resultados

Publicación de múltiples artículos científicos y de divulgación en revistas nacionales e internacionales:

Álvarez Núñez, Q. y Fernández Tilve, M<sup>a</sup>. D. (2009). Vino nuevo en odres viejos: un estudio de caso sobre el papel de la dimensión organizativa en los proyectos de innovación con TIC. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 321-335.

Fernández Tilve, M<sup>a</sup>. D. y Álvarez Núñez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿Acción y/o reflexión? *Bordón*, 61.

Fernández Tilve, M.D.; Gewerc, A. y Álvarez Núñez, Q. (2009). Proyectos de innovación curricular mediados por TIC: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 8 (1).

Fraga,Varela, F. y Gewerc, A. (2007). ¿Y si la tierra dejase de girar? *Cuadernos de Pedagogía*, 367, 40-43.

Gewerc, A. y Montero, L. (2011). Do innovation projects with ICT enhance learning? – Results from research in Galician schools (Spain). *JERO Journal for Educational Research Online*, vol.3, nº1, 56-74.

Gewerc, A. y Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323-347.

Montero Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*, 16, marzo, 69-88.

Montero, L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 303-318.

Zapico Barbeito, M<sup>a</sup> H.; Gewerc Barujel, A. y Montero Mesa, M<sup>a</sup> L. (2010). La construcción colectiva de un portal web de centro. Una experiencia de innovación sostenible. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (14), 1, 339-353.

Publicación de capítulos de libros y de una obra completa en prensa:

Montero, L. y Gewerc, A. (2013). *Una historia, cuatro historias. Acompañando proyec-*

*tos de innovación educativa con tecnologías de la información y la comunicación.* Barcelona: Graó.

- Tres tesis doctorales realizadas total o parcialmente con vinculación a la investigación.
- Seminario realizado por el profesor Juan Carlos Tójar Hurtado, Catedrático del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Málaga, durante el mes de febrero de 2008. El seminario estuvo centrado en aspectos metodológicos del desarrollo del proyecto.
- XIV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa 2006 "Política, agentes educativos e investigación en T.E.: encuentros y desencuentros" celebradas en Santiago de Compostela en junio de 2006, en cuya coordinación y organización participaron miembros del Grupo de Investigación Stellae (<http://www.usc.eres/congresos/jute2006/organiza.html>).
- Seminario realizado por el profesor visitante D. Julián López Yañez, Profesor Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla: profundizar en los desafíos para la innovación y la colaboración con las instituciones educativas en proyectos de innovación con TIC. Celebrado en septiembre de 2009.
- II Congreso Ibérico "A fenda dixital. Las TIC entre la escuela y la comunidad" celebrado en noviembre de 2008, en cuya organización participaron miembros del Grupo de Investigación Stellae ([http://www.nueva-escuela-gallega.org/almacen/documentos/Tríptico\\_2008.pdf](http://www.nueva-escuela-gallega.org/almacen/documentos/Tríptico_2008.pdf)), y en el que se mostró parte del trabajo desarrollado en PIETIC.

## Observaciones

Llevar adelante el proceso de reflexión, acción, observación y de nuevo reflexión, en una espiral de investigación-acción-colaboración, fue todo menos sencillo. La cultura profesional del profesorado parece estar enfrentada a la reflexión, vivida en los inicios del proceso de investigación como una pérdida de tiempo. Bien presionados por la urgencia de aprendizajes instrumentales con sentido inmediato para su actividad en el aula, bien por considerarla como una actividad que concierne sólo a los investigadores de la universidad que tienen el mandato explícito de construir conocimiento y disponen de tiempos y espacios para hacerlo, profesores y profesoras parecen negarse así a verse como productores de conocimiento, lo que dificulta el análisis crítico de las propias prácticas.

Una propuesta de investigación-acción colaborativa como la que vivimos, en la que estuvieron implicadas dos comunidades de prácticos -profesores e investigadores universitarios- en escenarios reales, en la que investigadores universitarios trabajan conjuntamente con los profesores, también investigadores, donde todos saben e ignoran, supone un compromiso con la investigación mucho mayor que el implicado en un enfoque menos comprometido con la mejora de la práctica. Supone ir más allá del trabajo intelectual e involucrar a unos y a otros como

personas y como profesionales, en una tensión continua de expectativas previas sobre el papel a realizar, asignado por las culturas aprendidas en los procesos de socialización respectivos. Esta situación supuso un auténtico revulsivo durante todo el desarrollo del proceso y exigió de cada equipo y del grupo de investigación una continua atención a la resolución de problemas propios de cada contexto, enormemente compleja y no siempre satisfactoriamente realizada.

Son escasas las posibilidades reales con que cuentan los docentes para investigar y conformar grupos de trabajo colaborativos. Hacerlo requiere que el contexto institucional les apoye, con tiempos y espacios adecuados. La ausencia de estos dificultaba, por ejemplo, que los docentes involucrados en el proyecto, leyeran y analizaran los informes que elaborábamos cada quince días con el sosiego que requería la reflexión de lo que estábamos abordando. Tampoco participaron en el proceso de hacer público los resultados, compartiendo la escritura, a pesar de que se había planteado desde el inicio de la investigación. Por lo tanto, el acompañamiento en todo momento ha tenido algún tipo de asimetría, marcada por las culturas institucionales y profesionales de cada uno de los grupos de investigadores participantes (investigadores de la universidad y profesores).

# Universidad en la sociedad del conocimiento, fortalecimiento institucional de áreas dedicada a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Universidad en la sociedad del conocimiento, fortalecimiento institucional de áreas dedicada a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Códigos de referencia D/017390/08; D\ 0 2 4 3 8 1 \ 0 9; D/030728/10; A1/036944/11.

Grupo de investigación

Grupo de Investigación Stellae, GI-1439. Universidade de Santiago de Compostela

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Adriana Gewerc Barujel (IP, USC), Lourdes Montero Mesa (USC), Eulogio Pernas (USC), Almudena Alonso Ferreiro (USC), Participantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

## Descripción general

Proyecto de cooperación institucional «Universidad y sociedad del conocimiento. Fortalecimiento institucional en áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías» (FEUNT), coordinado por el grupo Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y desarrollado con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). El proyecto, de cuatro años de duración, ha tenido como objetivo principal la inclusión de tecnologías en la institución poniendo el acento en la mejora de la enseñanza y en sus condiciones institucionales. A través de una combinación de estrategias top-down, bottom-up y middle-out (Cummings et al., 2005), ha articulado cinco programas (investigación, formación del profesorado, mejora tecnológica, producción de materiales para la docencia y difusión y conocimiento abierto) que interrelacionaron la formación del profesorado con la investigación en el campo de la tecnología educativa y la inversión tecnológica. Teniendo en cuenta las necesidades de partida, se invirtió en tecnologías centrales y periféricas (Salmon, 2005) que permitieron el desarrollo de las actividades y se propusieron otras que mostraron el horizonte de nuevas posibilidades. El trabajo desarrollado pretendió movilizar la cultura institucional con el objeto de generar cambios en las prácticas de enseñanza (Hargreaves, 2003). La formación de profesores se ha desarrollado a través de talleres que han tenido como foco la producción de

materiales para la enseñanza como un artefacto que posibilitó al profesorado participante la reflexión sobre la toma de decisiones al encarar los procesos de enseñanza mediados con tecnología (Cochran-Smith y Lytle, 2001). Los resultados muestran el éxito de una propuesta basada en el fortalecimiento de un grupo de trabajo (Área de Tecnología Educativa) que apoya al profesorado. Surgen también algunas debilidades sobre todo atendiendo a la sostenibilidad de la propuesta.

## Referencias

- Cochran-Smith, Marilyn; Lytle, Susan L. (2001). «Beyond Certainty: Taking an inquiry stance on practice». En: A. Lieberman, L. Miller (eds.). *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*. Nueva York: Teacher College Columbia University. Pág. 45-59.
- Cummings, Rick, et al. (2005). «Middle-Out Approaches to Reform of University Teaching and Learning: Champions Striding between the Top-Down and Bottom-Up Approaches». *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 6, núm. 1, pág. 1-18
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the knowledge society. Education in the age of the insecurity*. New York: Teacher College Press. Columbia University.
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *ALT-J*, 13(3), 201-218.

## Aportaciones y resultados

1. El proyecto ha generado marcos de reflexión y trabajo conjunto y esto se visualiza como una fortaleza que posibilita ampliar la visión sobre la problemática universitaria, conociendo experiencias, contextos y realidades diferentes y, en ese sentido, comprender mejor el propio contexto.
2. Ha promovido que la institución y el equipo de gobierno se impliquen y tomen decisiones sobre aspectos legales tan importantes como la definición de utilizar programas informáticos libres para todas las aplicaciones informáticas, tanto las de gestión como las académicas.
3. La formación y el desarrollo profesional docente han sido un factor clave en el que el proyecto se ha focalizado para lograr el objetivo general de fortalecimiento institucional. El análisis de las entrevistas y del focus group muestra el fuerte efecto que el proyecto ha tenido sobre cómo usar y cómo trabajar con tecnologías digitales en la universidad
4. Gran impacto en las prácticas docentes, pues se manifiesta la intención de realizar cambios. En este sentido los directores de escuela manifiestan que ya «nadie está pensando si usa o no usa, o va a tal o cual recurso, sino que ya se piensa con ese recurso» y consideran que «hoy por hoy la gente está amigada con las tecnologías, un lenguaje diferente, pero que se incorpora en la enseñanza como algo natural».

5. A raíz de la formación realizada por el ATE en el marco del proyecto, se ha logrado generalizar el uso de la plataforma de gestión de contenidos en la enseñanza de las materias, utilizada por un 92,9% del profesorado encuestado.
6. Los espacios y equipamientos impulsados por el ATE han favorecido el desarrollo de propuestas de enseñanza más innovadoras, el 87% de los docentes encuestados admite que el uso de estos espacios y equipamientos ha provocado cambios en la dinámica de sus clases. Principalmente en la comunicación con el alumnado (78,7%), la participación (66%) y la motivación (65,2%).

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

El proyecto ha sentado algunas bases y criterios que son valiosas y que se están transfiriendo a otras experiencias en Latinoamérica, a saber:

1. Se ha mostrado el valor de las estrategias combinadas bottom-up, middle-out y top-down para la integración de innovaciones en las estructuras organizativas universitarias. En este caso, se ha utilizado a un grupo de trabajo de la institución que ha servido de canalizador.
2. El análisis de la experiencia y su evaluación permiten visualizar la importancia de tres dimensiones decisivas a la hora de pensar en innovaciones en las instituciones educativas. Nos referimos a: apoyos, políticas y cultura institucional. Estas dimensiones devienen de la estrategia utilizada. Por política nos referimos a las condiciones contextuales, pero también a la política institucional y la medida en que sus objetivos están en línea con los del proyecto de innovación. Este marco es de sumo valor, y muchas veces se infravalora cuando se planifican propuestas de cambio en las instituciones. El liderazgo que ejercen y las posibilidades que ofrece, generan un encuadre institucional al proyecto. Por otro lado, es fundamental el sistema de apoyo que necesitan tener los sujetos de la institución ante cualquier propuesta de cambio. Sin esto, cualquier sistema se desmorona. Deben ser constantes y ofrecer seguridad frente a un nuevo camino a emprender. Por último, cualquier propuesta de cambio tendría que prestar atención a la cultura de la institución, y las condiciones en las que esta se asienta, si la innovación pretende ser genuina.

## Divulgación de los resultados

Actividades de divulgación al interior de la institución: jornadas de puertas abiertas, seminarios, conferencias. Trípticos informativos, folletos y posters distribuidos en los edificios de la institución. Elaboración de un blog del proyecto donde se incorporan semanalmente las actividades que se desarrollan.

Divulgación del proyecto en Congresos nacionales e internacionales:

Gewerc A.; Pacheco, M., & Armando, J. Las universidades iberoamericanas ante las demandas de la economía del conocimiento: La experiencia de investigar en red sobre la integración de las TIC en la enseñanza. CONGRESO: X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTION UNIVERSITARIA. Mar del Plata (Argentina). Diciembre 2010

Gewerc, A.; Pacheco, M.; Armando, J. (2011). Lessons learned from an ongoing cooperative project: the case of the Universidad Nacional de Córdoba. *Poster CAL Conference*. Manchester (England). Abril 2011.

Alonso Ferreiro, A.; Arévalo, J. y Rodríguez Groba, A. (2012). Producción de materiales en la enseñanza universitaria, ¿una vía para la transformación de las prácticas docentes?. *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Sevilla.

Rodríguez Groba, A.; Alonso Ferreiro, A.; Gewerc Barujel, A. (2013). Evaluación del proceso e impacto de un proyecto de fortalecimiento institucional. I CONGRESO Internacional Conocimiento, Tecnologías y enseñanza. *Políticas y prácticas universitarias*. Santiago de Compostela, 6,7, y 8 de febrero.

Alonso Ferreiro, A.; Arévalo, J. y Rodríguez Groba, A. (2013). Análisis del proceso de cooperación del proyecto "Universidad y sociedad del conocimiento. Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías. I CONGRESO Internacional Conocimiento, Tecnologías y enseñanza. *Políticas y prácticas universitarias*. Santiago de Compostela, 6,7, y 8 de febrero.

Organización del Congreso CONTECE 2013 I Congreso internacional Conocimiento, Tecnologías y Enseñanza: políticas y prácticas universitarias. <http://contece.ffyh.unc.edu.ar/>

### Artículos revistas

Gewerc, A. y Alonso, A. (2013) Cooperación para el fortalecimiento: conocimiento compartido en la búsqueda de la mejora de la enseñanza. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. RUSC), 10, 2. <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-gewerc-alonso>

Alonso Ferreiro, A.; Arévalo Schillino, J.; Gewerc Barujel, A. (2013). Giros de sentido en la formación del profesorado con nuevas tecnologías en la UNC (Argentina): investigación evaluativo. *Revista Fuentes*, 13, 217-238 <http://www.revistafuentes.es/>

Gewerc, A. y Alonso, A.(2013) Enriquecimiento de la enseñanza con tecnologías. La visión del alumnado. *Razón y palabra* (en prensa)



# La enseñanza en la universidad para la sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La enseñanza en la universidad para la sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular. Entidad financiadora: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Códigos de referencia: A/017272/08 y A/023076/09.

Grupo de investigación

Grupo de Investigación Stellae, GI-1439. Universidad de Santiago de Compostela.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Adriana Gewerc Barujel (IP, USC), Lourdes Montero Mesa (USC), Eulogio Pernas, Almudena Alonso Ferreiro (USC). Participantes de las universidades de Bolivia (San Francisco Javier, Sucre y Juan Misael Caracho, Tarija), Chile (Los Lagos) y Argentina (Universidad Nacional de Córdoba).

## Descripción general

La investigación profundiza en la línea que estudia los cambios en la enseñanza que se están gestando en las universidades iberoamericanas a raíz de las demandas que provienen de la sociedad contemporánea. El trabajo, se inició en el año 2006, en el marco de la RED UNISIC (Universidad para la Sociedad de la Información y el Conocimiento) con el apoyo de la Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo (AECID). La red está compuesta por las universidades de: Los Lagos (Chile); San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia); Nacional de Córdoba (Argentina) y Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (Bolivia). Coordinada por la Universidad de Santiago de Compostela (España).

La investigación se propone describir, analizar y comprender el lugar de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos de determinación de planes de estudio y programas de asignaturas en las instituciones universitarias. Su interés está puesto en profundizar acerca de cómo se relacionan los planes de estudio, los programas de las asignaturas y las decisiones del profesorado, con la integración de las TIC, teniendo en cuenta que éstas son un referente sustantivo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC). Las preguntas que guían la investigación son: ¿Cómo está diseñada la formación de cara a las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento? ¿Cómo se refleja en los planes y programas? ¿Qué lugar ocupan las TIC en los procesos de búsqueda, almacenamiento y difusión del conocimiento en el conjunto del plan de estudios? ¿Qué fuerzas micro políticas están ayudando a configurar los planes de estudio en

las diferentes áreas de conocimiento, en relación con la integración en ellos de las TIC? Esta integración altera los espacios curriculares, imponiendo nuevas reglas y códigos. ¿Cómo se produce en las diferentes áreas de conocimiento? ¿En torno a qué contenidos se introducen? ¿Con qué secuencia y nivel de profundidad? Se parte de la base de que detrás de cualquier plan de estudios hay principios que, como códigos, ordenan la selección, organización y los métodos para la transmisión. Estos códigos provienen de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas, de principios psicológicos, pedagógicos y organizativos (De Alba, 1995).

Se trabajó con estudios de caso, en cada universidad se han seleccionado un caso. Durante el primer año se realizó de análisis de documentos (leyes, decretos, normativas, planes de estudio y programas), y entrevistas a profesorado y autoridades académicas, para establecer las relaciones entre los planes de estudio y las decisiones relativas al diseño de programas. En el segundo año, se incorporaron las percepciones del alumnado. En esta segunda etapa nos preguntamos ¿cómo se ha apropiado el alumnado de los diferentes programas del plan de estudios, cómo los ha vivido, qué conocimientos están presentes y ausentes, cuáles valora, qué cuestiones de los mismos tienen relación con su socialización como sujeto contemporáneo; qué cuestiones necesarias ha tenido que buscarlas fuera del contexto institucional, cómo ha visto las TIC en ellos, y qué elementos de la SIC están presentes?

## Aportaciones y resultados

El juego de las determinaciones curriculares en cada contexto es diverso, multifacético, pero también, muy presente. Por esa razón, una de las dimensiones con las que tenemos que trabajar más a fondo, es la de la autonomía universitaria y sus relaciones con las diferentes instancias de la determinación (las superficiales y las profundas).

El espectro es variado y llama la atención particularmente (lo cual requiere un estudio de cada vez mayor profundidad), la aparición de agentes diversos interviniendo, directa o indirectamente, en el contexto universitario (por ejemplo las fundaciones, en el caso de Bolivia, o las empresas en Chile y en España).

Los discursos se homogeneizan, quizás producto de la globalización, encontrándonos así con el triángulo: competencias, sociedad del conocimiento y TIC, conformado como auténtico talismán para salir de las crisis y superar las brechas digitales. Hay, en este sentido, un escaso discurso crítico a las condiciones que emanan de la economía del conocimiento, con una aceptación sumisa a las condiciones que ésta impone y a la necesidad de incorporar ese nuevo contrato social de la ciencia. Sin embargo, la visión de universidad “empresarial”, desde la perspectiva que plantea Barnett (2009), se ve con toda su crudeza, fundamentalmente en España, más que en las universidades latinoamericanas. También se visualiza, con cada vez mayor crudeza, el rígido control que comienzan a ejercer los Estados sobre lo que se hace en las universidades y las características de la formación que está teniendo

lugar en ellas.

El concepto de competencias que se maneja en las diferentes universidades no es tan homogéneo y la globalización tiene diferentes caras. En América Latina, el concepto trae como consecuencia un aplanamiento del curriculum porque pone en el centro del debate y del esfuerzo a la evaluación. Lo que es evaluado define los contenidos y los objetivos de enseñanza, y no al revés. Esta inversión de la tarea de enseñanza, que proviene de las demandas de diversos organismos internacionales y que han colocado a las universidades latinoamericanas en la tensión permanente por la acreditación, actúa como fuerte determinación curricular y define los presupuestos y los puestos de trabajo.

Frente a esto, la autonomía universitaria comienza a diluirse y a transformarse en un slogan de otra época. Aunque existen tradiciones diferentes en cada país latinoamericano

En España, se corresponde con un curriculum centrado en las demandas laborales directas, a veces hecho a la medida de éstas. Y un viaje hacia la investigación aplicada, dejando atrás a las perspectivas más puras y teóricas.

La evaluación es un dispositivo que “modela” “regula” “determina” el curriculum.

Entre las instituciones que están determinando el curriculum encontramos: asociaciones con fuerte presión institucional ofreciendo certificaciones y estándares para la acreditación de las universidades (sobre todo en Latinoamérica). Estas agencias actúan como intermediarios entre la universidad y las diversas empresas interesadas en la formación de la mano de obra cualificada. Y establecen convenios de desempeño que terminan introduciéndose en distintos lugares de la institución.

La tendencia a la homogeneización de la metáfora de la natividad digital, requiere de su problematización en función del origen social y de las condiciones que imponen las situaciones económicas, sociales y culturales de los diferentes países involucrados en el proyecto.

Ante esto una pregunta es esencial: ¿El mito del nativo digital existe? ¿A qué propuesta responde? ¿Qué modelo de juventud está predominando o que concepto de juventud se está construyendo en esta primera década del tercer milenio?

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Es necesario problematizar la aparente homogeneidad entre los perfiles de estudiantes. Las respuestas del alumnado en relación a sus hábitos y sus relaciones con las TIC, nos indican que es real la convivencia con estas herramientas en la vida cotidiana, pero con matices en relación a al país de procedencia y también a la carrera que cursa. Se han visto diferencias entre quienes estudian ingeniería y educación dentro de un mismo país (Bolivia), lo cual confirma las hipótesis que ya planteó Bourdieu estableciendo relaciones entre las capas sociales y acceso a carreras profesionales. El tipo de tecnología a la que se accede podría ser diferente también en función del origen social y del capital cultural familiar desde el que se

procede. Si bien la computadora y el teléfono móvil se convierten en los instrumentos que homogeneizan a la juventud, se van diferenciando cuando consultamos por herramientas que permiten producir contenidos con mayor nivel de sofisticación (cámaras de fotos, de video, etc.). Tampoco es generalizado el acceso a las consolas de videojuegos ni las impresoras. Esto último permite hipotetizar acerca de hábitos de lectura ya que parece que todo se resuelve a través de las pantallas.

Otra cuestión recurrente es el uso de las TIC como recurso, para comunicarse, pero no para producir algún tipo de contenido y ser activo y participativo en la red. Este dato confirma la hipótesis de la brecha participativa que está teniendo lugar y que genera fuertes divisiones entre quienes consumen la información y quienes la producen. De allí la importancia de analizar profundamente el lugar de la formación universitaria como agente de disminución de esta brecha. Los datos demuestran que la alfabetización digital de la juventud es limitada, aun desde sectores sociales más favorecidos, quizás estamos frente a un estereotipo de juventud que propicia el consumo de nuevos aparatos que se contradice con las ideas necesarias para enfrentar las demandas de la economía del conocimiento, que reclama una generación activa, creativa e innovadora en la producción de nuevas ideas y conocimientos.

El supuesto de la natividad, subyacente en los discursos y las prácticas de los informantes claves consultados está determinando acciones y propuestas curriculares. En el caso de la universidad española, se obvian, por ejemplo, las competencias informacionales y las digitales en general, quizás porque se piensa en su innecesidad para alumnos ya sobradamente preparados y competentes. Asumiendo con esto el riesgo innegable de dejar al libre albedrío la capacitación en un aspecto clave para cualquier profesión en el momento actual. ¿Se está con esto reforzando el modelo del buen consumidor? ¿Está la universidad haciendo dejación de una de sus funciones al obviar la crítica y el análisis de la realidad?

En el conjunto de las universidades se visualizan también intersticios que resisten y crean formas novedosas que pretenden enfrentarse a las condiciones que se están imponiendo. En cada sitio, hay movimientos refractarios (Goodson, 2010) que intentan aprovechar lo mejor que ofrecen las nuevas condiciones pero adaptándolo a las características del contexto. Se pretende entonces, alejarse de presiones que conducen o encaminan hacia una incorporación acrítica de lógicas institucionales exteriores y sin perspectivas de mediano y largo plazo (De Sousa, 2005), conformando equipos que trabajen con la universidad como objeto de estudio, de tal manera que sus conclusiones le permitan tomar decisiones con visión estratégica y conociendo en cada momento cuál es el proyecto por el que se apuesta.

## Divulgación de los resultados

### Congresos

Alonso, A.; Gewerc, A.; Montero, L.; Pernas, E. (2011). Las TIC en el currículum del Grado de Matemáticas (USC): Perspectiva del Alumnado. *Challenges*. Universidade do Minho (Braga, Portugal). Mayo 2011

Alonso Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2011). Currículum y competencia digital en la docencia de la Facultad de Matemáticas de la USC. *Congreso Internacional de Docencia Universitaria* (Vigo. España). Junio 2011

Gewerc, Alonso Ferreiro, A.; Montero, L. (2012) ¿Son nativos digitales nuestros/as alumnos universitarios. CONGRESO: TIES 2012 *III European Conference on Information Technology in Education and Society: A critical Insight*. Barcelona, Febrero, 2012.

#### Artículos en revistas

Gewerc, A.; Montero, L.; Pernas, E.; Alonso, A. (2011). Competencia digital en el plan de estudios de matemáticas de la USC: en busca del eslabón perdido. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2),14-30. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/>

# Educación y TIC: políticas y prácticas

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: implicaciones para la innovación y la mejora educativa. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2007-67562. 2008-2010.

Grupo de investigación

ESBRINA – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503). Generalitat de Catalunya. Departament d’Economia i Coneixement. Secretaria d’Universitats i Recerca.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Cristina Alonso Cano, Universitat de Barcelona; Juana M. Sancho Gil, Universitat de Barcelona; Joan Anton Sánchez Valero, Universitat de Barcelona; Paulo Padilla Pe-try, Universitat de Barcelona; Alejandra Bosco Paniagua, Universitat Autònoma de Barcelona; Montse Guitert Catasús, Universitat Oberta de Catalunya; Teresa Romeu, Universitat Oberta de Catalunya; Adriana Ornellas, Universitat Oberta de Catalunya; Jörg Müller, Universitat Oberta de Catalunya; Laura Domingo Peñafiel, Universitat de Vic; Xavier Giró Gracia, Universitat de Barcelona; Silvina Casablanca, Universitat de Barcelona; Leticia Fraga Colman, Universitat de Barcelona; Oscar Moltó Egea, Universitat de Barcelona; Karla Alonso, Universitat de Barcelona.

## Descripción general

En los últimos 30 años, todos los países tecnológicamente avanzados y prácticamente todos los considerados *en vías de desarrollo*, han lanzado programas relativamente ambiciosos, primero de informática educativa, después de TIC aplicada a la educación y hoy de *e-learning*. Muchos autores han venido preconizando una auténtica “revolución en las aulas” afirmando que las innovaciones tecnológicas que se ponen al servicio de la enseñanza constituyen el mejor instrumento para ofrecer una formación adecuada a todas las capas sociales, incluso a aquellas que no tienen acceso ni siquiera por los medios tradicionales permitiendo, así mismo, la adaptación de los métodos educativos a las nuevas necesidades sociales, ya sea para la cualificación profesional continuada como para una educación integral.

Sin embargo, los estudios realizados desde mitad de los años ochenta no han podido constatar la pretendida transformación y mejora de las situaciones de aprendizaje en el contexto escolar propiciada por las TIC. Como ha mostrado repetidamente la investigación, uno de los principales obstáculos para desarrollar el potencial educativo de las TIC son la organización y la cultura tradicionales de la escuela. Es decir, la mayor dificultad para que las TIC se conviertan en una fuente de innovación educativa se encuentra en la dificultad de romper o transformar las enraizadas normas de la “gramática” escolar. De ahí la importancia y la relevancia de plantearse las cuestiones que centran el problema de investigación:

- ¿Por qué a pesar de la existencia de programas específicos de introducción de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza en la mayoría de los países su presencia en los centros suele ser insuficiente, anecdótica o no conlleva una innovación sustancial que signifique una mejora de los procesos y resultados del aprendizaje?
- ¿Qué tendría que cambiar en la política educativa, en los centros de enseñanza y en la formación docente para que profesorado y alumnado pudiera relacionarse de forma crítica, reflexiva y formativa con estas tecnologías y para que el sistema educativo estuviese preparado para responder a las necesidades y desafíos educativos de la sociedad actual?

La finalidad principal del proyecto de investigación era describir, analizar, interpretar y valorar:

- las visiones sobre la tecnología y la educación subyacentes en las políticas y las prácticas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza primaria y secundaria;
- el grado de integración de estas tecnologías en la práctica docente y la sinergia con otras iniciativas políticas;
- y la capacidad de la TIC para impulsar la transformación, la innovación y la mejora de la educación primaria y secundaria.

La originalidad y relevancia de los objetivos de este proyecto están en su transversalidad al estudiar de forma holística las interconexiones entre la dimensión de la política educativa en relación a las TIC y la práctica pedagógica en los centros de enseñanza.

El estudio fue llevado a cabo desde una perspectiva constructivista con los métodos específicos y el conjunto de herramientas intelectuales y de técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información concretados en:

- El análisis de las políticas institucionales puestas en práctica en la Comunidad Autónoma de Cataluña en relación al uso de las TIC en el sistema escolar en los últimos 25 años, reflejadas en distintos documentos (desde disposiciones legales a páginas web) y valoradas por los responsables de su ejecución, incluyendo 12 entrevistas a personas clave del Departamento de Educación.
- La realización de 4 estudios de caso (2 en escuelas de enseñanza primaria y 2 en institutos de secundaria) para detectar las formas de apropiación de los discursos oficiales en los centros, o la elaboración de respuestas alternativas, y los discursos a ellas vinculados. La muestra de centros se eligió aplicando el criterio de caso atípico, que en este contexto se traduce en tres centros reconocidos como particularmente innovadores en el uso de las TIC por la comunidad educativa y, como contraste, uno considerado como el

caso típico. La realización de estos estudios de caso comportó el análisis de documentos relevantes, entrevistas a informantes clave y la observación de la práctica y la dinámica del centro para explorar en profundidad el fenómeno analizado.

- La divulgación del proceso y los resultados del proyecto entre la comunidad científica y la comunidad práctica (diseñadores e implementadores de la política educativa, formadores, docentes...).

## Aportaciones y resultados

Desde comienzos de la década de 1980 el Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña ha ido transformando el sentido de su política en relación al uso educativo de las TIC. Entre 1986 y 2010, cuatro iniciativas fueron promovidas en este ámbito.

En un primer momento (1986-2000), los esfuerzos del *Programa d'Informàtica Educativa*, se centraron en la herramienta informática y en la dotación de recursos a los centros. La idea era que el ordenador constituía un recurso de *aprendizaje privilegiado* y que la integración de las TIC en el currículo era sólo cuestión de que el profesorado y el alumnado *dominasen* los aspectos técnicos de uso, además de contar con un número determinado máquinas. La formación del profesorado y el desarrollo de recursos informáticos estaban en consonancia con esta idea.

La creación de la Subdirección General de Tecnologías de la Información (SGTI) (2000-2005) y la posterior creación del Área TIC (2005-2007), no significó un cambio substancial en la forma de entender cómo promover el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que hubiera que esperar a finales año 2007 para encontrar un cambio en el discurso de la Administración que pudiera significar, a la larga, una transformación de lo que sucede en los centros y en el aula. La creación de un nuevo *Servei de Tecnologies per l'Aprenentatge i el Coneixement* (STAC) introdujo un cambio en el lenguaje al intentar transformar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), pero no arbió los medios necesarios para que el concepto circulase y comenzase a ser apropiado por el profesorado y las instituciones educativas. En la práctica de los centros estudiados se trataba de un lenguaje y una concepción que quedaban lejos, persistiendo las concepciones del profesorado sobre qué significa enseñar y aprender.

Los centros estudiados tienen en común la imagen que construyen de "la política educativa". La visión y la valoración que crean de las políticas educativas (la *genérica* y la específicamente relacionada con las TIC) están conformadas por elementos que influyen en las posibilidades de innovación y cambio en la práctica, que podríamos enumerar como sigue:

- La política educativa se constituye como una esfera que oscila entre el desconocimiento de las realidades específicas de los centros y el conocimiento



poco *útil* de ciertos aspectos educativos, ya que los mecanismos e instrumentos de información y relación entre los centros de enseñanza y *lo político* son débiles, fragmentados y poco efectivos.

- La política educativa, por lo tanto, se mantiene alejada de las necesidades de los centros con escasa o desajustada presencia material. Son significativas las carencias en la dotación y en el mantenimiento de las infraestructuras digitales; la existencia de gestiones económicas *estandarizadas* que no permiten responder a lo demandado; las asignaciones de personal insuficientes en situaciones de innovación...
- La política educativa, a su vez, se conforma como un escenario en el que los centros deben transitar con diversas estrategias de supervivencia, dado que, por ejemplo, los procesos de autonomía escolar no aportan recursos materiales para su realización efectiva. Esto provoca diferentes maneras de autofinanciaciones y autodotaciones.

Hemos podido apreciar cómo los centros adoptan diversas posiciones en lo que damos en llamar innovación, tanto en el uso e integración como en el sentido que construyen *en y desde* las TIC. Si bien se cuenta de forma creciente con más artefactos y herramientas, su uso no siempre supone mejoras observables ni cambios sustanciales en los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que podamos afirmar que apenas existe relación entre la presencia de los artefactos, el sentido que aportan y la capacidad de transformación que posibilitan. Por otro lado, aquellos docentes que los adoptan con un cierto sentido crítico y que los integran sustancialmente en sus prácticas, no constituyen más que pequeños focos de innovación y cambio que apenas logran permear la dinámica institucional dominante.

A pesar de que existe una relación entre las iniciativas innovadoras y la presencia de equipos directivos que apuestan con diversas estrategias por la integración de las TIC, no podemos afirmar en ningún caso que sean políticas de centro hegemónicas o dominantes. Por diversos motivos, la gramática de la escuela apenas se cuestiona. A ello contribuyen las resistencias y distancias de gran parte del profesorado, la falta de proyectos de cambio con capacidad operativa y de comunicación en las fragmentadas y balcanizadas instituciones educativas.

El profesorado, en ocasiones, y más allá de la propia dotación de sentido, se siente cercano a la responsabilidad profesional entendida como un compromiso individual formulado en el lenguaje de la supervivencia y emplazada en el contexto del aula-clase. Lo que en situaciones complejas y adversas tiende a *construirse* como el único refugio habitable, lo que denota una visión de la cultura de centro y del sentido de pertenencia organizativa.

De ahí que ciertas características institucionales, organizativas y políticas dificulten los procesos de *pensar y practicar* los cambios e innovaciones en la educación. Estas serían en suma algunas de las cuestiones emergentes que hemos podido contemplar y analizar en el transcurso de los estudios de caso.

Otra aportación significativa de la investigación es que a la fragmentada cul-

tura de los centros se le viene a añadir el fragmentado hacer de la política educativa.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

### Cuatro puntales para la mejora de la educación mediada por las TIC

Esta investigación nos ha posibilitado identificar cuatro ejes que pueden servir de punto de atención y reflexión para todos aquellos (políticos y prácticos) implicados en el uso significativo y educativo de las TIC en la enseñanza.

#### Eje 1. La (in)estable relación de las políticas y las prácticas

En un sistema educativo estatal, regido y definido mediante leyes, decretos y disposiciones que marcan el sentido de la *legalidad*, de lo que es o no posible, este primer eje podría ser considerado como el pilar central. Porque si no está bien fundamentado, si no está bien orientado y no logra ni sostener, ni encaminar, ni apuntar hacia la mejora, el sistema educativo tendrá serias dificultades para funcionar. Y en nuestro estudio, este eje se configura, de forma paradójica, como una solución y como un problema.

#### Eje 2. Infraestructura y obsolescencia

La dotación, el mantenimiento y la actualización de las infraestructuras TIC en las escuelas siempre ha sido un problema de difícil solución. Para que las tecnologías digitales se conviertan en recursos educativos tienen que funcionar a la perfección, de forma que no *notemos* que están ahí, que sean *invisibles*, que no tengamos que dedicar todo el esfuerzo a que *funcionen* –en detrimento de que funcione el aprendizaje. Esto significaría tener que dedicarles poco tiempo y esfuerzo. Pero contar con ellas, y ahí está la contraparte, significa un gran esfuerzo de todo tipo. En primer lugar económico, el equipamiento informático es caro y ha de ser actualizado de manera continuada. Y en segundo de visión y gestión, decidir dónde, cuándo, por qué y cómo utilizarlo y, por tanto, atender a las necesidades educativas *reales*, no se puede improvisar. En realidad implica un proceso de reflexión, de mirada prospectiva y de previsión de las dificultades.

#### Eje 3. Dimensiones y condiciones del uso de las TIC para la innovación y la mejora

Los centros de enseñanza suelen contar con muchos más recursos de los que llegan a utilizar en sus prácticas docentes. En casi todas las escuelas podríamos encontrar materiales, aparatos, medios... que nunca han formado parte de la experiencia de aprendizaje del alumnado, ni de las propuestas de enseñanza del profesorado. También podemos ver, y en este estudio así se ha evidenciado en este estudio, algunas prácticas pedagógicas *tradicionales* (incluso pedagógicamente obsoletas), mediadas por novísimas tecnologías. En realidad, disponer de recursos tecnológicos en las mejores condiciones (cosa que no suele ser el caso) no conlleva de

forma directa embarcarse en prácticas docentes que signifiquen un cambio fundamental en la formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

De los casos estudiados emerge la dificultad que sienten tener los centros y los docentes para transformar unas prácticas mediadas por las poderosas normas de la denominada “gramática de la escuela”. Es decir los obstáculos que encuentra la introducción de cambios profundos y significativos en los sistemas de enseñanza, que satisfagan a estudiantes, docentes, padres, políticos y a la comunidad en general. Las dimensiones que emergen de este estudio tienen que ver con:

- *La política institucional.* Toda iniciativa, proyecto o plan transformador sostenible ha de contar con un grupo promotor, apoyado o impulsado por la dirección del centro, capaz de aglutinar el interés y la energía del resto del profesorado. En el sistema público, en el que el docente no se siente *obligado* a seguir ninguna sugerencia directiva en relación a su forma de enseñar, la tarea de este grupo inicial resulta particularmente difícil. Pero sin él, las instituciones se suelen instalar en la inercia.
- *La noción el currículo.* En los documentos oficiales aparece el número de horas a dedicar a cada materia y los contenidos de la misma, poniendo un énfasis especial en lo que se considera las competencias básicas. Pero en ningún momento se especifica una materia tenga que impartirse los lunes, miércoles y viernes de tal a cual hora, ni se impide que un determinado tema o problema sea abordado desde diferentes materias durante, pongamos, varias semanas en bloques de dos o tres horas. Sin embargo la articulación de los currículos sigue recordando *las parrillas de televisión*, mientras nuestro estudio evidencia que los contextos en los que más sentido y potencial educativos tiene el uso de las TIC es cuando se rompe la noción del currículo tradicional.
- *La organización del espacio y el tiempo.* El tiempo y los espacios tienen un peso fundamental a la hora de posibilitar o frenar el uso educativo las TIC. La disposición tradicional de las aulas, ahora con ordenadores y cañones de proyección o pizarras digitales, no cambia automáticamente el rol del docente y el estudiante. Una enseñanza centrada en el alumnado precisa de espacios que fomenten el intercambio, la colaboración y la *circulación*. Pero sobre todo necesita otra forma de articular el tiempo.
- *La cultura del centro.* La *balcanización* que suele caracterizar la cultura de los centros de enseñanza, basada en una idea individualista de la profesión, impregna las prácticas docentes y hace casi imposible que los propios profesores y la escuela como institución aprendan. Esta es la situación de partida de muchos centros, no parece la mejor de las situaciones para transitar el camino de aprendizaje que requiere convertir las TIC en recursos educativos.

#### Eje 4. La formación del profesorado ¿pedagogía o tecnología?

La necesidad de una adecuada formación inicial y permanente del profesorado en competencias vinculadas a los nuevos medios y lenguajes de la sociedad digital ha sido puesta de manifiesto en nuestro estudio, así como en diferentes estudios e informes internacionales. Una de las problemáticas asociadas es la inadecuada detección de las necesidades de formación y la falta de sintonía de las actividades de formación promovidas con a las expectativas del profesorado y de los centros.

#### Divulgación de los resultados

##### Artículos

Alonso, C.; Casablanco, S.; Domingo, L.; Guitert, M.; Moltó, O.; Sánchez, J. A. y Sancho, J. M. (2010). *De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula*. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010, 53-76.

Moltó, O.; Domingo, L.; Sancho, J. M. (2009). *Digital Learning, Analogical Schools*. The International Journal of Learning, 16(11), 293-304.

Sancho, J. M. (2009). *¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?* Educatio Siglo XXI, 27(2), 13-32.

Sancho, J. M. y Correa Gorospe, J. M. (2010). *Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación*. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010, 17-21.

Sancho, J. M. (2008) *De TIC a TAC, el difícil tránsito de un vocal*. Investigación en la escuela, 64, 19-30.

Sancho, J. M.; Bosco, A.; Ornellas, A.; Sánchez, J. A.; Alonso, C. (2008) *La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa*. Praxis Educativa, 12, 10-22.

##### Artículos de divulgación

Autoría compartida (2011). Las TIC en Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 40 – 43.

Domingo, L.; Sánchez, J. A. y Sancho, J. M. (2011). Desde la voz del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 48-51.

Mendonça, G.; Casanova, J.; Kaschny, M. (2009). *Tecnologias digitais, formação de professores e contextos escolares: novos desafios, velhos problemas*. Entrevista com a Professora Doutora Juana María Sancho. Revista Linhas. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 10/2, 3 – 14.

Sancho, J. M. (2011). Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 12-15.

## Libros

Sancho, J. M. y Alonso, C. (Coord.). (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.

## Capítulos de libro

Ornellas, A.; Sánchez, J. A.; Alonso, K. y Moltó, O. (2009). *Two decades of ICT Policy in Education. Changing discourses. Changing practices?* En Mendez, A.; Solano, A.; Mesa, J. y Mesa, J.A. (comp.) *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education* Vol. 1, (pp. 154-157). Badajoz: Formatex.

Sancho, Juana M. (2011). Del aprendizaje para la reproducción al aprendizaje para la comprensión. En Rosabel Roig Vila & Cosimo Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación* (pp. 395-409). Alcoy (Alicante): Marfil S. A.

## Informes

Sancho, J. M. y Alonso, C. (Coord.) (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17122>.

## Transferencia de conocimiento

TIC en Educació: Polítiques i Pràctiques. Seminario. Barcelona, 24 de noviembre de 2010. <http://som.esbrina.eu/ticeneducacio/>

## Conferencias invitadas

Alonso, C. (2009) *Aprendizes na cultura analógica, agora educadores na cultura digital: da mente letrada à mente virtual*. Educador 16º Congresso Internacional de Educação. Entre raízes e sonhos: o desafio urgente da qualidade. Sao Paulo (Brasil), 13-16 mayo.

Sancho, J. M. (2010). *En siete minutos: siete bases para la formación del profesorado en TIC*. Congreso DIM-AULATIC-2. Barcelona, 19 de marzo. <http://dim.pangea.org/aulatic2/docs/joanasancho.pdf>

Sancho, J. M. (2009). *El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Innovación Educativa. Un punto de vista crítico*. I Simposio Internacional sobre Buenas Prácticas Educativas. Cáceres 29-30 de octubre.

Sancho, J. M. (2009). *Escuela 2.0: ¿algo más que una etiqueta? Notas para una discusión educativa*. XVIII Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa. Gandía (Valencia), 9-10 de septiembre. [http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/Escuela2\\_0\\_Sancho\\_2010.pdf](http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/Escuela2_0_Sancho_2010.pdf)

Sancho, J. M. (2008) *De Tecnologías de la Información y la Comunicación a Tecnologías*

*de la Educación: componentes de un camino incierto*. VIII Congresso Nacional De Educação Da PUCPR – EDUCERE. III Congresso Ibero- Americano Sobre Violências Nas Escolas – CIAVE. Curitiba (Brasil), 6-9 de octubre. [http://www.ub.edu/esbrina/docs/Sancho\\_Curitiba.pdf](http://www.ub.edu/esbrina/docs/Sancho_Curitiba.pdf)

## Presentaciones en congresos

- Alonso, C.; Domingo, L.; Ornellas, A.; Petry, P.P.(2010). *De las TIC a las TAC en la Enseñanza Obligatoria en Cataluña: más allá de la Política i la Lingüística*. Actas del Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas.Tendencias, desafíos y Compromisos.Barcelona, 17 y 18 de mayo, pp. 808-819. [http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/Alonso\\_y\\_otros\\_Seminario\\_Iberoamericano.pdf](http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/Alonso_y_otros_Seminario_Iberoamericano.pdf)
- Alonso, C.; Domingo, L.; Fraga, L.; Moltó, O.; Sancho, J. M. (2009). *Digital Learning, analogical schools*. 16th International Learning Conference. Barcelona, 1-4 de julio.
- Alonso, C.; Sánchez, J. A; Bosco, A; Sancho, J. M.; Ornellas, A (2008). When ICT policy in education does not have the power of transforming schools. *The European Conference on Educational Research (ECER 2008)*. Gotemburgo (Suecia), 10-12 de septiembre.
- Domingo, L. (2009). *Methodologies with ICT support in Rural Schools. A Case Study*. New Researchers Pre-Conference ECER 2009. Universität Wien Friday, 25 september 2009.
- Moltó, O. (2010). An Ethnographic and Narrative Research about ICT Mediations on Youth´s Embodiment Construction. Implications for the Secondary School. *New Researchers Pre-Conference ECER 2010. The European Conference on Educational Research (ECER 2010)*. Helsinki (Finland), 25-27.
- Ornellas, A.; Sánchez, J.A; Fraga, L; Domingo, L. (2010). *De políticas y prácticas en torno a la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña*. En "La formación de los docentes y la integración de las TICs en el curriculum escolar". Actas del Congreso Reinventar la formación docente. Málaga. ISBN 978-84-693-7961-5. [http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/paper\\_malaga.pdf](http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/paper_malaga.pdf)
- Ornellas, A.; Sánchez, J. A.; Alonso, K. y Molto, O. (2009). *Two decades of ICT Policy in Education. Changing discourses. Changing practices?* M-ICTE 2009. V International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education. Lisboa (Portugal), 22-24 de abril.
- Romeu, T.; Guitert, M. (2010). *El llibre digital: El nou repte per al professorat. Una proposta de formació online* (póster). Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación 2010. Barcelona, 30 de junio, 1 y 2 de julio. 1er premi AQU. [http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/tromeu\\_llibre\\_digital.pdf](http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/tromeu_llibre_digital.pdf)
- Sancho, J. M.; Alonso, C.; Guitert, M.; Ornellas, A. (2010). *Is technology to support learning changing the culture of school?* The European Conference on Educatio-

nal Research (ECER 2010). Helsinki, 25-27 de agosto. Comunicación que forma parte de simposio: Technology to support Learning. Coordinado por: Dr. Karl Steffens. University of Cologne (Alemania).

Sancho, J. M.; Domingo, L.; Müller, J.; Padilla, P. P. (2009). *Promoting digital competence in secondary education: Insights from a case study*. The European Conference on Educational Research (ECER 2009). Viena (Austria), 28-30 de septiembre. <http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/ECER-2009-Promoting.pdf>

Sancho, J. M.; Casablanca, S.; Romeu, T.; Moltó, O.; Müller, J.; Petry, P. P. (2009). *Technology-Enhanced Learning in Action: Institutional Dimensions and Issues*. The European Conference on Educational Research (ECER 2009). Viena (Austria), 28-30 de septiembre. Comunicación que forma parte de simposio: Technology Enhanced Learning: Problems and Promises. Coordinado por: Dr. Karl Steffens. University of Cologne (Alemania). <http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/ECER-2009-Technology.pdf>

Sancho, J. M.; Sánchez, J. A.; Domingo, L.; Moltó, Romeu, T. (2010). *Analogical in, Digital out: students' perspectives about the use of ICT in the teaching and learning processes*. The European Conference on Educational Research (ECER 2010). Helsinki (Finland), 25-27 de agosto.

## Tesis doctorales

Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa de las clases universitarias de la sociedad actual. Silvina Casablanca. Dirigida por Juana M. Sancho Gil. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Noviembre de 2008.

La política en informática educativa en Chile. Visiones y creencias sobre su implementación. Rosa E. Romero Alonso. Dirigida por Juana M. Sancho Gil. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Julio de 2013.

## Trabajos de Fin de Máster

Laura Domingo (2009). Diploma de Estudios Avanzados (DEA): *Contribucions pedagògiques de les TIC a l'Escola Rural. Un estudi de cas*. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

Karla Alonso (2009). Proyecto Final de Máster: *Las TIC como mediador de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Máster de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Universidad de Barcelona

Leticia Fraga (2009). Proyecto Final de Máster: *Jóvenes 2.0: relatos sobre el aprendizaje más allá de la ESO. Estéticas, culturas, lenguajes*. Máster de Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Universidad de Barcelona.

## Observaciones

Reseñas aparecidas sobre la publicación Sancho, J. M. y Alonso, C. (2012):

- Cuadernos de Pedagogía, 428, 2012, p. 119.
- Comunicar, 40, XX, 2013, p. 211.
- Educatio Siglo XXI, Vol. 31 nº 1, 2013, pp. 363-366,
- <http://joaquinparedes.blogspot.com.es/2013/02/cuando-nos-preguntamos-por-la-fugacidad.html>



# Ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida: contribuciones de las TIC al desarrollo profesional del profesorado

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida: contribuciones de las TIC al desarrollo profesional del profesorado (ECO4LEARN).

Grupo de investigación

Edu@b Grupo de investigación en educación y TIC. Grupo de investigación emergente por la Generalitat de Catalunya (2009; SGR 591)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Dr. Albert Sangrà Morer, UOC (IP); Dra. Montse Guitert Catasús, UOC; Dr. Marc Romero Carbonell, UOC; Dra. Nati Cabrera Lanzo, UOC; Dr. Marcelo Fabián Maina, UOC; Dra. Teresa Romeu Fontanillas, UOC; Dra. Maria Pérez-Mateo Subirà, UOC; Dra. Lourdes Guàrdia Ortiz, UOC; Prof. Joseph Hopkins, UOC; Prof. Pauline Ernest, UOC; Dr Pablo Muñoz, Universidad de A Coruña; Dra. Mercedes Gonzalez Sanmamed.

## Descripción general

Los cambios sociales en los que nos encontramos inmersos desde hace más de una década han variado también los perfiles profesionales y las habilidades y conocimientos requeridos que los individuos necesitan para desarrollarse en la sociedad actual, modificándose por tanto las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los profesionales. Han cobrado protagonismo modelos formativos informales y no formales, los cuales parecen permitir una mayor personalización de las oportunidades de actualización profesional. El uso de redes sociales y otras propuestas basadas en el conectivismo entre las personas han ido ganando terreno, especialmente gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que expanden los espacios potenciales de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida.

En este escenario, se establecen conjuntos complejos de contextos, compuestos por actividades, recursos y relaciones que se generan en espacios físicos y virtuales y que proveen de nuevas oportunidades de aprendizaje. Estos conjuntos reciben el nombre de ecologías de aprendizaje. Llegados a este punto, y con el objetivo de focalizar esta investigación en un perfil profesional determinado, el de los profesores y profesoras de enseñanza obligatoria, nos planteamos responder diversos interrogantes: ¿Qué papel juegan las ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida en la formación y actualización profesional de los docentes? ¿Cuáles son los elementos que configuran las ecologías de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la

vida para los docentes? ¿Qué papel juega cada uno de esos componentes y cómo contribuyen las TIC? ¿Qué beneficios encuentran los docentes en los distintos componentes que configuran las ecologías de aprendizaje más allá de las fórmulas más clásicas de actualización?

La finalidad del proyecto es analizar y comprender las aportaciones de las ecologías de aprendizaje para facilitar el desarrollo y la mejora profesional del docente de educación primaria. Para alcanzar esta finalidad, nos planteamos:

1. Analizar cómo los docentes de educación primaria configuran y utilizan las ecologías de aprendizaje para su desarrollo profesional y cuál es el papel de las TIC en las mismas.
2. Comprender la percepción de los docentes de educación primaria en torno a las contribuciones de las ecologías de aprendizaje a través de TIC para la actualización profesional y la mejora de su práctica docente.
3. Establecer pautas para facilitar el desarrollo y la mejora profesional del docente a través de las ecologías de aprendizaje.
4. Proponer estrategias y acciones que permitan optimizar y generalizar el potencial de las ecologías de aprendizaje para el desarrollo profesional del docente de educación primaria, tanto a nivel de decisión política de sistema educativo, como del propio profesorado.

## Aportaciones y resultados

Resultados esperados:

1. Identificar y describir los distintos componentes que configuran las ecologías de aprendizaje de los docentes de educación primaria y, en particular, aquellos componentes vinculados a las TIC.
2. Explorar la percepción de los docentes en torno a las aportaciones de las ecologías de aprendizaje mediadas por TIC al desarrollo profesional y la práctica educativa.
3. Elaborar un diagnóstico de los actuales mecanismos de desarrollo y actualización profesional de los docentes de educación primaria que permita identificar la situación dominante.
4. Contrastar casos únicos en la configuración de ecologías de aprendizaje a través de TIC para el desarrollo profesional y la práctica educativa con la situación dominante en la población docente de educación primaria.
5. Proponer estrategias y acciones que permitan optimizar y generalizar el potencial de las ecologías de aprendizaje para el desarrollo profesional del docente de educación primaria, tanto a nivel de decisión política de sistema educativo, como del propio profesorado.

Los resultados se plasmarán en la elaboración de propuestas para la actualización docente a través de la configuración de ecologías de aprendizaje mediadas

por TIC.

Plantear un conjunto de propuestas orientadas, por una parte, a los docentes de educación primaria y, por otra parte, a la administración educativa en relación a la configuración de ecologías de aprendizaje para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa.

Las acciones asociadas a la cuarta etapa del proyecto son:

1. Detección de necesidades en la población dominante para la formación profesional y la mejora docente a través de la configuración de ecologías de aprendizaje con un uso intensivo de TIC. Partiendo del contraste entre los casos únicos o situación ideal y la situación dominante o real ilustrada mediante una muestra representativa del conjunto de docentes de educación primaria en Cataluña, se identificarán las necesidades de la población docente para la actualización profesional a través de la configuración de ecologías de aprendizaje mediadas por TIC.
2. Elaboración de propuestas para optimizar y generalizar el potencial de las ecologías de aprendizaje de los docentes. La triangulación entre las estrategias de éxito para la actualización docente con uso de TIC (acción 2.5) y las necesidades detectadas en la población dominante (acción 4.1) será la base para la elaboración de propuestas. Considerando que la formación docente es una necesidad y beneficio social y que la finalidad de nuestro proyecto es transformar la sociedad más allá de comprender y describir las ecologías de aprendizaje de los docentes, realizaremos dos tipos de propuestas:
  - a) Propuestas de estrategias y acciones que ayuden a los docentes de educación primaria y centros educativos a optimizar y generalizar el potencial de las ecologías de aprendizaje mediadas por TIC para su actualización profesional y la mejora de la práctica educativa.
  - b) Propuestas orientadas a la administración educativa en torno a estrategias y acciones que deben incluir las políticas educativas para promover la formación profesional de los docentes a través de la configuración de ecologías de aprendizaje con un uso intensivo de TIC. Estas propuestas habrán de facilitar la toma de decisiones para extraer el máximo beneficio de las ecologías de aprendizaje de cara a la actualización profesional del docente de educación primaria.

Cabe mencionar en este apartado del proyecto que en el marco del Eco4-Learn contemplamos la mejora de la práctica educativa como consecuencia de la formación profesional únicamente desde la percepción de los docentes. Profundizar en el efecto de dicha formación en la mejora de la propia práctica y, por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes deviene una línea de investigación futura.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Las principales contribuciones del proyecto que planteamos se enmarcarían en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida, la formación profesional y la mejora de

la práctica educativa. Concretamente, los resultados obtenidos se orientarán a favorecer la configuración y personalización del desarrollo profesional de los docentes de educación primaria y la mejora de su propia práctica a través del uso de ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida expandidas por las TIC.

El producto final será el planteamiento de propuestas transformadoras a dos niveles. Por un lado, los resultados obtenidos facilitarán a los docentes la adquisición y la mejora de estrategias para gestionar las ecologías de aprendizaje de manera que repercutan positivamente en su actualización y desarrollo profesional. Por otro lado, los resultados proporcionarán recomendaciones a la administración educativa sobre posibles acciones para optimizar el potencial de las ecologías de aprendizaje de cara a la actualización profesional del docente de educación primaria.

Los resultados podrán extrapolarse a otros colectivos profesionales que utilicen las TIC para su formación y actualización. Asimismo, los resultados de este proyecto de investigación podrán servir como referente para otros programas y proyectos vinculados.

## Divulgación de los resultados

A fin de otorgar visibilidad al proyecto y explotar los resultados obtenidos más allá de las propuestas señaladas se contemplan las siguientes estrategias de difusión:

1. Construcción y mantenimiento de un portal web del proyecto (blog con sindicación RSS), que incluya tanto la información asociada al mismo como a los resultados obtenidos en las diferentes fases. Este portal se actualizará durante todo su desarrollo.
2. Una publicación en formato libro (tanto de papel como ebook) sobre ecologías de aprendizaje para la actualización docente en una editorial de ámbito nacional (Kluwer, Octaedro, Paidós)
3. Difusión del proceso y resultados preliminares a través de 3 comunicaciones en congresos nacionales y 6 internacionales de prestigio (AERA, ECER, EDEN).
4. Organización de una jornada asociada al proyecto y previa a la elaboración de propuestas concretas (acción 4.2) con docentes, representantes de la administración educativa, académicos, etc. para contrastar los resultados obtenidos. Esta retroalimentación, basada en el feedback y necesidades concretas de los actores implicados en el proyecto, devendrá básica de cara al planteamiento de propuestas de acción vinculadas a las ecologías de aprendizaje de los docentes para la actualización profesional.
5. Publicaciones en forma de 4 artículos de revistas de prestigio reconocido tanto a nivel nacional como internacional, tanto de resultados preliminares como finales (Educational Researcher, British Journal of Educational Technology, Educational Technology and Society, Revista de Educación, Educación XXI).

## Observaciones

Estamos teniendo dificultades para seleccionar la muestra de profesores que hemos definido como "*Champions*" No es fácil ni encontrarlos ni que participen.

# STAY-IN

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

El proyecto europeo "Student guidance at university for inclusion", STAY IN (526600-LLP-1-2012-IT-Erasmus-Esin), está enmarcado dentro del programa de Aprendizaje a lo largo de la vida en la modalidad Proyecto Multilateral Erasmus, y está financiado por la Unión Europea.

Grupo de investigación

Grupo de Investigación "Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa" (HUM154). La coordinación central viene de la Universidad de Macerata (Italia) y a su vez existe un coordinador de cada una de las instituciones participantes. En la Universidad de Sevilla coordina al Grupo "Investigación, evaluación y Tecnología" (GIETE) el Dr. Juan de Pablos Pons.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juan De Pablos Pons (Dir.), Pilar Colás Bravo, Teresa González Ramírez, Francisco Pavón, Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez Izquierdo, Manuel Rodríguez, Alicia González Pérez, Jesús Conde Jiménez. En este proyecto participan tres universidades: Universidad de Macerata (Italia), Budapest University of Technology and Economics (Hungría), y la Universidad de Sevilla (España); dos empresas internacionales de investigación y consultoría: Melius (Italia) y Arcola Research (Inglaterra); dos redes educativas internacionales: la Unión Europea de Estudiantes y la Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning; y finalmente una empresa de desarrollo de software educativo: LYNX (Italia).

## Descripción general

STAY-IN tiene como finalidad central la creación de un servicio de orientación continua, incluyendo orientación *online*, destinada a los estudiantes universitarios, con el objetivo de evitar el abandono en los estudios y aumentar las tasas de estudiantes que concluyen sus estudios universitarios sin demoras en el tiempo previsto. Los servicios de orientación *online* se diseñan con objeto de responder a demandas y necesidades de los universitarios europeos, detectadas a partir de un diagnóstico inicial de sus condiciones y circunstancias. Este proyecto de investigación se propone conseguir: a) La creación de un sistema de e-orientación y asesoramiento para las universidades europeas, basado en las necesidades detectadas de los estudiantes universitarios, b) Una plataforma de e-orientación experimentada en diversas universidades europeas, que ofrezca las herramientas necesarias para llevar a cabo de forma eficiente y exitosa procesos continuos de orientación y asesoramiento adaptados a las necesidades específicas de diferentes instituciones de educación superior y a la diversidad de tipologías y perfiles de estudiantes universitarios.

El proyecto estudia cómo las universidades europeas ofrecen sus servicios

de e-orientación a sus estudiantes de educación superior y cómo éstos pueden contribuir a mejorar su rendimiento escolar. Es interesante que los servicios de apoyo se centren en todas las fases claves de la vida universitaria, cuando se accede a la universidad, durante la universidad y en el último curso universitario para tratar de enganchar con el mercado laboral. Para ello, la universidad ofrece diferentes recursos y servicios que sirven de guía para resolver problemas claves a los que los alumnos se enfrentan durante la vida universitaria, guías de las salidas profesionales de cada titulación, departamentos de empleo y emprendimiento, atención a la diversidad, etc. Según distintos estudios se observa que la mayoría de los estudiantes que abandonan la universidad, indican la necesidad de apoyo continuo durante sus estudios. Este es particularmente el caso de los estudiantes no presenciales, dado el hecho de que los servicios de apoyo a menudo están disponibles únicamente en las sedes de las universidades.

Se han diseñado e implementado diferentes instrumentos de recogida de datos. Primeramente se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica en bases de datos nacionales e internacionales sobre políticas universitarias y fracaso escolar, estudios sobre el abandono y el fracaso escolar, buenas prácticas y servicios de orientación y asesoramiento para la inclusión de los estudiantes a nivel universitario. La matriz generada fue puesta en común entre los socios participantes y compartida.

A continuación se realizará una batería de ítems inicial fruto del “data audit” que será validada a través del desarrollo de entrevistas cognitivas con estudiantes cara a cara, con el objetivo de probar verbalmente que significa para cada uno de los entrevistados los ítems identificados individualmente y de forma global en el cuestionario. Al mismo tiempo se realizó una entrevista a un informante clave, en concreto a la Vicerrectora de estudiantes.

La triangulación de los resultados de las entrevistas a informantes clave, la revisión bibliográfica (data audit) y las entrevistas cognitivas de los alumnos nos aportó información congruente y consistente sobre la identificación de los grupos y sus necesidades.

En el momento actual la plataforma de e-orientación está en fase de diseño y aunque ya se han realizado algunas pruebas, se espera que próximamente se dé comienzo a la fase de pilotaje, propiamente dicha.

## Aportaciones y resultados

La aportación principal de STAY-IN es el diseño y desarrollo de un servicio para asesorar a los estudiantes mientras cursan sus estudios, ofreciéndoles servicios de e-orientación que permitan el acceso a los servicios de apoyo disponibles tanto dentro de las universidades como en los entornos donde las universidades están inmersas. La orientación se concibe como un apoyo personalizado para cada estudiante con objeto de hacer frente a las dificultades que, en ocasiones, conducen a la desvinculación o el abandono del alumnado.

Con este proyecto se esperan conseguir los siguientes resultados:

- La creación de un sistema de orientación y asesoramiento para las universidades, que incluyan procesos, métodos y herramientas.
- Una plataforma de e-orientación para las universidades europeas, diseñada y desarrollada para atender las necesidades específicas de las instituciones de educación superior y de los estudiantes universitarios; que ofrezca las herramientas necesarias para realizar un proceso continuo de orientación y asesoramiento.
- Una visión actual de las prácticas de orientación para la inclusión en toda Europa, a partir de las necesidades de orientación y e-orientación que han tenido los estudiantes durante su experiencia educativa.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación.

Hasta el momento se ha realizado una *Guía para la inclusión: prácticas y necesidades en las Universidades Europeas* que presenta los resultados de la investigación STAY IN. El objetivo fundamental fue revisar el panorama acerca de la orientación y el asesoramiento de estudiantes universitarios, tener en cuenta las políticas, programas y prácticas que se han desarrollado en este campo, y tomar las lecciones aprendidas para el diseño de los servicios STAY IN.

Según los resultados obtenidos hasta el momento se deduce que hay una demanda alta de los servicios de orientación y asesoramiento por parte de los estudiantes. Por tanto, la demanda potencial de este tipo de servicios se ejecutaría para una región (Unión Europea) de 13.4 millones de estudiantes.

### Prospectiva de la investigación

Se observa que hay una brecha entre la oferta de servicios de orientación y asesoramiento en ámbitos universitarios, y la percepción por parte de los estudiantes de la utilidad, a veces desconocimiento, de los servicios ofertados y/o prestados. De ahí que es importante detectar las áreas claves para mejorar los servicios de orientación que se ofrecen a los estudiantes, la supervisión periódica de los problemas de los estudiantes, la sensibilización de acciones de orientación y asesoramiento a través de acciones concretas. Éstas pueden ser las siguientes:

- Diseñar un sistema de seguimiento para evaluar continuamente el nivel y la naturaleza de los problemas potenciales de los estudiantes universitarios.
- Continuo desarrollo profesional para los profesionales encargados de orientar y asesorar.
- Entrenamiento del personal en el reconocimiento de problemas, la mentoría y la tutorización personal.
- Talleres para trabajar las estrategias de estudio regulares.
- Entrenamiento de los estudiantes en el reconocimiento de problemas, la mentoría, ...
- Desarrollar una Carta del Estudiante donde se vea la estrategia que toma la institución en cuanto al asesoramiento y la orientación.



## Divulgación de los resultados

Las principales estrategias utilizadas para dar a conocer la investigación a las personas, grupos y entidades interesadas se sintetizan en las siguientes contribuciones científicas:

### Libros e Informes

Cullen, J. (2013). *Guía para la inclusión: prácticas y necesidades en las Universidades Europeas*. STAY IN Consortium.

### Capítulos de libros

Colás, P., De Pablos, J., González, T., González, A., Conde, J. y Contreras, J.A. (2013). *Amelioration of Student Commitment (Engagement) to University*. E-orientation as a contribution to an inclusive Europe.

### Aportaciones a Congresos

Colás, P., De Pablos, J., González, T., González, A., Rodríguez, R. Conde, J. y Contreras, J.A. (2013). Prácticas educativas destinadas a fomentar el "engagement" de los estudiantes en las universidades españolas. Simposium. I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa, Portugal, 15-17 de Julho de 2013.

### Tesis Doctorales y Trabajos Fin de Máster

Reyes De Cózar, S. (En proceso). *Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Dirigida por Dra. Pilar Colás Bravo.

Contreras-Rosado, J. A. (En proceso). *Procesos de e-tutorización y su impacto en el engagement del alumnado universitario. Un diseño microgenético*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Dirigida por Dra. Pilar Colás Bravo y Dra. Teresa González Ramírez.

Amaya-Díaz, C. (2013). *El abandono de los estudiantes universitarios desde la perspectiva del alumnado*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Sevilla. Dirigido por Pilar Colás Bravo.

Gil-Carmona, M. R. (2013). *Propuestas de intervención para reducir el abandono escolar*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Sevilla. Dirigido por Pilar Colás Bravo.

González-Bravo, B. M. (2013). *Factores macroestructurales y personales asociados al engagement académico en la Universidad*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Sevilla. Dirigido por Pilar Colás Bravo.

Fuentes-Bernal, C. (2013). *Variables asociadas al engagement del estudiante universi-*

*tario: un estudio cualitativo.* Trabajo Fin de Máster. Universidad de Sevilla. Dirigido por Teresa González Ramírez.

# RELATO: EDUCACIÓN Y TIC

## Coordinadores

Adriana Gewerc. STELLAE. Universidad de Santiago de Compostela.

Azucena Hernández Martín. GITE-USAL. Universidad de Salamanca.

## Relatores

Pablo Joel Santana Bonilla. EDULLAB. Universidad de La Laguna.

Eduardo Fernández Rodríguez. ICUFOP. Universidad de Valladolid.

Las aportaciones realizadas a la mesa traslucen un esfuerzo por esclarecer el papel que las tecnologías han tenido en las instituciones educativas y las políticas que las han impulsado. Muchas de ellas además, abordan sus consecuencias a la práctica educativa. Con el interés de lograr un debate que nos permita construir conocimiento conjunto, desde la coordinación se planteó la necesidad de realizar una síntesis de las propuestas y lanzar preguntas para el debate entre todos los participantes a la mesa. El producto de ese trabajo se presenta en lo siguiente:

1. Una conclusión común a muchas investigaciones presentadas es que los profesores van introduciendo las TIC paulatinamente, pero sin que se produzca un replanteamiento de su metodología de enseñanza.
2. La tónica general de todas las investigaciones próximas en el tiempo, es la escasez de formación pedagógica y didáctica para la integración de las tecnologías.
3. La mayor parte de las investigaciones son de tipo descriptivo-comprensivo sobre lo que sucede en el aula, pero a no abundan aún las que realicen trabajo de construcción de propuestas concretas.
4. En todas las investigaciones se sigue observando un hecho, constatado también en otros foros: la introducción de las TIC en los centros escolares no supone un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje si no va acompañada de un proyecto global de la escuela en el que se consideren todos los cambios que implica la integración curricular de las TIC (cambios organizativos y cambios en la metodología de enseñanza). En todo caso, la innovación “se mantiene a nivel institucional”.
5. Algunas comunicaciones reflejan la distancia que hay entre las concepciones del profesorado sobre las TIC y sus prácticas de enseñanza habituales, donde el proceso de innovación es lento y gradual.
6. En algunas contribuciones aparece la idea de lo difícil que es que lo que se investiga llegue a las aulas y revierta en las formas de trabajo del profesorado.
7. Las políticas educativas muchas veces se mantienen alejadas de las necesidades de los centros. Como se señala en una de las contribuciones de grupo ESBRINA: existen una serie de “gestiones estandarizadas a nivel econó-

mico que no responden a las necesidades de los centros”.

8. Surge la pregunta ¿Qué hacemos los investigadores con la difusión de nuestras investigaciones? ¿No damos una visión fragmentada del conocimiento y de los resultados de la investigación educativa? Se plantea la necesidad de reflexionar sobre la investigación que se está desarrollando porque desde los diseños de investigación estamos comunicando visiones del conocimiento y de la realidad.

En síntesis, la lectura de las 15 contribuciones presentadas a esta mesa presentadas pueden agruparse en las siguientes temáticas:

- Integración entre políticas y prácticas
- Evaluación del uso de las TIC en la práctica de la enseñanza
- Nuevos escenarios de construcción de la ciudadanía
- Diseño, desarrollo y evaluación de materiales digitales para la enseñanza

### Integración entre políticas y prácticas

- La dialéctica entre dotación de recursos y las prácticas de integración curricular/escolar se repite de manera circular. La mayor parte de las investigaciones muestran que estas dotaciones han servido más para reforzar las prácticas de enseñanza existentes que para generar cambios en las propuestas. Las políticas inciden en la dotación de medios pero no en las prácticas.
- Proliferan las propuestas políticas abrumando al profesorado y a las escuelas, de tal forma que en muchas ocasiones se hace caso omiso a las mismas. “los centros ni se habían leído el boletín”.
- Es necesario estimular-ayudar a generar prácticas “desde abajo” alejándose de las propuestas desarrolladas a nivel gubernamental. Responder a las políticas top-down en la medida que los centros se apropien de su autonomía para plantear su modelo de escuela y de educación, aunque se visualiza como dificultad la escasez de equipos con una visión compartida acerca de la función de las tecnologías en la enseñanza. A raíz de esto se propone la necesidad de potenciar la figura del coordinador TIC en los centros (se considera más oportuno denominarlo coordinador de la innovación).
- Las propuestas formativas que devienen de las políticas se centran en aspectos instrumentales sin abordar las problemáticas metodológico-didácticas que suponen la integración de tecnologías en las instituciones y en el aula. Integrar estas tecnologías supone repensar la concepción de conocimiento y modificar las entrañas mismas de la enseñanza. Se propone que las propuestas formativas aborden a las tecnologías como oportunidades educativas para el desarrollo profesional del profesorado.
- Las condiciones de trabajo del profesorado se transforman en obstáculos para la integración de las tecnologías. Las políticas de asignación a centros,

genera, en ocasiones, situaciones perversas, ya que un docente puede estar cada año en una escuela diferente.

## Evaluación del uso de las TIC en la práctica de la enseñanza

- Se analizan dos elementos claves para la integración de las tecnologías en los centros educativos: la implicación del equipo directivo y el uso de una metodología activa en la enseñanza. La implicación de los equipos directivos es clave: "los centros innovadores se saltan la normativa".
- Preguntas claves que surgieron durante las discusiones: ¿qué significa enseñar y aprender hoy? ¿cómo estamos abordando el aprendizaje con tecnologías? ¿Cómo se relaciona la familia-escuela respecto a las TIC?
- La clave no está en el uso de las TIC sino en la utilización de una pedagogía multimodal. Lo que mejora la lectura es ese tipo de pedagogía que contempla múltiples modos de aprender (visual, auditivo, gestual). Hay una relación entre lo que se aprende y cómo se enseña (como ha sido enseñado).
- Se confunde integración de las TIC con innovación. Innovar es introducir un cambio en un ámbito que añade valor. En el caso de la integración curricular de las TIC el valor viene dado, entre otros criterios, por una mejora en el aprendizaje y por la satisfacción del alumnado.
- Hay dos aspectos que determinan el uso de las TIC en el contexto escolar:
  - Las escuelas no tienen tiempo (tiempo para conocer portales, pensar actividades con sus alumnos etc.) Pero el tiempo es una cuestión relativa que depende de nuestras prioridades. Habrá que redistribuir el tiempo.
  - La presión social del libro de texto, la presión de las familias para su uso. La persistencia de la cultura del libro de texto.

## Nuevos escenarios de construcción de la ciudadanía

- Se confirma la necesidad de seguir pensando y abordando nuevas formas de enseñar y aprender en una escuela que debe abrirse para formar de un mundo globalizado y mediático, que evite las rupturas entre lo escolar y lo social, rompiendo además con una concepción ilustrada de la educación, necesitando de propuestas que interpelen a la escuela desde lo social
- Se reflexiona respecto de lo que hacemos en nuestras investigaciones, del papel social que pueden jugar, la utilidad para el profesorado o la acción socio-comunitaria, para lo cual es preciso que establezcamos relaciones más horizontales entre quienes investigamos y los sujetos investigados de modo que evitemos ahondar en la ruptura entre universidad y escuela y apostando también por el intercambio y diálogo respecto de lo que hemos investigado como forma de mejorar nuestras prácticas profesionales
- Hemos de recuperar al alumnado como ciudadano en la escuela. Paulo

Freire y su planteamiento pedagógico está vigente (palabras generadoras, pedagogía dialógica/de la pregunta...). Y educar para un uso crítico de las TIC, pero también de los medios de comunicación.

- Aprendemos en todos los momentos, dentro y fuera de la escuela, pero la escuela tiene un importante papel de mediación.
- ¿Cuándo aparecen los aprendizajes integrados? ¿Cuando se “rompe” el currículum disciplinar? Lo académico lo lee el alumno de modo fragmentado porque el currículum de la escuela es un currículum fragmentado. Pero lo social también tiende el alumnado a leerlo de modo muy fragmentado.

## Diseño, desarrollo y evaluación de materiales digitales para la enseñanza

- Detrás de la industria de los libros de texto hay enormes intereses económicos
- La herramienta es un vehículo de algún contenido, no se puede verse en sí misma. La cuestión es qué modelos de acceso al conocimiento están en juego y qué modelos educativos hay detrás de las prácticas docentes. Sigue predominando una concepción factual, declarativa del conocimiento.
- Se plantea la existencia de un vaciamiento en la conformación e integración de los materiales en el trabajo docente, expresando la necesidad de una mayor autonomía en su elaboración fruto de un análisis crítico respecto de la pluralidad de formatos y recursos que disponemos como trabajadores de la enseñanza.
- Necesidad de hacerse eco de los contenidos de la Red, de la pluralidad de formas, códigos, usadas en los mensajes y propuestas que aparecen dentro de Internet y que pueden trasladarse a las diferentes áreas de trabajo escolar.

# 2

## COMPETENCIAS Y GÉNERO EN EDUCACIÓN

# Liderazgo y dirección femenina

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La cultura de género en las organizaciones educativas: motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer) Orden de 4 de abril de 2002 (BOE 24 de abril de 2002).

Grupo de investigación

ECIII (Educación, Ciudadanía, Inclusión, Igualdad e Interculturalidad)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Enrique Javier Díez Gutiérrez (Investigador Principal) Eloina Terrón Bañuelos y Rocío Anguita Martínez.

## Descripción general

El proyecto, con una metodología cuantitativa y cualitativa, analizó las barreras que obstaculizan el acceso de las mujeres a la dirección de los centros escolares de la Comunidad Autónoma Andaluza. Se documentaron experiencias, se analizaron las dificultades con las que se enfrentaban, sus modos y estilos de trabajo desde su posición como mujeres en estas organizaciones. Al mismo tiempo se exploraron los rasgos distintivos de su política de gestión escolar y el desarrollo de un liderazgo educativo orientado al cambio en las prácticas y la mejora organizativa.

## Aportaciones y resultados

Ya que la exclusión histórica de la toma de decisiones en la vida pública ha significado para las mujeres menos experiencias y mayores dificultades para el acceso a cargos de dirección, este libro se centra en indagar, esencialmente a través de la visión y de las palabras de las propias mujeres que desempeñan actualmente puestos directivos en las organizaciones educativas, cuáles son los motivos que las han impulsado a acceder y ejercer esos cargos de dirección y cuáles fueron los problemas y dificultades que tuvieron. Así como contribuir a desentrañar si hay un estilo de liderazgo propio de las mujeres en las instituciones educativas. Estas mujeres están cuestionando los conceptos tradicionales de poder, no sólo por la posibilidad de integrar una experiencia diferente, sino porque con su hacer diversifican el escenario del ejercicio de la dirección e incorporan nuevas formas de participación, colaboración y articulación del poder.

En este análisis profundo y brillante de las dificultades y motivaciones que tienen las mujeres para acceder a esos puestos de dirección, no sólo se interesan por las razones que explican las dificultades o las barreras, sino también, y quizá sea esta una de los aspectos más interesantes, desde una perspectiva positiva y optimista, en las motivaciones que tienen las mujeres para plantearse esta opción



como una posibilidad profesional, así como aquellas razones que consideran importantes para mantenerse en ella.

Esto permite a los autores y autoras, en último término, elaborar una serie de atractivas propuestas necesarias para transformar las organizaciones educativas en instituciones que no sólo “predican” la igualdad, sino que la fomentan con el propio ejemplo, en sus dinámicas cotidianas de funcionamiento organizativo.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

El objetivo de esta investigación ha sido detectar las actitudes, creencias presentes en el colectivo de mujeres docentes de primaria, infantil y EE hacia la función directiva. Conocer las motivaciones y barreras que se hallan presentes asociadas a la ocupación de estos cargos directivos y que puedan ser condicionantes por razones de género. Analizar, si fuera pertinente, los diferentes estilos de dirección por razón de género que fueran detectados. En definitiva, la investigación se centra en el análisis de las dificultades y motivaciones que tienen las mujeres para acceder a los puestos de dirección en las organizaciones educativas. Hemos querido centrarnos no sólo en las razones que explican las dificultades de acceso de las mujeres a puestos de dirección en educación, sino también, desde una perspectiva positiva y optimista, en las motivaciones que tienen para plantearse esta opción como una posibilidad profesional, así como las que consideran importantes para mantenerse en ella. Finalmente también se adentra en el liderazgo femenino en las organizaciones educativas. A partir de la pregunta sobre si realmente se puede hablar de un estilo de liderazgo que podemos caracterizar como “femenino” o que está más ligado a una cierta cultura atribuida tradicionalmente al mundo femenino, nos hemos aventurado en la comprobación de su existencia y en la descripción de sus características.

## Divulgación de los resultados

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.; TERRÓN BAÑUELOS, E. y ANGUITA MARTÍNEZ, R. (Coords.). (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro. (ISBN: 84-8063-770-6).

## Observaciones

El libro publicado recoge extractos de entrevistas e historias de vida que pueden ser una orientación clara de instrumentos de investigación aplicados para futuras investigaciones.

# El sexismo en los videojuegos

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Análisis de los videojuegos desde la perspectiva de la diferencia sexual: roles y modelos femeninos y masculinos. Esta investigación fue encargada y financiada por CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia) e Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

Grupo de investigación

ECIII (Educación, Ciudadanía, Inclusión, Igualdad e Interculturalidad)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Enrique Javier Díez Gutiérrez (Investigador Principal) Eloina Terrón Bañuelos y Rocío Anguita Martínez.

## Descripción general

Esta investigación fue encargada y financiada por CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia) e Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y realizada durante el año 2003 y 2004. Ha sido una de las investigaciones más amplias y extensas realizadas en España: se han pasado 5.000 cuestionarios, se han analizado los 250 videojuegos comerciales más vendidos, se han realizado 22 estudios de caso con 44 participantes, se han hecho 60 entrevistas en profundidad, 13 grupos de discusión, 20 observaciones de campo, así como el análisis documental de 14 revistas durante los tres últimos años.

## Aportaciones y resultados

La conclusión más rotunda ha sido que prácticamente todos los videojuegos analizados reproducen estereotipos sexistas, en mayor o menor medida. Están hechos por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y papel masculino e incluso, en ocasiones, con claras muestras de incitación al sexismo. Los juegos están pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones. Por eso son los chicos los que más juegan.

La investigación se puede descargar desde <http://www.oei.es/valores2/libro-videojuegos.pdf> o desde el Instituto de la Mujer ([http://www.ite-educacion.es/formacion/materiales/112/cd/material\\_complementario/2\\_diferencia.pdf](http://www.ite-educacion.es/formacion/materiales/112/cd/material_complementario/2_diferencia.pdf)).

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La mayoría de las personas jóvenes encuestadas y entrevistadas o que han participado en los grupos de discusión creen que los videojuegos no les afectan. Es casi unánime el consenso sobre este aspecto. No son conscientes de cómo influye en

su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus comportamientos, en sus relaciones con los que les rodean. Tanto los niños como las niñas reciben mensajes negativos que influyen sobre la manera en que creen que deben actuar y el aspecto que deben tener. Este tipo de retrato envía señales muy fuertes acerca de lo que significa ser mujer y ser hombre. Muchos de los chicos jóvenes, de la misma manera que las chicas jóvenes, pueden concebir que los personajes extremadamente eróticos representan el “símbolo de la mujer ideal”. Estas imágenes pueden afectar a la capacidad de autoestima de las chicas, así como a la idea que ellas tienen de su puesto en el mundo. Además, estas imágenes también influyen en lo que esperan los chicos de las chicas y en como se relacionan con ellas.

Por último, señalar que la mayoría de las personas adultas desconocen los contenidos y los valores de este mundo en el que están inmersos los niños y niñas: hemos constatado que sólo el 40% de las personas encuestadas tienen un seguimiento del uso de sus videojuegos por parte de una persona adulta. Pero aún es más significativo que sólo a una de cada cuatro personas que juegan a videojuegos se le controla los contenidos. Casi el 75% de las personas adolescentes y jóvenes que usan videojuegos, manifiestan que sus familias no saben cuáles son los contenidos de los mismos ni los valores que transmiten.

## Divulgación de los resultados

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (Dir.). (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. (ISBN 84-688-9969-0).

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (Dir.). (2004). *Investigación desde la práctica: Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. (ISBN 84-688-9968-2).

# La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital

Entidad financiadora y código de referencia

Ministerio de Ciencia e Innovación. PLAN NACIONAL de I+D+i. Referencia: COMPECAV (EO). DEU2010-21395-C0303 Universidad de Huelva. Proyecto coordinado por Joan Ferrés i Prats. Universidad Pompeu y Fabra.

Grupo de investigación

Acrónimo: COMPECAV (EO). Competencia en comunicación audiovisual. La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

J. Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva (IP); M<sup>a</sup>. Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva; Ramón Tirado Morueta, Universidad de Huelva; Ana M<sup>a</sup> Duarte Hueros, Universidad de Huelva; M<sup>a</sup>. Dolores Guzmán Franco, Universidad de Huelva; Ángel Hernando Gómez, Universidad de Huelva; Juan Bautista Romero Carmona, Universidad de Huelva; Julio Telo Díaz, Universidad de Huelva; Jacqueline Sánchez Carrero, Universidad de Huelva; Ana M<sup>a</sup> Sedeño Valdellos, Universidad de Málaga; Estrella Martínez Rodrigo, Universidad de Málaga; Juan Casanova Correa, Universidad de Cádiz; Ramírez García, Universidad de Córdoba; Josefina Santibáñez Velilla, Universidad de La Rioja; Manuel Fandos Igado, Asociación Internacional de Profesionales de la Enseñanza Abierta y a Distancia; Sonsoles Guerra Liaño, Universidad de Cantabria; Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria; M<sup>a</sup>. Mar Rodríguez Rosel, Fundación Universitaria San Antonio de Cartagena. Se han incorporado después de la solicitud del proyecto investigadores de Valencia, Granada, Murcia y Santander, así como colaboradores de Sevilla y Lugo.

## Descripción general

La finalidad de este estudio se justifica en la medida en que la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje está condicionada en buena parte por la eficacia de los sistemas de evaluación que se incorporen en ellos. Es un hecho constatado que raramente se evalúan las competencias en comunicación audiovisual porque éstas escasamente se enseñan de forma planificada, pero, a su vez, probablemente no se enseñan porque, al no evaluarse, no hay conciencia de las deficiencias que existen en este ámbito. Por otra parte, no puede haber unos sistemas de Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación evaluación eficaces sin una definición precisa de los conocimientos, las habilidades

y las actitudes que es preciso haber conseguido para poder considerarse competente en un ámbito audiovisual.

Se proponen los objetivos:

- Analizar críticamente los nuevos planes de estudio, tanto estatales como autonómicos, en las seis dimensiones que componen la competencia en comunicación audiovisual en la era digital: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética.
- Detectar las necesidades y carencias de la población infantil y adolescente seleccionada en relación con los niveles de competencia en comunicación: tecnología, lectura crítica y producción audiovisual.
- Perfilar los indicadores de referencia para medir el grado de competencia en comunicación en niños, adolescentes y jóvenes.
- Diagnosticar los niveles y grado de competencia audiovisual del alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria y del profesorado de las muestras seleccionadas.
- Detectar la presencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática audiovisual en centros educativos y colectivos ciudadanos para extraer perfiles de «buenas prácticas».
- Diseñar propuestas formativas docentes destinadas al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en el ámbito de la educación mediática.
- Analizar los escenarios familiares y sociales de consumo mediático para establecer planes y propuestas de alfabetización audiovisual en el ámbito familiar para el desarrollo de su capacidad de análisis crítico y producción de mensajes audiovisuales.

Utilizamos como metodología y técnicas de investigación:

- «Cuestionarios» que sirven para conocer las realidades educativas de los centros escolares.
- La «encuesta» se emplea como metodología principal, dado que el primer objetivo es describir rigurosamente el estado actual de los niveles de competencia en comunicación audiovisual en los centros educativos. En ese sentido conocemos y describimos la realidad de alumnos, profesores y padres en los centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria y podemos dar respuesta a los objetivos que anteriormente hemos formulado. Su utilización como metodología principal se justifica en la necesidad de generalizar los resultados obtenidos y en su fortaleza como instrumento de investigación para recoger opiniones, creencias y actitudes de la comunidad educativa (Buendía, 1997).
- Aunque los «cuestionarios de autocumplimentación» (Cohen & Manion, 1990) son el instrumento habitual de estas encuestas, se complementarán

con «entrevistas individuales» (Rincón & otros, 1995), sirviendo de contraste, confirmación y triangulación de la información.

## Aportaciones y resultados

La fecha de inicio del proyecto es 01/01/2011 y la fecha de finalización era el 31/01/2013. Se ha concedido un año de prórroga por lo que el proyecto finaliza el 31/01/2014.

Durante el ejercicio 2012 se ha consolidado el repositorio en «Refworks» con las cinco grandes dimensiones del proyecto, recogiendo cientos de trabajos vinculados con la temática del I+D.

Se han «validado» todos los instrumentos de investigación compartidos inicialmente en DropBox.

Se ha «diseñado las aplicaciones informáticas on-line» de todos los cuestionarios: infantil, primaria, secundaria, bachillerato, profesorado:

Se ha comenzado a elaborar los «instrumentos cualitativos»: focus group y entrevistas de los sectores:

- Mayores
- Prisiones
- Escenarios familiares

Se ha defendido en la Universidad de La Rioja por Carmen Latorre Santibáñez la Tesis doctoral «Competencia mediática y envejecimiento activo» dirigida por la profesora Josefina Santibáñez Velilla.

Se ha consolidado la página web oficial del Proyecto I+D: [www.competenciamediatica.es](http://www.competenciamediatica.es) con información del proyecto, informaciones variadas (libros, publicaciones, eventos, congresos, seminarios, asociaciones...), con links en páginas profesional del Grupo Comunicar ([www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)), Grupo de Investigación Ágora ([www.uhu.es/agora](http://www.uhu.es/agora)), Revista Comunicar ([www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com))

Los tímidos contactos de acercamiento con canales autonómicos de televisión (especialmente Canal Sur TV – RTVA) para la coproducción científica de píldoras audiovisuales emanados del proyecto I+D no se han concretado. La crisis económica ha desmovilizado el personal y los recursos para ello.

Con RTVE, a través de La Aventura del saber, se iniciaron contacto con la grabación de un programa especial dedicado al I+D, con la presencia de los tres IP del Proyecto. Puede verse en: RTVE: <http://www.youtube.com/watch?v=7iJqBvhj-QW0&list=UUE-vSGpNp2JLApobWn0sVYQ&index=11>.

Se han recogido informaciones del Proyecto a través de una entrevista en UniTV (Universidad de Huelva): <http://www.youtube.com/watch?v=G8qW61gN0as-&list=UUE-vSGpNp2JLApobWn0sVYQ&index=10>

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Se realizarán durante el año 2014 que finaliza el proyecto.

### Divulgación de los resultados

Se han publicado dos monográficos en la Revista Científica JCR/WOS/Scopus "Comunicar", avalados por el I+D, con la difusión de investigaciones de los grandes especialistas nacionales e internacionales de la materia (20 trabajos monográficos). Se editado también un monográfico sobre Competencia mediática en la Revista "Icono 14" (UCM) y se ha colaborado en otro monográfico del mismo tema en la revistas "Sphera Pública" (UCAM). Al mismo se ha gestionado la edición en 2013 dos nuevo monográficos en las revistas digitales emergentes "Edme- tic" (UCO) y "Comunicación & Papers" (UDG)

Se ha colaborado en la edición del libro "Ciudadanía mediática" de la editorial Dykinson (Madrid 2012), con autoría del miembro Dr. González y prologado por el IP, Dr. Aguaded.

Se han desarrollado de forma grupal e individual múltiples actividades de difuminación del proyecto:

- Comunicaciones en congresos nacionales e internacionales
- Asistencia a eventos y seminarios relacionados con la temática
- Capítulos de libros
- Artículos científicos en revistas internacionales y nacionales
- Artículos divulgativos en revistas profesionales

Se han mantenido relaciones con el Grupo de Investigación del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que cuenta desde 2011 con un I+D aprobado sobre indicadores de alfabetización audiovisual.

Se mantiene relaciones con el el I+D 2011, dirigido por la Dra. Concepción Medrano de la Universidad el País Vasco, sobre valores y competencia mediática en jóvenes, en el marco de la Cátedra UNESCO / Uni-Twain sobre Valores, Comunicación y Jóvenes (UPV).

Internacionalmente, el Grupo ha mantenido contactos con centros de investigación de Colombia, Ecuador, Chile, Brasil y México... El proyecto es internacionalizar, mediante convenios de investigación, los estudios de este I+D a Ecuador, Colombia y México inicialmente y posteriormente a Chile, Brasil y Argentina.

El IP visitó Ecuador y Colombia con el objeto de concretar el proyecto en un convenio que sigue su trámite.

### Observaciones

La Universidad de Huelva no abona con regularidad los pagos a proveedores e investigadores. A fecha de febrero de 2013 no se ha abonado ninguna cantidad de la partida de 2012 generando unos gravísimos problemas para la realización de las actividades programadas.

Los investigadores no pueden soportar más carga para los desplazamientos y los proveedores no suministran los recursos previstos. Si la situación no se modifica, 2013 va a ser un año muy complicado en el gasto del proyecto.

Se ha concedido una prórroga de un año más para la finalización de la ejecución.



# Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Evaluación de la competencia mediática: los cuestionarios

Entidad financiadora y código de referencia

Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Evaluación de la Competencia Mediática: los cuestionarios. Entidad financiadora: Consejo Audiovisual de Cataluña, Universitat Pompeu Fabra Barcelona), Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Joan Ferrés i Prats (IP), Agustín García Matilla, J. Ignacio Aguaded Gómez, Josep Fernández Cavia, Mònica Figueras, Magda Blanes Luís Álvarez Pousa, J. Inazio Basterretxea, Lourdes Cabezas, Rocío Cruz Díaz, Águeda Delgado, J. Francisco Durán, Pilar de las Heras, Aquilina Fueyo, J. Antonio Gabelas, Félix Galindo, Nicanor García, Francisco García García, Manuel Gómez Sicilia, Cristina González, Sonsoles Guerra, Angel Hernando, Petxo Idoyaga, Carmen Marta, Javier Marzal, Alejandro Navas, Mercè Morey, José Antonio Palao, M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez, Txema Ramírez de la Piscina, Fernando Redondo, Paula Renés, Carlos Rodríguez, Mar Rodríguez, Jacqueline Sánchez, J. Javier Sánchez Aranda, Josefina Santibáñez, Josi Sierra, Jaume Sureda, Esteban Torres, Fernando Tucho, Javier Trabadella, Miguel Vázquez Freire, Alejandra Walzer, Esther Zarandona.

## Descripción general

La educación mediática no ha tenido un papel importante en los currículos escolares, en los planes de estudios universitarios, en los medios de comunicación y en la propia sociedad, a pesar de la fuerte presencia de la comunicación mediática en todos los ámbitos de nuestra vida personal y social. Esta ignorancia y abandono de la educación mediática se manifiesta, entre otras cosas, en la ausencia de definiciones y, a partir de ahí, de evaluaciones sobre el grado de competencia mediática de las personas.

En su origen, la investigación fue impulsada por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), a través de Joan Ferrés profesor de la Universidad Pompeu Fabra. Una ayuda posterior del Ministerio de Educación permitió ampliar la investigación a todo el territorio estatal. El equipo pasó a contar con investigadores procedentes de 17 Universidades correspondientes a cada una de las Comunidades Autónomas del Estado Español.

El objetivo de este estudio es medir el nivel de competencia mediática de las personas –no de los profesionales–, con el objetivo de certificar, si es el caso, la

necesidad de la educación mediática, y descubrir aquellas dimensiones que la caracterizan y, por ende, en las que es más urgente incidir. También, contribuir a potenciar el desarrollo de una política de educación mediática, y a perfilar los objetivos, los contenidos, los procedimientos y las actitudes que son necesarias desarrollar en este ámbito.

Se trabajó con una metodología científica cuantitativa. Se consideró que para detectar el nivel de competencia en algunas dimensiones solo hacía falta recurrir a una prueba con preguntas cerradas (que pueden incluir respuestas escaladas) y con preguntas abiertas.

La elaboración del cuestionario fue posible gracias a la participación de representantes de las 17 Comunidades Autónomas.

El trabajo se realizó alternando el sistema presencial y el on-line. Hubo tres encuentros presenciales. En todo momento se mantuvieron contactos vía mail, estableciendo debates, presentando y discutiendo propuestas, cuestionando algunas formulaciones, sugiriendo soluciones a los problemas, etc.

Se diseñaron en función de datos poblacionales obtenidos del Instituto Nacional de Estadística las muestras por cuotas proporcionales en tres criterios de estratificación: nivel de estudios (sin estudios, estudios primarios, estudios secundarios y estudios superiores), grupos de edad (jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de 65 años), siendo su universo de generalización la población de ambos sexos a partir de los 16 años. La muestra de españoles y españolas a partir de la cual se han extraído los resultados que se presentan está formada por 6,626 personas.

La fiabilidad (con un valor alfa de Cronbach de 0,77 de la prueba de conocimientos del cuestionario) ofreció unos resultados lo suficientemente positivos respecto al conjunto del cuestionario, pero con problemas respecto a las diversas dimensiones en torno a las que está estructurada la competencia mediática.

Metodológicamente se optó por el cuestionario como una batería de preguntas, sin hacer incidencia explícita en las dimensiones, sin entrar a compararlas o a establecer relaciones entre ellas.

## Aportaciones y resultados

### 1. Dimensión estética

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la capacidad de las personas de la muestra para evaluar un producto audiovisual es muy precaria y que, en consecuencia, al mundo educativo se le presenta un reto importante con respecto al cultivo de la sensibilidad artística y estética.

### 2. Dimensión del lenguaje

La evaluación en la dimensión del lenguaje revela que pocas personas son capaces de lograr una capacidad mínima respecto a la dimensión de lenguaje. El lenguaje audiovisual siempre se ha visto como un código intuitivo y fácil de entender, y esto ha hecho que, ni en el ámbito educativo formal ni en el no formal, se haya trabaja-

do del mismo modo como se trabajan el lenguaje oral y escrito.

### 3. Dimensión de la ideología y de los valores

Los espectadores reciben los mensajes sin tiempo ni conocimientos para procesarlos conscientemente y esto hace que no se produzca aprendizaje respecto a los mecanismos de transmisión de valores e ideología.

### 4. Dimensión de la recepción y la audiencia

Se tiende a considerar que los medios de masas tienen una enorme potencialidad de socialización, una extraordinaria capacidad de penetración, una gran fuerza seductora y persuasiva..., pero solo cuando se trata de influir en las demás personas. Uno mismo tiende a sentirse inmune a esta influencia.

No se puede considerar del todo competente en educación mediática a una persona que piensa que tiene motivos para quejarse de los medios de masas, que sabe que hay instituciones a las que puede dirigir su queja y que nunca ha ejercido este derecho (y deber).

### 5. Dimensión de la tecnología

La dimensión de la tecnología es una de las que mejor dominan las personas encuestadas, si bien la competencia en este ámbito se tiende a polarizar: hay personas que controlan mucho los contenidos vinculados a esta dimensión y personas que parecen ser bastante ajenas.

### 6. Dimensión de la producción y programación

El error más habitual es considerar que una licencia de libre distribución es un programa que permite publicar y descargar gratuitamente programas y contenidos, respetando la autoría.

Hay muchas carencias en el conocimiento de aspectos tan fundamentales en relación con las diferencias entre una televisión pública y una privada.

La principal conclusión a extraer de los resultados generales de la encuesta es que el grado de competencia mediática de los españoles es muy bajo. La nota media que obtienen las personas de la muestra es un 24,5 sobre 100, con una desviación típica de 13,44 puntos. El 95,4% suspende. La nota máxima conseguida, además, también es muy baja, puesto que es de 84 puntos, que obtiene el 0,06% de las personas de la muestra.

Se observa que no hay prácticamente diferencias entre hombres y mujeres. En concreto, hay un 95,8% de suspensos entre los hombres y un 95,1% entre las mujeres.

Aunque el nivel de suspensos es muy elevado en todos los grupos de edad, se puede afirmar que el colectivo con más competencia audiovisual es el de las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años, con un 6,8% de aprobados.

Por el contrario, las personas de 65 años o más son, casi en su totalidad, in-

competentes mediáticos. Solo un 0,9% consigue aprobar. En la franja entre los 25 y los 64 años hay un 4,8% de aprobados.

Es evidente, pues, que no se puede atribuir la carencia de competencia mediática a una cuestión generacional, puesto que, aun cuando es cierto que las personas de edad avanzada se muestran mucho más incompetentes, no lo es menos que la mayoría de los jóvenes y adultos también lo son.

El grado de suspensos en todos los niveles educativos continúa siendo superior al 90%, pero se observa el porcentaje de aprobados aumenta a medida que aumenta también el nivel de estudios de las personas de la muestra.

Se puede afirmar, pues, que el grado de formación recibida incide, aun cuando muy ligeramente, en el grado de competencia mediática. En este sentido, resultaría lógico, hasta cierto punto, que las personas más competentes sean las que tienen entre 25 y 64 años, puesto que son el grupo poblacional que más posibilidades ha tenido de acceder a una formación superior.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Como consecuencia de los resultados de la investigación, que demuestra la falta de una mínima competencia mediática en los ciudadanos y ciudadanas, que les permita ser consumidores y usuarios formados, conscientes y activos, y de acuerdo con la recomendación del Parlamento Europeo en diciembre del 2008, hace falta introducir en los centros escolares una asignatura de educación mediática. O, aun mejor, como en la opción tomada en algunas Comunidades Autónomas como Cataluña y en Asturias, incorporar de manera transversal contenidos de esta materia en las diversas áreas de la enseñanza. La educación mediática debería formar parte de todas las disciplinas y, al mismo tiempo sería preciso establecer los mecanismos que permitieran evaluar periódicamente la mejora de los niveles de competencia mediática. Uno de los objetivos inmediatos en este campo consistiría en definir los contenidos básicos que sirvieran para hacer competentes a los escolares. Una vez definidos, deberían ser incorporados en el más corto plazo al currículum escolar.

La educación mediática debería formar parte de los planes de estudio en todos los niveles educativos y debería plantearse como objetivo inexcusable alcanzar la competencia mediática de toda la población.

Hace falta impulsar también la alfabetización mediática de los adultos y muy especialmente en las personas mayores. Esto implica siempre romper con el miedo al aislamiento o la incomunicación.

La educación mediática ha de atender las seis dimensiones de las que se compone la competencia mediática. La competencia mediática se debe manifestar tanto en la capacidad de interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica como en la de expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad.

En la investigación se pone de manifiesto que la competencia audiovisual comporta de alguna manera una competencia emocional. Hacer que los niños y jóvenes cuenten con instrumentos de expresión va a contribuir a evitar muchos de

los problemas que se plantean en la escuela actual. Dar la palabra a los jóvenes implica trabajar paralelamente desde la emoción, tratando de dotar de estrategias para que los propios jóvenes sean capaces de aprender a expresar y aprender a controlar esas emociones.

Es necesario prestar atención a los profesionales de la enseñanza obligatoria, con objeto de detectar la presencia o ausencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática o audiovisual en los niveles de la enseñanza infantil, primaria y secundaria. Se debería actuar analizando los planes de estudio y evaluando en profundidad tanto la sensibilización como la práctica docente de los profesionales de la enseñanza en estos niveles. Hace falta insistir en las necesidades formativas de los docentes, tanto desde el punto de vista de la formación inicial (escuelas de magisterio, másters de secundaria, etc.) como desde el punto de vista de la formación permanente.

Conviene analizar también el mundo de la enseñanza universitaria, evaluando las prácticas docentes de las facultades dedicadas a la formación de los profesionales de la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad) y las dedicadas a la formación de los profesionales de la educación (pedagogía, psicopedagogía, antiguas escuelas de magisterio y actuales propuestas de formación del profesorado), siempre en relación con el tema de la competencia mediática de la ciudadanía. Hace falta evaluar los planes de estudio de las facultades de educación y de comunicación para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia mediática. Y analizar los programas de las asignaturas y los manuales más utilizados para ver qué dimensiones de la competencia mediática son más atendidas y cuáles son marginadas o poco atendidas.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto también la necesidad de potenciar la evaluación. Solo evaluando las carencias será posible encontrar la forma de poner remedio a estas lagunas detectadas. Haría falta encontrar la fórmula para que la evaluación de la competencia mediática tuviera un espacio a las pruebas PISA o a las que se hacen en el ámbito más local, y así potenciar la educación mediática en la enseñanza obligatoria.

Es preciso dedicar una atención especial a los padres y madres de familia. Potenciar a nivel de las asociaciones de padres y madres, charlas relacionadas con el tema de educomunicación. Incidir también en este ámbito de las actitudes y comportamientos, reforzando el sentido de la responsabilidad social compartida.

## Divulgación de los resultados

Se ha publicado en Ferrés, J. *et al.* (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación. Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.es](http://educacion.es), por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Dirección General de Formación Profesional. Instituto de Tecnologías Educativas. Editado por la SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.es](http://educacion.es). Catálogo general de publicaciones: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es). y también se ha editado

en versión on-line por la editorial MEC. ITE

Esta investigación ha sido citada en otros trabajos de investigación, congresos científicos, portales de investigación, revistas especializadas y universidades. Se ha referenciado entre otros:

En la REVISTA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA- RELATEC en el artículo titulado: *Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios* de Josefina Santibáñez Velilla, Paula Renés Arellano, Antonia Ramírez García. Vol, 11. No 2 (2012) páginas 39-53.

En la Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, concretamente en el artículo titulado: *Desarrollo de competencias mediáticas en estudiantes de publicidad y relaciones públicas: el caso del ciberperiódico comunic@ndo* de las autoras Mar Iglesias García y Cristina González Díaz. Volumen 12, Número 2, pp. 1-19, 2012 ([http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/desarrollo-competencias-mediaticas-alumnos-publicidad-relaciones-publicas-ciberperiodico-comunicando-iglesias-gonzalez\\_01.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/desarrollo-competencias-mediaticas-alumnos-publicidad-relaciones-publicas-ciberperiodico-comunicando-iglesias-gonzalez_01.pdf))

En Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LIBROS. Comunicar, vol. XIX, núm. 37, octubre, 2011, pp. 200-233. Grupo Comunicar. Andalucía, España (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15820024024.pdf>)

Santibáñez, J. et al. (2012). Competencia mediática de riojanos mayores de 65 años en el contexto español. En *TIES. III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica*. <http://ties2012.eu>

En la página de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9213>

En la página web bibliotecarios en concretamente el artículo Evaluación de la información: mito y realidad del autor Evelio Martínez Cañadas <http://www.bibliotecarios.es/eveliomartinez/evaluacion-de-la-informacion-mito-y-realidad>

En la página web del Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España (<http://www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/414-competencia-mediatica>)

## Observaciones

La originalidad de la investigación, la escasez de antecedentes teóricos, la progresiva implicación de Universidades e instituciones hasta completar todas las Comunidades Autónomas de España en el equipo de investigación explican que este estudio haya tenido una larga gestación que culmina con la puesta en marcha de un Proyecto I+D coordinado, con tres subproyectos, que abarcan a la totalidad del Estado Español y que supone un salto cualitativo importante en el desarrollo de este trabajo.

La investigación ha contado con ciertos obstáculos en su despliegue:

- La novedad de la iniciativa, con la consiguiente carencia de referentes. Si el concepto de competencia es nuevo en el mundo académico, mucho más

nuevo es el concepto de competencia mediática. En el año 2006, cuando se inició la investigación, no había en ningún lugar del mundo modelos de definición de lo que comporta la competencia mediática

- Afinar en la definición del concepto de competencia mediática y en los indicadores en los que se tenía que expresar comportó, pues, una inversión muy fuerte en tiempo y dedicación.
- La carencia de consenso en algunas dimensiones. Con un equipo tan numeroso y en situación de cambio permanente, cuesta todavía más llegar a acuerdos, consensuando los criterios y las herramientas de evaluación de la competencia mediática.
- La elaboración de ejercicios visuales. No se podía cerrar el cuestionario piloto porque las pruebas que se realizaban no resultaban adecuadas. Hubo que rehacer muchas veces los ejercicios.
- Las dificultades económicas de investigadores de algunas autonomías, esto contribuyó a retrasar todavía más los plazos de entrega y de los resultados.
- Pese a todos estos contratiempos, se pudo finalizar la parte cuantitativa de la investigación con una alta implicación de las diferentes Comunidades Autónomas de España, hasta conformar una muestra con representación de las 17 Comunidades.

# Evaluación de la competencia mediática: las entrevistas y grupos de discusión

## Entidad financiadora y código de referencia

Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Consejo Audiovisual de Cataluña, Universitat Pompeu Fabra Barcelona), Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid). Contrato: 01/01/2009 a 31/12/2010; 24 meses.

## Grupo de investigación

Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España dirigido por Joan Ferrés i Prats profesor de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Contrato

## Nombre de las personas participantes en el proyecto

Cataluña (Universitat Pompeu Fabra): Joan Ferrés Prats, Josep Fernández, Magda Blanes. Castilla-León (Universidad de Valladolid): Agustín García Matilla. Andalucía (Universidad de Huelva) Ignacio Aguaded, Jacqueline Sánchez, Amor Pérez Rodríguez, Rocío Cruz., Ángel Hernando Gómez, Águeda Delgado. Navarra (Universidad de Navarra): Alejandro Navas, José Javier Sánchez Aranda. País Vasco (Universidad del País Vasco): Jose Inazio Basterretxea, Petxo Idoyaga, Txema Ramírez de la Piscina, Esther Zarandona. Madrid (Universidad Carlos III y UCM): Alejandra Walzer, Pilar de las Heras, Francisco García, Fernando Tucho. Galicia (Universidad de Santiago): Miguel Vázquez Freire, Luis Alvarez Pousa, Fernando Redondo. Aragón (Gobierno de Aragón): José Antonio Gabelas, Carmen Marta. Valencia (Universitat Jaume I de Castellón): Javier Marzal, Cristina González, José Antonio Palao. Asturias (Gobierno de Asturias): Nicanor García, Lourdes Cabezas. Cantabria (Universidad de Santander): Sonsoles Guerra Liaño, Paula Renés. Murcia (Universidad Católica de Murcia, UCAM): Manuel Gómez Sicilia, Félix Galindo, Mar Rodríguez. Canarias (Universidad de La Laguna): Esteban Torres. La Rioja (Universidad de La Rioja): Josefina Santibáñez. Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha): José Francisco Durán. Baleares (Universitat de les Illes Balears): Jaume Sureda Negre, Mercè Morey. Extremadura (Universidad de Extremadura): Javier Trabadella.

## Descripción general

Se pretende lograr dos objetivos prioritarios:

1. Profundizar en algunas cuestiones de cariz cualitativo que no se habían podido resolver con lo suficiente profundidad en la investigación cuantitativa. Nos referimos sobre todo a aspectos relacionados con la dimensión de la ideología y de los valores y con la dimensión artística. También había faltado tratar aspectos relacionados con las emociones y con el inconsciente. En



todos estos campos parecía más adecuado aplicar recursos como la entrevista en profundidad o el grupo de discusión antes que el cuestionario escrito.

2. Abordar cuestiones que ni siquiera se habían planteado cuando se inició el proyecto de investigación. Efectivamente, durante los últimos cinco años el mundo de la tecnología y sobre todo el de las prácticas comunicativas ha sufrido unos cambios sustanciales, fundamentalmente con motivo de la aparición de las redes sociales y de fenómenos como Youtube o la web 2.0. Una investigación sobre competencia mediática no podía obviar los efectos producidos por estos cambios y las exigencias que comportan estas transformaciones a la hora de enfocar la formación de la ciudadanía.

Si los cuestionarios nos aportaron los datos para el análisis cuantitativo, las entrevistas en profundidad permitirán la expresión cualitativa y matizada de la información obtenida, sirviendo a la vez de contraste, de confirmación y de triangulación de la información.

La entrevista en profundidad es utilizada para evaluar las actitudes y las capacidades de los ciudadanos y ciudadanas en torno a aquellas dimensiones de la competencia mediática que resultan más complejas, más difíciles de evaluar, que necesitan más matiz, más detalle, más precisión.

El grupo de discusión explora el inconsciente, lo subjetivo, los significados otorgados, los sentimientos. Esta técnica se presenta como una de las más adecuadas para interpretar los puntos de vista de un colectivo, porque ofrece libertad para expresar los pensamientos con las propias estructuras mentales y con las propias palabras.

En las entrevistas en profundidad se analizaba la problemática de la publicidad. Al ser un simple frente a frente, era más fácil realizar el visionado de los dos spots publicitarios que servían de base al análisis.

En cambio, en los grupos de discusión se afrontaban los temas de la información y del entretenimiento. La problemática de las nuevas tecnologías y los nuevos entornos comunicativos se afrontaba en las dos técnicas.

Se han realizado 31 entrevistas y 28 grupos de discusión, atendiendo a las tres variables con las que había sido diseñada la muestra de la investigación cuantitativa: variable de género: hombres y mujeres; variable de edad: personas jóvenes entre 14 y 24 años, personas adultas entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de los 65 años; variable del nivel de estudios: personas sin estudios, personas con estudios elementales, personas con estudios de secundaria y personas con estudios superiores.

Tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión se ha atendido la variable de los ámbitos urbano y rural.

## Aportaciones y resultados

Respecto a las aportaciones y resultados, las hay de dos clases. Algunos, la mayoría, son específicos de la investigación cualitativa. Tienen que ver con aspectos de

la educación mediática que casi no habían sido analizados en la investigación cuantitativa, como el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la cultura participativa o la cultura de la convergencia.

Otros se limitan a confirmar, ampliar o matizar conclusiones que ya habían sido formuladas en la investigación cuantitativa, pero que por su complejidad necesitaban una aproximación más profunda.

La edad suele ser un indicador significativo del grado de interés que se manifiesta por las tecnologías de la información y de la comunicación. También lo son los conocimientos previos sobre las tecnologías y el nivel de estudios. Sin embargo, cuando hay una motivación muy fuerte, acaba siendo más determinante que los demás factores. Esto implica que uno de los objetivos de la educación mediática debería consistir en motivar a los estudiantes de los diferentes niveles educativos, (desde la Educación Primaria, la Secundaria y la Universidad, incluyendo a los estudiantes mayores), para que todos ellos encuentren una justificación aplicable en el fomento de su creatividad, el desarrollo de su capacidad crítica y de análisis y el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas actualmente existentes.

Muchas personas se acercan a las Tecnologías buscando, de manera básica, el entretenimiento, la diversión, la evasión. Aunque las tecnologías ofrezcan más posibilidades, estas no se materializan si no encuentran unos individuos preparados para desarrollarlas, no sólo en cuanto a habilidades, sino también en cuanto a actitudes. En este sentido, el papel de la educación vuelve a ser clave.

La funcionalidad y la accesibilidad de las tecnologías están propiciando unos usos cada vez más activos, con un incremento progresivo del grado de participación por parte de los ciudadanos y ciudadanas. La educación mediática debería partir de las necesidades expresivas y comunicativas del propio individuo.

Se comprueba que los ciudadanos y ciudadanas no aprovechan el ámbito de la esfera pública para denunciar los usos manipuladores de los medios y, de las tecnologías de la información y de la comunicación. Cada vez resulta más necesaria la responsabilidad personal y colectiva.

La obsesión por el entretenimiento contribuye a potenciar la cultura del zapping, tanto en la televisión como en Internet. Y esta cultura potencia una aproximación superficial y sesgada a la realidad.

Algunas personas consideran que en los mensajes mediáticos sólo hay ideología y valores cuando hay intencionalidad de transmitirlos por parte de los autores. Otras no son conscientes de la presencia de estereotipos y de valores si éstos son latentes. Hay otras que, siendo conscientes de la presencia, parece no importarles o no molestarles. El consumo acrítico de los medios deja a los ciudadanos y ciudadanas en manos de las leyes de mercado y el concepto de servicio público parece prácticamente olvidado o ignorado. Estas constataciones deberán provocar un tipo de educación mediática prioritaria en relación con la interacción con las pantallas, las actitudes y la gestión de las emociones.

Un componente básico de la educación mediática debería ser, pues, la educación del deseo, tanto en el sentido de hacer crecer la necesidad de una actitud crítica y de una sensibilidad estética más grandes en la interacción con las panta-

llas como en el de poner el uso de las mismas al servicio de nuevos intereses de carácter social y cultural.

Las únicas personas que utilizan la red para mejorar su entorno social son las que ya habían adquirido un compromiso social previo. La apertura del debate sobre estas potencialidades prácticas y la difusión y extensión de las mismas, podría constituir otro de los objetivos de la educación mediática.

En esta investigación cualitativa se confirman los resultados obtenidos en la cuantitativa. Sobre todo con la dimensión de la ideología y de los valores, con una mención especial para los mecanismos de influencia tanto en la comunicación informativa como en la publicitaria. Y también con la dimensión artística, tanto respecto a la capacidad de valorar mensajes con criterios estéticos como a la capacidad de expresarse de manera creativa e innovadora.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

En las contribuciones/recomendaciones para la educación no se pueden presentar muchas sugerencias nuevas, porque el espíritu de innovación que debería presidir la educación mediática ya estaba dibujado en la investigación cuantitativa. Este informe cualitativo como una ampliación del informe cuantitativo anterior. Está construido en base a las propuestas previas, ampliado y enriquecido a partir de las conclusiones específicas de este informe.

Los resultados de la investigación vienen a demostrar la necesidad de formación en competencia mediática que permita ser interlocutores de las pantallas maduros, conscientes, críticos, responsables, activos y participativos. De acuerdo con la recomendación del Parlamento Europeo, en diciembre del 2008, hace falta introducir en los centros escolares contenidos relativos a la educación mediática. Nos parece positiva la opción tomada en Cataluña, donde se ha optado por trabajar la comunicación en el sentido más amplio en todas las áreas. Tiene que haber un cambio en el planteamiento comunicativo de los currículos educativos. La alfabetización mediática, entendida de una u otra manera, implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los diferentes medios de comunicación, consiguiendo filtrar adecuadamente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes. Y debe capacitar a los ciudadanos y ciudadanas para hacer un uso creativo y socialmente enriquecedor de las nuevas herramientas tecnológicas y de las nuevas prácticas comunicativas. La educación mediática debe formar parte de los planes de estudio a todos los niveles de la educación escolar y de la formación posterior, y se debe plantear como objetivo el logro de unas competencias mínimas por parte de toda la población.

De acuerdo con el mencionado documento del Parlamento Europeo, esta educación no debería estar limitada a los niños y jóvenes. Hace falta impulsar también la alfabetización mediática de los adultos, como se desprende de los resultados de la investigación y del concepto ya asentado desde hace décadas en «una educación constitutiva de un horizonte sin límite».

La educación mediática ha de partir siempre de las necesidades expresivas y creativas del individuo, como persona que aspira a comprender la realidad y sa-

berse partícipe del mundo que le rodea. La educación mediática ha de atender las seis dimensiones en las que ha quedado definida: la de los lenguajes, la de la tecnología, la de la ideología y los valores, la de la producción y distribución, la de la interacción y la dimensión estética. De los resultados tanto de la investigación cuantitativa como de la cualitativa que ahora presentamos se demuestra que las carencias de la población son graves en las seis dimensiones. Por otra parte, la competencia mediática se ha de manifestar tanto en la capacidad de interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica como en la de expresarse a través del Audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad y asumiendo responsabilidades de carácter social y cultural.

La competencia mediática comporta de alguna manera una competencia emocional. Los descubrimientos de la neurobiología durante las últimas décadas, sobre todo a partir de los años noventa, conocidos precisamente como la década del cerebro, obligan a replantear los parámetros en los que se han sustentado la cultura y la enseñanza en el mundo occidental. Si esto es cierto para el mundo académico en general, lo es mucho más para la relación académica con el mundo de la imagen, un mundo del que incluso intelectuales como Sergei M. Eisenstein o Ingmar Bergman han reconocido que está profundamente vinculado con las emociones y con el inconsciente. La educación mediática ha de incluir, pues, la gestión de las emociones en sus dimensiones cognitiva y movilizadora.

De acuerdo con el principio social de las responsabilidades compartidas, haría falta buscar en diversos colectivos sociales carencias que explican los déficits de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles. Pensamos en colectivos como los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria, los formadores universitarios tanto de los futuros profesionales de la comunicación como de los de la educación, los padres y madres de familia y las diversas instancias políticas y sociales. Los miembros del equipo de esta investigación están implicados en este momento en un proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación para hacer frente a estas problemáticas.

## Divulgación de los resultados

En Ferrés, J. & al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación. Catálogo de publicaciones del Ministerio: educación.es.. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Dirección General de Formación Profesional. Instituto de Tecnologías Educativas. Editado por la SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Catálogo de publicaciones del Ministerio: educación.es. Catálogo general de publicaciones: publicacionesoficiales.boe.es. y también se ha editado en versión on-line por la editorial MEC. ITE. <http://www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/414-competencia-mediatica>

Esta investigación ha sido citada en otros trabajos de investigación, congresos científicos, portales de investigación, revistas especializadas y universidades. Se ha referenciado entre otros:

En la REVISTA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA- RELATEC en el artículo titulado: *Evaluación de competencia mediática según género y nivel de estudios* de Josefina Santibáñez Velilla, Paula Renés Arellano, Antonia Ramírez García. Vol, 11. No 2 (2012) páginas 39-53.

En la Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, concretamente en el artículo titulado: *Desarrollo de competencias mediáticas en estudiantes de publicidad y relaciones públicas: el caso del ciberperiódico comunic@ndo* de las autoras Mar Iglesias García y Cristina González Díaz. Volumen 12, Número 2, pp. 1-19, 2012 ([http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/desarrollo-competencias-mediaticas-alumnos-publicidad-relaciones-publicas-ciberperiodico-comunicando-iglesias-gonzalez\\_01.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/desarrollo-competencias-mediaticas-alumnos-publicidad-relaciones-publicas-ciberperiodico-comunicando-iglesias-gonzalez_01.pdf))

En Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LIBROS. Comunicar, vol. XIX, núm. 37, octubre, 2011, pp. 200-233. Grupo Comunicar. Andalucía, España (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15820024024.pdf>)

Santibáñez, J. et al. (2012). Competencia mediática de riojanos mayores de 65 años en el contexto español. En *TIES. III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica*. <http://ties2012.eu>

En la página de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9213>

En la página web bibliotecarios en concretamente el artículo Evaluación de la información: mito y realidad del autor Evelio Martínez Cañadas <http://www.bibliotecarios.es/eveliomartinez/evaluacion-de-la-informacion-mito-y-realidad>

En la página web del Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España (<http://www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/414-competencia-mediatica>)

## Observaciones

Con la implicación de investigadores en comunicación y educación de 17 universidades, correspondientes a cada una de las Comunidades Autónomas del España, se diseñó y validó conjuntamente desde 2007 un cuestionario original, inexistente hasta el momento en la literatura científica. Finalmente, se procedió a realizar el trabajo de campo, administrando el nuevo cuestionario, procesando y analizando los resultados obtenidos.

La complejidad del abordaje y el carácter pionero de esta investigación exigía el complemento de una investigación cualitativa, en una segunda fase, utilizando las técnicas de los grupos de discusión (focus group) y de la entrevista en profundidad, como se detalla en este Informe.

La originalidad de la investigación, la escasez de antecedentes teóricos, la progresiva implicación de Universidades e instituciones hasta completar todas las Comunidades Autónomas de España en el equipo de investigación explican que este estudio haya tenido una larga gestación: (01/01/2007 a 31/12/2010) que culmina con la puesta en marcha de un Proyecto I+D coordinado, con tres subproyec-

tos, que abarcan a la totalidad del Estado Español y que supone un salto cualitativo importante en el desarrollo de este trabajo.

Las dificultades económicas de investigadores de algunas autonomías, esto contribuyó a retrasar todavía más los plazos de entrega y de los resultados.

Pese a todos estos contratiempos, se pudo finalizar y publicar (2011) el informe del proyecto «Competencia Mediática. Informe de Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España».

# La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2009-13460 (subprograma EDUC)

Grupo de investigación

Grupo de Investigación en Escuela Rural (GINER). Otros Grupos a los que pertenecen algunos de los participantes: ICUFOP (HUM 267) (Andalucía), Educación y desarrollo rural (S 108) (Aragón)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Universidad de Barcelona: Roser Boix Tomás. Investigadora principal, Iris Soler; Universidad de Zaragoza: Pilar Abós, Virginia Domingo, Rosario M. Ramo; Universidad de Granada: Antonio Bustos Jiménez; Universidad de Lisboa: Antonio Pereira Duarte, Belmiro Cabrito; Universidad de Playa Ancha (Chile): Carlos Moreno, Fernando Mandujano, Gladys Villaroel, René Flores; Universidad de la República (Uruguay): Limber Santos; Observatorio de Educación y Territorios (Francia): Pierre Champollion, Jean-Luc Fauguet, Alain Legardez, Yves Alpe, Thierry May-Carle.

## Descripción general

El proyecto diseñado pretendía abrir vías de reflexión y diseñar propuestas sobre la adquisición de competencias en el ámbito de la escuela rural a través de la utilización de una metodología activa, entendida como aquella que aumenta la utilización de un aprendizaje activo en el alumnado, de acuerdo con una perspectiva constructivista, con una gran atención a la diversidad cultural y también social, para establecer que este tipo de práctica pedagógica puede tener componentes didácticos y organizativos transferibles a las escuelas ordinarias. Para ello, hemos analizado la metodología activa que se está llevando a cabo en algunos países de América Latina y Europa, en un intento de, a partir de la experiencia y reflexión de estos países, avanzar en la construcción de saberes sobre la escuela multigrado, la adquisición de competencias y la atención a la gran diversidad cultural y social en la que estamos inmersos de forma global. Los principales objetivos han sido:

1. Analizar las competencias adquiridas por los alumnos de las escuelas multigrado chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.

2. Estudiar y comparar la metodología de trabajo en escuelas rurales, chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.
  - a) Analizar las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado.
  - b) Valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las estrategias didácticas utilizadas.
  - c) Examinar los materiales didácticos utilizados para dar soporte a las estrategias.
  - d) Peritar qué tipo de evaluación y en qué momento se utiliza.
  - e) Ponderar el interés, la formación y la situación profesional del maestro rural.
  - f) Explorar el contexto social-cultural y geográfico de las escuelas y las familias.
3. Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas.
  - a) Revisar el estado de la pedagogía de la diversidad en otra tipología de escuelas.
  - b) Elaborar una propuesta de componentes/ didácticos que se pueden transferir a otra tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mejor calidad.

La metodología de investigación ha sido de carácter cuali-cuantitativo y ha seguido las siguientes etapas:

1. Selección de la muestra bajo los criterios de heterogeneidad y eficacia a través de la elaboración y pase de cuestionarios.
2. Elaboración y realización de entrevistas a aquellos docentes seleccionados en función de la presencia en sus aulas de metodologías más activas (datos de cuestionarios).
3. Realización de observación participante en aquellas aulas seleccionadas en relación con la información obtenida de las entrevistas.

## Aportaciones y resultados

Las conclusiones generales en relación a los objetivos del proyecto han sido las siguientes:

### Objetivo1

Analizar las competencias adquiridas por los alumnos de las escuelas multigrado chilenas, españolas, francesas, portuguesas, y uruguayas.

Sólo en Chile, Francia y Uruguay los criterios de selección de las escuelas estudiadas han estado relacionados con los buenos resultados escolares de sus alumnos, es decir de un alto desarrollo de determinadas competencias (por ejemplo en Francia matemática y lingüística). En España y Portugal no hemos evaluado aprendizajes de contenido ni desarrollo de competencias básicas.

Sin embargo los datos del estudio nos aportan algunas ideas con respecto



al desarrollo de algunas competencias transversales tales como la competencia digital, ya que el uso de TIC como recurso didáctico está presente en las aulas multigrado, fundamentalmente utilizado para la búsqueda de información y como medio de entrada en el aula de diversos contenidos relacionados con el entorno inmediato, que no están presentes en otros recursos; la competencia social y ciudadana, teniendo en cuenta que la presencia de prácticas colaborativas y cooperativas internas sienta las bases para el desarrollo de habilidades presentes en esta competencia; la competencia de aprender a aprender, ya que la tutoría y el acompañamiento de mayores desarrolla en el alumnado destrezas metacognitivas; la competencia para la autonomía y la iniciativa personal, porque el aula multigrado es un escenario donde se pueden activar variadas relaciones entre docente y alumno y entre alumnos, donde se pueden acordar roles de acuerdo a la distribución de las tareas, promoviendo un desarrollo real de la autonomía.

## Objetivo 2

Estudiar y comparar la metodología de trabajo en escuelas rurales, chilenas, españolas, francesas, portuguesas y uruguayas.

### *2.1.- Analizar las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado.*

Algunas de las estrategias didácticas presentes en las aulas analizadas están incluidas en aquellas que podemos denominar activas y que van dirigidas a promover tanto la autonomía de los alumnos como las prácticas colaborativas y cooperativas, aunque a veces existe una incorrecta utilización de las mismas. El cumplimiento del currículo condiciona las estrategias didácticas y las actividades. Aunque variadas y adaptadas, son el eje del proceso enseñanza-aprendizaje.

### *2.2.- Valorar la organización del espacio y del tiempo en relación a las estrategias didácticas utilizadas.*

En términos globales nos encontramos con una organización espacio-temporal que respeta el ritmo de aprendizaje del alumno, lo que se ve favorecido por el menor número de alumnos en el aula. La organización espacial no es nunca neutra y el tiempo, generalmente flexible, suele adaptarse a áreas y/o cursos.

### *2.3.- Examinar los materiales didácticos utilizados para dar soporte a las estrategias.*

La selección de materiales y recursos no está siempre relacionada con las estrategias didácticas utilizadas ni apoyada por lo tanto en un planteamiento psicopedagógico definido; a pesar de ello se utilizan materiales diversificados.

### *2.4.- Peritar qué tipo de evaluación y en qué momento se utiliza.*

Aunque existen indicios del uso de diferentes tipos de evaluación, se mantiene su función de control y su dependencia de las normas curriculares. Es el elemento menos trabajado por los docentes.

### *2.5.- Ponderar el interés, la formación y la situación profesional del maestro rural*

En algunas de las situaciones observadas se constata una resistencia a renunciar a un lugar central que el docente considera como propio y definitorio de su rol. La formación recibida no se corresponde con su posterior trabajo en el aula multigrado.

### *2.6.- Explorar el contexto socio-cultural y geográfico de las escuelas*

Los datos nos indican la variedad de contextos en los que se encuentran las escuelas rurales estudiadas.

## Objetivo 3

Diseñar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otro tipología de escuelas

### *3.1.- Revisar el estado de la pedagogía de la diversidad en otra tipología de escuelas*

En estos momentos se está trabajando en este tema.

### *3.2.- Elaborar una propuesta de componentes didácticos que se pueden transferir a otro tipología de escuelas, con el intento de lograr aprendizajes de mejor calidad.*

- El desarrollo de la autonomía en el alumnado es intencional y por lo tanto debe ser planteada desde la perspectiva competencial .
- La organización espacio-temporal debe ser flexible, adaptada al alumnado y a las objetivos de aprendizaje, de modo que tanto el alumnado entre sí como con el docente interactúen de diferentes formas.
- La actuación docente debe apoyarse en un planteamiento psicopedagógico claro, fundamentalmente en aquellos que sustenten un aprendizaje significativo y de competencias.
- La presencia en el aula de temas emergentes es una oportunidad básica de aprendizaje.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

- La necesidad de hacer visible la escuela rural , ante todo en su consideración de escuela multigrado, poniendo de relieve la necesidad de determinados planteamientos normativos específicos que permitan una educación de calidad sin las exigencias de otros tipos de escuelas.
- La necesidad de formar a los futuros maestros en aquellas metodologías que en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula multigrado, son más adecuadas para un aprendizaje significativo.
- La necesidad de volver la mirada no tanto hacia la enseñanza (es lo que se da en general) sino hacia el aprendizaje.
- La necesidad de investigar más para incardinar más la evaluación en el conjunto del proceso enseñanza-aprendizaje, para conocer los procesos de aprendizaje y los posicionamientos educativos del alumnado de grupos

- multigrado, y la relación del contexto en tales procesos.
- La posibilidad de utilizar agrupaciones multigrado en otros contextos escolares no propios de la escuela rural, potenciando la presencia de interacciones y procesos de intercambio característicos de grupos interedad/intercurso.
  - La coincidencia en gran parte de los elementos y planteamientos didácticos multigrado, independientemente del país o región. Con diferentes peculiaridades contextuales, existen similitudes notables en las aulas rurales.
  - La consideración del aula multigrado como un microespacio en el que existen diferentes tipos de diversidad, como lugar en el que está presente la heterogeneidad por naturaleza. Existe la posibilidad de gestionar educativa-mente tal diversidad.
  - La importancia de la internacionalidad en el estudio de cuestiones comunes. Para proyectos en los que las realidades pudieran parecer dispares, el contraste que proporcionan visiones desde diferentes lugares complementan y enriquecen los resultados y las propuestas de transformación.

## Divulgación de los resultados

Comunicaciones y/o ponencias en los siguientes congresos:

- VI Congreso CEISAL, Toulouse, julio 2010.
- Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Uruguay, octubre 2010, 2011 y 2012.
- Colloque «Education au développement durable et à la biodiversité» IUT de Provence, Digne les Bains, octubre 2010.
- I Congreso Internacional Reinventar la Profesión Docente, Málaga, noviembre 2010.
- I Congreso La Educación en el Medio Rural. Gijón, abril 2011.
- ECER (European Conference of Educational Research), Berlín (Alemania), septiembre 2011.
- II Seminario de Pesquisa en Educacao do Campo, Florianópolis (Brasil), noviembre 2011.
- Congreso Internacional de Estrategias Didácticas Inclusivas, Castellón de La Plana, diciembre 2011.
- ECER, Cádiz (España), 2012.
- Seminario Internacional “Políticas públicas y educación básica rural”. Santiago de Chile, agosto de 2012.
- Congreso: 2º Seminário de Investigaçao em Psicologia da Faculdade de Psicologia. Lisboa (Portugal) Comunicación: Antonio Duarte. 2012.
- ECER, Estambul, (Turquia), septiembre 2013.

## Publicaciones

- Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado. Volumen 15 número 2 (2011). Monográfico Escuela Rural.
- Champollion, (2013): Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale. Paris: L`Hartmann.
- En prensa:
  - Atlas: Ecole rurale et territoires.
  - Boix, R. y Duarte A. M. (capítulo de libro). L'école rurale dans les recherches européennes. Quelques exemples. In P. Champollion (Ed.). L'école rurale et les territoires. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
  - Bustos, A., Abós, P, Boix, R. Domingo, L (in press) (capítulo de libro) Les écoles rurales des communautés autonomes espagnoles d'Andalousie, d'Aragon et de Catalogne. In P. Champollion (Ed) L'école rurale et montagnarde en contexte méditerranéen. Approches socio-spatiales. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.

## Tesis Doctorales

- La escuela rural en Nicaragua y El Salvador: estudio de un caso. Rosario. M Ramo Garzarán. Universidad de Zaragoza. Marzo 2011. Directora: Pilar Abós Olivares.
- La escuela rural en Aragón, Virginia Domingo, Universidad de Valencia (lectura 18 de octubre) Codirección: Pilar Abós Olivares
- Aportes del mapuche kimeltuwün para generar prácticas educativas contextualizadas en escuelas situadas en contexto mapuche. Teresa Paillacoí, Universidad de Barcelona (en elaboración). Directora: Roser Boix Tomás

## Otras actuaciones

- Master Educación y Desarrollo Rural. Universidad de Barcelona
- Master propio Educación y Desarrollo Rural. Universidad de Zaragoza.
- Proyectos de investigación nuevos:
  - La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias en la escuela rural: un estudio en Aragón, Cataluña, Francia y Portugal (2010/B003). Fundación Universitaria Antonio Gargallo, Universidad de Zaragoza, 2010-2011.
  - Factores de rendimiento en la escuela rural: características del alumnado. Universidad de Barcelona, 2013.
  - Factores de rendimiento en la escuela rural: características contextuales. Fundación Universitaria Antonio Gargallo, Universidad Zaragoza, 2013-2014.
  - Solicitud de creación de una RED temática - Convocatoria CYTED 2013.

## Observaciones

- Dificultades para acceder a los resultados escolares de los alumnos de escuelas rurales españolas y portuguesas.
- Dificultades, aunque sea muy interesante, para cuadrar los tiempos cuando se trabaja con países con diferentes calendarios académicos.
- Posibilidades de TIC para establecer contactos cuando los equipos de investigación son internacionales.
- Necesidad de que los proyectos de I+D+I tengan en cuenta, tanto desde el punto de vista económico como de tiempos, el carácter internacional de los mismos.
- Importancia del carácter interdisciplinar de los equipos.

# Trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español: participación, democrática e innovación educativa, 1970-2001

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español: participación, democrática e innovación educativa, 1970-2001. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i. SEJ2007-64557.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Victoria Robles Sanjuán, Universidad de Granada; José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada; Teresa García Gómez, Universidad de Almería; M<sup>a</sup> Teresa Díaz Mohedo, Universidad de Granada; Esther Prados Magias, Universidad de Almería.

## Descripción general

El objetivo de esta investigación era el estudio de la participación y contribución de las maestras, directoras de centros educativos e inspectoras de educación en el sistema no universitario a los cambios educativos del último tercio del siglo XX, y a como tales contribuciones fueron parte fundamental de los cambios sociales de la España de finales del siglo pasado. La etapa de estudio se concretó en la de educación primaria, por ser esta una etapa escolar con una definición curricular muy clara, donde se introdujeron cambios substantivos en las últimas décadas del siglo XX y donde aún hoy prevalece un perfil profesional hacia las maestras muy feminizado.

Partíamos en nuestro marco propositivo de las hipótesis de que estas profesionales introdujeron y transformaron contenidos, prácticas, metodologías y discursos educativos; modificaron su modelo de profesionalización; cuestionaron las identidades de género vigentes y el pensamiento androcéntrico transmitido en los contenidos de enseñanza.

Los objetivos de carácter general fueron:

1. Construir la historia de vida de maestras, directoras e inspectoras de educación a partir de un acercamiento biográfico, con el fin de captar e interpretar los mecanismos de cambio e innovación que pusieron en juego desde las plataformas de actuación profesionales a las que pertenecieron.
2. Conocer, comprender y explicar, desde una perspectiva genealógica y crítica

ca, las trayectorias de vida profesional y de participación docente y gestión educativa de estas mujeres, así como de configuración de un espacio profesional y educativo propio.

3. Analizar sus diversas contribuciones a la igualdad social, a la participación democrática y a las diversas formas de transformación educativa, tanto teóricas como instrumentales y metodológicas, tomando en cuenta sus propias prácticas profesionales y su conciencia de actuación feminista, dentro del sistema educativo y en las relaciones profesionales con los equipos directivos y docentes a los que pertenecieron.
4. Revisar y explicar la evolución de los cambios educativos acaecidos desde los orígenes de la transición democrática hasta su consolidación en la década de los noventa hasta el año 2002, así como de sus consecuencias para la sociedad, desde las experiencias de las mujeres docentes y gestoras dentro de ellos.

La metodología cualitativa, concretamente, la construcción de historia de vida nos permitió seguir sus trayectorias genealógica desde sus profesiones, como constructoras de pensamiento, como transformadoras de roles profesionales y como innovadoras en el campo del conocimiento educativo igualitario.

## Aportaciones y resultados

La realización de entrevistas semiestructuradas a estas docentes nos ha permitido reconstruir la historia de la vida profesional de maestras, así como analizar los mecanismos e influencias que cuestionan la educación más tradicional, llevándolas a innovar su pensamiento y acción pedagógica. Así, hemos visto y analizado como en la década de los 60 los inicios profesionales de las maestras están marcados por pequeñas innovaciones en su práctica (trabajo cooperativo, creación de una biblioteca para potenciar la lectura, apertura de la escuela durante todo el día...), inicialmente muy marcadas por el contexto en el que se desarrolla su trabajo (escuelas rurales). Es a partir del conocimiento de otras realidades, del contacto y participación en movimientos de renovación pedagógica, entre ellos el de Marta Mata, y de su asistencia a las escuelas de verano de Rosa Sensat, cuando su pensamiento educativo y su práctica se transforma significativamente.

Esta transformación está íntimamente relacionada con la concienciación política, y es a partir de este momento cuando se asume que la educación no está ni puede estar al margen de lo social y de lo político. Influencias importantes, además de las ya citadas, en el cambio que se produce en estas maestras, tanto en pensamiento como en acción, son Freire, Freinet, Milani, Rodari, Tonucci, etc. A partir de la década de los 70, este proceso de concienciación y acción contribuye a crear un espacio profesional y educativo propio, pero al mismo tiempo un espacio colectivo en la construcción de escuelas democráticas, con la idea clara: la educación debe tener como fin el éxito de todo el alumnado, potenciando la igualdad y la justicia. Dicha construcción se produce tanto en la gestión de la escuela, caracterizada por la participación de distintos colectivos (profesorado y familias), desde la

horizontalidad y la búsqueda de consenso; como en el desarrollo del currículum. En éste utilizan técnicas de Freinet en clase (la asamblea, el texto libre, etc.); forman grupos de trabajo; trabajan por proyectos, donde abordan los contenidos de forma globalizada e interdisciplinar, no jerarquizando el conocimiento; utilizan diversos y múltiples materiales para trabajar desde una perspectiva analítica y crítica los contenidos, elaborando materiales propios; realizan talleres, etc.

En definitiva, estas maestras utilizan metodologías activas que potencian la autonomía y responsabilidad de los niños y las niñas, la capacidad reflexiva y crítica. Al mismo tiempo, para hacer posible este cambio metodológico cambian la organización habitual del aula y el tiempo de trabajo, caracterizándose por la flexibilidad. Las innovaciones que realizan también afectan al ámbito de la evaluación, ésta es continua y formativa, llevando a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación. Por último, en esta construcción de una educación democrática, tiene para ellas gran importancia la creación de escuelas abiertas a la comunidad y al entorno.

Igualmente, las entrevistas nos han permitido reconstruir los vínculos entre docentes y acción política dentro de lo que hoy día comienza a reflexionarse como una cultura feminista propia. La vinculación entre docentes y feminismo ha arrojado, como hemos expuesto en las publicaciones, un cambio en los planteamientos globales profesionales sobre las mujeres, sobre sus contenidos y métodos pedagógicos y sobre la institución escolar y su función.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Se realizaron distintas publicaciones, entre las cuales cabe destacar:

- Victoria Robles Sanjuán. Cuando los cambios son también nuestros: movimientos feministas y propuestas educativas transformadoras. En Añaños, Fanny T. *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: las mujeres en las prisiones*, Barcelona, Gedisa, 2010, pp.37-154.
- Victoria Robles Sanjuán. Cambios pedagógicos en la España de los setenta y ochenta. Discursos teóricos y propuestas educativas desde el movimiento feminista. En *XIX Jornades d`Història de l'educació. Dones i educació*. Olot (Girona), Fundació d'Estudis Superiors d'Olot, 2010, pp.297-314.
- Victoria Robles Sanjuán. Feminismo y cambios pedagógicos en la España de los 70 y 80. *Granada, 30 años después. Aquí y ahora*, Madrid, Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas, 2010, pp. 367-372.
- Victoria Robles Sanjuán. "Discursos y estrategias para un proyecto de escuela coeducativa en la transición española. Algunas fuentes para su estudio". *Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, Vol.3, 2010, pp.1-7.
- Esther Prados Megías. "La expresión orante del cuerpo". *Proyección. Teología y mundo actual*. Universidad de Granada. ISSN: 0478-6378
- M<sup>a</sup> Teresa Díaz Mohedo. Professional careers of female teachers, headmasters and inspectors within the educative system in Spain: democratic participation and educative innovation, 1970-2001". En *European Conference on*



*Educational Research*, pendiente de publicación.

## Divulgación de los resultados

Curso de verano *Desafíos y Funciones de la Educación a Comienzos del S. XXI* Impartido en la Universidad Internacional de Andalucía del 21 al 24 de septiembre del 2010. Coordinador por José Luis Aróstegui Plaza y Victoria Robles Sanjuán.

Ciclo de Conferencias en la Universidad de Almería: *Mujeres y Magisterio*. Octubre de 2010, en la que colaboró el Aula de Género y patrocinó la Facultad de Ciencias de la Educación y la Experiencia Piloto de Magisterio de Educación Primaria.

Participar como invitadas para hablar del proyecto (seminarios científicos, conferencias) en:

- Seminario Científico: *L'educació i la Construcció de la identitat nacional al llarg del segle XX*. SEDHE/Universitat de Barcelona.
- Seminario *Mujeres y Magisterio*. Universidad de Almería.
- Seminario Científico: La consecución de la igualdad de las mujeres en España: el movimiento feminista durante la Transición. Universitat de Barcelona.
- Jornadas de Coeducación. CEP de Puerto Llano (Huelva).
- Workshop: *Cuerpos Re-Escritos: dolor y violencia en escritoras y personajes femeninos de la literatura de mujeres*. Universidad de Granada.
- 29º Congreso de ISME. Pekín, China.

# La participación de las mujeres en la toma de decisiones: maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970-2002)

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La participación de las mujeres en la toma de decisiones: maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970-2002). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Políticas de Igualdad Instituto de la Mujer. Código de referencia: 061/07.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada; Victoria Robles Sanjuán, Universidad de Granada; Teresa García Gómez, Universidad de Almería; Francisca Barrios Ruano, Universidad de Granada; María del Carmen Colmenar Orzaes, Universidad de Madrid; María Teresa Rabazas Romero, Universidad de Madrid; Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona; Patricia Villamor Manero, Universidad de Granada.

## Descripción general

Esta investigación tenía como finalidad el estudio de la participación y contribución de las mujeres a los cambios educativos del último tercio del siglo XX, y a como tales contribuciones fueron parte fundamental de los cambios sociales de la España de finales del siglo pasado. Nuestra población de estudio se concretará en las maestras, directoras de centros educativos e inspectoras de educación en el sistema no universitario, en la etapa de educación primaria, por ser esta una etapa escolar con una definición curricular muy clara, donde se introdujeron cambios sustantivos en las últimas décadas del siglo XX y, además, donde aún hoy prevalece un perfil profesional hacia las maestras muy feminizado. Partimos de que estas mujeres introdujeron y transformaron contenidos, prácticas, metodologías y discursos educativos; modificaron su modelo de profesionalización; cuestionaron las identidades de género vigentes y el pensamiento androcéntrico transmitido en los contenidos de enseñanza.

Asimismo, pretendíamos objetivar la participación de las mujeres en la cultura escolar (teorías, ideas, inercias, normas y prácticas) del último tercio del siglo XX, nos permitirá desvelar las rupturas de aquéllas con tales culturas vigentes, así como sus alteraciones con el fin de readaptarlas a una lógica teórica y práctica, pedagógica, educativa y profesional más acorde con sus principios y con el rechazo a la norma de género de la que posiblemente disintieron. Junto al incremento de la actividad y demandas de los movimientos feministas en la década de los setenta,

se administra todo un caudal de teorías y nuevas categorías de análisis útiles para transformar las estructuras del conocimiento. Trataremos de analizar el índice de recepción y propuestas canalizadas y promocionadas por las docentes y gestoras educativas para una transformación escolar, profesional y curricular.

Los objetivos de carácter específico fueron:

1. Acercarnos a las representaciones que maestras, directoras e inspectoras hacen de sí mismas y de sus perfiles profesionales docentes y de gestión educativa.
2. Conocer y comprender la naturaleza biográfica, cultural y evolutiva de sus conocimientos, de sus saberes, de sus conciencias feministas y de la práctica como profesionales de la educación.
3. Captar la experiencia de las mujeres a partir de su narración subjetiva al objeto de generar conceptos adaptados a sus formas de vida, nuevos enfoques relativos a su educación, confrontando así aquellas categorías que no las explican.
4. Entender los procesos de cambio social y educativo a partir de la contribución de las maestras, inspectoras y directoras de centros educativos como parte activa de ellos.
5. Utilizar distintas fuentes y metodologías histórica y cualitativas que posibilitan una interpretación de sus vidas y de sus aportaciones a la comunidad educativa.

El método de investigación utilizado en este trabajo ha sido el método histórico, fundamentado, como es sabido en la búsqueda y clasificación de fuentes de diversa tipología (escritas y orales), necesarias para la fundamentación de nuestro estudio, el análisis e interpretación de las mismas y la síntesis explicativa de la temática abordada. La metodología histórica fundamental se ha complementado con la utilización de diversas técnicas cualitativas, propias de la investigación en las ciencias sociales, tales como las técnicas bibliométricas, el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada en profundidad. Con el uso de las fuentes orales hemos construido sus historias de vida poniendo así en el centro de la reflexión sus profesiones, actividades, implicaciones y vidas, contrastándolas con categorías analíticas construidas al margen de sus experiencias (innovación educativa, reforma, profesionalización, cultura escolar, entre otras).

## Aportaciones y resultados

Como resultados destacamos que la perspectiva en primera persona de maestras, profesoras y educadoras, que entendemos, fueron una pieza clave en la comprensión de todos los procesos que condujeron a la consolidación democrática española aporta a la historiografía del siglo XX un conocimiento global y complejo sobre los cambios sociales y educativos.

El feminismo de la transición hacia la democracia española elaboró un discurso programático de cambio del modelo de enseñanza, del modelo pedagógico

de educación y de propuestas pedagógicas para el cambio cultural escolar.

La coeducación ha sido y sigue siendo la herramienta de transformación social, de ruptura de identidades de género y de construcción de modelos alternativos igualitarios entre chicas y chicos. Los discursos feministas al respecto fueron evolucionando en las décadas de los setenta y ochenta desde la propuesta general de cambio hacia la instrumentación de herramientas precisas para el cambio.

La diversificación de estrategias del feminismo de los setenta para exponer públicamente sus ideas, proyectos, críticas y discursos es diversa, muy amplia y, según el avance de los años, mejor concretada. Actas de reuniones, panfletos, póster, revistas, periódicos, mítines, programas políticos, pasquines, fotografías, entrevistas, manifestaciones, ruedas de prensa o concentraciones forman parte del organigrama de sensibilización de la sociedad, de debate y movilización colectiva para el mejor conocimiento y politización de la cuestión de las mujeres.

El análisis pormenorizado de la legislación sobre inspección educativa en España, en el periodo comprendido desde 1970 hasta 2002, nos permite constatar una evolución histórica de esta profesión, adaptada –por supuesto- a los cambios políticos en nuestro país y en la que, la normativa desarrollada refleja un proceso de evolución, que ha ido desde la consideración de las tareas de inspección educativa fundamentalmente como de control y autoridad hasta las de asesoramiento pedagógico y mediación entre la Administración y los centros educativos y familias.

En segundo lugar, podemos señalar que el cuerpo de inspectores de educación se ha considerado, a lo largo del tiempo, como una profesión de respeto y prestigio, con las connotaciones que implica de índole elitista, dentro de los sectores de la educación y también, en otro orden de cosas, tradicionalmente masculinizada. En el periodo histórico estudiado, la presencia de las mujeres en el desempeño de esta actividad docente, se ha ido dejando notar paulatinamente, si bien, en el momento actual, aún persisten diferencias numéricas en el desempeño de esta profesión, que se hacen aún notar más cuando intentamos encontrar paridad entre hombres y mujeres en los puestos de mayor responsabilidad y autoridad, dentro de la propia inspección de educación.

Las afirmaciones anteriores, que se hacen patentes en los datos numéricos existentes, las constatan los testimonios personales de las inspectoras, que hemos tenido ocasión de entrevistar. Bien es cierto que, en general, -con algunas discrepancias- señalan que no han recibido un trato diferente por ser mujeres y que no se han sentido discriminadas en el ejercicio de su profesión, pero sí existe una opinión unánime entre ellas de afirmar que la conciliación de su vida familiar y laboral, les ha llevado a realizar, en distintos momentos de sus vidas, renunciando a puestos de mayor responsabilidad, que implicaban también mayor dedicación personal. Aspecto este último que, en general, no llevaban a cabo sus compañeros varones, al menos por motivos de conciliación entre familia y trabajo. Como vemos, en pleno siglo XXI, persisten los viejos estereotipos de género, en cuanto a los papeles y obligaciones morales de hombres y mujeres en la familia y en la sociedad. Terminamos con el interrogante planteado de ¿hasta cuando, en las profesiones docentes y también en otras de ámbitos diferentes, pervivirán estas diferencias, que im-

posibilitan, por el momento, la igualdad real?

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Se realizaron distintas publicaciones, entre las cuales cabe destacar:

- Victoria Robles Sanjuán. Cuando los cambios son también nuestros: movimientos feministas y propuestas educativas transformadoras. En Añaños, Fanny T. *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: las mujeres en las prisiones*, Barcelona, Gedisa, 2010, pp.37-154.
- Victoria Robles Sanjuán. Cambios pedagógicos en la España de los setenta y ochenta. Discursos teóricos y propuestas educativas desde el movimiento feminista. En *XIX Jornades d`Història de l'educació. Dones i educació*. Olot (Girona), Fundació d'Estudis Superiors d'Olot, 2010, pp.297-314.
- Victoria Robles Sanjuán. Feminismo y cambios pedagógicos en la España de los 70 y 80. *Granada, 30 años después. Aquí y ahora*, Madrid, Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas, 2010, pp. 367-372.
- M<sup>a</sup> Teresa Díaz Mohedo. Professional careers of female teachers, headmasters and inspectors within the educative system in Spain: democratic participation and educative innovation, 1970-2001". En *European Conference on Educational Research*, pendiente de publicación.
- Teresa García Gómez. (2009). "Las maestras no existen: los mecanismos de la invisibilidad". *Revista Mujeres*, N° 7. Septiembre. Formato CD.

## Divulgación de los resultados

Los resultados se han difundido en:

Curso de verano Desafíos y Funciones de la Educación a Comienzos del S. XXI. Impartido en la Universidad Internacional de Andalucía del 21 al 24 de septiembre del 2010. Coordinador por José Luis Aróstegui Plaza y Victoria Robles Sanjuán.

Ciclo de Conferencias en la Universidad de Almería: Mujeres y Magisterio. Octubre de 2010, en la que colaboró el Aula de Género y patrocinó la Facultad de Ciencias de la Educación y la Experiencia Piloto de Magisterio de Educación Primaria.

Participar como invitadas para hablar del proyecto (seminarios científicos, conferencias) en:

- Seminario Científico: L'educació i la Construcció de la identitat nacional al llarg del segle XX. SEDHE/Universitat de Barcelona.
- Seminario Mujeres y Magisterio. Universidad de Almería.
- Seminario Científico: La consecución de la igualdad de las mujeres en España: el movimiento feminista durante la Transición. Universitat de Barcelona.
- Jornadas de Coeducación. CEP de Puerto Llano (Huelva).

- Workshop: Cuerpos Re-Escritos: dolor y violencia en escritoras y personajes femeninos de la literatura de mujeres. Universidad de Granada.
- 29º Congreso de ISME. Pekín, China.

El conocimiento resultado de la investigación se ha difundido también en la docencia de disciplinas y materias de grados y posgrados que impartimos.

## Observaciones

Destacar la dificultad de compaginar docencia e investigación, cuando ésta no es reconocida en la universidad.

# Ética, género y sexualidades en educación

Título el proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Ética, Género y Sexualidades en Educación, Ministerio de la Educación (Brasil); Universidad Estadual Paulista – Unesp.

Grupos de investigación

Grupo de Estudios y Investigaciones sobre las Sexualidades/ Grupo de Investigación Epistemología y Psicología: procesos y contextos de desarrollo humano – Universidade Estadual Paulista – Unesp (Brasil).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Coordinación: Leonardo Lemos de Souza (Unesp); Ejecutores becarios: Murilo Galvão; Livea Carla; Livia Dandaro Nakamura; Thaísa Andrade; Mariana Donato; Fernanda Proença; Fernanda Maron; Maria Paula Souza, João Guilherme Pincinato; Camille Trujillo; Daniele Davanço.

## Descripción general

Esta investigación tiene dos objetivos generales: 1) mapear las significaciones de jóvenes (con edad de 18 hasta 24 años) y profesores acerca de las diversidades sexuales y de género; 2) producir espacios de construcción de relaciones éticas y democráticas entre jóvenes y profesores en la educación. La mirada de género y de la sexualidad adoptada es desde las propuestas *queer* y de los posfeminismos. Por eso, género y sexualidad son significados en la pluralidad. Todavía, tienen conceptualizaciones críticas y contextualizadas histórica y culturalmente. El trabajo tiene el molde de la investigación-acción cuya mirada debe tener en cuenta la reflexividad de orden ética y política del investigador. Esta perspectiva de investigación entiende el investigador y lo objeto investigado cómo sujetos en las prácticas de significaciones. Por lo tanto, se puede desarrollar cómo herramientas de investigación talleres narrativos sobre los temas de sexualidad y género vivido u imaginado por los jóvenes y profesores de las escuelas y las universidades públicas. Otras herramientas todavía también fueran utilizadas: sesiones de cine y encuentros con especialistas sobre el tema sexualidad y género. Las actividades fueran desarrolladas con cerca de 300 jóvenes en colaboración con las escuelas y la universidad en momentos diversos por seis meses. Todavía hemos realizado oficinas narrativas con profesores y profesoras de las escuelas, así como los mismos participaron de los encuentros con los expertos invitados para esto. Los talleres narrativos tenían la participación de ambos, profesores y jóvenes, con la finalidad de suscitar el debate.

## Aportaciones y resultados

Cómo aportaciones y resultados podríamos destacar que hemos:

1. ofrecido la visibilidad a las prácticas de significaciones de jóvenes estudiantes construyen en las relaciones sociales de género y sobre las sexualidades existentes en el cotidiano de la escuela y de la universidad;
2. reducido el sufrimiento, la vulnerabilidad y riesgo decurrente del preconceito, discriminación delante las diferencias sexuales y de género, construyendo espacios de problematización de las mismas;
3. producido formas de actuación que pueden ser ejemplos de práctica educativa que son implicadas en el cambio y creatividad de las prácticas de significación que son gestadas en las políticas de identidad/diferencia discriminatorias y de exclusión.
4. promovido una educación como un espacio de construcción de valores éticos y de respecto a las diferencias
5. se identifican diversas realidades sobre las diferencias de género y sexualidades en la escuela y la universidad. Una de estas es sobre las discriminaciones del profesorado de la escuela y la dificultad de los mismos de producir prácticas educativas democráticas (principalmente delante de la homofobia). Sus prácticas son más clarificadoras que reflexivas, de modo a tornar invisible las diferencias y los conflictos que son disparados por ellas;
6. Lo alumnado aunque tiene valores positivos acerca de las diferencias, además tiene muchas imágenes y representaciones que no se respeta las diferencias. Hay una manera sutil de la discriminación y de la exclusión.
7. Del punto de vista metodológico investigativo, desde la investigación-acción, ha posibilitado una ética de las relaciones de investigación con los sujetos de la misma. Así como, se ha producido en conjunto los datos narrativos. Se puede tener en cuenta las subjetividades producidas pelos sujetos y pelo conjunto de los sujetos involucrados en el proceso educativo acerca de las diferencias.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Contribuciones del trabajo realizado que pueden ser destacadas:

- Contribuciones para la producción de prácticas educativas diferenciadas/reflexivas y de respeto para con las diferencias;
- Contribuciones en el ámbito de las políticas públicas por cuenta de la realidad expresa por lo conjunto de significados y representaciones que jóvenes y educadores tienen sobre las diferencias de género e sexuales;
- Debate y resignificación de los retos de la escuela en lo contemporáneo;
- Necesidad de producirse una educación moral y en valores que tratan de los derechos humanos en la educación para jóvenes.

El proyecto puede fomentar aportaciones para la educación moral y ética. Así, se entiende que la educación moral y ética que conteste a las demandas del si-



glo XXI es la que afirma la complejidad del mundo y del sujeto, que se define por una dialogia en la explicación de la construcción de la personalidad y la construcción de valores éticos en las relaciones entre las personas. Al trabajar con las diferencias de género y la educación sexual que debe ser impulsado por la preocupación por lo que se produce - sus consecuencias - por el conjunto de las relaciones en la escuela.

La educación que incluye las diferencias sexuales y de género debe articularse con la ética y los valores de una sociedad democrática y justa. Un enfoque de la educación que sólo se verbaliza/explicita los valores presentes en la situación (la discriminación, por ejemplo) no ofrece la promoción de la equidad y el respeto. La producción de un conjunto de prácticas que problematizan la tensión entre los valores personales y colectivos de las diferencias, en el sentido de fomentar las relaciones democráticas y justas, es más deseable. Las actividades educativas deben proporcionar a los estudiantes una variedad de situaciones de experiencias morales en la que los valores, los procesos históricos y la actualidad cultural y reflexión crítica sobre las posibilidades y las decisiones autónomas son posibles, haciendo hincapié en la dimensión de la identidad / alteridad en la construcción de personalidades éticas .

Sin embargo, un proyecto de educación moral y en valores, ya que no es posible sin, entre otros, dos elementos importantes: a) la claridad sobre el papel de la institución educativa en su tarea de educar en el mundo contemporáneo y b) la formación de los profesores que titular de esta tarea, debemos buscar la humanización de la práctica pedagógica, sin dejar de lado el carácter de instrucción.

## Divulgación de los resultados

Este proyecto de investigación ha sido presentado y publicado en actas de congresos, artículos de revistas científicas, capítulos de libros y otros.

El curriculum de la coordinación del proyecto: <http://lattes.cnpq.br/6444203522447403>

Los sitios en la web de los grupos de investigación implicados en el proyecto son:

- Grupo de Investigación Epistemología y Psicología: procesos y contextos de desarrollo humano (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330707K7Z9VDY>)
- Grupo de Estudios y investigación sobre las Sexualidades (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330707FZ5J9PR>)

Algunas publicaciones reunidas están disponibles en: <http://unesp.academia.edu/LeonardoLemosdeSouza>

## Observaciones

Las dificultades encontradas son sobre a la entrada en ámbito escolar y universita-

rio. Así como las trampas administrativas que rechazan la temática como contenido. Recomendase a los otros investigadores que toda investigación con esta temática sea muy discutida con los sitios de investigación.

# Ordenador-Internet y el cine como instrumento de aprendizaje cultural en la formación docente

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Ordenador, internet y el cine como instrumento de aprendizaje cultural en la formación del profesorado, un proyecto de investigación CNPq-2013-2017.

Grupo de investigación

El LIC Group - Lengua, interacción y conocimiento viene, desde 1995, se dedica a investigar los problemas de la lectura y la escritura desde un ángulo diferente, teniendo siempre como enfoque teórico y metodológico del enfoque cualitativo en una perspectiva socio-histórica. Está vinculado al Centro de Investigación y Docencia de Idiomas - Facultad de Educación Nupel UFJF y tiene su equipo en el pregrado, maestría y doctorado, investigadores en los campos de la educación y de idioma. Es apoyado por las principales instituciones relacionadas con la producción científica en el país, tales como CNPq y FAPEMIG.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Dr<sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas, Ms. Andréia Alvim Bellotti Feital, Ms. Ana Paula Marques Sampaio Pereira, Ms. Ana Paula Pontes de Castro, Ms. Alessandra Sexto Bernardes, Carolina Caniato Portes, Ms. Cristiano José Rodrigues, Eduardo Malvacini Franchesqueti, Dr<sup>a</sup> Elzicléia Tavares dos Santos, Glaucia Maria dos Reis Silva, Hannah Moreira Ferraz de Lima, Ms. Janaina de Oliveira Nunes, Lara Martins de Almeida, Ms. Maria Leopoldina Pereira, Ms. Mariana Hnricks Ribeiro, Dr. Sérgio Augusto Leal de Medeiros, Taiza Marcello Araripe.

## Descripción general

Cuando la investigación de internet computadora y el cine, entendido como instrumento de aprendizaje cultural como sujetos tenían profesores y estudiantes de educación de pregrado y el FAGED / UFJF. En cuanto a la computadora a internet a identificar y discutir la presencia de la alfabetización digital en sus clases. Encontramos que las características de la Web 2.0 no son utilizados por la mayoría de los profesores, aunque algunos de ellos ya poner en práctica la escritura en línea en sus disciplinas en el entorno Moodle. Llegamos a la conclusión de que la mediación del profesor en este proceso interfiere con la línea de la escritura de los estudiantes y que esto constituye una importante forma de construcción del conocimiento, para su futura práctica docente. También se centran directamente en la disciplina de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (ITEC) en el curso de Pedagogía da Facultad de Educación (FAGED / UFJF) si hay signos de mane-

ras de aprender el estudiante adulto con las tecnologías digitales y la observación de cómo los estudiantes establecer articulaciones vivido en el aula con su práctica de la enseñanza futura. Fue muy importante el estudio de la teoría de Vygotsky para la comprensión del proceso de aprendizaje de los adultos. En cuanto a la película, se vislumbra la posibilidad de una formación del ojo y sensibilidad, además de la función didáctica, y el reto de pensar en su reapropiación en la escuela.

## Aportaciones y resultados

Asignado en diferentes fuentes de investigación producciones brasileñas en la alfabetización digital en el período 2000-2010. En total se encontraron 228 producciones: 78 trabajos en eventos, 15 tesis y tesinas, artículos 48 y 39 revistas nacionales, 20 artículos en el sitio en línea que se encuentra en Google Scholar. Los datos que nos ha llevado a comprender que los estudios sobre la alfabetización digital en Brasil están en las primeras etapas con pocas producciones, pero han indicado un aumento de la investigación. Realizado en las áreas de Literatura y Lingüística Aplicada a la preocupación por la relación entre la alfabetización digital y enseñándoles a identificar un mayor número de estudios sobre el tema, lo cual no ha ocurrido en el área de Educación. Es preocupante darse cuenta de que la investigación educativa algunos conocimientos de informática. Prácticas de lectura y escritura constituyen a sí mismos como el centro de los focos de esta área y el tema de las tecnologías digitales es una demanda de la sociedad contemporánea. Al expresar su poco interés en los temas de la alfabetización digital pueden estar alejándose de uno de sus papeles más importantes: formar un sujeto activo y crítico, en respuesta a las diferentes demandas sociales. Para nosotros, una de las conclusiones de esta investigación, nos damos cuenta de la gran dificultad de llevar a cabo la presencia de informática e internet en FAGED/ UFJF. La computadora y el Internet, como herramientas son presencias físicas en este contexto, el plan de estudios aporta disciplinas que reflexiones sobre las tecnologías digitales, la institución ofrece espacio y equipo y los profesores, con sus diferentes grados de alfabetización informática, hacer uso de los instrumentos disponibles. Sin embargo, todavía no existe un funcionamiento concreto y la práctica articulación de la tecnología digital con formación de maestros. Aún carecen de una integración, de compartir experiencias e ir más allá de lo que ya se hace, entre los profesores. Poco a poco conocer algunos temores y resistencias, no revelados a principios de. Al relatar sus experiencias con la computadora y el Internet, los profesores dejaron sentimientos positivos y negativos que surgen en la cara de las tecnologías digitales. Fue posible comprender que hay posiciones favorables a la utilización de estas herramientas, señalando crítico en sus elecciones y sus usos. Por otra parte, hay señales de resistencia, aunque la computadora y el Internet para estar presente en los cursos de formación para los profesores de aula. Una de las principales conclusiones fue la constatación de que algunos de los usos de las computadoras y el Internet todavía se guían por la Web 1.0. La computadora y el Internet son utilizados por los usuarios para acceder a Internet sólo con el objetivo de buscar información.

## El cine en la Facultad de Educación y el grado de rostro UFJF

Al centrarse en la película, que tratamos de comprender las formas en que ha sido apropiada y estudiado las relaciones entre el cine y la educación en la Facultad de Educación y UFJF Pregrado, edificio con estudiantes y profesores de una experiencia de formación con material filmado en el ámbito educativo, para entender ¿cómo es el disfrute de estas películas en el proceso de aprendizaje. Para aprender más acerca de nuestro campo aplicado inicialmente un cuestionario a los profesores que se presentan y otros estudiantes de Pedagogía y Licenciatura.

Resumiendo los resultados que entender que la mayoría de los maestros enfrentaban, usando películas para discutir o introducir tema en particular en sus clases, mientras que un menor número de estos profesionales tienen una preocupación por este uso más allá de la enseñanza de los recursos.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La tecnología digital de hoy con su rápido desarrollo han aumentado los recursos para la construcción compartida del conocimiento. Es necesario que los profesores, formadores de profesores, alcanzar e incorporar prácticas de alfabetización digital que involucren la dinámica de la Web 2.0 y la Web 3.0. una práctica que contribuye a la enseñanza y el aprendizaje efectivo. Todavía queda mucho por hacer hasta que la alfabetización digital, en realidad se une a la vida cotidiana de las aulas de la pedagogía y de la FACED Pregrado.

Los datos obtenidos de los cuestionarios tenían una importancia fundamental en la creación y organización de una extensión del proyecto, CINEDUCA, construido en 2010 por el LIC Grupo junto con el académico FACED conjunta, como primera iniciativa para trabajar como una película de mirar la educación los estudiantes de Pedagogía y Licenciatura quieren y han formado un campo de nuestra investigación que tuvo el cine como un objeto. Buscamos ofrecer una experiencia con el cine donde lo que importa es el proceso, no el resultado de los ejercicios. Por lo tanto, estamos interesados en observar el grado en que los ejercicios prácticos que se desarrollan durante las reuniones animan a los participantes a imágenes sorprendentes diaria, deconstruir el proceso de búsqueda y por lo tanto permitirá una nueva comprensión tanto de las imágenes cotidianas como las que vemos en las películas.

## Divulgación de los resultados

### Libros

- Leer y escribir para los adolescentes en línea y en la Escuela
- Humanidades e Investigación - Lecturas de Mikhail Bakhtin.
- Graciliano. La infancia a manos del escritor. Un ensayo sobre la formación de la subjetividad en la psicología social-histórico
- Vygotsky - Un siglo más tarde
- Vygotsky y Bakhtin - Psicología y Educación: un intertexto

- El pensamiento de Vygotsky y Bakhtin en Brasil
- La interacción y la Escuela de Alfabetización - Una (re) lectura de la luz de Vygotsky y Bakhtin
- Narraciones para Enseñar: Investigar la escritura y la lectura
- Lectura y escritura en la formación del profesorado
- Memorias de Maestros - Historia e Historias

Y más: tesis doctorales, tesinas y participación en conferencias regionales, nacionales e internacionales.

## Observaciones

Desde el enfoque histórico-cultural para entender la investigación en las humanidades como una relación entre los sujetos posibles por el lenguaje. En consecuencia Bakhtin dice "Independientemente de lo que los objetivos de la investigación, sólo el texto puede ser el punto de partida." "Cuando estudiamos al hombre, buscamos y encontramos señales por todas partes y nos esforzamos para interpretar su significado." Por consiguiente, la fuente de datos es texto (contexto) en el que aparece el evento. Por lo tanto, para entender al otro, sujeto de investigación, hay que "comprender el texto, aquí entendida por sus palabras, hechos y gestos, lo que de alguna manera exuda un sentido."

# El grado de competencia mediática en la ciudadanía de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Competencia mediática. El grado de competencia mediática en la ciudadanía de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Consejo Audiovisual de Cataluña, Universitat Pompeu Fabra Barcelona), Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid).

Grupo de investigación

GICOM (Grupo de Investigación de competencia mediática). Universidad de La Rioja.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Investigadores: Dr. Joan Ferrés i Prast. UPF (IP-Estatal), Dra. Josefina Santibáñez Vellilla (IP-UR). Colaboradores de investigación: Dr. Jesús Ramírez Martínez (Profesor de la Universidad de La Rioja); Dra. Magdalena Sáenz de Jubera (Profesora de la Universidad de La Rioja); Ldo. Cruz Pérez Merino (Profesor de la Universidad de La Rioja); Dr. José Luis Sierra Gómez (Orientador Escolar); Ldo. Fernando Antonio Valgañón Grijalba (Inspector de Educación); Ldo. Esteban Grandes Aguado (Orientador Escolar); Ldo. Franz Prieto von Derschau (Orientador Escolar); D. José Ramón Fernández (Director del CEPA de Nájera); Lda. Carmen Latorre Santibáñez.

## Descripción general

La investigación que se presenta ha tenido como objeto implementar en la ciudadanía riojana el concepto de «competencia mediática», a través del diagnóstico de las necesidades y carencias de las ciudadanas y de los ciudadanos riojanos, para en futuros estudios establecer un programa de evaluación que permita aportar propuestas formativas en el ámbito de las dimensiones de la competencia mediática.

Esta investigación, por tanto, trata de contribuir a potenciar el desarrollo de una política de educación mediática y perfilar: los objetivos, los contenidos, los procedimientos y las actitudes que son necesarias desarrollar en este ámbito. Se parte como base del documento del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), publicado por Joan Ferrés en Quaderns del CAC y posteriormente en la Revista Científica Comunicar número 29 (2006), en el que ya se sentaban las bases para definir las dimensiones y los indicadores que configuran la competencia mediática.

El objeto de este estudio es promover un análisis exhaustivo y sistemático de una realidad escasamente investigada, el grado de competencia audiovisual que los ciudadanos tienen a la hora de afrontar sus interacciones con los medios de comunicación y las tecnologías digitales.

Como objetivos concretos, este Proyecto pretende:

- Detectar las necesidades y carencias de la población riojana seleccionada en relación con los niveles de competencia en comunicación: tecnología, lectura crítica y producción audiovisual.
- Definir los indicadores de referencia para medir el grado de competencia en comunicación en sectores poblacionales diferenciados de la sociedad riojana.
- Diagnosticar los niveles y grado de competencia audiovisual de las muestras seleccionadas.

Se ha realizado un análisis cuantitativo de los datos, ya que la finalidad de esta fase de la investigación era comprobar el grado de competencia en comunicación audiovisual que tenían los riojanos en función de las siguientes variables: género, edad y nivel de estudios. Para llevar a cabo dicha labor, hemos recurrido a una encuesta con preguntas de formulación cerrada (que pueden incluir respuestas escaladas) y preguntas abiertas. Dejamos para una segunda fase que evaluará el nivel de competencias en otros ámbitos las técnicas de carácter cualitativo, como los grupos de discusión (focus group) y las entrevistas en profundidad.

La encuesta, como instrumento de investigación, es capaz de dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones, y determinar relaciones entre acontecimientos (Buendía, 1997).

La muestra ha consistido en la gestión de 516 cuestionarios en el territorio de la Comunidad Autónoma de La Rioja, de más de 6.000 en el conjunto del Estado español.

La investigación ha contado con el asesoramiento del Dr. Francesc Martínez, del Instituto de Ciencias de Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona, experto en metodología cuantitativa, que revisó desde un primer momento los cuestionarios y *a posteriori* los validó a partir de los resultados obtenidos con las pruebas piloto.

## Aportaciones y resultados

Las necesidades de formación en competencia mediática afectan a las seis dimensiones que componen dicha competencia: estética, lenguajes, ideología y valores, tecnología, producción y programación, y recepción y audiencia:

1. Existe carencia de una formación en la dimensión «Estética» en general, tanto en el campo del audiovisual como en cualquier otra manifestación artística: pintura, literatura, música, etc. Dificultad de muchos individuos de expresar por escrito razonamientos abstractos o de realizar argumentaciones claras en defensa de sus opiniones. Falta una formación mínima necesaria para consumir productos audiovisuales con criterio. Se ha detectado



que las personas que han respondido al cuestionario han sido incapaces de incorporar a sus análisis conocimientos vinculados con las artes plásticas tradicionales, lo que permite conocer una laguna importante en los planes de estudio de los niveles no universitarios.

2. La evaluación de la dimensión «Lenguaje» revela que pocas personas son capaces de lograr una capacidad mínima respecto a la dimensión de lenguaje. El lenguaje audiovisual siempre se ha visto como un código intuitivo y fácil de entender, y esto ha hecho que, ni en el ámbito educativo formal ni en el no formal, se haya trabajado del mismo modo como se trabajan el lenguaje oral y escrito.
3. La evaluación de la dimensión «Ideología y de valores» ha puesto de manifiesto que pocas de las personas entrevistadas logran una capacidad mínima para apreciar y ser críticos con los mensajes audiovisuales como portadores de intereses, ideologías, etc. También hay bastantes personas que creen que una imagen no puede engañarles o que se pueden tomar decisiones sin ningún atisbo de emoción o sentimiento. Las explicaciones más comunes podrían estar relacionadas con la falta de costumbre reflexiva de frente de una pieza audiovisual. Los espectadores reciben los mensajes sin tiempo ni conocimiento para procesarlos conscientemente, y eso hace que no se produzca aprendizaje con respecto a los mecanismos de transmisión de valores e ideología.
4. Un 78,3% de los ciudadanos y ciudadanas riojanos encuestados que manifiestan un desconocimiento prácticamente total, del hecho de que existen instituciones y organismos a las que se pueden dirigir las quejas contra los medios de masas es particularmente grave. No se puede considerar del todo competente en educación mediática a una persona que piensa que tiene motivos para quejarse de los medios de masas, que sabe que hay instituciones a las que puede dirigir su queja y que nunca ha ejercido este derecho (y deber).
5. Los resultados globales obtenidos en la dimensión «Tecnológica» dan un porcentaje de casi la mitad de personas con escasa competencia tecnológica, lo que significa que también en esta dimensión de tecnología se requiere la necesidad de adquirir aprendizajes importantes tanto en el ámbito de análisis como en el ámbito de expresión. Los resultados correspondientes a la variable de la edad analizada manifiesta un salto considerable en la calidad de las respuestas al pasar de un intervalo de edad a otro, en perjuicio sobre todo de las personas de 65 años de edad.
6. Se detectan notables carencias en el conocimiento de cuestiones relativas a la dimensión «Producción y Programación». Sólo en el caso de las televisiones públicas y privadas podemos decir que se obtienen valoraciones positivas en algo más de la mitad de las personas encuestadas. No obstante, pensamos que merece especial atención el desconocimiento de aspectos como el concepto de software libre o licencia de libre distribución y los diferentes pasos de los que se componen la elaboración de un producto audio-

visual, para estimar el grado de competencia en comunicación audiovisual.

La principal conclusión a extraer de los resultados totales de la encuesta es que el grado de competencia mediática de los riojanos es muy bajo. La nota media que obtienen los encuestados es un 23,66 sobre 100, con una desviación típica de 12,66 puntos. El 98,1% suspende. La nota máxima conseguida, además, también es muy baja, puesto que es de 67 puntos, obtiene el 0,2% de los encuestados.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Como consecuencia de los resultados obtenidos que demuestran objetivamente la carencia de una mínima competencia en comunicación audiovisual en los riojanos, que les permita ser consumidores y usuarios formados, conscientes y activos, y de acuerdo con la recomendación del Parlamento Europeo de diciembre del 2008, deberían introducirse en los centros escolares riojanos una asignatura de *educación mediática o educación en comunicación audiovisual (ECA)*, como se ha planteado en otras Comunidades.

Se aboga por abordar la comunicación en el sentido más amplio incluyendo todas sus áreas y dimensiones, por lo que dicha materia o *ECA* debería formar parte de todas las disciplinas incluidas en el currículum académico riojano. De ahí que la educación mediática deba formar parte de los planes de estudio en todos los niveles.

De acuerdo con el mencionado documento del Parlamento Europeo, se ha de impulsar también la *alfabetización mediática de los adultos*.

La *competencia emocional* debe tenerse presente en el desarrollo de la competencia audiovisual. Los descubrimientos de la neurobiología durante las últimas décadas, sobre todo durante los años 90, obligan a replantear los parámetros en los que se han sustentado la cultura y la enseñanza en el mundo occidental. De este modo, cabe la revisión de los fundamentos en toda relación académica con el mundo de la imagen, que está profundamente vinculado con las emociones y con el inconsciente.

De acuerdo con el principio social de las *responsabilidades compartidas*, habría que dinamizar la participación de colectivos sociales para solventar los déficits de competencia en comunicación audiovisual de los riojanos. Pensamos en colectivos como los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria, los formadores universitarios, los padres y madres de familia y las varias instancias políticas y sociales.

En el ámbito de los *profesionales de la enseñanza obligatoria*, con objeto de detectar la presencia o ausencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática audiovisual en los niveles de la enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria, deberían analizarse los planes de estudio y evaluar en profundidad tanto la sensibilización como la práctica docente. Así como insistir en la necesidad formativa de los docentes, tanto desde el punto de vista de la formación inicial (estudios de grados de maestro, másteres de secundaria, etc.) cómo desde el punto de vista de la formación permanente.

Es importante también, en el ámbito de la *enseñanza universitaria*, evaluar la práctica docente de las facultades dedicadas a la formación de los profesionales de la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad) y los dedicados a la formación de los profesionales de la educación (grados y posgrados de formación del profesorado, educadores sociales...), en relación con la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía.

Por otro lado, también se tendrían que evaluar los planes de estudio de educación para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia en comunicación audiovisual, junto a los programas de las asignaturas y manuales más utilizados para identificar qué dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual se contemplan o no.

Finalmente, los *padres y madres, la familia riojana*, son un componente clave en la cadena de responsabilidades, en relación con su conciencia acerca del papel activo en cuanto a la competencia en comunicación audiovisual de sus hijos e hijas; si saben qué pueden hacer o que tendrían que hacer; si conocen los recursos de los que disponen; si actúan con responsabilidad.

El análisis del grado de competencia mediática en la ciudadanía riojana, realizado junto a investigaciones similares en otras Comunidades Autónomas, nos ha permitido determinar sus carencias en este ámbito. Reconociendo dichas debilidades es más fácil establecer las fortalezas y plantear propuestas de mejora. En este sentido puede argumentarse la necesidad de una evaluación periódica del grado de competencia audiovisual de la ciudadanía, de manera semejante a como se realizan otras evaluaciones –PISA, u otras de carácter local– como acicate para potenciar la educación en comunicación audiovisual en la enseñanza obligatoria, e ir replanteando su incorporación curricular; sin que se deje de lado su atención también en la vertiente de la educación no formal.

## Divulgación de los resultados

La investigación se ha publicado por Ferrés, J. y Santibáñez, J. (2011): *Competencia mediática investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Editorial: GRUPO COMUNICAR EDICIONES <http://issuu.com/grupo-comunicar/docs/competencia-larioja?e=3116392/2653644> Universidad de La Rioja. Instituto de Ciencia e Innovación. MEC: Proyectos I+D Coordinados. Edu 201021395-C03-01. U. Pompeu i Fabra. Edu 201021395-C03-02 U. Valladolid. Edu 201021395-C03-03 U. Huelva. Unión Europea FEDER.

Esta investigación ha sido citada en otros trabajos de investigación, congresos científicos, portales de investigación, revistas especializadas y universidades.

*Comunicar distribuye en España*: Centro Andaluz del Libro (Andalucía), Almarío Libros (Madrid y centro), Distribuciones Lemus (Canarias), Grialibros (Galicia), Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia), Asturlibros Distribuciones (Asturias) y Asociación de editores de Andalucía.

*Distribuye en Europa y América*: ILCE (México DF-México y América Central), Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina), Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay), Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela), Publiciencias Distri-

buciones (Pasto-Colombia), E- papers Editora (Brasil) y Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

Las «Ediciones digitales» es una colección que está formada por CD con los textos íntegros de los títulos que se recogen en esta sección. Van en formato PDF y algunos en HTML, facilitando de esta manera la navegación y el acceso a toda la documentación de las publicaciones (<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=otraspub>) y <http://issuu.com/grupo-comunicar/docs/competencia-larioja?mode=embed>

Desde la página <http://www.grupocomunicar.com/> se puede acceder a muchos otros enlaces.

## Observaciones

La originalidad de la investigación, la escasez de antecedentes teóricos, la progresiva implicación de Universidades e instituciones hasta completar todas las Comunidades Autónomas de España en el equipo de investigación explican que este estudio haya tenido una larga gestación (2006-2010) que culmina con la puesta en marcha de un Proyecto I+D coordinado, con tres subproyectos, que abarcan a la totalidad del Estado Español y que supone un salto cualitativo importante en el desarrollo de este trabajo.

La investigación ha contado con ciertos obstáculos en su despliegue:

- La novedad de la iniciativa, con la consiguiente carencia de referentes. Si el concepto de competencia es nuevo en el mundo académico, mucho más nuevo es el concepto de competencia mediática. En el año 2006, cuando se inició la investigación, no había en ningún lugar del mundo modelos de definición de lo que comporta la competencia mediática
- Afinar en la definición del concepto de competencia mediática y en los indicadores en los que se tenía que expresar comportó, pues, una inversión muy fuerte en tiempo y dedicación.
- La carencia de consenso en algunas dimensiones.
- La elaboración de ejercicios visuales. No se podía cerrar el cuestionario piloto porque las pruebas que se realizaban no resultaban adecuadas. Hubo que rehacer muchas veces los ejercicios.
- La falta de financiación para realizar la investigación en La Rioja y que tuvo que ser financiada por Consejo Audiovisual de Cataluña y con la ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid). Esto contribuyó a retrasar los plazos de entrega y de los resultados.

Pese a todos estos contratiempos, se pudo finalizar la investigación en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

# Competencias en TIC y rendimiento académico en la Universidad: diferencias por género

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad: diferencias por género y análisis de los contextos de Enseñanza aprendizaje que involucran procesos de innovación con TIC. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) A/018410/08, A/027743/09.

Grupo de investigación

GITE-USAL (Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca). Grupo de Excelencia por la Junta de Castilla y León, bajo la denominación de Grupo GR213, dirigido por Francisco Javier Tejedor Tejedor (Orden EDU/894/2009, 20 de abril de 2009, BOCYL de 27 de abril de 2009).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Doctora Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Universidad de Salamanca; Luis María González Rodero, Universidad de Salamanca; Doctor Francisco Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca; Doctora María Sagrado Prada San Segundo, Universidad de Salamanca; Doctora Azucena Hernández Martín, Universidad de Salamanca; Jorge Martín de Arriba, Universidad de Salamanca; Doctora Ana María de Gaudalu Arras Vota, Universidad Autónoma de Chihuahua; Luz Ernestina Fierro Murga, Universidad Autónoma de Chihuahua; Doctor Carlos Arturo Torres Gastelú, Universidad Veracruzana.

## Descripción general

El trabajo se realizó simultáneamente en las tres Universidades implicadas (Salamanca, Chihuahua y Veracruzana) en el proyecto dentro del tema prioritario de la política educativa y las actitudes igualitarias. Los objetivos planteados al inicio de la investigación fueron:

1. Análisis de las actitudes, formación y uso productivo de las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes universitarios para poder participar efectivamente en el proceso de cambio metodológico en el que estamos inmersos y sus consecuencias en los niveles de calidad (satisfacción y mejora los diferentes indicadores de rendimiento).
2. Análisis diferencial por géneros de los distintos indicadores de rendimiento académico en contextos académicos que han asumido ya el proceso metodológico de cambio (que han incorporado las nuevas tecnologías en su práctica docente) para contrastar si se producen cambios de tendencias

que puedan relacionarse con la formación y uso productivo de las nuevas tecnologías.

La consecución de estos objetivos requirió la realización de una tarea previa: la caracterización del conjunto de actividades de innovación desarrolladas por el profesor permitiendo encuadrar su actuación docente como vinculada a los nuevos escenarios promovidos por el cambio, especialmente en lo relacionado con la incorporación de las nuevas tecnologías. Las pautas de comportamiento docente que centraron nuestro interés, en concreto, para ser analizadas fueron: proceso que han seguido para hasta llegar al uso de las TIC en el quehacer docente, formación recibida, disponibilidad de las infraestructuras necesarias, estrategias para implicar al alumnado, proyectos de innovación desarrollados y valoración de los mismos, con referencia a logros personales y del alumnado.

El modelo seleccionado para llevar a cabo la investigación fue una adaptación del modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto) que estructuramos en diferentes fases.

1. En el análisis del "contexto" se incluyeron considerandos relativos a la caracterización del entorno de aprendizaje mediado por el uso de las TIC.
2. En el análisis del "input" incluimos todo lo relacionado con la preparación previa del alumno para aproximarse progresivamente al uso productivo de las nuevas tecnologías. Las tareas específicas a realizar fueron:
  - a) Conocer las actitudes del alumno ante el uso de las nuevas tecnologías
  - b) Identificar las competencias en el uso de las TIC
  - c) Analizar la disponibilidad de herramientas tecnológicas
3. En el análisis del "proceso" se incluyeron variables relacionadas con las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los alumnos, tanto en contextos de aula como fuera de ella. Las tareas específicas a realizar fueron:
  - a) Analizar las competencias desarrolladas a través de las actividades basadas en el uso de las TIC
  - b) Revisar los procesos de seguimiento del aprendizaje
  - c) Analizar las actividades diversas desarrolladas en distintos escenarios
  - d) Analizar el uso de recursos digitales
4. En el análisis del "producto" incluimos variables de rendimiento y satisfacción del alumnado. Al hablar de rendimiento se incluyeron tanto referencias a las calificaciones como a las tasas de éxito/fracaso.

## Aportaciones y resultados

Del análisis de los datos obtenidos en la investigación se puede decir que los escenarios de aprendizaje han incorporado nuevos recursos y técnicas de enseñanza, pero el enfoque de la enseñanza no ha cambiado sustancialmente, siendo frecuente un planteamiento más reproductivo que orientado a la creatividad o a las competencias profesionales. Es un hecho ya comprobado que los cambios educativos

son lentos y las instituciones universitarias se irán transformando poco a poco

Estas consideraciones sobre los escenarios de aprendizaje universitarios apuntan en la misma dirección que los resultados de trabajos de investigación y evaluación previos.

La primera conclusión señalaba que los cambios eran lentos y no radicales. En las instituciones universitarias no existe una alta expectativa de que se produzcan los cambios como "una gran revolución"; más bien, como procesos de cambios lentos y desde dentro, basados en necesidades y demandas percibidas por las instituciones. La diferencia entre los países que usan más intensamente las tecnologías consiste en su posición más clara y consciente sobre la misión de la universidad, especialmente en dos aspectos interesantes del impacto de e-learning, como son: la internacionalización de los estudiantes y el aprendizaje a lo largo de toda la vida .

La segunda conclusión que se obtuvo fue comprobar el aumento del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin que esto provocara un efecto positivo y radical en estos procesos. Más bien, estos cambios dependían de las políticas tomadas y los objetivos relacionados con el uso y las formas en que se introducen dentro de las prácticas. Relacionado también con esto, encontraron que la "normalización" del uso de estas tecnologías estaba siendo asumida solamente de forma gradual y como prolongación de modos tradicionales, si bien las tecnologías estaban creando modos mixtos, sirviendo como complemento al modelo existente.

La tercera conclusión expresaba la percepción de los docentes, quienes incorporaban las tecnologías cada día algo más y sin recompensas. Éstos esperaban menos soluciones desde las tecnologías que aquellos que toman las decisiones en los programas de implementación institucional.

Las opiniones de los profesores ponen de manifiesto las expectativas y las dificultades que muchos profesores universitarios están encontrando en este proceso de integración de las TIC, así como el esfuerzo que está suponiendo a los docentes la actualización tecnológica y el replanteamiento de sus prácticas profesionales , pero también resaltan el cambio que debe producirse en los alumnos y su compromiso con el aprendizaje para que estos nuevos escenarios incidan en la calidad de la enseñanza y de la formación adquirida .

## Divulgación de los resultados

Los resultados de la investigación se difundieron principalmente a través de la publicación de dos libros:

- "Competencias en TIC y rendimiento académico en la Universidad: Diferencias por género" (2011). México: Pearson Educación. Este libro fue realizado conjuntamente entre los investigadores de las tres universidades.
- "Integración de las TIC en la docencia universitaria" (2011). La Coruña: Nebiblo. ISBN. Esta publicación fue elaborada únicamente por el equipo de investigación perteneciente a la Universidad de Salamanca.

# Mujeres en la ciencia y en la universidad

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Mujeres en la ciencia y la universidad: la construcción de la identidad docente e investigadora en contextos de desigualdad. AGAUR 2007 RDG 00001. 2008-2009.

Grupo de investigación

ESBRINA – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503) . Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juana Maria Sancho Gil, Universitat de Barcelona; Fernando Hernández, Universitat de Barcelona; Amalia Susana Creus, Universitat de Barcelona; Laura Domingo Peñafiel, Universitat de Barcelona; Virginia Ferrer Cerveró, Universitat de Barcelona; Patricia Hermosilla Salazar, Universidad de Chile; Sandra Martínez Pérez, Universitat de Barcelona; Alejandra Montané López, Universitat de Barcelona; Adriana Ornellas, Universitat de Barcelona; Paulo Padilla Petry, Universitat de Barcelona; Montserrat Rifà Valls, Universitat Autònoma de Barcelona; Aida Sánchez de Serdio Martín, Universitat de Barcelona.

## Descripción general

La vivencia cotidiana y la revisión de los estudios existentes sobre la posición de la mujer en la ciencia y en la universidad fundamentan el interés, la pertinencia y actualidad de este proyecto que se propuso explorar y reconstruir la experiencia personal y profesional de tres generaciones de mujeres, que viven y trabajan en Cataluña. Y nos centramos en el proceso de constitución de su identidad como docentes, investigadoras y gestoras en un contexto que las estadísticas revelan como discriminador y desigual para las mujeres.

Así pues, los objetivos del proyecto fueron los siguientes:

1. Contribuir a la profundización de la información que aportan los estudios estadísticos sobre la desigualdad de género en los ámbitos de la Ciencia y la Universidad en Cataluña y generar nuevas interpretaciones.
2. Explorar y reconstruir los procesos de constitución de la identidad docente e investigadora de un número relevante de mujeres vinculadas a centros de investigación y universidades catalanas.
3. Poner en evidencia cómo se fragua la desigualdad en Cataluña, donde los indicadores numéricos son solo una muestra, en la vida real de las docentes e investigadoras mostrando los problemas, dificultades o (macro) micro-desigualdades que se encuentran en sus respectivas carreras.
4. Dar visibilidad a las relaciones entre las experiencias personales y el desarrollo de las trayectorias profesionales de científicas y profesoras de varias universidades que trabajan en centros de Cataluña.



5. Evidenciar las estrategias de adaptación, resistencia y creación que desarrollan las mujeres en su interacción con el contexto de docencia, investigación y gestión en Cataluña.
6. Identificar las formas de violencia simbólica que experimentan las mujeres que trabajan en Cataluña, concretamente, en el contexto de la investigación y la universidad y su influencia en su vida personal y profesional.
7. Detectar los cambios que se han producido en los centros de investigación y en las universidades catalanas desde la perspectiva de género en los últimos 30 años.
8. Contribuir a la producción del conocimiento de manera rigurosa acerca del tema de la (des)igualdad de las mujeres científicas, que ilustre las dimensiones reales del problema y que sirva para establecer políticas correctivas propias en el marco de Cataluña.
9. Elaborar sugerencias de mejora de las políticas encaminadas a la igualdad de género en los centros de investigaciones y las universidades catalanas.
10. Elaborar recomendaciones para la carrera docente e investigadora de profesoras e investigadoras noveles que trabajan en los centros catalanes.

La metodología utilizada se inscribió en la perspectiva biográfico-narrativa y se concretó en la elaboración de 9 historias de vida profesional de mujeres académicas y científicas con entre quince y treinta años de experiencia laboral. La historia de vida, en este caso profesional, permite explorar en profundidad la trayectoria personal y vital de las colaboradoras de forma global y contextualizarla en su momento histórico. La elaboración de la historia de vida profesional de una profesora e investigadora requiere desarrollar una gran actividad de búsqueda e interpretación de la historia de la Ciencia y la Universidad, las políticas universitarias y de investigación, el contexto y la historia social del centro donde trabaja y la propia historia de la profesora.

## Aportaciones y resultados

El conocimiento derivado de este estudio puede contribuir a completar la realidad que muestran las estadísticas sobre la situación de la mujer en la ciencia y en la universidad. Entender, desde sus voces, la problemática de las mujeres científicas, docentes y gestoras puede ayudar a promover mejoras que renovarían el sistema universitario y de producción científica. Un sistema que necesita acciones encaminadas a tener en consideración las experiencias de vida de las mujeres (y hombres) que forman parte de su personal docente, investigador y gestor; inyectando credibilidad y esperanza a las jóvenes (y por qué no, a los jóvenes) comprometidas con la ciencia.

La transformación de esta situación significa un reto muy importante y ambicioso en un momento crucial en el que el sistema universitario se está integrando en el Espacio Europeo de Educación Superior, mientras permanecen condicionamientos económicos y políticos ya endémicos que coartan el desarrollo de las universidades.

Todo esto, sumado a la globalización de la enseñanza superior impone renovar y desarrollar acciones innovadoras en todos los sistemas de comunicación y colaboración de la docencia, la investigación y la gestión. Para llevar a cabo estos cambios, se requiere un capital humano de calidad científica y ética que, atendiendo a la demografía universitaria y a los rendimientos académicos, exige revisar impulsar políticas de género y planes de igualdad que concreten, complementen y amplíen las iniciativas planteadas hasta ahora.

A pesar de los últimos esfuerzos por implantar políticas de género y planes de igualdad, la presente investigación corrobora que no se están generando los cambios ni las condiciones suficientes para transformar las mentalidades y costumbres por parte de la institución y de sus órganos de gobierno, para visibilizar la aportación de la mujer al saber y a la ciencia. Tampoco para conciliar el trabajo con la familia en el nuevo contexto universitario que pide el aumento y la aceleración de la productividad.

En esta investigación, más que un descubrimiento inesperado o totalmente desconocido de alguna faceta inexplorada o inédita del fenómeno estudiado, hemos encontrado evidencias subjetivadas y encarnadas de la larga lucha de la mujer por poder escribir su propia historia y no la que le viene marcada por la clasificación maniquea del género.

Las docentes e investigadoras nos muestran que han sabido mantener sus propias decisiones y no aceptar de manera gratuita y sin resistencia las que toman por ellas los padres, los maridos, los hijos y la propia sociedad; pudiendo realizar sus proyectos o sueños sin tener que disculparse continuamente, poniendo sus necesidades vitales siempre por detrás del marido, de los hijos, de los padres y de los propios compañeros de trabajo, y tomando conciencia de que su actividad no es descartable, ni un pasatiempo sin importancia para llenar el tiempo libre de las labores del hogar.

Así pues, el primer y más importante (re)descubrimiento y aprendizaje es que, aunque todas las mujeres nacen con un determinado bagaje genético, cultural y social, sus historias no están totalmente escritas. Siempre hay un lugar para la capacidad de acción y decisión, en definitiva: para nuestra capacidad de ser sujetos.

La lucha por escribir su propia historia fue iniciada por un gran número de mujeres a lo largo de la historia de la Universidad. Ésta, ha sido imprescindible para abrir nuevas brechas de oportunidad para las jóvenes investigadoras que apenas inician su recorrido como científicas.

El proceso de construcción de historias de vida profesional, con tres generaciones de mujeres docentes e investigadoras, nos ha permitido disfrutar de un amplio abanico de experiencias, realidades y vivencias que, puestas en relación, nos permiten visualizar un hilo conductor que proporciona una panorámica privilegiada de la historia de las mujeres en la Ciencia y en la Universidad. Las mujeres que más tiempo llevan en la Universidad han ayudado a abrir caminos y hacer de espejo a las más jóvenes. Contribuyendo de esta manera a la revolución silenciosa del siglo XX, una de las más poderosas y eficaces, que continúa liberando a muchas

mujeres, y que no ha producido ninguna guerra, salvo las continuas violencias que todavía sufren muchas mujeres por querer visibilizarse y hacerse cargo de su destino.

Esta investigación nos permitió evidenciar que las nuevas generaciones de mujeres universitarias cuentan con modelos femeninos de docencia, investigación, dirección y gestión que les ayudan a paliar la dureza y los imprevistos que pueden ir surgiendo en el transcurso de su vida profesional.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

### Recomendaciones para las políticas de género

Esta investigación nos ha permitido elaborar las siguientes recomendaciones que se podrían tener en cuenta en las políticas de igualdad de género en el ámbito de la Ciencia y la Universidad:

1. Establecer sistemas de mentoría que faciliten, tanto a mujeres como a hombres, los primeros tránsitos por la vida académica y científica.
2. Garantir la transparencia y la equidad en las decisiones relativas a las adjudicaciones de recursos, no solo constituyendo comisiones paritarias de género sino también de grupos internos de intereses y de perspectivas académicas.
3. Crear condiciones de trabajo que permitan, a mujeres y hombres, compatibilizar la vida privada con la laboral.
4. Articular acciones que acerquen a las autoridades universitarias y de los centros de investigación al profesorado y los investigadores para escuchar y compartir no sólo las dudas, inquietudes y necesidades sino también sus contribuciones y aspiraciones.
5. Hacer efectivos los recursos que se vinculan a las necesidades que se desprenden de la especificación de programas de dedicación docente e investigadora de tal forma que el profesorado investigador pueda lograr los objetivos que se plantea y hacerlos compatibles con la conciliación de su vida familiar.
6. Favorecer la creación de grupos de profesorado –hombres y mujeres- que promuevan acciones en torno a lo que significa hoy en día ser mujer y hombre en la universidad.
7. Afrontar y reaccionar con firmeza ante las situaciones de violencia simbólica que se produzcan en la universidad, especialmente aquellas derivadas de las situaciones de discriminación de género.
8. Realizar estudios periódicos que muestren cómo los diferentes integrantes de la comunidad universitaria viven sus experiencias docentes, investigadoras y de gestión en la Universidad.

## Para profesoras jóvenes, universitarias e investigadoras

Uno de los resultados de esta investigación fue la elaboración de un conjunto de recomendaciones para jóvenes (o futuras) profesoras universitarias e investigadoras.

1. Seguir el propio deseo de estudiar y ampliar los intereses específicos buscando la complicidad y el apoyo de distintas personas.
2. Buscar sinergias y convergencias de intereses y formas de realizar el trabajo, no solo entre los compañeros y compañeras de departamento, sino también de la propia universidad o centro de investigación y otras instituciones de dentro o fuera del país.
3. No expresar las quejas por los pasillos ni guardarse las penas, sino hacer siempre constar nuestros puntos de vista, con los correspondientes argumentos, en los espacios donde se toman las decisiones y, siempre que se dé el caso, hacerlos constar en acta.
4. Tener claro que atender la agenda emocional tiene un precio y unas consecuencias; y no atenderla, también. En la mejor situación posible lo más importante es compartir los costos y beneficios con las personas adecuadas, no intentar ir de *supermujer* que puede con todo.
5. Tener presente que nuestras actitudes y comportamientos también pueden ocasionar situaciones de malestar e incluso discriminación e injusticia sobre todo para nuestras compañeras, pero también para nuestros compañeros.
6. Reflexionar sobre hasta qué punto nuestra forma de pensar y actuar frente a las otras mujeres y también los hombres está impregnada por los principios que rigen la cultura patriarcal.
7. Valorar las situaciones aprendiendo a valorar qué vale la pena y qué no, y sobretodo darse cuenta de los daños personales y sociales de la sobrecarga emocional.
8. Defender la feminidad como un valor, no como un déficit.
9. Hacer visible las aportaciones de las mujeres al saber en la historia de las disciplinas y en la actualidad.
10. Valorar la diferencia como una aportación y fuente de riqueza para relacionarse, cuidarse y cuidar institucionalmente.
11. Tener en cuenta la solidaridad y las redes femeninas universitarias locales, nacionales e internacionales, generando nuevas posibilidades de empoderamiento femenino.
12. Defender los derechos a la igualdad de oportunidades y denunciar y resistir las prácticas androcéntricas y patriarcales.
13. No renunciar a la vida familiar, ni a los deseos como personas y ciudadanas planetarias.
14. No reproducir valores, actitudes o prácticas machistas y discriminatorias de los otros –sea por el motivo que sea- en el espacio laboral y familiar.
15. Contribuir a la construcción de una universidad más sostenible en términos de actividad académica, de investigación y de gestión.

16. Priorizar siempre las personas por delante de las tareas, las normas y los protocolos.
17. Identificar, reconocer y acercarse a aquellos hombres universitarios que respetan y crean en relaciones de igualdad y de diferencia positiva con las mujeres para trabajar conjunta y horizontalmente.
18. Dar apoyo a las mujeres estudiantes, alentarlas y contribuir a promover su confianza y propia valorización.

## Divulgación de los resultados

Informe de la investigación: Sancho, J. M. (Coord.) (2010). *Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/14145>

## Presentaciones a congresos

Sancho, J. M.; Creus, A.; Hermosilla, P. (2008) Towards Gender Equity in Spanish Universities: a long and unpaved road. *4th International Barcelona Conference on Higher Education. Higher Education: New challenges and emerging roles for Human and Social Development*. Barcelona, 30 de marzo - 1 de abril.

Juana M. Sancho, Fernando Hernandez, Laura Domingo, Amalia Creus, Sandra Martinez (2009). Women Constructing their Identity as Lecturers and Researchers in Inequality Contexts: The Case of Catalan Universities and Research Institutions. *European Conference on Educational Research (ECER 2009)*. Viena (Austria), Septiembre 28-30.

## Actividades de transferencia de conocimiento

Seminari de recerca "Dones a la ciència i a la universitat". Barcelona, 3 de junio de 2009.

# RELATO: COMPETENCIAS Y GÉNERO EN EDUCACIÓN

## Coordinadores

J. Ignacio J. Rivas Flores. PROCIE. Universidad de Málaga.  
Begoña Alfageme González. EIE. Universidad de Murcia.

## Relatores

Anelia Ivanova Iotova. INDUCT. Universidad Complutense de Madrid.  
M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve. STELLAE. Universidad de Santiago de Compostela.

En la mesa han intervenido los coordinadores, autores presentes de las investigaciones enviadas como comunicación, además de otros investigadores.

Temas que han aparecido en la mesa que se ha coordinado, además de las defensas de cada uno de los proyectos presentados:

1. Las convocatorias de los proyectos de investigación condicionan el discurso y el marco de investigación. De hecho parece que diferentes temáticas como son el género y las competencias, presentes ambas en la mesa, da lugar a diferentes modos de enfocar los proyectos y a diferentes organismos encargados de su financiación. Se señala el concepto de mercantilismo académico, por la necesidad de los grupos de adaptar su investigación a la financiación existente.
2. Parece que cuando se investiga no se cuestiona la realidad, por lo que no nos ayuda a avanzar en el contexto de las investigaciones. Sin embargo la propia investigación realizada tiene que servir para movilizar nuestra forma de pensar tanto del grupo, como de los participantes o de los investigadores de forma individual. En investigación educativa no hay que empezar desde cero, sino que hay que mirar la trayectoria de los conceptos utilizados y cómo se han ido transformando en el tiempo. Con relación a este tema también se indica la necesidad de plantearnos previamente a la realización de una investigación qué quiero hacer en ella, qué queremos transformar, en qué ámbitos va a contribuir, o si simplemente quiero apoyar las lógicas hegemónicas. En este sentido se lanzan propuestas sobre la dirección de las próximas investigaciones en borrar la lógica obvia y dejar entrar las lógicas de las minorías.
3. En algunos proyectos se da por hecho que las cosas son así, sin cuestionar los términos y categorías utilizados y sin buscar sus antecedentes. Por ejemplo, es "cuestionable" que los estudios de género sigan utilizando la categoría género como una categoría cerrada (mujer-hombre), excluyendo a otros colectivos: lesbianas, transexuales, etc. Sin embargo desde algunas posiciones se señala que al meter en los estudios de género el tema de las

identidades sexuales, estos se han distorsionado.

4. Se sigue utilizando el género femenino como parte de un colectivo minoritario lo que reproduce una falsa compensación. De hecho se comenta que utilizar así dicha categoría no ayuda a igualar a las mujeres, a disminuir las desigualdades. En este sentido se señala la necesidad de avanzar por la igualdad y no dejar el tema de género en el discurso de victimismo y denuncia.
5. Se señala la dificultad de coordinación de investigadores para llegar a acuerdos de conceptos, dimensiones o instrumentos de recogida de información, sobre todo cuando dichos investigadores están en universidades, comunidades o países diferentes. Con relación a este tema se plantea la necesidad de un fondo de herramientas que los grupos de investigación puedan utilizar.
6. Se comentan algunos temas para próximas investigaciones como “el trayecto de los chicos y chicas en la universidad, si logran lo mismo en las mismas circunstancias”, “cómo atiende la Universidad las circunstancias de maternidad de las estudiantes”, “cuál es el impacto de la ley del aborto en las comunidades educativas”.
7. Se comenta la dificultad de llevar a cabo un proyecto internacional con las convocatorias actuales I+D del Ministerio español, puesto que no tienen en cuenta la realidad de los contextos que participan en dicho proyecto, ni se plantean formas de gestión financiera.
8. En relación al tema de competencias se percibe una gran diversidad de formas de entenderlas, desde los diferentes proyectos presentados. Algunos investigadores señalan que hay que tener cuidado porque las competencias son contextuales y culturales y en algunas investigaciones se reproducen siempre las generales dejando fuera muchas de las habilidades que se necesitan.
9. Se comenta el caso de la prueba PISA, lo que mide, para qué sirve, su utilización en diferentes países y el modo diferente cómo la entienden los distintos maestros.

# 3 FORMACIÓN E IDENTIDAD DEL PROFESORADO



# Formación del profesorado de Educación Obligatoria

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes. Subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2012-38787

Grupo de investigación

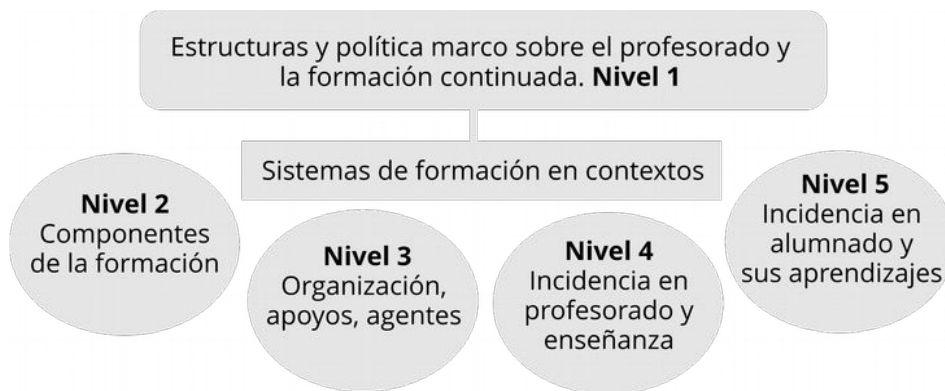
E073-03. Equidad e Inclusión Educativa (EIE). Departamento Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juan Manuel Escudero Muñoz, Universidad de Murcia (IP); M. Teresa González González, Universidad de Murcia; José Miguel Nieto Cano, Universidad de Murcia; Antonio Portela Pruaño, Universidad de Murcia; M. Begoña Alfageme González, Universidad de Murcia; M. Jesús Rodríguez Entrena, Universidad de Murcia; Amador Guerrero, Universidad de La Laguna; Juan Santiago Arencibia, Universidad de Las Palmas; Felipe Trillo, Universidad de Santiago de Compostela; Xosé Rubal, Universidad de Santiago de Compostela; Jesús Domingo, Universidad de Granada; Begoña Martínez, Universidad del País Vasco; Virginia Pérez Sosota, Universidad del País Vasco.

## Descripción general

El proyecto de investigación se centra en analizar y valorar la formación continua del profesorado de educación obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) en cinco Comunidades Autónomas, explorar la posibilidad de apreciar su incidencia en el aprendizaje docente y las prácticas de enseñanza. Así como en estudiar si el desarrollo profesional docente guarda alguna relación con los estudiantes, con sus valoraciones de la educación provista y los aprendizajes escolares. El modelo teórico de esta investigación puede representarse como figura en el cuadro 1.



Cuadro 1. Modelo teórico de la investigación

En concreto se plantean como objetivos de investigación:

1. Analizar y valorar las políticas educativas y de formación del profesorado en cinco Comunidades Autónomas.
2. Analizar y valorar la formación que viene ocurriendo en una muestra de Centros de Profesores (casos), emplazados en las Comunidades Autónomas y las perspectivas y valoraciones del profesorado sobre la misma.
3. Analizar y valorar la organización y el apoyo al desarrollo profesional desde los Centros de Profesores y dentro de casos de Centros con buenas o malas prácticas formativas.
4. Estudiar y comprender la incidencia, o no, de la formación en el aprendizaje docente y en las prácticas y relaciones pedagógicas en una serie de aulas tomadas como casos.
5. Explorar la existencia de relaciones entre la enseñanza y la formación del profesorado con las perspectivas del alumnado sobre la educación y sus rendimientos escolares.
6. Comparar los resultados obtenidos en los objetivos anteriores dentro y entre Comunidades Autónomas.
7. Formular propuestas de mejora de las políticas y las prácticas de formación continuada del profesorado.

La naturaleza de los niveles de formación continuada del profesorado y los objetivos formulados requieren un diseño y toma de decisiones metodológicas que integren presupuestos metodológicos, enfoques e instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Más concretamente, planteamos nuestra metodología centrándonos en el enfoque epistemológico y metodológico integrador sistematizado por Guskey (2002), en diferentes niveles y contenidos de la formación, en los que se contemplan: las reacciones de los participantes, el aprendizaje de los participantes, la organización y apoyo, el uso de nuevos conocimientos y capacidades, y los resultados del aprendizaje de los alumnos.

En este sentido se plantea en el proyecto un diseño de casos múltiples anidados (House, 1997; Stake, 1998; Flick, 2004), en el que se contemplan distintos ni-

veles de análisis de la formación y en el que se toman distintas decisiones (muestreo, instrumentos y dispositivos de análisis), tal y como representamos en el cuadro 2.

Dimensiones de la formación a investigar y evaluar	Muestreo	Instrumentos y dispositivos de análisis
<b>Nivel 1</b>		
Política educativa, política profesorado y formación.	5 Comunidades Autónomas	Guías para análisis documental y entrevistas con responsables
<b>Nivel 2</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sistema de formación: componentes.</li> <li>· Perspectivas docentes sobre la formación, valoración e incidencia en aprendizajes docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 7 Centros de Profesores (CEP) y sus zonas</li> <li>· Muestra representativa de la zona de cada CEP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Guías de análisis documental</li> <li>· Cuestionario al profesorado</li> </ul>
<b>Nivel 3</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Organización y apoyo externo: agentes, tareas, conocimientos y capacidades, formación, estado de la formación, en zonas.</li> <li>· Casos de centros de primaria y secundaria: cultura, apoyos y dinámicas de formación e innovación en los centros u otras unidades organizativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 6 CEP: directivos.</li> <li>· Centros/profesores seleccionados según criterios de buenas y no tan buenas prácticas de formación. Número a determinar según datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Entrevistas individuales y grupales.</li> <li>· Entrevistas</li> <li>· Análisis documental</li> </ul>
<b>Nivel 4</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Proyectos, materiales y otras decisiones pre-instructivas.</li> <li>· Enseñanza y aprendizaje en aulas u otros espa-</li> </ul>	Buenas prácticas de enseñanza ligadas a formación docente y, si fuera posible, prácticas no asociadas una buena forma-	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Entrevistas</li> <li>· Análisis documental</li> <li>· Observaciones de aulas</li> </ul>

cios de trabajo con los estudiantes.

ción en grupos de alumnos, etapa y profesores equivalente. Número a determinar según datos precedentes y posibilidades de acceso concertado

### Nivel 5

Incidencia de la formación en perspectivas y rendimientos escolares de estudiantes.

Grupos de alumnos correspondientes a aulas y profesores analizados en el nivel 4. A determinar según datos precedentes e informaciones disponibles o que puedan ser recabadas.

- Cuestionarios de alumnos.
- Registros calificaciones escolares.
- Datos pruebas autonómicas si las hubiera disponibles.
- Datos docentes retrospectivos.

Cuadro 2. Resumen diseño de la investigación

## Aportaciones y resultados

El proyecto se encuentra en una fase inicial, por lo que todavía no se han realizado aportaciones y resultados relevantes sobre el tema. Sin embargo durante el primer año se ha realizado ya la revisión teórica del tema, profundizando en el análisis documental, tanto de discusión como de contenido.

Además se han realizado diferentes instrumentos de recogida de información:

- Una parrilla de análisis del discurso de documentos de política educativa con relación al profesorado y la formación docente.
- Un guión semi-estructurado de entrevista para los responsables de los diferentes centros educativos.
- Un cuestionario a docentes con el objetivo de conocer sus valoraciones de la formación participada, su incidencia en aprendizajes del profesorado, en el trabajo de aula y los aprendizajes del alumnado. .

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Esperamos que los resultados del proyecto puedan ser beneficiosos con relación a diferentes puntos:

1. Como una contribución valiosa a la teoría existente sobre formación de profesorado. Pensamos que puede resultar singularmente interesante el estudio de los diferentes casos, las características de los planes de formación y su valoración por el profesorado; así como la organización, los apoyos y los profesionales involucrados y el grado de fragmentación o integración que existe; y los efectos que la formación tiene sobre el aprendizaje docente y sus prácticas de planificación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas que desarrollan con sus estudiantes. Esperamos aportaciones valiosas del análisis conjunto y comparado de diferentes políticas y prácticas de formación si, como esperamos, las hubiere.
2. Como validación de un modelo teórico en nuestro país que ofrezca informaciones que relacionen contextos, contenidos, procesos y efectos de la formación.
3. Como aportación de diferentes instrumentos que puedan servir para otros estudios sucesivos, tanto de los propios investigadores como de otros.
4. Como punto de partida para el diseño de programas formativos, así como para tareas de asesoramiento a centros y profesores.

## Divulgación de los resultados

La difusión de la investigación y sus resultados se llevará a cabo a través de publicaciones en revistas nacionales e internacionales, teniéndose previsto la publicación de un libro en alguna editorial reconocida en el ámbito nacional, donde se recoja tanto el modelo teórico dispuesto como el proceso y los resultados de la investigación.

Asimismo, durante los años de realización del proyecto, se participará en Congresos o foros de difusión e intercambio del conocimiento.

La página web del grupo de investigación ([www.um.es/grupoeie](http://www.um.es/grupoeie)) al que pertenece el investigador principal de este proyecto será un medio de difusión de la investigación y los resultados obtenidos.

## Observaciones

La principal incidencia que ha sucedido durante la puesta en práctica del proyecto de investigación y que ha afectado al mismo de una forma considerable ha sido el cambio en la política formativa del profesorado de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Así por ley se ha reorganizado la formación docente (Orden de 12 de julio de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se suprimen ocho Centros de Profesores y Recursos y se establece la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia, publicado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia 166 con fecha 19 de julio de 2013), lo cual ha supuesto que el grupo tenga que redefinir algunas de las etapas de la presente investigación.

# Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia. Fundación Séneca. 11806/PHCS/09.

Grupo de investigación

E073-03. Equidad e Inclusión Educativa (EIE). Universidad de Murcia

Nombre de las personas participantes en el proyecto

M. Teresa González González (IP), José Miguel Nieto Cano, Antonio Portela Pruaño, Eva M<sup>a</sup> González Barea, Francisco Botías Pelegrín, M<sup>a</sup> Ángeles Moreno Yus, Mónica Porto Currás, Mónica Vallejo Ruiz. Todos miembros de la Universidad de Murcia.

## Descripción general

El proyecto ha tratado de analizar los diferentes aspectos (diseño, implementación y resultados) en distintos niveles (política educativa regional, centros de trabajo, aulas y otros espacios de formación) del Programa de Cualificación Profesional Inicial de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con el propósito de conocer el funcionamiento y resultados, así como elaborar recomendaciones empíricamente fundamentadas para su mejora sucesiva.

El PCPI fue regulado por la LOE (2006) y su desarrollo se inició en el curso 2008/2009, viniendo a sustituir y a abrir nuevas vías de formación y reconocimiento. Destinado a alumnado que ha tenido serias dificultades de aprendizaje en la ESO y que no ha logrado, por tanto, el título correspondiente; y cuyos propósitos son que los jóvenes afiancen conocimiento y capacidades de base no adquiridas y desarrollen una formación profesional (primer nivel) que haga posible su inserción sociolaboral. Sin embargo, estos propósitos solo serán alcanzados en la medida en que el diseño y la implementación local del PCPI sean afrontados y llevados a cabo en condiciones y procesos adecuados que permitan implicarse alumnos cuya trayectoria escolar previa ha sido una fuente de desconexión y quizás de desinterés por el estudio y por su aprendizaje.

El marco teórico de la investigación es, básicamente, el mismo que en el Grupo de Investigación se ha venido utilizando para los estudios sobre alumnado en situación de riesgo y programas específicos. Con carácter más específico, se ha tomado en consideración los análisis llevados a cabo desde la perspectiva de la implicación (engagement) del alumnado (González, 2010).

En concreto, los interrogantes a los que se han pretendido dar respuesta son:

1. ¿Cómo se han regulado y diseñado los PCPI en la Comunidad Autónoma de

Murcia y cuál es el mapa actual de las modalidades ofertadas y la distribución de los recursos provistos y el profesorado que está trabajando en este programa?

2. ¿Cuáles son las características socio-familiares y la trayectoria académica previa del alumnado que cursa las distintas modalidades del PCPI?
3. ¿Cómo está siendo la planificación, la implementación y la evaluación de los PCPI en los centros u otras entidades?
4. ¿Qué resultados se están obteniendo con los PCPI, en términos de aprendizajes y desarrollo de competencias profesionales y básicas, grado de implicación e inserción en el sistema educativo o inserción laboral?

El diseño de la investigación ha combinado estudios de campo y análisis cuantitativo de la información y estudios de caso. Estos últimos han sido seleccionados teniendo en cuenta las modalidades del PCPI y nos han permitido realizar un seguimiento longitudinal y una comprensión más “real” de su implementación.

## Aportaciones y resultados

El proyecto aún no ha llegado a su término, realizándose en la actualidad el análisis de los estudios de caso. No obstante, estamos en disposición de ofrecer algunos resultados son los cuestionarios realizados a alumnos y profesores implicados en el PCPI. Estos datos los estructuraremos en tres grandes apartados:

### 1. Profesorado del pcpi

La muestra de profesores y profesoras del PCPI ha sido de 197, de los cuales algo más de las tres cuartas partes imparte PCPI en centros escolares, fundamentalmente de institutos de Educación Secundaria. Un 83.3% de los docentes encuestados son titulados universitarios y el resto tiene titulaciones correspondientes a Formación profesional.

Son múltiples las especialidades del profesorado que imparte clase en estos programas. Entre los docentes que se encargan de módulos profesionales, las más frecuentes son Electricidad, Mecánica, Administración y Gestión y Peluquería. Por su parte, el mayor número de los títulos universitarios corresponden a Ciencias Sociales con un total de 77 títulos sobre los 130 de los referidos por el profesorado encuestado.

### 2. Percepción y perspectivas del profesorado sobre los alumnos/as

El profesorado, en general, no tiene una idea clara o precisa de si los alumnos, durante el proceso de acceso, conocían la estructura y los fines del programa y si fueron propuestos tras un proceso de orientación adecuado.

Desde la perspectiva de los docentes, los alumnos parecen estar más interesado y se implican más en los módulos obligatorios. A ello habría que añadir la influencia del entorno organizativo o tipo de centro, en el sentido de que el grado de interés aumentaría entre alumnos que realizan el PCPI en ayuntamientos y aso-

ciaciones, frente a los que siguen en IES u otros centros docentes.

En relación a la utilidad de este programa, los docentes tienen una valoración positiva, en términos del sentido educativo que tiene o su utilidad para los alumnos escolarizados (una segunda oportunidad, posibilidad de reinserción, opción para la vida laboral...).

### 3. Perspectiva de los docentes sobre el pcpi

Alrededor de la mitad del profesorado considera que el diseño de los módulos profesionales, así como de competencias básicas, es bastante adecuado para los objetivos que se persiguen con este tipo de programas. Si bien, existe una considerable dispersión en las valoraciones sobre los contenidos de los módulos y el grado en que se ajustan a las características e intereses de los alumnos. Por otro lado, un buen número de profesores del PCPI comparten una idea del sentido y propósito de este programa, siendo más frecuentes que sea así entre los docentes que lo imparten en entidades o asociaciones, que entre aquellos que lo desarrollan en IES o centros escolares.

En relación a la coordinación docente, indicar que estos se coordinan en los que respecta a cómo evaluar a los alumnos; pasando a un segundo término la coordinación metodológica o aspectos más concretos de su planificación. Concretamente entre un 40% y 50% de los encuestados declaran estar en total o bastante en desacuerdo que exista una coordinación en los diversos aspectos por los que se les ha preguntado (coordinarse para definir qué han de aprender los alumnos en cada módulo/ ámbito; acordar que han aprendido los alumnos en cada módulo; seleccionar y organizar los contenidos a trabajar en las clases; acordar qué trabajo hacen el aula y cómo hacerlo; abordar cuestiones relacionadas con el desarrollo de las tutorías; tratar temas relacionados con la formación en centros de trabajo; programar actividades para el periodo de recuperación; programar actividades extra-escolares y complementarias).

### Contribuciones/recomendaciones para la educación

Esperamos que los resultados del proyecto puedan ser beneficiosos para una mejor comprensión de la realidad de los PCPI y sus dinámicas de funcionamiento cotidiano en los centros y demás espacios de formación. Identificando los aspectos más positivos y cuales están suponiendo las dificultades mayores para la consecución de los fines para los que tales programas fueron diseñados. En definitiva, se pretende ofrecer una amplia variedad de información, desde diferentes perspectivas y realidades, que posibilite la toma de decisiones orientada a la mejora de los PCPI.

La información recabada hasta el momento –el proyecto se encuentra todavía en proceso – ofrece algunas contribuciones dignas de atención. Tres temas en particular merecen ser planteados.

Uno, el comportamiento del PCPI estaría siendo más positivo en todo lo que se refiere a la implicación del alumnado en ayuntamiento u ONG que en los IES. Se aprecia en aspectos conductuales (modos de hacer las cosas el alumnado)



como en afectivos (implicación, interés, participación). Algo similar ocurre en el profesorado, mostrando mayor grado de implicación sobre todo los pertenecientes a ONG y no tanto por parte del profesorado de los institutos.

Dos, los estudios de casos y particularmente las observaciones de aula revelan que los planteamientos y metodologías didáctica predominantes son, en esencia, claramente tradicionales, siendo raro o inexistente, por ejemplo, el trabajo en grupo, el trabajo por proyectos, etc. El asunto remite, además de otros factores, al descuido flagrante de la formación idónea del profesorado que trabaja en el programa.

Tres, se aprecia una separación incongruente (según la filosofía del PCPI) entre los contenidos de la formación profesional (formación específica) y los relativos a competencias básicas (formación básica). El factor más directamente observable, además de otros, es atribuible a la inexistencia de mecanismos y prácticas de coordinación entre el profesorado de unos y otros contenidos.

## Divulgación de los resultados

La difusión de la investigación y sus resultados se han desarrollado a través de publicaciones en revistas nacionales, teniéndose previsto la publicación de un libro en alguna editorial reconocida en el ámbito nacional, donde se recoja tanto el modelo teórico dispuesto como el proceso y los resultados de la investigación.

Si bien, para conocer en detalle las referencias bibliográficas de este proyecto pueden visitar la página web del grupo de investigación ([www.um.es/grupoeie](http://www.um.es/grupoeie)) al que pertenecen los investigadores de este proyecto.

Aunque algunas de las publicaciones están todavía realizándose o en prensa, podemos destacar:

Dos comunicaciones realizadas por miembros del grupo en el 17º Congreso Internacional de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, celebrado en Reims (Francia), del 3 al 8 de 2012.

### Artículos

González González, M. T. (2011). La prevención del fracaso escolar y del abandono escolar prematuro. *Organización y gestión educativa*, 19 (5), 14.

González González, M. T. (2012). Los programas de cualificación profesional inicial: una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la Región de Murcia. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 16 (1), 223-238.

González, M. T., Vallejo, M. y González Barea, E. M. (2012). Los programas de cualificación profesional inicial: Una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles en la Región de Murcia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 223-238

## Observaciones

De cara al futuro previsible, el hecho de que la LOMCE vaya a retocar sensiblemente la filosofía, orientación y quizás el desarrollo de los PCPI –van a desaparecer como tales - va a suponer una incidencia digna de ser tomada en consideración para futuras investigaciones. Habrá que prestar atención a si el hecho de someter este tipo de medidas, destinadas a un alumnado con serios riesgos, a permanentes cambios puede contribuir a complicarlas todavía más. A pesar de las limitaciones que hemos podido observar, el diseño y desarrollo actual tiene aspectos positivos que podrían quedar en entredicho.

Remitiéndonos a los tres aspectos antes señalados, los correspondientes puntos oscuros –implicación del alumnado y profesorado diferenciada según instituciones que imparten PCPI, primacía de una enseñanza tradicional y desconexión entre formación profesional y formación básica- habría de ser temas dignos de análisis sucesivos y, sobre todo, de actuaciones a llevar a cabo para paliar su incidencia. De no hacerlo –y ello va a quedar ahora en manos del desarrollo de la LOMCE – una medida como esta, destinada a paliar el riesgo escolar, puede contribuir a agudizarlo, aunque sea con la existencia formal de programas que declaren querer afrontar el fracaso escolar.

# The impact of teacher education on pre-service primary english language teachers

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. British Council. English Language Teaching Partnership Awards.

Grupo de investigación

Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües (PLURAL); Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, en colaboración con el profesor Simon Borg, de la Universidad de Leeds, Reino Unido, que es el investigador principal del proyecto.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Simon Borg, University of Leeds. UK; Marilisa Birello, Universitat Autònoma de Barcelona; Isabel Civera López, Universitat de Barcelona; Theresa Zanatta, Universitat de Barcelona.

## Descripción general

El objetivo que define la trayectoria del grupo de PLURAL es concebir nuevos procesos de formación, tanto inicial como permanente. El método de investigación de este grupo se sitúa en el campo de la etnografía y el análisis cualitativo de los datos. Se parte de la idea de que los procesos de formación deben ayudar a los docentes a tomar conciencia de lo que sucede en las aulas para interpretarlo.

## Finalidad y objetivos

Este proyecto desarrolla una de las líneas de trabajo llevadas a cabo por el grupo PLURAL, y se configura a partir de las premisas siguientes:

- El estudio sistemático del impacto de los cursos de formación de profesorado es esencial para mejorar el perfil de los docentes en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular de la lengua inglesa.
- Se ha constatado la necesidad de llevar a cabo nuevos proyectos de investigación que profundicen en los resultados de la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras.
- Es necesario así mismo llevar a cabo estudios que analicen la interacción entre los componentes teóricos y prácticos de la formación del profesorado de lenguas extranjeras, y como estos componentes afectan a los estudiantes en formación.
- El concepto de impacto sufre modificaciones con el tiempo y tiene dimensiones múltiples, por lo que el enfoque del estudio del impacto que pueden tener los cursos de formación en el saber y en las creencias de los futuros

profesores de lenguas tiene que ser necesariamente cualitativo y longitudinal.

Teniendo en cuenta estas observaciones, y con la finalidad pedagógica de mejorar el impacto de los cursos de formación en el perfil de los futuros profesores de lenguas extranjeras por una parte, y el interés por investigar este impacto, el proyecto plantea las siguientes preguntas:

- ¿Que representaciones tienen los estudiantes de la facultad de formación del profesorado al principio y al final de un programa dirigido a futuros profesores de lengua inglesa de la enseñanza primaria?
- ¿Cuál es el impacto de la asignatura Didáctica de la Lengua Inglesa en estas representaciones, y qué factores fomentan u obstaculizan este impacto?
- ¿Qué impacto tienen las prácticas en las representaciones de los futuros maestros de lengua extranjera, y qué factores fomentan u obstaculizan este impacto?

A partir de las preguntas anteriores, nos preguntamos qué conclusiones emergen en relación con a) el impacto de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras, b) los factores que influyen en este impacto, i c) cómo se puede intensificar el impacto?

## Metodología

La metodología se enmarca en el paradigma etnográfico y el análisis cualitativo de los discursos de los futuros maestros de lengua inglesa. El proyecto explora las creencias de 50 estudiantes de la mención de lenguas extranjeras recogidas a partir de las narrativas visuales creadas por ellos, juntamente con los textos explicativos correspondientes, el primer día y al final del curso. El análisis de la narrativa visual, y en concreto el dibujo, nos ofrece una nueva dimensión de la información que buscamos.

## Aportaciones y resultados

Las creencias de los futuros docentes se infieren a partir de las tareas programadas en las asignaturas de la mención, teniendo en cuenta lo que los estudiantes expresan y también lo que omiten en sus narraciones, ya sean verbales o visuales, y en las entrevistas posteriores. Así mismo, la observación de las prácticas escolares de los futuros docentes llevada a cabo por las investigadoras, juntamente con el análisis de las programaciones, proporcionan información sobre hasta qué punto las representaciones de los estudiantes se reflejan en el trabajo que llevan a cabo en el aula.

El resultado del análisis de todas las evidencias nos permitirá constatar la evolución de las creencias de los estudiantes de la mención (individualmente y en conjunto) en el cuarto y último curso de sus estudios, así como los factores que facilitan o entorpecen esta evolución. Las entrevistas semi-estructuradas llevadas a

cabo al principio y a final del curso con un grupo de 12 estudiantes del total de 50, con el objetivo de comentar los dibujos creados por ellos, permiten profundizar en los temas que emergen en los dibujos, así como en las creencias que los sustentan.

El análisis efectuado hasta el momento recoge la manera en que los futuros maestros plasman aspectos como el perfil de los especialistas de inglés, el rol de los estudiantes en el aula, los contenidos que consideran que se han de programar, los modelos de discurso que se proponen llevar a la práctica, los recursos y la tecnología que se han de utilizar, la estructura y la organización que ha de tener el aula de inglés, o la distribución y las agrupaciones que consideran óptimas para favorecer la interacción.

La combinación de diferentes sistemas semióticos ha resultado ser un enfoque muy adecuado para explorar las creencias de los futuros docentes en nuestro contexto, y puede ofrecer resultados de interés para una comunidad mas amplia de formadores de profesores de lenguas extranjeras. La respuesta a las preguntas de este proyecto será de especial relevancia para el contexto particular de la enseñanza primaria en Cataluña, y para la programación de la mención de lenguas extranjeras que la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona ofrece conjuntamente a los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Las estrategias de tipo cualitativo utilizadas para estudiar este impacto constituyen en si mismas un conjunto de herramientas que otros formadores pueden adaptar a sus diferentes contextos.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

A partir del estudio realizado, aportamos en los diez puntos que anotamos a continuación las contribuciones más relevantes para el ámbito educativo.

1. Los futuros docentes deben disponer de espacios para reflexionar sobre los cambios sociales que viven; en estos espacios son ellos los que deben gobernar el discurso.
2. Cualquier proceso formativo, y de una manera especial la formación inicial, debe tomar en consideración que los docentes son agentes de acción y de discurso.
3. Conviene explorar las creencias de los futuros docentes para adaptar los programas de formación a sus intereses y necesidades.
4. Las creencias pueden explorarse a través de diferentes sistemas semióticos. El estudio presentado muestra que el análisis crítico de los dibujos abre una nueva perspectiva.
5. Los estudios holísticos permiten acercarse a las representaciones desde distintas perspectivas. La combinación de texto escrito y dibujos ofrece una información rigurosa y pertinente.
6. La formación inicial reclama un proceso de reflexión compartida que haga emerger los puntos de tensión entre lo que se piensa y la realidad.
7. Son los mismos docentes en formación los que, a partir de los puntos de

tensión entre lo que esperan y lo que encuentran, entre lo que desean y lo que acontece, apuntan de manera clara necesidades urgentes de su propia formación.

8. Nadie pone en peligro su imagen profesional de manera gratuita, por lo tanto, conviene relacionar formación con espacio de seguridad, de protección, en el que los sujetos implicados puedan manifestar con confianza sus dudas y contrastar pareceres.
9. En los procesos de formación lo que interesa no es verbalizar lo que se hace, sino interpretarlo, solo así es posible crear marcos conceptuales que den sentido a las nuevas actuaciones.
10. Los distintos lenguajes semióticos se muestran como instrumentos útiles para promover la metacognición.

## Divulgación de los resultados

El proyecto está en curso, la duración se extiende desde Noviembre de 2012 a Noviembre de 2014, por lo cual todavía no tenemos resultados definitivos. No obstante, a partir de los resultados del análisis de dos de los 12 casos seleccionados, las responsables del estudio en el grupo PLURAL impartieron el seminario "The Impact of Teacher Education on Pre-Service Primary English Teachers" que tuvo lugar los días 27 y 28 de Junio de 2013 en la School of Education, Universidad de Leeds, en el Reino Unido, y posteriormente participaron en el debate sobre trabajos centrados en el uso de narrativas visuales en diferentes niveles del sistema educativo.

Las profesoras de la Facultad de Profesorado de la Universidad de Barcelona que han participado en el proyecto, y que tienen a su cargo responsabilidad en la docencia de las asignaturas "Didáctica de la Lengua Inglesa" y "Prácticum" de la mención de lenguas extranjeras, han creado un grupo de trabajo con exalumnos, formado por los 12 estudiantes seleccionados para el análisis en profundidad de los textos visuales y narrativos, con el objetivo de hacer un posible seguimiento de estos estudiantes cuando comiencen su vida laboral.

En la asignatura Didáctica de la Lengua Inglesa de la Mención de Lenguas Extranjeras del curso 2013 - 2014 se ha incorporado de nuevo la tarea consistente en plasmar en un dibujo las representaciones en torno "una clase satisfactoria de inglés en la enseñanza primaria", y escribir un texto explicativo a continuación, con la finalidad de dar continuidad al estudio.

Dos profesoras del grupo PLURAL que colaboran en el proyecto han escrito el artículo "Las Històries de vida lingüística i les narratives visuals: les representacions dels mestres de formació inicial sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès" en el monográfico titulado "Els relats de vida lingüística", de la revista *Articles*, número 61 (octubre, 2013) de la Editorial Graó, para la divulgación de la investigación y experiencias llevadas a cabo.

## Observaciones

El estudio surge de la necesidad de explorar las representaciones de los futuros docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lengua inglesa. Nos centramos en esta cuestión porque a menudo constatamos que es un tema de debate social y político, sobre el cual es necesario todavía realizar muchos estudios que puedan poner de relieve lo que sucede en la realidad y proponer actuaciones concretas que estén relacionadas con las directrices que actualmente proponen los documentos propuestos por los organismos de gestión europeos. La propuesta planteada representa una novedad puesto que propone explorar de manera longitudinal las creencias de los alumnos a partir de procesos introspectivos y extrospectivos. Los primeros se exploran a través de los dibujos y de las narraciones; los segundos a través de la reflexión compartida. Con este proceso se introduce en la formación inicial una línea de actuación que va de lo individual a lo colectivo y otra que progresa de lo colectivo a lo individual. Complementar estas miradas promueve la capacidad de reflexión crítica sobre los grandes retos que plantea hoy la didáctica, y en concreto la didáctica de una lengua extranjera.

# Investigación educativa: un punto de partida para la formación

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

El nivel secundario de adultos en la actualidad. Transformaciones y complejidades. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Código de Proyecto 05/F672. 2010-2011.

Grupo de investigación

Se trata de un grupo constituido al inicio de ese proyecto cuya intención es continuar trabajando en la temática de la educación secundaria de adultos con el propósito de articular la investigación con la formación.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Alicia Acin (Directora), Universidad Nacional de Córdoba; Alicia Caldarone, UNC; Beatriz Madrid, UNC. Laura Polvorinos, UNC; Andrea Pissarello, UNC; Gladis Gómez, Universidad de Quilmes.

## Descripción general

El proyecto se propuso analizar la complejidad del nivel secundario de adultos en la actualidad en la provincia de Córdoba (Argentina) derivada de decisiones políticas y de otros cambios ocurridos desde su creación. El propósito fue actualizar y profundizar la comprensión de las transformaciones ocurridas en el marco de las políticas implementadas; asimismo, efectuar una indagación a nivel institucional, plano en el que las políticas se materializan y los programas y proyectos toman cuerpo, atendiendo a los diferentes orígenes de las instituciones educativas, con sus distintas improntas y mandatos fundacionales.

El problema de investigación se centró en la complejidad organizacional, en relación a la configuración de la oferta, al diferente origen de los centros, a los cambios en la población que asiste y a algunas de las problemáticas que enfrenta. ¿Cuáles son los principales cambios operados en los centros de nivel medio de adultos?; ¿Qué impactos produjeron dichos cambios en los centros?; ¿Qué acciones instrumentaron las instituciones con relación a esos cambios?; ¿Los distintos orígenes de los centros marcan diferencias con relación a las acciones instrumentadas? Estas son las preguntas que nos orientaron. Conjeturamos que los cambios ocurridos han sido procesados por los centros educativos en función de sus orígenes, mandatos fundacionales e historias institucionales, los que dejaron su impronta en los discursos y prácticas, en los estilos de gestión, en el accionar de los docentes y en la conformación de la identidad institucional. Esto se expresaría, a su vez, en las acciones instrumentadas con relación a dichos cambios.

Los objetivos propuestos se dirigieron a: a) actualizar y profundizar el conocimiento de las políticas implementadas en diferentes momentos y de las decisio-



nes institucionales adoptadas; b) rastrear en la historia institucional el surgimiento y evolución de los centros educativos que conforman el nivel secundario; c) identificar las principales acciones instrumentadas como respuesta a los cambios ocurridos; d) relacionar las respuestas a los cambios con las improntas en los centros educativos en función de su origen.

Trabajamos con estudio de caso, particularmente estudio colectivo de caso (Stake, 1998) ya que tomamos instituciones representativas de distintos momentos históricos. Las técnicas utilizadas fueron análisis documental, entrevistas semiestructuradas a actores clave, cuestionarios a docentes y observación institucional y registro etnográfico. La observación se complementó con la filmación de situaciones cotidianas en los momentos de ingreso a la institución, de lugares de atención a los estudiantes, sala de profesores y del contexto geográfico y social. La selección de los casos se basó en los siguientes criterios: 1) el reconocimiento de centros educativos que tienen distintos orígenes bajo la denominación actual CENMA: CENS, CENMA y turno noche de los IPEN, convertidos en CENMA, creados en la década de 1970, 1980 y 1990, respectivamente; 2) los anexos, extensiones áulicas y sedes del Programa a Distancia de Nivel Medio para Adultos que dependen de los CENMA; 3) los anexos localizados en establecimientos penitenciarios.

## Aportaciones y resultados

La complejidad del nivel secundario de adultos, en la actualidad en Córdoba, puede apreciarse como la resultante del conjunto de transformaciones en las políticas educativas de la última década, destinadas a la modalidad: la apertura de una diversidad de ofertas (anexos, extensiones áulicas, sedes de programas a distancia y propuestas de semipresencialidad) en el intento de acercar la oferta allí donde surge la demanda, reimpulsando el convenio con organizaciones de la sociedad civil. Esto se realiza no sin los costos propios del cambio en la forma en que se canaliza; es decir, se activa una diversificación de los servicios, generando a la vez, cierta complejidad administrativa, relacionada con la centralidad de las decisiones que permanece en las gestiones de los CENMA base y con la precariedad laboral de los cargos de coordinación sobre los que recae el funcionamiento de los nuevos servicios. Al respecto, un eje presente en los discursos de directores y coordinadores es la falta de cargos directivos para atender la demanda existente. En efecto la presencia de centros educativos con cinco o más anexos hace prácticamente imposible una orientación pedagógica y control por parte del director quien los visita esporádicamente e imparte instrucciones por correo electrónico y vía telefónica; aunque es variable el tipo de gestión y presencia de los directivos en los centros, sedes y anexos a su cargo, la misma tiende a restringirse a la dimensión puramente administrativa. La gestión en los anexos, las extensiones áulicas y de los programas a distancia se constituye en un punto crítico ya que está a cargo de profesores designados con la figura de coordinador a partir de horas cátedra, fuera del marco estatutario, en condiciones laborales de precarización y con gran cantidad de actividades, "única persona multifunción", según un entrevistado.

La complejidad también se relaciona, en parte, con los cambios en la pobla-

ción que asiste, cuestión que adquiere relevancia para los actores entrevistados, desde su percepción, las transformaciones ocurridas se traducen fundamentalmente en la edad y motivaciones de la población que asiste. En relación con la normativa, en la "pérdida" de horas cátedra derivada de los cambios curriculares, sin advertir la posibilidad de reconversión en horas institucionales o en la ausencia de comprensión de la finalidad de dichos cambios.

En cuanto a las acciones instrumentadas, se menciona la formulación e implementación de proyectos pedagógicos aislados (de convivencia, por ejemplo) e intentos de trabajo conjunto de algunos docentes que no terminan de materializarse debido a las condiciones institucionales o a la falta de interés de sus compañeros, excepto cuando está acompañada de una gestión directiva eficaz y comprometida que abre un espacio propicio para ello.

Con respecto al objetivo de relacionar las respuestas a los cambios con las distintas improntas en los centros educativos en función de su origen, que en el punto de partida de la investigación constituyó un supuesto fuerte, se fue relativizando durante el proceso. Las posibles diferencias resultantes de improntas institucionales en los que consideramos tres tipos distintos de centros no aparecieron con la nitidez ni de la manera que suponíamos; se visualizaron dos formas de funcionamiento: una más abierta, flexible, en la que los estudiantes entran, circulan y salen libremente del establecimiento, bajo el supuesto de que "están en un centro para adultos"; otra, más escolarizada y próxima al secundario regular, en la que hay controles en las puertas de acceso al edificio.

En cuanto al anexo en contexto de encierro, las particularidades están focalizadas en las tensiones entre la lógica del servicio penitenciario y la educativa: la del derecho a la educación y la del control y la seguridad; tensiones que se expresan en los siguientes puntos: asistencia de los estudiantes a clase en el horario establecido, posibilidad de implementar proyectos, disponibilidad de materiales e insumos, conflictividad de las horas libres debido a inasistencia de los profesores, ausencia de recreos.

Otra cuestión que complejiza la situación es la formación de los profesores que trabajan en educación de adultos y los modos de selección del personal que, si bien fue mejorando relativamente, no está enfocado en la modalidad, pues en los aspectos laborales tiene pendiente la selección de docentes y directivos con formación específica en educación de adultos.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Este proyecto produjo resultados importantes acerca de la educación secundaria de adultos en aspectos tales como condiciones estructurales, organizativas, institucionales y población que hace uso efectivo de ella, entre los más importantes.

En las transformaciones ocurridas en la educación secundaria de adultos confluyen decisiones de orden político y del contexto socio político, económico y cultural, así como decisiones y acciones a nivel institucional y prácticas de los docentes en las que se fue moldeando su configuración actual. La confluencia de esos factores no suele ser visualizada fácilmente a raíz de lo cual se tiende a depo-

sitar la responsabilidad de las decisiones y acciones en la dimensión macro, sin distinguir niveles de responsabilidades diferentes; esta forma de percibir la situación puede operar como justificativo de las inacciones a nivel institucional, aspectos que consideramos la investigación contribuye a resaltar.

Una cuestión sobresaliente que emergió con fuerza cuando incursionamos en la dimensión institucional es la diferencia existente entre los centros educativos según el contexto geográfico y social en que están insertos en tanto condiciona una accesibilidad diferenciada a los servicios educativos y a otros recursos institucionales y simbólicos que impactan en el funcionamiento y en la cotidianeidad de los centros; esta situación incide especialmente cuando se evalúan resultados y logros sin atender a esos condicionantes.

La investigación también realiza un aporte respecto de las representaciones de los docentes con relación al alumnado mayoritariamente joven, presente en el discurso de profesores y directivos aunque no de manera homogénea; tales representaciones aluden a la nostalgia de un “tiempo mejor” en el cual los CENMA incorporaban sólo adultos y la educación habría estado más centrada en lo educativo y menos orientada a la contención de jóvenes con conflictos y a la dificultad en pensar y diseñar estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas; representaciones que influyen en su disposición para el trabajo con ellos.

Entendemos que la visibilización de los puntos antes enunciados cobra importancia a fin de contextualizar y relativizar las prácticas que tienden a ser percibidas a partir de situaciones concretas y fácilmente generalizables; asimismo, a fin de analizar los condicionantes de la práctica docente que contribuyan a la búsqueda de caminos de intervención más acordes a la realidad que se presenta.

Asimismo existe la expectativa de abordar en próximos proyectos de investigación la dimensión pedagógico - didáctica en el espacio áulico que permita ahondar en las prácticas de enseñanza, que enriquezca el conocimiento ya disponible. De ese modo contaríamos con información correspondiente a distintos planos en los que se toman decisiones (sociopolítico, institucional y áulico) que posibilite calibrar la importancia de cada uno y los márgenes de acción posibles en cada uno de ellos. Tal información cobra relevancia si consideramos que en esta investigación subyace el interés en que el conocimiento producido constituya un aporte para futuros proyectos de formación, actualización y desarrollo profesional docente. Esta constituye un ‘área de vacancia’ en el campo de la educación de adultos en el que existe amplio reconocimiento de la ausencia de formación inicial y continua y en la importancia de promoverla.

Por otra parte, este proyecto constituyó el punto de partida para la realización de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Barcelona (España)”, lo que permitió contar con un conocimiento más profundo y completo de este sector de la realidad educativa al contrastarlo con otros contextos, encontrando tanto diferencias importantes como semejanzas en aspectos nodales.

## Divulgación de los resultados

Las principales estrategias utilizadas a fin de dar a conocer los resultados de la investigación fueron las siguientes:

- Reunión de devolución o retroalimentación con los directores de los CENMA analizados e inspectores de la zona en la que están comprendidos, como así también integrantes del Equipo Técnico
- Distribución de un CD que contiene los principales resultados de la investigación a la unidad gubernamental a cargo de la Educación de Adultos y a cada uno de los CENMA donde se realizó el trabajo de campo
- Participación en diversos eventos académicos de carácter nacional e internacional
- Publicaciones en formato digital resultantes de la participación en dichos eventos

Respecto de la devolución de los resultados de la investigación, la intención inicial fue realizarla al conjunto de los actores institucionales a fin de aportar elementos valiosos para la comprensión del contexto en el que desarrollan sus prácticas; este propósito se vio obstaculizado por distintos factores, fundamentalmente por la escasez de tiempo que afectó igualmente a las investigadoras como a los docentes y el interés en la temática que difiere según los actores. Finalmente la devolución se realizó a los directores, quienes compartieron o no tal información con el resto de los docentes según la importancia otorgada a esos resultados y la priorización de otras actividades, entre diversos factores; en un caso, la directora manifestó su interés en compartir la información proporcionada con los docentes del establecimiento en reuniones posteriores. No obstante las limitaciones señaladas, la elaboración del CD con los principales hallazgos tuvo la finalidad de facilitar la información en un formato que permite una clara visualización de elementos clave y permanece a disposición de los actores institucionales para que pueda ser utilizado según sus necesidades, intereses y tiempos.

## Observaciones

Destacamos dos cuestiones relacionadas con recaudos éticos y metodológicos que nos interesa compartir:

- Posicionamiento asumido con respecto a la investigación
- Composición del equipo de investigación

A fin de lograr una colaboración voluntaria de los docentes en la investigación, concedimos importancia a la construcción del escenario de investigación, entendido como la fundación del espacio social orientado a lograr la implicación de los participantes en el proyecto de investigación (González Rey, 2007); para ello solicitamos un tiempo de las reuniones convocadas por los directores al inicio del

año con el propósito de presentar el proyecto, fundamentar la importancia del estudio, establecer una relación de confianza básica y solicitar la colaboración de los presentes, con el compromiso de efectuar una devolución al finalizarlo. Tales reuniones fueron importantes como punto de partida pero insuficientes para el propósito que nos animaba; en tal sentido, fue la presencia reiterada de los integrantes del equipo durante el trabajo de campo que posibilitó el logro de cierta confianza y la apertura de los actores para formular interrogantes o dudas y mostrar su disposición.

Con respecto al equipo de investigación, una característica es su pertenencia o vinculación con la Universidad y a la unidad gubernamental a cargo de la educación de adultos en la provincia de Córdoba; en función de esta doble pertenencia y de la familiarización con el objeto de estudio, estuvimos atentas a los procesos de implicación que, de no ser controlados, podían conducirnos a sesgar la mirada o a no ser suficientemente rigurosas con la información recabada. En tal sentido, tuvimos presente la necesidad de vigilancia epistemológica y el grupo operó como instancia de control, analizando las interpretaciones efectuadas en relación con las fuentes de obtención de información y la posición ocupada por cada integrante en la estructura de esa Dirección.

# Relatos de vida y la construcción de la identidad docente en los procesos de formación

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Relatos de vida y la construcción de la identidad docente en los procesos de formación. Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE) Facultat de Pedagogia i Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona. Ajuts per a Grups de Recerca, 2012.

Grupo de investigación

Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües (PLURAL). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juli Palou Sangrà, Universitat de Barcelona; Montserrat Fons Esteve, Universitat de Barcelona; Margarida Cambra Giné, Universitat de Barcelona; Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona; Encarnación Carrasco, Université Joseph Fourier (Grenoble); Isabel Civera López, Universitat de Barcelona; Theresa Zanatta, Universitat de Barcelona; Eva Tresserras Casals, Universitat de Barcelona; Mireia Pérez Peitx, Universitat de Barcelona; Meritxell Maza Farran, profesora de Secundària; Laia Payerols Forasté, Membre del grup PLURAL; Alessia Corsi, Membre del grup PLURAL; Marilisa Birello, Universitat Autònoma de Barcelona; Míriam Turró Amoros, Universitat Ramon Llull (Blanquerna).

## Descripción general

El objetivo que define la trayectoria del grupo de PLURAL es concebir nuevos procesos de formación, tanto inicial como permanente. El método de investigación se sitúa en el campo de la etnografía y el análisis cualitativo de los datos. Se parte de la idea de que los procesos de formación deben ayudar a los docentes a tomar conciencia de lo que sucede en las aulas para interpretarlo. Es necesario darles la voz y acompañarlos para que dispongan de un espacio en el cual puedan poner en tela de juicio sus representaciones.

Este proyecto es parte de una actuación del grupo PLURAL que contempla cuatro direcciones.

1. La interacción en el aula, las estrategias y los recursos metodológicos para analizarlas. Se contempla el análisis del discurso co-construido por los alumnos cuando realizan las tareas en pequeños grupos; de una manera especial se centra la atención en los roles enunciativos que asumen los alumnos para contrastar sus puntos de vista.

2. Las creencias que manifiestan los docentes, inmersos en contextos multiculturales y multilingües, en relación con la competencia plurilingüe, siguiendo las orientaciones del Consejo de Europa acerca de la didáctica de las lenguas. En esta línea el grupo PLURAL desarrolla el proyecto I+D+i: Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües.
3. El estudio del impacto de la formación inicial en los futuros maestros que obtendrán la mención de inglés. Se examina la manera como las diferentes experiencias de formación inciden en las representaciones que sostienen acerca de la enseñanza de la lengua inglesa. Se cuenta, en este caso, con el apoyo de una subvención otorgada por el British Council.
4. El estudio de las historias de vida como recurso metodológico para promover los procesos de introspección y extrospección de los docentes que es el proyecto que desarrollamos en esta aportación al Seminario.

Una vez descrita de manera sucinta las líneas que dan sentido a la investigación del grupo PLURAL exponemos los objetivos y metodología relacionados con las historias de vida.

## Objetivos

- Profundizar en los métodos de análisis que ayudan a interpretar con rigor los discursos de los docentes.
- Favorecer la toma de conciencia de la propia vida lingüística, a través del retorno a los hechos vividos generado por el carácter introspectivo del relato de vida.
- Explorar los espacios de reflexión colectivos que favorecen el contraste de experiencias y de los puntos de vista, a la vez que pueden promover cambios en las creencias de los participantes.
- Diseñar propuestas formativas que favorezcan la reflexión dialógica y promuevan la identidad docente.

## Métodos

Tal como hemos apuntado la metodología se enmarca en el paradigma etnográfico y el análisis cualitativo de los discursos elaborados en los relatos de vida. Entendemos por relato de vida la narración que hacen los sujetos a petición del investigador y que se concreta en tres modalidades complementarias: el relato colectivo; el relato dual entre el investigador y el sujeto participante; y la redacción individual escrita.

## Aportaciones y resultados

Aportaciones relacionadas con los métodos de análisis de los relatos de vida:

- Para llevar a cabo el análisis de los relatos de vida no es suficiente limitarse a una relación de temas. La aproximación a estos textos debe contemplar su naturaleza discursiva, lo que comporta detectar qué conexiones se establecen entre los temas que emergen y la manera como el sujeto presenta y se sitúa en estos temas.
- La repetición de temas no significa relevancia; es necesario mostrarse sensibles a cuestiones que pueden aparecer de manera fugaz, ya que pueden aportar información destacada.
- Los ejemplos y las anécdotas constituyen micronarraciones que condensan ideas importantes.
- Se deben focalizar de una manera especial en los momentos de cambio que comportan un antes y un después.
- Merecen una atención específica las contradicciones, las crisis y las tensiones que generan. Se trata de localizar dónde y cuándo aparecen puntos críticos o puntos en los que se manifiesta una tensión entre las intenciones y las actuaciones reales.
- La expresión de sentimientos debe contemplarse de manera particular cuando se describen situaciones vivenciales.
- El análisis de relatos colectivos no debe perderse en un puro análisis formal. Lo que interesa es descubrir la relación que existe entre sujetos, experiencia vivida y textos.
- Hay una interdependencia entre contexto, contenido y forma. Las construcciones colectivas de discurso son textos que deben analizarse en profundidad, atendiendo a sus cualidades lingüísticas, retóricas y de interacción.
- Las sombras, los silencios, ocupan un lugar importante en las interacciones. El análisis de las sesiones debe tomar en consideración cuando ocupa cada participante el espacio interlocutivo y cuando decide no hacerlo.

## Resultados

- Los relatos de vida lingüística se muestran como un recurso adecuado para promover la reflexión sobre las lenguas, y sus contextos de aprendizaje. La reflexión metacognitiva permite tomar conciencia del potencial que conlleva la diversidad lingüística y sitúa a los docentes en formación frente a dos retos especiales. El primero es escuchar la voz de los alumnos, su manera de expresarse y concebir al mundo desde la perspectiva cultural adquirida en su ámbito familiar. El segundo apunta hacia la necesidad de crear nuevos contextos que permitan el aprendizaje y uso de la lengua meta.
- Los relatos de vida lingüística permiten una lectura de las experiencias pasadas que, como tales, han comportado un antes y un después. La huella que han dejado estas experiencias ayuda a explicar el punto de vista que los docentes mantienen acerca de la educación lingüística. Cuando los participantes expresan las vivencias personales y familiares en relación con la



lengua establecen una línea temporal o una escala jerárquica de conocimiento y uso de las lenguas. El hecho de poder explicitar la propia forma de aprender lenguas permite hacer conscientes las propias creencias, discutir-las y cambiarlas de la manera más consciente posible.

- Los relatos de vida lingüística pueden ser la base de nuevas acciones formativas, tanto en formación inicial como permanente. Cualquier recurso que permite el retorno del pensamiento sobre el mismo ayuda a tomar conciencia de la propia experiencia y tiene un alto valor formativo. La construcción del relato de vida, de manera individual, dual o grupal, que tiene por objetivo la narración de la vida lingüística del docente en formación para analizar los hechos y los contextos sociales en los que se han desarrollado sus repertorios lingüísticos se muestra por sí misma como un elemento de reconocimiento, apoyo y acompañamiento de la experiencia vivida. Los sujetos se sienten reconocidos y satisfechos. Además, el hecho de compartir los análisis de los relatos de vida con los compañeros abre nuevas puertas para evolucionar sobre las creencias de cómo se aprenden y como se enseñan las lenguas, al mismo tiempo que se va construyendo de manera dinámica la identidad docente.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La experiencia del grupo PLURAL en relación con el uso de los relatos de vida lingüística como método de investigación y como recurso formativo de los docentes nos lleva a las siguientes consideraciones.

1. Cualquier proceso formativo debe tomar en consideración que los docentes son agentes de acción y de discurso. Los relatos de vida individuales y colectivos contribuyen a elaborar un discurso sobre la propia experiencia. Dichos relatos se construyen en un tiempo, en un lugar y en el marco de unas convenciones sociales, lo que comporta atender a las características sociales, culturales, lingüísticas, etc. de los participantes para que puedan entrar en diálogo de manera confiada. Nadie pone en peligro su imagen profesional de manera gratuita, por lo tanto, conviene relacionar formación con espacio de seguridad, de protección, en el que los sujetos implicados puedan manifestar con confianza sus dudas y contrastar pareceres. Además, el discurso debe acompañarse, porque no se trata sólo de hablar sobre lo que se piensa y se hace, sino de reflexionar sobre ello. Reflexionar es hacer que el pensamiento vuelva sobre él mismo para apartarse de las interpretaciones más inmediatas y provocar rupturas con el sentido común. En los procesos de formación lo que interesa no es verbalizar lo que se hace, sino interpretarlo, solo así es posible crear marcos conceptuales que den sentido a las nuevas actuaciones.
2. Los relatos de vida no son un reflejo fiel de la vida. La vida siempre es compleja, contradictoria; los relatos que construyen los sujetos sobre sí mismos

tienden a simplificarla y a idealizarla, pero el hecho de narrarla va dando consistencia a sus experiencias, dotándolas de sentido. El sentido que el sujeto quiere atribuirles en el momento que las narra. Construir estas líneas de sentido forma parte de las características de la formación de los docentes puesto que permite a éstos conocerse y reconocerse y, así, poder para tomar la distancia necesaria para actuar de manera diversa y adecuada a cada situación de enseñanza y aprendizaje. Nadie indica cómo se debe actuar. Lo que se promueve es una reflexión sobre la acción relacionada con la experiencia personal.

3. Los relatos de vida se muestran como un instrumento reflexivo de primer orden en la medida que permiten llevar la experiencia personal a las palabras para comprenderla. Cuando en los procesos de formación se comparten los propios relatos se observa la necesidad de acompañar la reflexión con instrumentos conceptuales que ayuden a interpretar lo que se ha vivido y lo que sucede en las aulas. Estos instrumentos pueden surgir del análisis colectivo de la misma práctica, ya que se trata de fusionar procesos praxeológicos y epistemológicos. Los aspectos que emergen como conflictivos deberían recibir un trato especial. Se trata de abordarlos desde perspectivas diferentes ya que la finalidad no es llegar a ningún consenso. Se considera la discrepancia como elemento dinamizador de los procesos de transformación.
4. La voz de los docentes debe ocupar un espacio privilegiado en los procesos de formación. Se trata de reconocerla y de situarla en el centro de los proyectos que quieran comprender lo que sucede en las aulas. El docente no debe ser un objeto del estudio, sino un sujeto que tiene la oportunidad de reflexionar sobre el contexto en el que trabaja y en la manera como se siente dentro de este contexto. A nuestro entender cualquier propuesta educativa de cambio e innovación está llamada al fracaso si no toma en consideración la dimensión emocional y conceptual de los docentes. Por lo tanto, la propuesta de formación que proponemos presta atención a las narraciones que construyen los docentes cuando tienen la oportunidad de hablar sobre su historia personal y de sus experiencias en el aula.

## Divulgación de los resultados

Participación activa en las Jornadas de Historias de Vida celebradas en Barcelona (2010), Málaga (2011), Oporto (2012) y San Sebastián (2013), impulsadas por el grupo ESBINA de la Universitat de Barcelona junto con otros grupos de investigación españoles y portugueses, mostrando en sendas contribuciones escritas y en el debate de las jornadas la relevancia de las historias de vida en la formación de los docentes y, de manera especial, en el desarrollo de competencia plurilingüe e intercultural.

Se han presentado comunicaciones en otros congresos del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se participó en el X (2008) y en el XIII (2013)

Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura; y, en las ediciones V (2006), VI (2008), VII (2010) y VIII (2012) del Simposio: *Llengua, Educació i Immigració*, celebrados en Girona.

El enfoque del grupo PLURAL sobre el estudio de los relatos de vida lingüística ha dado pie a otras investigaciones. Se participa activamente en un proyecto del British Council y se dirigen dos tesis doctorales que abordan el tema desde distintas perspectivas.

En el desarrollo de asignaturas de didáctica de la lengua de la formación inicial del profesorado se ha incorporado la elaboración del relato de vida lingüística. También, en los cursos de formación continuada y en los asesoramientos a escuelas multiculturales y multilingües, llevados a cabo por miembros del grupo PLURAL, se recurre a la elaboración del relato de vida lingüística de los maestros y de sus alumnos de primaria. En algunas ocasiones se ha trabajado, también, con los relatos individuales y colectivos de un pequeño grupo de padres y madres.

Finalmente se ha coordinado un monográfico titulado "Els relats de vida lingüística", de la revista *Articles*, número 61 (octubre, 2013) de la Editorial Graó, para la divulgación de las investigaciones y experiencias llevadas a cabo.

## Observaciones

Si bien los relatos de vida lingüística permiten al sujeto situar en la línea temporal sus relaciones con las lenguas, el texto construido no deja de ser la interpretación que el sujeto da en un momento dado de su trayectoria. Apuntamos la necesidad de estudios longitudinales, para poder dar cuenta de los cambios que los docentes forjan a lo largo del desarrollo de su profesión. La introspección que representa construir un relato de vida lingüística permite dar sentidos distintos a unas mismas experiencias vividas, según se materialice al iniciar la formación docente, al acabarla, cuando se es profesor novel o cuando se toma el rol de profesor experimentado. Para generar procesos de formación que contemple el acompañamiento de los momentos de tensión por los que pasa el docente, se requiere de estudios longitudinales.

Tanto en la co-construcción del relato de vida en una entrevista dual, como en las entrevistas grupales, se constatan ciertos cambios en las relaciones de poder entre investigadores y participantes, con lo cual se abre la puerta a estudiar como mínimo dos aspectos. El primero hace referencia a la tensión que el entrevistador mantiene para controlar la interacción y al mismo tiempo no limitarla. Por una parte el entrevistador guía al entrevistado o entrevistados para conseguir unos objetivos pero al mismo tiempo no quiere determinar el discurso hacia respuestas condicionadas por las características del entrevistador. Por ello es interesante dar muestras de que se aceptan digresiones pero ¿cuál es el límite de las desviaciones? El segundo hace referencia a cómo se modifican las creencias de los investigadores, en esos estudios etnográficos dónde todos somos arte y parte. Es necesario profundizar en la evolución profesional de los investigadores para progresar en las interpretaciones del contexto donde se producen las narraciones de los relatos de vida lingüística se muestra cada vez más imprescindible.

# Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües. Ministerio de Economía y Competitividad. Proyecto I+D MINECO. Ref. EDU 2012-21056.

Grupo de investigación

Plurilingüisme i aprenentatge de Llengües (PLURAL). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juli Palou Sangrà, Universitat de Barcelona; Montserrat Fons Esteve, Universitat de Barcelona; Margarida Cambra Giné, Universitat de Barcelona; Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona; Marilisa Birello, Universitat Autònoma de Barcelona; Encarnación Carrasco, Universitat de Grenoble (Francia) Profesora Invitada (UB); Isabel Civera López, Universitat de Barcelona; Theresa Zanatta, Universitat de Barcelona; Míriam Turró Amorós, Universitat Ramon Llull (Blanquerna); Laia Payrols Forasté, Membre del grup PLURAL; Mireia Pérez, doctoranda; Mariella Causa, Paris-5; Dr Jiménez, Universidad de Pécs; Árida Ares, Universidad de Trento.

## Descripción general

El proyecto "Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües" (en lo sucesivo ECRELEN) plantea como objetivo general incidir en la formación inicial y permanente de los docentes con el propósito de promover un enfoque de la didáctica de las lenguas que tome en consideración los nuevos contextos multiculturales y plurilingües.

Diversas investigaciones indican que la formación vertical (o en cascada) sirve para aportar información, pero incide poco en las representaciones profundas de los docentes, más resistentes al cambio. El proyecto ECRELEN plantea las cuestiones siguientes:

1. Análisis de contextos de formación que favorecen una reflexión dialógica acerca de las creencias de los profesores en aulas multiculturales y plurilingües.
2. Análisis de procesos de modificación cognitiva que se reflejan en los textos reflexivos, orales y escritos de profesores con experiencia y en formación permanente y profesores en formación inicial.
3. Contraste con las creencias y los procesos reflexivos que siguen profesores

de otros países europeos en los cuales se plantean cuestiones análogas.

4. Concreción de criterios para la formación de profesores en entornos multilingües.

## Objetivos

1. Explorar los sistemas de creencias, representaciones y saberes (CRS) de los docentes sobre ellos mismos -como hablantes y profesores de lengua- y sobre las competencias y los modos de aprendizaje de sus alumnos.
2. Descubrir, a partir de la convergencia entre investigación y desarrollo profesional, las condiciones de evolución de los CRS de los profesores que repercuten en la manera de enseñar en aulas plurilingües, para reflexionar críticamente sobre posibles cambios en los actuales modelos de formación.
3. Desplegar métodos de investigación que contemplen la introspección de los docentes desde una perspectiva émica.
4. Crear un nuevo marco de comprensión de la realidad plurilingüe del aula a partir de la fusión de las capacidades praxeológicas y epistémicas
5. Propiciar la creación de relatos de vida lingüística personales que permitan profundizar en la interpretación de experiencias prácticas.
6. Incidir en los gestos profesionales de ajustamiento a través de procesos de introspección y de la reflexión compartida con otros profesionales
7. Establecer conexiones entre el propio relato de vida lingüística y la de los alumnos de aulas plurilingües para potenciar actitudes empáticas facilitadoras de conversaciones exolingües.
8. Recoger y difundir iniciativas docentes generadoras de actitudes positivas hacia el plurilingüismo y la interculturalidad y de desarrollo de la competencia plurilingüe
9. Establecer criterios para la formación inicial y permanente de los docentes de lenguas que favorezcan una práctica reflexiva y actitudes positivas al plurilingüismo, la interculturalidad y la educación en valores democráticos

## Metodología

Seguimos una metodología cualitativa y elegimos como instrumento el relato de vida que Goodson (1992) denomina biografía lingüística y que considera como el relato de los procesos de aprendizaje de lenguas a través de experiencias tanto escolares como en el medio familiar o social.

La narración biográfica plasma la interpretación de la experiencia vivida por los docentes y propicia una mejor comprensión de esta.

El corpus se compone de cien relatos de vida lingüística escritos de una extensión media de dos páginas. Prácticamente la mitad de los participantes son docentes en formación inicial en el primer año en el Grado de Formación del Profesorado y el resto estudiantes de un máster de formación inicial de Francés Lengua Extranjera y profesores con experiencia involucrados en cursos de formación con-

tinua. Solicitamos un escrito que narre su vida lingüística y su experiencia en aulas multilingües. Mostramos un especial interés en conocer el modo en que el docente ha ido creando su bagaje lingüístico a lo largo de su vida, así como el contacto con las lenguas en las aulas y la experiencia de enseñar en contextos multilingües.

El análisis de los datos es cualitativo y narrativo. En él se suceden varios niveles de descripción e interpretación –“qué” y “cómo” expresan los profesores sus experiencias, creencias y representaciones sobre las lenguas- que siguen las aportaciones hechas por Kerbrat-Orecchioni (2005) en el ámbito del análisis del discurso y de Pavlenko (2007) en el de las narraciones autobiográficas. Está guiado por las siguientes preguntas: a) ¿Se observan tensiones? b) ¿En qué contextos? c) ¿Se aprecia una evolución de las creencias? ¿Relacionada con qué cuestiones?

## Aportaciones y resultados

En los datos analizados observamos tensiones que reflejan momentos de desestabilización en el sistema de creencias -y, por tanto, oportunidades para la reconfiguración de éste- en los que el profesor puede ajustar su pensamiento a los nuevos contextos de docencia.

Las tensiones se generan en diferentes ámbitos: entre creencias que poseen elementos en contradicción en que el docente se encuentra ante disyuntivas difíciles de resolver y sobre las que expresa su incomodidad; entre creencias y el propio bagaje de vivencias relacionado en algunos casos con cuestiones de posicionamiento e identidad o con aspectos como la cultura de aprendizaje y enseñanza; entre creencias y contextos de enseñanza que el profesor considera no propicios; finalmente, entre creencias –principalmente relacionadas con la conceptualización de las lenguas y con la identidad de hablante- y el componente emocional.

- La competencia plurilingüe es un concepto no claramente conformado. Los docentes se representan su bagaje lingüístico –y el de sus alumnos- como un repertorio compuesto por diversas lenguas que conciben de modo compartimentado -en compartimentos estancos- y aditivo. El plurilingüismo se expresa asociado a multiculturalismo y a la presencia de alumnos de familias inmigradas. En ese sentido, los docentes expresan la importancia de conocer la lengua primera de los alumnos.
- El mejor -o único- modo de aprendizaje/adquisición de lenguas es en inmersión (en contextos endolingües). Los docentes consideran necesario trasladarse al lugar en el que se habla la lengua meta y enumeran las múltiples virtudes de este modo de adquisición. Para la mayoría de profesores la persistencia de esta creencia supone una cierta tensión ya que realiza su labor docente en contextos de no-inmersión, a través de enseñanza formal a la que suelen atribuir ciertas ‘limitaciones’.
- Persiste una concepción de competencia en una lengua extranjera como equiparable a la de un hablante *nativo*, ésta se expresa por medio de términos como *dominio de la lengua*. No se concede valor a las competencias parciales en las diversas lenguas. En este caso se perciben tensiones relaciona-

das con el componente emocional.

- La referencia al uso de la L1 -o de una lengua común de comunicación- en las clases de lengua está presente en muchas de las narraciones. Aunque algunos relatos reflejan actitudes que legitiman su uso -relacionado con funciones como promover y facilitar reflexiones metalingüísticas, negociación de significados, gestión y control del aula, etc.- los docentes expresan cierta incomodidad y tensiones que tienen relación no solo con cuestiones de eficacia del aprendizaje, sino con el componente afectivo y emocional y, especialmente, con la identidad del profesor y el rol que este toma en situaciones en las que los alumnos actúan de modo autónomo.
- Se expresa una estrecha relación entre lengua y cultura, términos que se usan de forma indistinta. La cultura no se puede aprender en los libros ni a distancia, sin embargo es fundamental. Se manifiestan tensiones por la imposibilidad de enseñar la cultura en un aula.

Respecto a la evolución de las creencias, a través de las nuevas experiencias como enseñantes, se aprecian modificaciones de algunas creencias de los docentes relacionadas con el papel de la L1 y la metodología de aprendizaje/enseñanza de lenguas. En algunos casos, los cambios vienen provocados por la oportunidad del docente de situarse en diversos roles, por un lado como aprendiz de nuevas lenguas, por otro como formador, tanto en experiencias colaborativas de observación de clases entre docentes, como en procesos formativos de tipo académico. En otros casos, algunas creencias de un nivel conceptual se modifican por el contacto con la teoría -con el *saber* más declarativo- y a través de las lecturas en procesos de formación permanente.

Observamos, en otro sentido, creencias persistentes en las que no apreciamos indicios de cambio. Alguna, como la necesidad de la inmersión -muy relacionada con la idealización de competencia como la de *nativo*- se expresa sin estar fundamentada explícitamente en ninguna teoría, y a pesar, incluso, de contar con evidencias en contra. Apreciamos, pues, el modo en el que las creencias se constituyen en una trama de relaciones y cómo ésta configura el pensamiento del docente.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

A tenor de nuestros resultados concluimos que aún falta por trasladar a la formación de los docentes y a las prácticas de aula gran parte de la investigación y sus resultados que en torno al plurilingüismo se están llevando a cabo en Europa desde hace prácticamente 20 años. Por otro lado hemos recabado, entre el futuro profesorado y el que ya se halla en ejercicio, una demanda explícita en formación en este ámbito o al menos en la gestión y optimización del carácter multilingüe y multicultural de las aulas y en las que, por otro lado, se percibe un potencial digno de explotar. En respuesta a ambas constataciones proponemos una formación que desde una perspectiva plurilingüe responda a finalidades educativas -transmisión y cultivo de valores europeos como el respeto y salvaguarda de la diversidad lin-

güística- y didácticas -valoración y desarrollo del repertorio lingüístico del alumna-  
do.

Habiendo comprobado cómo las imágenes mentales y creencias sobre el aprendizaje de lenguas surgen de la experiencia vivida (en un plano personal y profesional, ambos especialmente imbricados en la figura del docente) se trataría de contrastar diferentes experiencias, en particular en torno al plurilingüismo, con el fin de ofrecer mayor amplitud de miras y sobrepasar la propia vivencia. De ahí la necesidad de propiciar procesos reflexivos, autoevaluativos y dialógicos entre los (futuros) docentes velando por la articulación entre la propia reflexión y la de los demás, presentes o ausentes, en el marco de un enfoque de tipo auto y hetero-confrontativo y desde una óptica retrospectiva que incite al (futuro) profesorado a reflexionar acerca del impacto, en el presente y en el futuro, de sus pensamientos, emociones y actuaciones/comportamientos en los de su alumnado e, indefectiblemente, en las aptitudes de este último.

Respecto a los contenidos, al constatar la necesidad de conectar el saber sabio y poder avanzar en la concepción del plurilingüismo que precisa de, ante todo, un cambio de paradigma didáctico, preconizamos:

- La exploración, concienciación y reflexión de las ideas preconcebidas acerca de las lenguas y sus estatus (in)formales (lenguas de prestigio, fáciles, útiles, (imp) prescindibles, "L1", etc.) así como en torno a aquello que condiciona su enseñanza y modo de enseñarlas (estrategias de enseñanza/aprendizaje, comunicación, uso de otra/s lengua/s en el aula, etc.).
- Un acercamiento teórico y conceptual del plurilingüismo abordando conceptos tales como *competencias parciales*, *competencia plurilingüe o biografía (relatos de vida) lingüística* pero partiendo de la propia experiencia para concienciar a los docentes de su propia trayectoria lingüística y de su potencial plurilingüe para que luego sean capaces de reconocer, valorar y desarrollar el de su alumnado. Reflexión igualmente a partir de relatos de experiencias plurilingües con vistas a encontrar criterios de actuación.
- La elaboración de criterios para la selección, uso y diseño de material y estrategias didácticas en pos del desarrollo del plurilingüismo y de una educación plurilingüe (cf. *supra*) y una optimización de la diversidad lingüístico-cultural del aula, la escuela, el entorno, la sociedad.

En base a la exploración de creencias y representaciones de los formandos y en función de sus grado de transversalidad, recurrencia, coincidencia, discrepancia, puntos críticos, tensiones y líneas de reflexión y/o acción, esquemas, y estereotipos inherentes, comúnmente compartidos, apenas argumentados, arraigados y a menudo inconscientes, abogamos por

- Evidenciar la interrelación e interdependencia de los diferentes aprendizajes lingüísticos (vs una visión compartimentada de los mismos); la parcialidad y desigualdad de las competencias en lenguas como rasgo consubstan-



cial de los repertorios lingüísticos.

- Reconsiderar la relación lengua-cultura(s), la complementariedad de atributos del profesorado “nativo” vs “no nativo”, la competencia del hablante nativo ideal(izado) como expectativa didáctica, el aprendizaje en inmersión o contexto endolingüe como supuesto marco óptimo para el aprendizaje de una lengua.
- Alentar una actitud y un discurso críticos hacia la propia actuación docente.
- Superar el concepto de lengua como de sistema con una dimensión gramatical y normativa que prevalece sobre la pragmática, discursiva o sociolingüística.
- Sensibilizar acerca de cuestiones sociolingüísticas y de la dimensión afectiva que entraña el aprendizaje-uso de las lenguas (aprendiz “cautivo”); la diversidad como valor europeo frente a la generalización del aprendizaje/enseñanza de una misma y única lengua extranjera -intereses económicos y políticos en juego y consecuencias de la uniformización de la oferta/demanda en lenguas extranjeras-.

## Divulgación de los resultados

### Participación en jornadas de estudio y congresos nacionales e internacionales

- Jornadas de Historias de Vida impulsadas por el grupo ESBRINA de la Universitat de Barcelona: Barcelona (2010), Málaga (2011), Oporto (2012) y San Sebastián (2013) junto con otros grupos de investigación españoles y portugueses (contribuciones escritas y en los debates sobre la relevancia de las historias de vida en la formación de los docentes el desarrollo de competencia plurilingüe e intercultural).
- Congresos Internacionales: de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: X (2008) y en el XIII (2013); “Formation et professionnalisation des enseignants de langues” (París, 2011); *Vers le plurilinguisme? 20 ans après* (Angers, 2012); Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) I (2012), II (2013), The 2012 Interdisciplinary Linguistics Conference (Belfast, 2012); *Talk, action, interaction*. University of Lodz, Polonia (2012); International Urban Multilingualism & Education Conference (Gante, 2013), Language and Identity (Bristol, 2013), Multilingual Individuals and Multilingual Societies (Hamburgo, 2013).

### Publicaciones

FONS, M., coor. (en prensa) coor. *Els relats de vida lingüística*, en *Articles*, número 61 (octubre, 2013), Editorial Graó.

Birello, M., Sanchez-QUINTANA, N. (en prensa) "Conceptualizaciones sobre las lenguas y creencias sobre el plurilingüismo de los docentes a través de sus relatos de vida lingüística" en *RILA* 2-3 (2013).

Birello, M. (en prensa). Les récits de vie linguistique et professionnelle dans la formation initiale et continue des enseignants de langue: un dispositif multifonctionnel. En CAUSA, M. (coord.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues*. Paris: Riveneuve.

CARRASCO, E., (2013), "Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/Barcelona)", en *Lenguaje y Textos* nº 37, pp. 90-99.

## Otros

Introducción de herramientas formativas de tipo reflexivo en asignaturas de didáctica de la lengua en los Grados de Educación primaria e infantil y dirección de tesis doctorales (en relación con el proyecto).

## Observaciones

En el proceso de análisis de los datos, determinar y establecer la dimensión y exhaustividad del propio texto 'narrativo' del investigador ha generado cierta discusión. Señalamos esta cuestión como una de las dificultades que entraña una investigación de tipo biográfica.

# La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Proyecto IDENTIDOC. Ministerio de Innovación y Ciencia ( código del proyecto MICINN EDU 2010-20852-C02).

Grupo de investigación

Elkarrikertuz IKERKETA TALDEA. Sistema Universitario Vasco IT-563-13.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Jose Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi, Luispe Gutierrez, Lorea Fernández, Daniel Losada, Asun Martinez. Universidad del País Vasco.

## Descripción general

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación desarrollado en colaboración con el grupo Esbrina de la Universidad de Barcelona donde el principal objetivo es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de construcción de la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria, especialmente aquellas que se vinculan al periodo de formación inicial y primeros años de trabajo docente. Nuestro análisis pretende, conectar lo personal con lo cultural y social, para generar formas de comprensión sobre cómo el profesorado novel o los estudiantes a profesores construyen su sentido de ser y las derivaciones para la práctica y la mejora de la educación que de ello se puedan sacar.

¿Por qué es tan importante el aprendizaje de los profesores noveles de cara a la construcción de su identidad? ¿Y por qué es tan importante las primeras experiencias de los maestros en formación en los centros escolares.? El aprendizaje de los profesores tanto inicial como permanente a lo largo de su vida profesional es muy importante no sólo porque vivimos en un mundo VICA (Volatil, Incierto Complejo y Ambiguo)( Sancho y Correa, 2013) donde necesitamos enfrentar nuestra tarea profesional actualizando los conocimientos permanentemente sino porque además, los profesores son muy importantes para la calidad de la educación (M. Cochran-Smith & Fries, 2005,) y porque el aprendizaje de los alumnos “depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer” (Daling-Hammond.2000).

Consideramos que el aprendizaje es un proceso social, más que individual: influido por creencias e ideas previas como Lortie (1975) ha analizado en el caso de

los profesores. Este aprendizaje es construido en la interacción con otros de forma constructiva y encontrando significado y reflexionando sobre sus experiencias ( Schon, 1983). El aprendizaje que ocurre en los momentos de incorporación a la docencia, como es el caso de los maestros noveles, es un momento "crucial" en el aprender a enseñar. Tienen que superar las limitaciones de la formación inicial que como profesores han recibido, enfrentarse a la práctica y seleccionar los conocimientos adquiridos. La investigación ha identificado importantes problemas profesionales a los que se enfrentan los maestros/as noveles para los que no tienen capacidad o estrategias con las que resolver aquello que se le presenta. Entre estos problemas están: la gestión del volumen de trabajo(del tiempo) y del grupo de estudiantes, la propia disciplina, los recursos metodológicos, las relaciones con los padres, etc...porque para enseñar, tal y como hemos comentado, no es suficiente con conocer la asignatura ( Berliner, 2000)

Este momento inicial profesionalmente es importante porque los conocimientos positivos o innovadores que muchos noveles poseen se pierden cuando se incorporan a los centros. Porque se tiende a repetir los modelos y la práctica neutraliza el impulso innovador de los noveles.

Estos noveles se enfrentan a dificultades como no sólo tener que aprender a enseñar, también tener que enseñar Feiman (2001). Porque es el momento de la socialización profesional (Kennedy 1999), de llegar a formar parte de la comunidad de práctica. Porque se tiende a repetir lo que han aprendido durante años de escolarización ( Lortie, 1975) y en pocas ocasiones cuentan con la posibilidad de que alguien les acompañe en este inicio. El aprendizaje en este sentido, también tendría que ser compartido y social; en soledad el docente novel resulta mucho más frágil y transita por diferentes escenarios sin una reflexión significativa de lo que esta ocurriendo. La investigación precisamente ha permitido que estos maestros/as noveles se detuvieran y comenzaran a pensar en ello.

## Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica que adoptamos en esta investigación es la narrativa. Como sugieren Flick (2004) Denzin y Lincon (2005) o más concretamente Gubrium y Holstein (2008), cuando hablan de la investigación narrativa etnográfica, es conveniente, por un lado, la utilización de diferentes estrategias de recogida de datos múltiples, para dar respuesta a los problemas planteados en el estudio. Por otro lado se hace necesario también focalizar la atención en los contextos donde ocurren los acontecimientos, las condiciones y los recursos del proceso narrativo.

Siguiendo a Connelly y Clandinin(1988), MacLure ( 1993), Alsup (2006), Clandinin et al (2006) o Cohen (2010), tomamos nota de que la investigación sobre las narrativas de los profesores trata de identificar los procesos reflexivos y analíticos, los cuales arrojan luz sobre cómo se va construyendo la identidad profesional docente a través del discurso.

Entendemos, como nos dice Rivas (2010) que las narraciones que los sujetos construyen sobre experiencia (social, cultural, política, escolar) representan su comprensión del mundo y por tanto, el modo en que van construyendo el sentido

a su estar en el mundo.

La investigación sobre la identidad nos muestra que los relatos guían la acción: "que la gente construye identidades (aunque múltiples y cambiantes) situándose dentro de un repertorio de historias trabadas: que la "experiencia" se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles." (Somers, 1994: 614).

La reflexión sobre las experiencias pasadas y el análisis de los contextos en los que éstas ocurren son estrategias fundamentales que los maestros y profesores utilizan para ubicarse en el "paisaje de conocimiento profesional" (Clandinin y Connelly, 1996). En las narrativas de los futuros maestros hemos tratado de identificar esos pasajes clave. Asimismo, interpretamos que en esos momentos clave –es decir, a lo largo de las narrativas personales y del discurso analítico– se está cuestionando y a la vez, moldeando la identidad profesional en un proceso dinámico e interactivo. Como dirían Bucholtz y Hall (2005: 588) "La identidad se debe ver como un producto emergente más que la fuente pre-existente de prácticas lingüísticas y semióticas y, por lo tanto, un fenómeno fundamentalmente social y cultural".

En nuestra investigación toman parte 9 estudiantes universitarios, futuros maestros y maestras de educación infantil. Y 5 maestras noveles de Educación Infantil. Una investigación que ha combinado una recogida de datos con maestras noveles y futuras maestras, como entrevista activa reflexiva, observaciones en las aulas, han realizado dibujos con lápices y pinturas sobre su proceso de escolarización o su etapa de formación universitaria, han trabajado y compartido relatos autobiográficos, hemos montado debates sobre incidentes críticos, se han realizado manifiestos sobre su propia identidad de estudiante de maestro y futuro docente de educación infantil que se han hecho en grupo, y murales digitales representado la transformación de su identidad a lo largo de los tres años de formación universitaria realizando los estudios de magisterio. Estas estrategias utilizadas en la recogida de datos han sido seleccionadas para acceder de manera fructífera a la experiencia y pensamiento de los sujetos investigados. La relevancia de los datos que a continuación presentamos fue evaluado por el equipo de esta investigación, valorando su resonancia (Conle, 1996) y coherencia con el marco explicativo de las comunidades de práctica de Wenger y Lave, la teoría del posicionamiento (Davies y Harre) o la construcción de las identidades docentes. Esta fase de la investigación nos ha supuesto interpretar y reconstruir experiencias significativas de los estudiantes de maestro, poniéndolas en relación con los discursos sociales y culturales. Sin olvidarnos al hacerlo de considerar que narrar es una forma de investigar (Clandinin y Connelly, 2000) por lo que no es simplemente una forma de representación, es también una búsqueda (Conle, 2000) pues es relatando experiencias como se emprende la búsqueda, y que en definitiva, es por este proceso como se va definiendo el propio sentido de la investigación (Contreras y Perez de Lara,

2010: 81).

## Aportaciones y resultados

A través del análisis de las narrativas de futuras maestras y maestras noveles hemos reconstruido diferentes momentos de la reconstrucción de la identidad profesional.

Hemos relacionado el proceso de formación universitaria con el aprendizaje de ser maestro, dejando en evidencia las limitaciones de ciertos modelos de formación en la universidad y en las aulas escolares donde las futuras maestras se enfrentan a sus primeras experiencias prácticas. En concreto la fragmentación en contenidos de la formación de los futuros profesores en las aulas universitarias y la falta de coordinación de los profesores de la formación inicial; además de la persistencia en las aulas donde realizan sus prácticas escolares, de ciertos modelos de formación basados en la observación y la falta de diálogo en la formación de los futuros profesores.

Hemos descrito a través de las voces de las maestras noveles de educación infantil las experiencias de inserción profesional y la importancia de ciertos factores en los procesos co-constructivos de la identidad docente. Hemos cuestionado la vocación docente presente en un modelo de construcción de identidad profesional fuerte, como llamada previa a la profesión, sostenida y motivada por las condiciones laborales favorables y conceptualizado esta como un proyecto de elección profesional en permanente proceso de reconstrucción. Hemos cuestionado el principio del *reality shock* de los maestros noveles cuando empiezan a trabajar e identificado, en las narrativas e incidentes críticos de las futuras maestras, la influencia de las políticas postfordistas de flexibilización laboral en la construcción de identidades docentes (débiles) en comunidades de práctica de compromiso limitado, como nómadas y forasteras. Desvelando las estrategias de adaptación y relación profesional a las que se enfrentan en los centros escolares con otros compañeros, padres, o la dirección.

Hemos identificado las resistencias y adaptaciones en los procesos de participación en las comunidades de práctica donde trabajan las maestras noveles. También hemos identificado la importancia de las compañeras de trabajo y la comunidad educativa en el proceso de construcción identitaria. Así como la influencia de las experiencias previas de socialización escolar.

A partir de esta investigación sobre cómo construyen la identidad los docentes de educación infantil podríamos decir que se construyen a partir de muchas cosas, no es una única razón la que determina su identidad. En este proceso su historia biográfica-educativa determina sus modos o razones de ser. Los valores personales de cada individuo, también están presentes como una de las claves que determina su identidad docente; unos valores aprendidos familiar y socialmente. La experiencia también resulta muy significativa en su manera de hacer; una experiencia educativa marcada por unos incidentes críticos que han determinado su itinerario. El contexto social e histórico que viven también, ha ayudado a su manera de ser como docente; es decir, la precariedad por ejemplo en el trabajo

ha hecho que la profesión se entienda más como tránsito, en una realidad incierta, que como una profesión estable para toda la vida.

Todo ello podríamos decir que ha cuestionado la formación inicial y permanente del profesorado, en la que otro tipo de preguntas o recursos son más importantes, más allá del conocimiento propio de una materia. Y en la que la experiencia conectada a la reflexión/indagación teórica se hace necesaria para un aprendizaje con sentido.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Esta investigación podría entenderse como dos investigaciones diferentes, con futuros maestros y con maestros noveles. Pero realmente se trata de un trabajo que tiene muchos puntos en común. Es un continuo en el aprendizaje de ser maestro. Con unas fuertes influencias de uno en otro. Con presencias y ausencias significativas. Avanzando en las contribuciones y recomendaciones que se pueden deducir, podríamos resaltar:

- Necesidad de revisar el modelo de formación inicial del profesorado, evaluando la orientación de las prácticas escolares y promoviendo procesos dialógicos y reflexivos sobre estas experiencias de iniciación a la docencia.
- Revisar el rol de los formadores de profesores, tanto en la universidad como en los centros escolares.
- Diseñar estrategias de aprendizaje en la formación que considere la dimensión situada, distribuida y relacional del aprendizaje de los profesores.
- Necesidad de programas específicos de apoyo a los maestros noveles en los procesos de inserción profesional.
- Mayor implicación de los maestros noveles en actividades de formación permanente: creación de grupos de noveles para compartir las experiencias, problemas y buscar soluciones.
- Revisar los procesos de aprendizaje del profesorado a lo largo de su vida profesional.
- Realizar un análisis riguroso de los efectos y revisión de la políticas de acceso a la docencia.

Por otro lado, la investigación narrativa contribuye a desvelar las relaciones de poder en la experiencia de construcción identitaria de las maestras noveles (nómadas, errantes y deslocalizadas), visibilizando las tensiones que se encarnan en estos procesos de iniciación profesional. Estas maestras precarias, forasteras en comunidades de práctica que les inferioriza, sin tiempo ni espacio de construirse como maestra; privadas de la importancia de los ciclos que marcan los hitos profesionales y de figuras estables de compañeros de trabajo, que son apoyos firmes y referentes profesionales en muchas ocasiones.

Queda pendiente nuestro trabajo para dilucidar cómo re-imaginarnos otro modelo de formación inicial y permanente de profesores que atienda e incorpore el saber experiencial y relatado en esta investigación. Pero por otro lado, la aventu-

ra narrativa, nos ha embarcado en un tránsito reflexivo a la vez que transgresor, borrando las fronteras de quién investiga a quién es el investigado y hacerlo de forma dialógica cuestionando las formas positivistas de investigación tan arraigadas en nuestro entorno formativo de maestros. La exigencia de construcción de un relato mutuo, ha sido una invitación a disfrutar de los beneficios de la reflexión compartida sobre nuestra propia práctica docente e investigadora. Esta fusión reclamada por la perspectiva narrativa nos ha abierto a nuevas sensaciones, a la vez que supone un replanteamiento de las relaciones de poder en la práctica investigadora.

## Referencias

- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). *The AERA Panel on Research and Teacher Education*:
- Cohen, J. L. 2010. "Getting Recognised: Teachers Negotiating Professional Identities as Learners through Talk." *Teaching and Teacher Education* 26: 473-481.
- Conle, C. 2000. "Narrative Inquiry: Research Tool and Medium for Professional Development." *Context and Goals*. In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.), *Studying Teacher Education*.
- Contreras, J. ( 2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Perez de Lara ( comps). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.21-86
- Denzin, N. K., and Y. S. Lincoln. 2003. "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research." In *Strategies of Qualitative Inquiry*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 1-45. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. *European Journal of Teacher Education* 23 (1): 49-63.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and*
- Fisher, T., Higgins, C and Loveless, A. (2006). *Teachers learning with Digital Technologies: A review of research and Projects*. Futurelabe Series.
- Gubrium, J., Holstein, J. (2008). *Narrative Ethnography*. En S. Hesse-Biber and P. Leavy ( ed.). *Handbook of Emergent Methods*. The Guilford Press. New York. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sancho, J.M y Correa J.M. ( 2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith



Sustain Teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (pp. 37-68). New Jersey.

# La identidad profesional de los estudios de profesorado

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La identidad profesional de los estudios de profesorado. Proyecto Autofinanciado.

Grupo de investigación

Grupo PROCIE - Profesorado, Cultura e Institución Educativa – Hum619. Grup Consolidado de la Junta de Andalucía.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

José Ignacio Rivas Flores (coordinador general), Universidad de Málaga; Analía Elizabeth Leite Méndez (coordinadora local), José Ignacio Rivas Flores, Pablo González Cortés, Juan Antonio Zarco Resa, Universidad de Málaga; Miguel Pérez Ferra (coordinador local), Miguel Ángel Pérez Vega, Antonio Hernández Fernández, Rocío Quijano López, Eufasio Pérez Navío, Juan Antonio Callado Moreno, María Dolores Molina Jaén, María Martínez Redondo, María Teresa Ocaña Moral, Lourdes Muñoz Valiente, Universidad de Jaén; Daniela Padua Arcos (coordinadora local), Esther Prados Megías, María Jesús Márquez García, Universidad de Almería.

## Descripción general

El proyecto que presentamos tiene como objetivo analizar la formación que recibe el alumnado en las facultades de educación de la Comunidad Autónoma Andaluza, especialmente en los títulos de grado de infantil y primaria. Para ello se indaga sobre qué incidencia tienen las vivencias de la etapa escolar de los estudiantes en esta formación, así como el tipo de identidad profesional que se va creando en este periodo de formación. Se plantea como una investigación coordinada entre diversas universidades de la Comunidad Andaluza, con la idea de tener una visión amplia y completa de los estudios de Profesorado en Andalucía. Coordinado por la Universidad de Málaga cuenta con la participación de las universidades de Jaén y Almería. Para ello se están trabajando los relatos autobiográficos del alumnado en diferentes etapas de su formación: En su primer año de carrera (relatos de su experiencia escolar), en su último año de estudios (relatos de la experiencia en su paso por las facultades de educación) y en sus primeros años de profesión, una vez finalizada su formación inicial, e insertados en el sistema escolar (relatos de iniciación laboral). Los resultados del análisis e interpretación de los relatos serán trabajados en grupos de discusión con miembros de la comunidad académica universitaria (autoridades, profesorado y alumnado), así como del sistema educativo (autoridades, representantes de los colectivos profesionales, profesorado, etc.). Con ello pretendemos tener una visión comprensiva del tipo de formación que se le está dando a nuestros futuros maestros y maestras, y de qué modo esta forma-

ción está incidiendo en su actividad laboral futura y en su visión acerca de la profesión, así como de las dimensiones implicadas: aprendizaje, enseñanza, conocimiento, alumnado, currículum escolar, etc.

Este foco de investigación está en relación con las tradiciones de investigación socio-críticas, y en particular en la perspectiva socio-constructivista, (Gergen, 1985; Kincheloe, 2001; Wenger, 1998; etc.), la cual analiza la identidad docente como una dimensión colectiva, construida históricamente y que afecta a la acción de los sujetos. Por tanto, entendemos que investigar acerca de cómo se construye esta identidad, qué factores inciden en el proceso, qué contextos institucionales, políticos y sociales están implicados, nos aportará elementos de relevancia para mejorar la formación docente y, por tanto, la actividad profesional de los maestros y maestras.

El proyecto pretende dar respuesta a las preguntas: ¿En qué contribuye la formación inicial del profesorado a su desarrollo profesional? ¿Existe una identidad profesional generada en los centros de formación de profesorado? ¿Qué tipo de experiencia educativa viven los futuros docentes en sus estudios profesionales?

## Aportaciones y resultados

El proyecto actualmente se encuentra en su primera fase y pendiente de la resolución de la convocatoria de Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía<sup>1</sup> Por esta razón los resultados son aún muy provisionales.

En esta primera fase se recogen los relatos de las experiencias que el alumnado de este primer año ha vivido a lo largo de su proceso de escolarización. Estos nos han permitido elaborar lo que podríamos llamar un “mapa de experiencias educativas” en el que se puedan establecer cierta clase de tipologías o de caminos comunes en algún grado, al igual que las diferencias y particularidades. Sin que esto tenga ningún ánimo de generar categorías cerradas, sino más bien abrir elementos de discusión. Las principales cuestiones que se sugieren son las siguientes:

- Idealización de la figura del docente:
  - Se destacan aspectos que representan valores aceptados y respetados.
  - Fuerte empatía con algunos docentes.
  - Énfasis en la Infancia como objeto de trabajo.
- Rutinas como eje de la actividad escolar:
  - Las rutinas definen la actividad de la enseñanza.
  - Énfasis en las cuestiones metodológicas y curriculares.
  - Fuerte estructuración de los espacios, tiempos y relaciones escolares.
  - Establecen qué se aprende y para qué.
  - Ausencias.
  - Participación de las familias y de la comunidad.
  - Cuestiones de género o interculturalidad.
- Evaluación como práctica continuada en la escuela:
  - Establece el valor y significado de la tarea.
  - Crea ficción del aprendizaje.

- Implica la clasificación, control y jerarquización.
- Establece las condiciones para la participación .
- La disciplina, el orden y la autoridad como eje de las relaciones escolares:
  - El orden como un fin en sí mismo.
  - Establece la autoridad en el aula.
  - Favorece la cultura del engaño y la apariencia.
  - El “buen comportamiento” como finalidad.
  - Característica del buen docente.

Estas cuestiones nos llevan a pensar en los siguientes ejes de discusión sobre la formación docente:

- La profesión docente es vista como “un trabajo” establecido, estático y válido para todos los contextos y sujetos
- La identidad de docente está fuertemente focalizada en las tareas
- Pérdida de la perspectiva “redentorista” de la modernidad
- La experiencia general es de un actividad estructurada y regulada
- Perspectiva patrimonialista de la institución escolar (por la pérdida del valor política y la ausencia de otros actores)
- Este modo de organización del aula establece los procesos de aprendizaje: qué se aprende y para qué. La tarea por la tarea misma, el esfuerzo por el esfuerzo... Son estas tareas las que resultan atractivas para el alumnado.
- Es necesario el orden para la tarea
- Es necesaria la calificación para valorar la tarea
- La moral neoliberal está empezando a formar parte del modelo profesional docente de los estudiantes de magisterio:

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

El proyecto, de acuerdo al diseño que presenta, tiene una orientación hacia el cambio y mejora de los sistemas de formación de maestros y maestras de primaria e infantil, en las Facultades de Ciencias de la Educación de la Comunidad Autónoma Andaluza. Por tanto lo que esperamos obtener con esta investigación son claves que nos permitan, desde un diálogo abierto y crítico con todos los implicados, valorar qué tipo de profesionales estamos formando en las facultades de Ciencias de la Educación y cómo esta formación está afectando al Sistema Educativo en su conjunto. ¿Qué papel juega la formación de los futuros maestros y maestras en generar propuestas innovadoras en los centros educativos? ¿Es posible pensar otros modelos de formación que favorezcan actitudes de cambio e innovación en los futuros docentes? ¿Se puede modificar el modelo profesional con el que el alumnado llega a la facultad, de acuerdo a su experiencia escolar, desde un plano “práctico”? ¿Qué papel juega la formación teórica y académica en el modelo de maestro que los alumnos adquieren en su paso por la universidad?

Estas son algunas de las preguntas que orientan los resultados que espera-

mos obtener. En definitiva, comprender cómo es la experiencia del alumnado acerca de su profesión, antes de iniciarse como profesionales, para poder establecer otras dinámicas que favorezcan el cambio y la innovación. Si es verdad, según buena parte de los estudios sobre el tema, que el modelo profesional se adquiere a lo largo del periodo de escolarización desde la experiencia de alumno y de alumna, las facultades de educación deberían afrontar su actuación desde otras perspectivas más comprometidas con la cotidianidad del trabajo docente, las actitudes personales, el trabajo cooperativo, etc.

De acuerdo con esto podemos pensar los resultados en varios niveles:

- Nivel micro: El primer beneficio esperable es el alumnado que participará en la investigación, ya que esta le va a permitir una reflexión sobre su experiencia escolar y los modelos profesionales que se han ido generando a lo largo de la misma. La reconstrucción biográfica, así como la posibilidad de participar en los procesos de discusión de los datos en los diferentes foros y grupos de discusión que se organicen, constituirá una oportunidad para comprender el proceso de construcción de su identidad profesional y colocarle, por tanto, en condiciones de actuar desde una posición crítica, consciente y comprometida. El objetivo de generar mapas de las trayectorias escolares y de formación puede suponer, igualmente, una herramienta de utilidad para las facultades, ya que podrán establecer pautas de actuación desde el conocimiento concreto de la experiencia que vive el alumnado,
- Nivel macro. El segundo beneficiado será el sistema educativo general y los procesos de formación inicial (aunque también la formación en ejercicio). Más allá de la información que se genere que será de utilidad para estos, sin duda, su participación en los grupos de discusión a través de diversos representantes de los distintos colectivos implicados y de la propia administración será un factor de primera mano, que busca la proximidad, el compromiso y la reflexión compartida. Estos foros contarán con datos prácticos a partir de los cuales proponer cambios relevantes.
- Ámbito científico – pedagógico. Se avanza en un ámbito de investigación con poco desarrollo, a pesar de su reconocimiento en el conjunto de la literatura científica. Se espera por tanto:
  - Aportar elementos valiosos para comprender de qué modo la experiencia escolar está actuando en la formación de la identidad profesional futura de su alumnado. Por tanto, se aportará evidencias para algo que constituye un lugar común en el pensamiento educativo en cuanto a los efectos, pero poco fundamentado en cuanto al modo como tiene lugar.
  - Se tendrán elementos para comprender el conflicto que sufren los egresados de la titulación de Maestro de Primaria e infantil en su paso a la práctica docente.
  - Se avanza en el ámbito metodológico al explorar vías de indagación y discusión de los datos desde perspectivas en ciertos sentidos emergentes, así como afianzar otras perspectivas más reconocidas en nuestro

ámbito científico

- Se ofrecerán elementos para la reconsideración de las políticas curriculares y organizativas de los centros educativos.

Aportará experiencias de trabajo colaborativo entre colectivos distintos, a través de las estrategias deliberativas planteadas.

## Divulgación de los resultados

RIVAS FLORES, JOSÉ IGNACIO; PÉREZ FERRA, MIGUEL; LEITE MÉNDEZ, ANALÍA ELIZABETH Y QUIJANO, ROCÍO (2012): "The Professional Identity". Ponencia presentada en ECER (European Conference on educational research), celebrado en Cádiz, del 18 al 21 de septiembre 2012

RIVAS FLORES, J.I. Y LEITE MÉNDEZ, A.E. (2013). "Aprender la profesión desde el pupitre". *Cuadernos de pedagogía*, 436: 34-37 ECER 2013

Rivas, J. Ignacio, Leite, Analía E., Ruiz, Raul (2013) Building Teacher Identity being School Students: School Experience and Professional Development. Ponencia presentada en ECER 2013. Estambul, 10-14 de setiembre.

Rivas, J. Ignacio, Leite, Analía E., Núñez, Claudio, Pérez Ferra, Miguel y Quijano Pérez, Rocío. (2013): Previous Pedagogical Beliefs Of Freshmen Of Teacher Education. Ponencia presentada en ECER 2013. Estambul, 10-14 de setiembre

Rivas, J. Ignacio, Leite, Analía E., (2013): Un enfoque Narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. Comunicación presentada en las IV Jornadas de Historias de Vida en Educación. San Sebastián, setiembre de 2013.

# Del Relato Escolar a la Construcción Cooperativa del Conocimiento

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Del Relato Escolar a la Construcción Cooperativa del Conocimiento. Proyectos de innovación educativa convocatoria 2010-2012. Universidad de Málaga. CÓDIGO: JIRFBIOGRAFIA

Grupo de investigación

PROCIE. Profesorado, Cultura e Institución Educativa. HUM-619. (<http://procie-uma.es/>)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

José Ignacio Rivas Flores, Analía Leite Mendez, María Pilar Sepúlveda, Claudio Núñez, Pablo Cortés González.

## Descripción general

El proyecto de referencia se inicia en el curso 2010-2011, con grupos pertenecientes a las asignaturas de "Organización educativa de centros e instituciones" y "Didáctica General" del primer curso del Grado de Educación Primaria. En el proyecto están implicados algunos grupos de mañana y otros de tarde. El proyecto implicaba la acción coordinada en torno a unas actividades básicas en torno al relato de vida escolar del alumnado de estos grupos, así como la organización de actividades comunes para el desarrollo de las asignaturas.

Los objetivos del proyecto a partir de las biografías escolares:

1. Conseguir que el alumnado construya una visión comprensiva del funcionamiento de la escuela desde los ámbitos organizativo y curricular, que le permita afrontar la profesión docente desde una perspectiva crítica, cooperativa e innovadora.
2. Desarrollar estrategias colaborativas de aprendizaje que permitan desarrollar un modelo de enseñanza constructivista y crítico, donde se pongan en juego estrategias democráticas y comprometidas.
3. Poner en marcha dinámicas de colaboración entre profesorado de distintos grupos y asignaturas que pueda suponer un punto de partida para una estructuración de la enseñanza más holística, cooperativa e integradora, pero que al mismo tiempo valore la diferencia como parte de la realidad social y educativa no excluyente.
4. Establecer estrategias de enseñanza que borren las fronteras entre los grupos/aula y permita un establecer una dinámica integradora. Esto supone desarrollar estrategias organizativas flexibles que contemplen el agrupa-

miento por actividades, con diferentes niveles según las tareas: gran grupo (todo el alumnado del turno correspondiente), grupo medio (clase), pequeño grupo (grupos de aprendizaje) y trabajo individual.

5. Poner en contacto al alumnado con experiencias significativas en centros educativos que estén implementando dinámicas curriculares y organizativas innovadoras.
6. Promover la responsabilidad individual y colectiva del alumnado desde el respeto a la autonomía, al tiempo que el compromiso colectivo.

## Diseño metodológico

El diseño metodológico ha sido una conjunción de diferentes actividades, modos de agrupamiento y organización del espacio y tiempo de acuerdo a las diferentes dimensiones del trabajo abordado. La unidad de trabajo básica ha sido el micro-grupo, compuesto de aproximadamente cuatro miembros. Este ha sido el encargado de responder la pregunta central de la asignatura a lo largo de todo el curso y ha contado con una cuarta parte del tiempo lectivo de la asignatura. De cualquier modo, cada uno ha establecido sus propios tiempos de trabajo más allá de este horario y han contado con atención tutorial del profesorado a cargo, bien presencialmente, bien a través del Chat de la plataforma virtual en los tiempos establecidos para ello.

## Aportaciones y resultados

En la medida de que el proyecto incluía una descripción precisa del proceso a seguir, y esto se ha mantenido de forma bastante congruente, vamos a explicar como se ha ido desarrollando el proceso de una forma práctica, sin entrar de nuevo en la fundamentación sobre la que construimos esta experiencia. No obstante, el coordinador posee suficiente experiencia en esta línea didáctica y pudo orientar esta desde el principio.

En primer lugar, tal como se preveía en el proyecto, las asignaturas organizaron sus contenidos o parte de ellos en relación al eje de la asignatura, que no es otro que la experiencia escolar del alumnado puesta de manifiesto a través de sus relatos escolares. El objetivo consensuado era que a través del análisis de esta experiencia pudieran elaborar una teoría propia acerca de la pregunta: *Qué es y cómo funciona la escuela en la sociedad actual, desde el punto de vista didáctico y organizativo*. Dicha cuestión ha actuado como eje de contenidos de la asignatura y representa el foco sobre el que se ha construido el conocimiento de una forma holística y compleja. Las categorías a través de las que se va elaborando la respuesta constituyen una parte importante del contenido de la asignatura, y en algunos casos, el contenido de la asignatura. Esto ha sido así en la asignatura de "organización de centros e instituciones educativas" de los grupos B y C. El resto de los grupos no quiso comprometer su contenido del mismo modo, y actuaron con algunos temas establecidos propios del temario. A efectos de esta memoria nos centramos en el trabajo hecho en torno a las biografías.



El eje a partir del cual se vertebra toda la asignatura es el *relato de la experiencia escolar*. Cada alumno/a individualmente plasmó de manera narrativa y por escrito las experiencias vivenciadas durante su etapa escolar. Esta narrativa constituye, a su vez, el elemento central sobre el que se construyó la respuesta a la pregunta de la asignatura, a partir del proceso de reconstrucción de los significados implicados en la experiencia escolar. De hecho, es a partir de la misma que se inicia el proceso de categorización y de interpretación que concluyó con una reconstrucción crítica de su experiencia, así como con la elaboración fundamentada de la respuesta a la pregunta propuesta.

## Contribuciones para la educación

El proyecto aporta elementos de reflexión en cuanto a la coordinación docente, especialmente en relación a las actividades planteadas. El hecho de que el profesorado pudiera asistir a otros grupos, llevando tareas comunes o compartiendo el CV, permitió un grado de comunicación muy necesario y productivo que todos y todas valoramos como muy positivo.

El trabajo con las narrativas ha sido igualmente adecuado, cumpliéndose los objetivos planteados, siempre teniendo en cuenta las dificultades de una propuesta que significa trastocar las culturas docentes incorporadas en el acervo de nuestro alumnado. Así, buena parte del curso se emplea, especialmente en las tutorías, en recordar, explicar y aclarar reiteradamente el trabajo a realizar y su sentido.

Dos aspectos nos gustaría destacar en relación a esta cuestión. La primera en relación al profesorado implicado, sin experiencia previa en esta dinámica de trabajo. Ante las expectativas diversas al comienzo de la asignatura, y con ciertos niveles de recelo, el resultado final ha sido que se ha percibido el potencial de aprendizaje de este trabajo, especialmente en la medida que se podía comprobar como los temas de trabajo surgían de forma espontánea, comprometiendo al alumnado en su elaboración y comprensión.

La segunda es en relación al alumnado y sus dosis aún mayores que las del profesorado, de recelo ante el nuevo sistema que se les planteaba. El resultado final, de acuerdo a las evaluaciones, accesibles todas desde el CV, fue de una gran satisfacción por el resultado obtenido y el tipo de tarea realizada, resaltando su implicación en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, el carácter personal de estos, su interiorización en sus esquemas personales y la satisfacción por el conocimiento adquirido.

## Divulgación de los resultados

RIVAS FLORES, J.I. (2010): "Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica". En: APARICIO GUADAS, P. (Ed.): *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*. Xàtiva, Valencia: Ediciones del Crec (57-72).

HERRERA PASTOR, D.; JIMÉNEZ CORTÉS, R. Y RIVAS FLORES, J.I. (2008): "Narrativas

Escolares e Innovación en la Enseñanza Universitaria. Una aportación al modelo CIDUA". *Educação Unisinos*, 12(3): 226-237

RIVAS FLORES, J.I.; LEITE MÉNDEZ, A.E. y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2011): "Luchando contra la historia". *Educación y Pedagogía*, 61

RIVAS, J.I. (2012): "Investigación biográfico-narrativa. El sujeto en el centro". En MARTI PUIG, M. Y GIL GÓMEZ, J. (eds.): *Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Xátiva: Edicions del Crec (81-92).

# Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas. Proyecto del Plan Nacional de Investigación de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación. SEJ2007-60825/EDU

Grupo de investigación

PROCIE. Profesorado, Cultura e Institución Educativa. HUM-619. (<http://procie.uma.es/>)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Ignacio Rivas Flores, Analía Leite Mendez, Pablo Cortés González, Esther Prados Megías, Claudio Núñez, María Jesús Márquez García, Daniela Padua Arcos, Jorge Fernández de los Ríos, Antonia López.

## Descripción general

En el presente proyecto que describimos, se plantea analizar la Experiencia Escolar en cuanto escenario para la construcción de la identidad social y cultural de los participantes, de acuerdo a las condiciones de la comunidad que se crea en torno al Centro educativo de referencia, con el objetivo de transformar sus prácticas escolares. Concretamente se ha realizado en tres escuelas: una de educación primaria urbana, un instituto de educación secundaria urbana en la provincia de Málaga, y una escuela semi urbana en la provincia de Almería (Cabo de Gata). Se toma en cuenta para este análisis las biografías y los relatos de los distintos participantes escolares (profesorado, alumnado y familias), así como las etnografías de los centros escolares y sus contextos socio-culturales. Así mismo se tiene en cuenta también, el marco administrativo legal de trabajo de los centros escolares.

A partir de aquí, se establecen unas instancias de trabajo colaborativo en torno a los datos de la investigación en forma de grupos de reflexión inter-estamentales, así como grupos de discusión, "ad hoc", para analizar y trabajar los resultados de la investigación de cara a su difusión y la situación analítica de la realidad educativa. De acuerdo a esto, los objetivos generales del proyecto serían:

- La comprensión de esta experiencia escolar a través de los diferentes actores que participan en la misma: Profesorado, familias y alumnado, mediante el análisis del proceso de construcción de la identidad de cara a la integración en un modelo de comunidad democrático y participativo.

- Nos interesa incidir en la transformación de los centros implicados en la investigación mediante estrategias de reflexión colaborativa a partir de los contenidos de los datos recogidos.
- La profundización en las estrategias narrativas de investigación como mecanismo para la implicación y el compromiso de los sujetos y la integración entre las dimensiones personales y sociales.

## Justificación

Hablamos de prácticas de investigación vinculadas a la práctica social y política que han construido espacios para la participación y el cambio social de sociedades pobres. En particular son relevantes los trabajos que nos presentan otra visión de la escuela, desde las prácticas cotidianas (Rockwell, 1995), que ponen de manifiesto otra tradición de investigación escolar, con una mirada más antropológica y preocupada por la vida de los sujetos (Rockwell y Mercado, 1986; Rockwell y Ezpeleta, 1983) y propuestas del tipo “investigación del profesor” (Cochram-Smith & Little, 2003), o de las “comunidades de profesores” (Little, 2003), que plantean un foco relevante en torno a la construcción de alternativas para el trabajo del profesorado desde los propios escenarios laborales.

De este modo se ha estructurado una línea de investigación basada en el análisis de las biografías de los profesores y sus historias personales, en la que nuestra investigación tiene uno de sus fundamentos. Son reseñables en esta línea los trabajos de Goodson (1996), Hargreaves (1996a, 1996b y Goodson y Hargreaves, 1994) y MacLure, (1993). En nuestro propio ámbito nacional, encontramos los trabajos de Martínez Bonafé (1998), aunque más centrado en la perspectiva política del trabajo del docente.

## Aportaciones y resultados

Planteamos los resultados atendiendo a los tres colectivos: profesorado, alumnado y familias con algunas peculiaridades a considerar: la diferencia en cuanto a los significados que se construyen en primaria y en secundaria, las diferencias significativas que pueden modificar de forma relevante la experiencia cotidiana y las prácticas escolares. Sin embargo, se puede hablar de algunas cuestiones comunes que les identifican como escenario educativo: la concepción del conocimiento, el tipo de relaciones que se establecen, la dependencia de las condiciones contextuales...

A continuación mencionamos parte de los resultados por colectivos:

### Profesorado

- Son prácticamente 15 años de paso por las aulas de noción de escuela.
- Se rescatan más las experiencias positivas frente a las negativas.
- Diferencias en el paso de primaria a secundaria. Este tránsito se define como el paso de la dependencia a la autonomía; de un escenario más regu-

- lado a otro con un papel más significativo de la responsabilidad individual.
- Por regla general la participación (socio escolar y de toma de decisiones) es muy escasa, casi limitada a las actividades académicas y con muy poca repercusión en la gestión de los centros.
  - Resaltamos como el profesorado de primaria enfatiza más las relaciones que se vivieron en la escuela y el recuerdo de ciertos docentes que marcaron positivamente su interés por la escuela. En cambio, el profesorado de secundaria enfatiza el docente que le impactó, vinculado a una asignatura en particular.
  - Estudiar Magisterio o estudiar un título de Licenciado establece diferentes matices: Los maestros y maestras destacan más su compromiso por la educación y el profesorado de secundaria, por su parte, destaca más la formación intelectual y/o científica.
  - En los primeros años profesionales lo que destaca es el peregrinaje por centros distintos y la sensación continua de cambio, de ausencia de un escenario estable en el que trabajar.
  - Las diferencias de los centros. Encontramos notables diferencias en cuanto el tipo de proyectos e ideario de cada centro, lo que repercute en las prácticas cotidianas en el centro.

## Alumnado

Se puede decir que hay una cierta condición de “alumno o alumna” que actúa a lo largo de todo el sistema escolar:

- La dependencia que aparece en relación a la realidad social de la que parten.
- Las relaciones entre el alumnado y el profesorado cambian en uno y otro caso. La distancia es mayor en el caso de secundaria y está mucho más mediada por lo académico. En el caso de primaria, posiblemente también potenciado por el proyecto del centro, hay una mayor proximidad en el trato y una mayor implicación emocional del alumnado.
- Más allá de lo académico lo que más valora el alumnado es esta dimensión de cuidado y atención al otro, el cual también aparece en secundaria, pero con sus propios matices, ya que se valora también la “calidad” académica del profesorado.
- La relación que se establece entre ambos colectivos, desde el punto de vista de alumnado, tiene un componente emocional y afectivo muy intenso.
- Las relaciones sociales que se viven en el centro escolar son el centro de su vida en la escuela. Lo académico se convierte más en una condición, un marco establecido, en el cual se desarrollan las relaciones socio-escolares.
- La visión que tienen de la enseñanza está muy centrada en la memoria y en la repetición, especialmente en secundaria. Al final todo está mediatizado por las preferencias personales, las cuales no presentan sustento en ningun-

na característica especial del sujeto o del sistema.

## Familias

Este es el colectivo que presenta mayor complejidad y diversidad en sus experiencias escolares porque las trayectorias personales pueden ser tan diversas como sujetos (origen, situación socio económica, cultura, etc.). Encontramos los siguientes resultados del trabajo realizado:

- Cuenta mucho su papel como padres y madres en el escenario escolar de sus hijos, a través de imaginarios, expectativas, idiosincrasias, etc.
- Se vuelcan en la comparación algunos de los tópicos más comunes sobre la escuela. Por ejemplo, en cuanto a la pérdida de autoridad, los niveles más bajos, la importancia del esfuerzo, o las notas.
- Si nos centramos en su propia experiencia escolar, es donde se pone de manifiesto la variedad que mencionábamos al principio en cuanto a diversidad de situaciones y contextos.
- El conflicto entre cultura escolar y cultura familiar también está presente en este caso. No siempre las expectativas de escuela y familia se mueven por los mismos lugares otorgando significados diferentes a las actividades escolares.

## Contribuciones para la educación

La situación descrita en los resultados, muestra una realidad compleja y diversa que nos ayuda comprender la realidad escolar y poder actuar y mejorar en ella. Sin duda en cualquier caso destaca la preocupación por el alumnado, en un escenario a veces marcado por la exigencia académica y a veces por la social. La enseñanza es una profesión que se basa en las relaciones (Van Manen, 2003), aunque las prácticas y las inercias institucionales impongan otras prioridades.

En un sistema social en conflicto con el modelo de escuela, y con la impronta posmoderna reinante, la escuela sigue teniendo sentido desde el ideal de “progreso”, propio del discurso racionalista moderno. Si bien, los matices pueden variar según los escenarios. El profesorado sigue siendo paladín de la escuela como posibilidad de cambio social y, especialmente, de promoción social. No siempre este principio se universaliza para todo el alumnado, sino que es matizado de acuerdo a los principios de la evaluación que sostienen el sistema educativo. Este aspecto entra en contradicción, justamente, con estas prácticas excluyentes que representan la política de calificaciones, pero no se visualizan otras formas de afrontar la situación. Hay una cierta naturalización de los procesos escolares (Aceves, 1997) que limitan los límites de lo pensable en la educación (Castoriadis, 1993), lo cual sostiene las prácticas educativas en una forma importante. El hecho de que esta visión sea compartida por todos los colectivos refuerza más esta posición.

Desde el punto de vista de los estudiantes las contradicciones y paradojas están más presentes. Es un colectivo diverso que presenta una multitud de posibilidades que alteran el orden institucional establecido. Así, actitudes de miedo, alegría, satisfacción, ansiedad, aburrimiento, competitividad y cooperación, por citar algunas, conviven sin barreras en el entorno escolar. A veces estas se manifiestan de forma simultánea, pero a menudo constituyen también fuentes de conflicto entre ellos y de estos con el profesorado. Al final todo se resuelve, de nuevo, en el ámbito de las relaciones, y estas se configuran de acuerdo a consensos o acuerdos peculiares.

Al fin y al cabo, la experiencia escolar se mantiene desde una perspectiva individual, basada en la responsabilidad (o culpabilidad en ocasiones) del sujeto. Si bien, esta individualidad siempre se ve sometida al escrutinio público del escenario escolar en que se manifiestan: sanción pública por las calificaciones, exposición pública de los comportamientos, en un entorno compartido durante horas, días y años de forma continuada; proyectada hacia el futuro en un sistema socio-laboral, igualmente público... Esta paradoja entre lo individual y lo público es una de las fuentes de ansiedad, así como una de las estrategias de control que caracterizan el sistema escolar.

Por su lado, las familias ponen más énfasis en estos factores de progreso y de futuro individual de sus descendientes. Así, aún reconociendo avances en la educación, sienten la presión de su propia experiencia, no siempre gratificante, como una necesidad de resolver vicariamente, sus inseguridades, sus fracasos, o sus deseos. En función de esto, no siempre están potenciando elementos para el cambio (Hargreaves, 2000). Están poniendo sobre la arena escolar las presiones sociales, económicas y profesionales que la sociedad está planteando en el momento actual. De esta forma, se implican más o menos en el centro en la medida en que están viendo sus expectativas en este sentido, más o menos satisfechas.

En síntesis, cada colectivo está viviendo diferentes situaciones y experiencias que se ponen en juego en el centro escolar, de acuerdo a un sistema complejo de actos, pensamientos, deseos, afectos, intenciones, etc. A menudo el diálogo entre todos ellos es una mera quimera, y se maneja en el terreno "neutral" de los éxitos o fracasos académicos, de acuerdo a la naturalización del sistema escolar en que vivimos. Esto impide que afloren las cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad, desde un punto de vista democrático y participativo. De ahí la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses.

## Divulgación de los resultados

Se destacan tres tipos de difusión de los resultados:

Revistas JCR. Dos ejemplos son:

Rivas, J.I.; Leite, A. y Cortés, P. (2011): Paradojas y conflictos entre experiencias, expectativas y cultura: profesorado, familias y estudiantes en el contexto esco-

lar. *Revista de educación* 356.

Rivas, J.I.; Leite, A.; Cortés, P. y Núñez, C. (2012): Voices for Dialogue. Participation of Students in a School. *FQS, 13, num. 3.*

Congresos nacionales e internacionales. Algunos ejemplos:

Cortés, P. (2009): Families and Schools: A special relationship between passivity and interest. *XVIIIth Auto/Biography Summer Conference.*

Rivas, J.I.; Leite, A. y Cortés, P. (2009): School experience, identity and community. Researching collaboratively in order to transform the school practises. I. Methodological aspects. *ECER 2009 Vienna.*

Padua, D.; Márquez, M. J. y Prados, E. (2011): Historias que cuentan. Entrevistar como el arte de dejarse contar. *II Jornadas de Historias de Vida en Educación: Sujeto, diálogo y experiencia.*

Padua, D.; Márquez, M.J. y Prados, E. (2011): A collaborative research from the biographical accounts of teacher. *ECER 2011 BERLIN.*

Rivas, J.I.; Leite, A. y Cortés, P. (2010): Paradoxes and conflicts between Experiences, Expectations and Culture. Teachers, Families and Students in School contexts. *ECER 2010*

Cortés, P. y Sánchez, F. (2011): Ethnographical analysis shared from the school experience as a way of researching collaboratively. *ECER 2011*

Rivas, J.I.; Leite, A. y Cortés, P. (2011): Symposium: Building democratic professional relationship at school? *ECER 2011*

López, A.; Núñez, C. y Fernández, J.A. (2011): Methodological reflections from the encounter between researchers and school community. *ECER 2011*

Seminarios de formación

GRUPO ProCIE (2010): Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas. *Presenta Pablo Cortés en la UNNE, Chaco, Argentina.*



# Los cambios en la universidad

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General De Investigación. JEC2006-01876. 2006-2009.

Grupo de investigación

ESBRINA – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503). Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juana M. Sancho Gil, Universitat de Barcelona. Fernando Hernández Hernández, Universitat de Barcelona. Amalia Susana Creus, Universitat de Barcelona. Sandra Martínez Pérez, Universitat de Barcelona. Luciana Rubio, Universitat de Barcelona. Patricia Hermosilla Salazar, Universidad de Chile. M. Montserrat Rifà Valls, Universidad Autónoma de Barcelona. Aida Sánchez de Serdio, Universitat de Barcelona. Paulo Padilla Petry, Universitat de Barcelona. Alexandra Montané López, Universitat de Barcelona. Adriana Ornellas, Universitat de Barcelona. Virginia Ferrer Cerveró, Universitat de Barcelona. Alicia Cid Reborido, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.

## Descripción general

La finalidad de esta investigación era aumentar la comprensión de las implicaciones de la reestructuración económica, social, cultural, tecnológica y laboral de la Universidad española en la vida y la identidad profesional de docentes e investigadores, considerando el proceso de la convergencia europea. En el caso español, el sector de la educación superior había sido objeto durante las últimas décadas, y va a continuar siéndolo, de importantes procesos de reestructuración (p. e. las reformas propiciadas por la LRU y la LOU), con aplicaciones diferenciadas en el Estado de las Autonomías, que pueden hacer que aparezcan variaciones en términos de tareas, condiciones de trabajo y expectativas sobre las competencias profesionales de docentes e investigadores. Esta situación, unida al proceso de construcción del EEES, las visiones introducidas sobre el papel de la Universidad por la denominada nueva economía, los cambios en los sistemas de producción y gestión del conocimiento, la aparición de problemáticas y campos de estudio emergentes, la digitalización de la información y las características y expectativas de los nuevos grupos de estudiantes, estaba teniendo implicaciones sin precedentes en la vida y las condiciones de trabajo del profesorado universitario. De ahí la necesidad de comprender esta variedad de situaciones y analizar sus oportunidades y limitaciones, pero sobre todo, de identificar cómo profesores y profesoras experimentados dialogan, resisten, se adaptan o adoptan los cambios, se comprometen o desentienden de

su trabajo y construyen su identidad profesional.

Las hipótesis que guiaron e hicieron pertinente la investigación fueron:

- Los procesos de reestructuración de la profesión docente e investigadora fruto de la globalización, de los cambios sociales, económicos, científicos, tecnológicos y de género y de las reformas en el ámbito de la educación superior acontecidos en España y Europa, desde 1980, han afectado de manera profunda la identidad y el perfil de esta profesión generando diferentes respuestas personales, profesionales e institucionales.
- El estudio del impacto que los procesos de reestructuración profesional han tenido (y tienen) en las vidas y el trabajo de un grupo de docentes e investigadores de distintos campos disciplinares que trabajan en Universidades de tipología diversa (históricas, de nueva creación (años 1970, 1980, 1990), públicas con estatus político diferenciado y privadas, presenciales y a distancia) de distintas Comunidades Autónomas, a partir de la realización de historias de vida profesional, representa una contribución fundamental al campo de estudio sobre 'los procesos de reestructuración profesional' en las sociedades postindustriales.

Los principales objetivos específicos se formularon como sigue:

1. Analizar los procesos legislativos y las políticas institucionales derivadas implementados en España, teniendo en cuenta el marco europeo, desde la reforma universitaria de 1980 hasta la actualidad, prestando especial atención a los aspectos que tienen que ver con la reestructuración de la dimensión docente, investigadora y de gestión del profesorado universitario.
2. Analizar los desarrollos institucionales vinculados a la reestructuración profesional de las Universidad consideradas en el estudio y su vinculación al proceso de integración del nuevo espacio europeo de enseñanza superior (EEES) y de investigación.
3. Evaluar el alcance de la reestructuración profesional en la vida y el trabajo de 24 docentes e investigadores de distintos campos disciplinares que trabajan en Universidades de tipología diversa (históricas, de nueva creación (años 1970, 1980, 1990), públicas con estatus político diferenciado y privadas, presenciales y a distancia) de 8 Comunidades Autónomas.

Desde una perspectiva de investigación construccionista, los métodos utilizados para llevar a cabo nuestro estudio fueron:

1. análisis crítico del discurso de los procesos legislativos que se han implementado en España desde la LRU, considerando los aspectos que tienen que ver con la reestructuración de la profesión docente e investigadora;
2. descripciones etnográficas y autoetnográficas de las condiciones del trabajo docente e investigador, ya que los propios miembros del equipo son docen-

- tes e investigadores;
- 3. historias de vida profesional;
- 4. análisis comparativo de resultados de investigación.

## Aportaciones y resultados

La investigación nos ha permitido explorar 6 dimensiones en las que se sitúan los cambios experimentados por la profesión docente e investigadora en los últimos treinta años que sintetizamos como sigue:

1. El contexto de los cambios: del elitismo a la masificación y a la internacionalización de la educación superior
  - a) El proceso de democratización (y masificación)
  - b) Las universidades de nueva creación (1990)
  - c) Cambios de planes de estudio (años 1990 y siguientes)
  - d) La internacionalización y el EEES.
2. Los cambios en la carrera académica
  - a) Cambios en el acceso a la carrera académica de la LRU a la LOU
  - b) La incorporación masiva de profesorado en los años 1980
  - c) Cambios en las funciones académicas (docencia, investigación y gestión)
  - d) Los procesos de acceso, mantenimiento, promoción y remuneración del Profesorado
3. Los cambios en la docencia universitaria
  - a) El aprendizaje por experiencia (la no formación inicial)
  - b) Cambios en el alumnado
  - c) Cambios en las relaciones
  - d) Las nuevas tecnologías
  - e) La innovación docente
4. Cambios en la vida personal
  - a) La conciliación de la vida personal/laboral
5. Los cambios en la investigación (“capitalismo académico” Slaughter y Rhoades, 20041)
  - a) El conocimiento como “capital” académico y/o empresarial
  - b) E nacimiento e impacto de las agencias de evaluación
  - c) La penalización de las Ciencias Sociales y las Humanidades
  - d) La presión evaluativa
6. Cambios en la percepción del sentido de la educación superior
  - a) El sentido de lo público en la universidad
  - b) La misión: entre lo cultural y la especialización

De las aportaciones del profesorado, de sus reflexiones, observaciones y experiencias se pueden derivar las siguientes consideraciones, que hemos ordenado basados en la pregunta de un conocido cuadro de Gauguin que se encuentra en el Museo de Bellas Artes de Boston.

## De dónde venimos

La contratación de nuevo profesorado durante los años 1980 y 1990, por la urgencia de la demanda de estudiantes y la creación de nuevas universidades, no siempre se realizó eligiendo a aquellos que tenían la disposición, formación y capacidad de aprendizaje y compromiso de una persona que se dedica a la enseñanza en la universidad.

La evaluación de los sexenios de investigación ha supuesto un cambio para el profesorado de la universidad española. Un cambio que si bien ha tenido los efectos positivos enunciados, también ha dejado sin resolver las nuevas diferencias que –en lo referente a la dedicación– se plantean entre el profesorado.

## Dónde estamos

Es necesario crear los recursos que permitan hacer compatible la exigencia que demandan las universidades en relación a la docencia, la investigación y la gestión, a la que algunos académicos responden con generosidad y responsabilidad, sin los medios, los apoyos y el reconocimiento para llevarlas a cabo.

En relación a los cambios respecto a la situación de ser mujer en la universidad española, se puede decir que la universidad se encuentra en un momento de tránsito, en el que se requiere promover un cambio de mentalidad, que normalice las miradas y las relaciones.

Plantear la movilidad en la carrera académica a partir de comisiones de acreditación no soluciona el problema de la endogamia, pero sí lo palió en parte. Ahora ya es posible saber lo que se pide para ser titular o catedrático. Es algo público que se encuentra en un directriz ministerial. No depende –tanto– de quienes estén en las comisiones, sino de los méritos que cada candidato presente.

Un cambio notable que poco a poco comienza a impregnar las universidades es la valoración de la innovación docente. Reconocerlo como criterio prioritario para la promoción académica, supone valorar la importancia de preocuparse por mejorar la relación pedagógica en la universidad.

La rendición de cuentas se plantea sin el compromiso de la otra parte. Sin que quienes llevan la gestión de las universidades, a diferencia de lo que sucede en otras universidades internacionales de referencia, brinde los recursos para que el profesorado pueda asumir sus compromisos.

## Hacia dónde vamos

El EEES reclama una mayor preparación por parte del profesorado y plantea una duda razonable sobre la respuesta que darán los estudiantes cuando tengan que gestionar su propio tiempo de estudio, basado en su autonomía de aprendizaje. Además de la necesidad de recursos para poderlo implementar.

Una de las finalidades de lo que se ha dado en llamar el “método Bolonia”, es avanzar hacia una enseñanza centrada en el estudiante en la que éste sea el au-

téntico responsable y protagonista del proceso y los resultados del aprendizaje; mientras que el profesor sería como el director teatro que procura sacar lo mejor de cada participante en la escena educativa. Lo que significaría que la excelencia universitaria se vincularía a poner el énfasis en que cada estudiante encuentre sus propias respuestas y plantee sus propias preguntas, mediante experiencias de aprendizaje estimulantes, experimentos, razonamientos críticos, confrontación de puntos de vista y sobre todo, encontrando sentido a las actividades.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Una de las aportaciones fundamentales de la perspectiva de las historias de vida profesional es que ofrece no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrir-se (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al 'empoderamiento' de quienes participan. Dimensión ésta de la investigación social que con frecuencia se olvida, cuando los voces se toman como datos sobre los cuales el investigador construye un relato en el que confirma sus posiciones iniciales.

Al realizar las historias de vida hemos podido constatar que en la universidad, como sucede en el resto de las instituciones educativas, nadie acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie le escucha y le acoge; nadie está ahí cuando necesita compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

Pero ¿cuál será el modelo de universidad que surgirá de todas estas reformas y ahora recortes? ¿Se pasará definitivamente de una institución patrimonialista a una economicista como vienen anunciando algunos? ¿Será la captación y gestión de recursos la prioridad de los órganos de gobierno y del profesorado?

En todo caso, tener cuenta las consideraciones en torno a cómo el profesorado universitario se ha ido enfrentando, adaptando, resistiendo... a los cambios en su vida profesional parece fundamental en la redefinición que se está llevando cabo de la enseñanza superior. Vivimos, una vez más momentos de incertidumbre y parece difícil vislumbrar hacia dónde se dirige la Universidad (o quizás lo vislumbramos pero no nos guste a muchos). Lo que parece claro que sea lo que se necesitará de las personas para llevarlo a cabo.

## Divulgación de los resultados

### Artículos

Sancho, J.M; Creus, A.; Padilla Petry, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14, 17-34.

Hernández, F.; Sancho, J. M.; Creus, A.; Montané, A. (2010). Becoming University Scholars: Inside Professional Autoethnographies. *Journal of Research Practice*, 6(1), Article M7. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/204/188>

Montané, A.; Sanchez de Serdio, A. Os professores do ensino superior: entre a performatividade da lei e as narrativas autobiográficas. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 55-69.

## Monográfico

Cambian los tempos ¿cambia la universidad? Cuadernos de Pedagogía, 403

## Libros

Hernández, F. y Rifà, M. (Coord.) (2010). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Sancho, J. M. (Coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/44965>

## Capítulos de libro

Sancho, J. M. (2008). Profesoras e investigadoras en el ámbito de la Tecnología Educativa: Una tendencia ascendente. En G. Pérez Serrano y C. Jiménez (Coord.) Educación y género. El conocimiento invisible (pp. 249-264). Valencia: Tirant lo Blanc.

Ferrer, V. (2008). Para una didáctica compleja: caos, arte y libertad en la universidad. En A. G. Tostado y O. O. Contreras (eds.) Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad (pp. 75-99). Xalapa (México): Editorial Arana.

Rifà Valls, M. (2008). "Aprendiendo de las narrativas autobiográficas en la formación inicial de las maestras a través del arte y la comunicación audiovisual". Actas del Congreso Ibero-Americano de Educación Artística: Sentidos Transbéricos. Portugal: APECV - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Instituto Politécnico de Beja: Escola Superior de Beja, Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEO) y Universidad de Huelva.

Rifà Valls, M. (2010). *Narrativas autobiográficas en la investigación educativa basada en las artes y en el currículum de formación del profesorado*. En Agra, M.J; Trigo, C.; Pimentel, L; Torres de Eça, T. (Eds.). Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. Portugal: Ediciones APECV, Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Sancho, Juana M. (2010). *Las TIC en la Universidad desde las experiencias de vida profesional de docentes e investigadores*. En Rosabel Roig; Massimiliano Fiorucci (Eds.), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas/Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola (pp. 355-368). Alcoy (España): Ed. Marfil.

## Documentos de trabajo

Hernández, F., J.M. Sancho, A. Montané, A. Sánchez de Serdio. (2011). *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20983>

Hernández, F., J.M. Sancho, A. Montané, A. Sánchez de Serdio. (2011). *How are spanish academics coping with changes? Responses from a life histories research*. Barcelona, University of Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/21193>

## Presentaciones a congresos

Towards Gender Equity in Spanish Universities: a long and unpaved road. 4th International Barcelona Conference on Higher Education Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. Barcelona, 31 de marzo -2 de abril de 2008.

Sancho, Juana M.; Hernández, Fernando; Ornellas, Adriana; Creus, Amalia; Hermosilla, Patricia; Petry, Paulo P. (2008) *Becoming Scholars: Inside Professional Autobiographies*. European Conference on Educational Research (ECER 2008). Gotemburgo (Suecia), 10-12 de septiembre.

Coordinadores del simposio: Change in Society, Change in Higher Education Institutions: Insights from academics. Co-ordinator: Juana M. Sancho. University of Barcelona (Spain). Discussant: Agnes van Zanten. Centre National de la Recherche Scientifique (France). European Conference on Educational Research (ECER). Viena 28 al 30 de septiembre de 2009.

- Paper 1: Academic identities in transition: responding and reacting to change in the Institute of Technology sector of Irish higher education. Carol O'Byrne. Waterford Institute of Technology
- Paper 2: No fun? Effect of changes in universities on academics' well-being at work in Finland. Antero Puhakka, Juhani Rautopuro, Visa Tuominen. University of Joensuu, Finland
- Paper 3: Spanish faculty confronting the construction of the European Space for Higher Education. Patricia Hermosilla, Alejandra Muntané, Adriana Ornellas, Paulo Padilla Petry. University of Barcelona
- Paper 4: Realising practical gains in the Bologna Process third cycle: a case study of the impact of these policy changes. José Luis González Geraldo (University of Castilla-La Mancha, Spain). Chris Trevitt (University of Oxford, UK). Susan Carter (University of Auckland, New Zealand). John Fazey (University of Oxford, UK).
- Learning to become higher education teachers: autobiographical accounts. 16th International Learning Conference. Barcelona, del 1-4 de Julio de 2009.

## Conferencias invitadas

Sancho, J. M. (2009). De la tradición a la contemporaneidad: posibilidades, límites y perspectivas de la innovación en la Universidad. *Congreso Internacional de Innovación. Presente y Futuro de la Docencia Universitaria*. Huelva, 16 de octubre.

Ferrer, V. (2009) El professorat universitari davant dels canvis que implica Bolonia. *Jornada de Recerca 2009: Reptes en la implantació dels Graus*. Barcelona, 29 de enero.

Rifà Valls, M. (2009). Metodologías auto/biográficas en la investigación educativa. *Conferencia en el seminario sobre metodologías de investigación del máster oficial Artes visuales y educación: un enfoque constructorista*. Universitat de Barcelona. 27 de enero.

## Tesis doctorales

Alejandra Muntané. Trayectorias docentes de profesores universitarios artistas. Dirigida por Virginia Ferrer.

Alicia Cid. Formación del profesorado de Ingeniería desde la teoría de la Complejidad. Un estudio cualitativo. Dirigida por Virginia Ferrer.

Patricia Hermosilla. Los procesos de formación en la Universidad: la experiencia de una profesora y sus estudiantes. Dirigida por Núria Pérez de Lara y José Contreras.

## Actividades de transferencia de conocimiento

Simposio internacional: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios. Barcelona, 18 de septiembre de 2009.

I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010.

## Observaciones

Aquí recogemos parte del prólogo que escribimos para la publicación de las 24 historias de vida profesional que llamamos "El paso del tiempo".

Comenzamos esta investigación antes de la explosión de la enésima crisis. Antes de que Lehman Brothers lanzase su primer misil en forma de bancarrota y de que en España explotasen de forma estrepitosa las burbujas financieras e inmobiliarias. (¿Quién se había beneficiado y se está beneficiando de la construcción y derribo de estas estructuras? ¿Cuál está siendo y será su efecto en la pérdida de derechos y calidad de vida de muchos ciudadanos? Esto último ya lo estamos viendo y viendo de forma bastante dramática en la vida cotidiana de millones de conciudadanos).

Empezamos nuestro estudio en un momento en el que la Universidad y



la ciencia española parecían haber alcanzado un cierto grado de madurez y reconocimiento, tras la implementación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y la de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica<sup>2</sup>, en 1986. En el que en distintos países europeos ya habían comenzado los procesos de reestructuración de estos ámbitos y en el que se comenzaba a hacer realidad la propuesta de Espacio Europeo de Educación Superior.

[...]

Lo que no podíamos imaginar era la magnitud y el alcance de estos cambios y sus consecuencias para la vida y la misión de la Universidad. Hoy, a punto de presentar en este formato este conjunto de historias de vida profesional, la Universidad pública, junto a la sanidad, y el resto de los servicios educativos y sociales, están sufriendo unos recortes económicos que la están dejando al borde de la inanidad.

[...] Este año, el pabellón español de la 55ª Bienal de Venecia, presenta una obra de la artista Lara Almarcegui, consistente en una instalación que representa el edificio del propio pabellón hecho añicos, convertido en toneladas de escombros<sup>3</sup>. La instalación consiste en un conjunto de montañas compuestas por exactamente el mismo volumen de materiales que fueron utilizados para su construcción en 1922. Visitarlo nos impresionó, porque es una muestra de lo *fácil* que es destruir y lo difícil que resulta construir. Pero sobre todo, porque constituye una cruda metáfora de lo que estamos viviendo en estos momentos y porque nos reconfirmó en la necesidad de mejorar y no dilapidar lo que se consiguió en estos años con la lucha y la voluntad de muchas personas (Sancho, 2013: 7).

# Aprendiendo a ser docente

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01. (Proyecto coordinado).

Grupo de investigación

ESBRINA – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503). Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juana M. Sancho Gil, Universitat de Barcelona; Fernando Hernández Hernández, Universitat de Barcelona; Sandra Martínez Pérez, Universitat de Barcelona; Paulo Padilla Petry, Universitat de Barcelona; Alexandra Montané López, Universitat de Barcelona; Fernando Herraiz García, Universitat de Barcelona; Verónica Larraín Pflingsthor, Universitat de Barcelona; Amalia Susana Creus, Universitat Oberta de Catalunya; Laura Domingo Peñafiel, Universitat de Vic; Judit Vidiella Pagès, Universidad de Évora.

## Descripción general

Esta investigación parte de nuestro interés por explorar cómo los hombres y las mujeres que han salido en los últimos años de las facultades de formación del profesorado de enseñanza infantil primaria aprenden a ser docentes. Por estudiar cómo se han ido constituyendo y posicionando como maestros y maestras durante la formación inicial y los primeros años de vida. Un interés que se fundamenta en cuatro razones.

1. La dificultad largamente evidenciada de introducir y consolidar cambios que signifiquen una mejora significativa de la educación.
2. La reconocida insuficiencia de la formación inicial.
3. La importancia de las primeras experiencias laborales.
4. El creciente interés internacional por el tema de la constitución de la identidad profesional.

Aprender a ser (un buen) docente es un largo y complejo camino de destino incierto. El carácter multifacético del trabajo del maestro, que ha de llevar a cabo una multiplicidad de tareas y adoptar papeles diversos, ha sido repetidamente puesto de manifiesto. Sabemos de la dificultad que entraña su trabajo, de su responsabilidad social y las enormes consecuencias de sus acciones y omisiones, de su contribución (o todo lo contrario) al bienestar y desarrollo de un buen número de individuo. De ahí la relevancia e importancia de abordar este problema de in-

investigación.

La decisión de estudiar este tema fue compartida con el grupo de investigación ELKARRIKERTUZ (IT-563-13) de la Universidad del País Vasco, que como parte del proyecto coordinado se ocupa de los estudiantes y profesorado de educación infantil, mientras nosotros nos centramos en los docentes de primaria.

Los principales objetivos de nuestra investigación son:

1. Contribuir al desarrollo de conocimiento, basado en la investigación, sobre los complejos procesos de construcción de la identidad profesional del profesorado de enseñanza infantil y primaria durante la formación inicial y los primeros años de trabajo en la escuela.
2. Describir, analizar e interpretar la interdependencia de los discursos, las representaciones, las experiencias y las prácticas de formación inicial del profesorado de enseñanza infantil y primaria en el proceso de construcción su identidad profesional.
  1. Identificar, reflexionar y situar los discursos sobre qué significa enseñar y aprender, las representaciones sobre la infancia, las nociones que caracterizan una buena práctica docente, las visiones sobre el sentido y los límites de la responsabilidad y el compromiso profesional , etc., que se vehiculan en los programas y prácticas de formación inicial.
  2. Explorar la posición de los propios sujetos y su capacidad de decisión (aceptación, resistencia -desconecta o en conflicto-, contestación,...) en este proceso.
3. Describir, analizar e interpretar la interconexión de los discursos, las representaciones, las experiencias y relaciones de la escuela infantil y primaria con el proceso de construcción de la identidad profesional del profesorado durante los cinco primeros años de trabajo en la escuela.
  1. Situar la reconstrucción de las nociones sobre qué significa enseñar y aprender, las representaciones sobre la infancia, las nociones que caracterizan una buena práctica docente, las visiones sobre el sentido y los límites de la responsabilidad profesional, etc., que subyacen en los relatos de profesionalización del profesorado de educación infantil y primaria en los primeros años de práctica laboral.
  2. Explorar la posición de los propios sujetos y su capacidad de decisión (adaptación, rebeldía, contestación,...) en este proceso.
4. Llevar a cabo un análisis comparativo de las similitudes, diferencias, superposiciones, complementariedades e interferencias de los procesos de construcción de la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria.

El despliegue metodológico de la perspectiva narrativa combina, en nuestro caso, un conjunto de métodos y técnicas de recogida de información que hemos considerado como el más adecuado para explorar las dimensiones planteadas y avanzar en los objetivos del estudio. Desde un posicionamiento constructorista,

la representación del problema de investigación y el análisis de los antecedentes del mismo -a partir del conocimiento disponible sobre el tema, nos han llevado a seleccionar tres técnicas básicas de recogida de información: la entrevista, la observación etnográfica y el grupo de discusión. La primera fase del proyecto ha consistido en la elaboración de un conjunto de narrativas biográficas, basadas en microetnografías, entendidas como el estudio de una experiencia concreta o una porción de la realidad. Por lo que además de entrevistas, hemos llevado a cabo observaciones en los lugares de trabajo y recogido y analizado artefactos (fotos, textos, entre otros.) y programas formativos. En consonancia con el problema y la perspectiva de investigación, en nuestro caso, las microetnografías se han centrado en 9 maestros y maestras de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña, con una experiencia laboral de entre uno y cinco años en centros públicos y concertados; mientras que un total de 49 docentes de las mismas características que han participado en 9 grupos de discusión en otras tantas Comunidades Autónomas.

## Aportaciones y resultados

El análisis y la interpretación de las informaciones recogidas nos está permitiendo dibujar una imagen compleja y dinámica de los desafíos formativos y profesionales que hoy ha de afrontar el profesorado que comienza y vislumbrar cómo se están configurando sus identidades docentes.

El proyecto nos ha permitido profundizar en la noción de identidad docente como un proyecto de *construcción*, configurado por una permanente interacción de los individuos, cada uno con su *mochila* biológica, biográfica y social, con las políticas educativas, los compañeros, las estructuras y relaciones de poder de los centros, el alumnado y las familias. En general, las experiencias más gratificantes, pero también las más dolorosas, las sitúan en la relación con el alumnado. Porque la profesión docente, por su dimensión de cuidado y responsabilidad sobre otros, está dotada de una gran carga emocional que puede ser una fuente de energía para seguir adelante, o todo lo contrario.

También nos ha posibilitado evidenciar que el trabajo docente reviste una dificultad y complejidad crecientes. Por una parte, porque la evolución del sistema educativo (aumento considerable del número de diplomados, a partir de ahora graduados) y los recortes en las inversiones (menos docentes en los centros) hace cada vez más difícil encontrar trabajo y que éste sea cada vez más precario. Y por la otra porque los cambios en las nociones de infancia, en la representación del conocimiento, en las demandas sociales a la escuela, en las tecnologías de la información y la comunicación, etc., están acabando con los mitos del "trabajo fácil" y del horario reducido y las largas vacaciones. El profesorado novel, que ha tenido la suerte de encontrar un empleo y se ha comprometido con él, ha de dedicar muchas horas de trabajo y esfuerzo emocional a su profesión y a su formación continuada. A lo que habría que añadir que, a pesar de que según los datos ofrecidos por el barómetro febrero de 2013 del Centro de Investigaciones Sociológicas los maestros de educación primaria sean la tercera profesión más valoradas

(74,70%), después de las de médico (81,58) y profesorado de universidad (75,16), ellos no se sienten reconocidos ni respaldados por la sociedad.

Finalmente nos ha llevado a situar que la constitución de su identidad docente en el mundo que les ha tocado vivir, pasará, como en otras épocas, por la necesidad de luchar por el reconocimiento social de su trabajo. Por descubrir y profundizar las dimensiones de su práctica como una acción y como un compromiso político. Por encontrar formas de resistencia activa a los modos autoritarios de imponer la gestión que contradicen la autonomía y la colaboración en los centros y limitan su dimensión educativa. Por la necesidad de ampliar el horizonte de su formación y encontrar formas de crear comunidad frente al aislamiento. Y también, como ya han comenzado en otros países, a explorar formas de visibilizar y hacer públicas las complejidades de la profesión docente.

Los docentes que ha colaborado en esta investigación reconocen la importancia de la formación inicial, pero señalan que no les ha “enseñado a enseñar” y mucho menos les ha preparado para afrontar la complejidad que entraña el oficio de enseñar. Sólo durante el periodo de prácticas y de forma reducida, han podido comenzar a vislumbrar que su trabajo tiene que ver, como mínimo con:

- entender las prescripciones legislativas y cómo enfrentarse a ellas;
- entrar a formar parte de una comunidad, a menudo sin conciencia de serlo, en la que existen posiciones y relaciones de poder instituidas;
- establecer una relación con un grupo heterogéneo de niños y niñas que permita y facilite su aprendizaje y desarrollo;
- lograr que este grupo, que cada año será distinto, desarrolle al máximo su potencial a través del aprendizaje de los distintos contenidos curriculares y lo haga en unas determinadas horas y momentos;
- encontrar la manera de evaluar los avances de los diferentes alumnos utilizando los mecanismos más adecuados;
- acoger, escuchar y en la medida de lo posible responder a las situaciones emocionales del alumnado en la medida que afectan su capacidad de aprender;
- establecer unas relaciones de complicidad y responsabilidad con las familias con la finalidad de sumar, o multiplicar, y no restar, en el proceso de aprendizaje del alumnado.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La distancia que separa los resultados y las aportaciones de la investigación educativa y las políticas y prácticas que concretan la finalidad y el sentido de la educación ha sido repetidamente debatida. La educación escolar, en este caso de los niños y niñas de entre 6 y 12 años que tienen el derecho y la obligación de asistir a la escuela, tiene lugar en un entramado formado por la legislación educativa y las prácticas docentes. Como hemos tenido ocasión de comprobar, en España la legislación educativa no se suele fundamentar en el conocimiento basado en la investi-

gación, sino en las visiones del mundo de quienes detentan el poder gubernamental. Por otra parte, en las prácticas docentes suele subyacer más la inercia y “lo que siempre se ha hecho” que las contribuciones de la investigación sobre las características de los centros y la enseñanza que fomenta el aprendizaje de todo el alumnado y sobre lo que hoy sabemos de cómo los individuos aprenden (o no) a lo largo y lo ancho de la vida.

Todo lo anterior para argumentar la cautela con la que realizamos las recomendaciones para la educación. Pero también para remarcar la importancia de hacerlas y situarlas en los tres nodos del sistema educativo que tienen una influencia directa en los procesos y resultados finales de la educación primaria.

El primer nodo lo configuran el Ministerio y las diferentes Consejerías que detentan el poder de elaborar y poner en práctica las políticas educativas. Para ellos, desde nuestra investigación se desprende la necesidad de:

- Tener en cuenta el impacto que la inestabilidad, la incertidumbre, una cierta decepción y un alto grado de docilidad para aceptar “lo que hay” pueden tener en la constitución de la identidad docente y, por tanto, en el compromiso, el sentido y la implicación en el trabajo.
- Plantearse las consecuencias de la inexistencia de carrera docente, una situación que lleva a que las condiciones de trabajo y salario sean las mismas para todos, independientemente de su implicación y de la calidad de su trabajo. Esta situación tiende a frenar el desarrollo profesional y puede conllevar una cierta inercia y anquilosamiento, a medida que avanzan los años. De hecho, uno de los miedos explicitados y repetidos por los participantes en nuestra investigación es *a verse como algunos de sus compañeros dentro de veinte años, cuando todavía les faltarán unos cuantos para jubilarse.*
- Reconsidera las políticas educativas desprofesionalizantes. Los permanentes cambios legislativos y las contradicciones que encierran aumentan la inseguridad del profesorado novel. Les resulta difícil entender lo que pueden o no puede hacer y autorizarse a poner en práctica sus propias ideas. Por una parte se habla de, autonomía, responsabilidad y rendimiento de cuentas, pero la práctica está llena de prescripciones (auto)impuestas y controles internos y externos.

El segundo nodo lo configuran las entidades encargadas de la formación inicial y permanente del profesorado con las que queremos compartir las siguientes inquietudes.

- La necesidad de revisar la sentida distancia entre la formación inicial (e incluso la permanente) y la práctica docente. No se trata tanto de la distancia entre la teoría y la práctica, ya que la teoría nos tendría que ayudar a comprender los fenómenos con los que nos enfrentamos. De lo que hablamos es de lo que en la formación se dice que *debería ser* o *debería hacerse* y el sentido o la falta de sentido que esto tiene para la práctica. Al profesorado

- le gustaría a veces hacer algo diferente pero no sabe.
- La urgencia de plantearse la formación cultural del profesorado que siente que no está al día de muchas cosas y se pregunta qué tiene que hacer. El universo cultural actual es tan amplio y nuestra capacidad para aprender tan limitada que resulta difícil, sino imposible, estar al tanto de las producciones culturales contemporáneas. Pero ¿cómo vamos a educar para el mundo actual si nosotros no estamos educados? ¿Enseñando lo que pone en el libro de texto o en los materiales disponibles en la web?
  - La importancia de revisar las visiones sobre el aprendizaje y el conocimiento que subyacen a las propias prácticas formativas. De introducir visiones actualizadas sobre el conocimiento y el aprendizaje y las influencias de los cambios sociales, políticos, culturales y tecnológicos en la educación. De hacerlos conscientes de la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo y lo ancho de la vida.
  - La conveniencia de reconstruir con los estudiantes en formación o los docentes en sus puestos de trabajo cómo incorporan o resisten las rutinas pedagógicas y de indagar sobre la dimensión emocional de convertirse en docente, los temores y placeres asociados al tipo de maestro en el que quisieran convertirse.

En el tercer nodo están los centros que acogen al profesorado novel. Con ellos también queremos compartir las siguientes inquietudes.

- La importancia de ofrecer programas de mentoría que les permitan a los recién llegados aprender desarrollando su capacidad de ser, su autonomía y su autoría y, por tanto, su responsabilidad. Unos programas que fomenten situaciones de reflexión para todo el claustro sobre cómo se desarrolla su práctica y cómo se podría mejorar y que eviten el traspaso de instrucciones relativas a la estandarización del control, los protocolos a seguir y la uniformidad de lo que hay que enseñar y cómo.
- La necesidad de aminorar la soledad del trabajo docente, no solo de los docentes noveles sino también de los más veteranos, a través de la articulación de relaciones y sistemas de intercambio y coordinación efectivos. A través de la creación de comunidades de práctica que pueden intercambiar y compartir no solo inquietudes profesionales, sino también sociales, culturales y personales.

## Divulgación de los resultados

### Artículos

Juana M. Sancho y Fernando Hernández-Hernández (2013). Developing Autobiographical Accounts as a Starting Point in Research. *European Educational Research Journal*, 12(3), 342-353. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.342>

Aprender a ser maestra, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 436. Número monográfico julio-agosto. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Inicio.aspx>

### Capítulos de libro

Sancho, Juana. M. (2011). Los matices del silencio en la educación. En A. Ferrari e Luciana Pacheco Marques (Org.), *Silêncios e Educação* (pp. 129-142). Juiz de Fora (Brasil): Editora UFJF.

Sancho, Juana M. (2012). Profundizando el diálogo: (re)pensando y (re)situando los desafíos de la educación. En Laura Sánchez Rosete (coord.), *Integración de TIC al campo educativo: retos para la formación docente* (pp. 11-43). México, DF. Universidad Pedagógica Nacional.

### Transferencia de conocimiento

*Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013. <http://som.esbrina.eu/aprender/>

### Conferencias invitadas

Estudos da Cultura Visual. Experiências educativas e inovadoras. CIKI & VIII Workshop EGC 2011 – *Congresso Internacional de Inovação e Gestão do Conhecimento*. Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). 17, 18 y 19 de noviembre de 2011.

Saber de sí, de los otros y del mundo en la era de los alfabetismos múltiples. 21<sup>o</sup> *Jornadas Internacionales de Educación*. Buenos Aires (Argentina), 19 y 20 de abril de 2011.

O que podemos aprender da perspectiva construcionista para a investigação em educação. *Seminário Internacional A perspectiva na investigação em arte e educação*. Goiana (Brasil), 25-27 de abril de 2011.

Las historias de vida como encuentro entre personas. *I Encontro Internacional Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e Educação*. Porto (Portugal), 4-5 de mayo de 2011.

La bona pràctica metodològica. *Jornades de Formació en Metodologia*, Barcelona, 29 y 30 de junio de 2011.

Participació i autoritat en la societat de la informació. *I Jornades Valors en una societat canviant: participació i autoritat en la societat de la informació*. Lleida 14 y 15 de octubre de 2011.

¿Porqué una investigación sobre la construcción de la identidad docente? *Jornadas de Psicodidáctica*. San Sebastián, 21 y 22 de noviembre de 2011.

Relatos para la escuela del presente: qué tecnologías para qué educación. Universidad de La Rioja, 27 de marzo de 2012.

Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo:



aportaciones de un estudio con profesorado de primaria. *Seminario Internacional del IPE-UNESCO*. Buenos Aires (Argentina), 10 y 11 de octubre. Buenos Aires (Argentina), 10 y 11 de octubre de 2012.

Distancias y relaciones entre la investigación biográfica y la investigación con historias de vida. *III Jornadas sobre Historias de Vida en Educación* — La construcción del conocimiento a partir de Historias de Vida. Porto (Portugal) 8 y 9 de noviembre de 2012.

Experiencias constructoras de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. El trabajo de innovación y docencia dentro del grupo Indaga-t. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. 21 de noviembre de 2012.

Cuando la sociedad digital solo es un eco. *Seminario de Educación Virtual. Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona, 21 y 22 de enero de 2013.

Construccionismo Social. Implicaciones para la investigación y la educación. *II Encuentro de investigadores/as. "Observando Chile desde la distancia"*, Barcelona 24 de mayo de 2013.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Aula Inaugural do Curso de Pedagogia de Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. 3 de septiembre de 2013.

### Presentaciones en congresos

Sancho, J. M.; Hernández, F.; Creus, A.; Larraín, V.; Montané, A. (2011). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. *II Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Málaga, 9-10 de junio.

Sancho, J. M.; Hernández, F.; Creus, A.; Domingo, L. ; Montané, A. (2011). Primary school teachers' professional identity in a postmodern world. Comunicación presentada en: *The postmodern professional Symposium. European Conference on Educational Research – ECER11*. Berlín, 13-17 de septiembre.

Hernández, F.; Sancho, J. M. (2011). Learning to Become University Scholars: A Narrative Autoethnographic Account . Comunicación presentada en el simposio: *The Value of Narrative Inquiry, Life History and Autoethnography in Research In Higher Education*. European Conference on Educational Research – ECER11. Berlín, 13-17 de septiembre.

Sancho, J. M. (2012). Más allá de los estereotipos: aportaciones de los relatos autobiográficos a la constitución de las identidades profesionales. *III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Porto (Portugal), 8 y 9 de noviembre.

Sancho, J. M.; Hernández, F.; Creus, A. S.; Domingo, L. (2012). Becoming a Primary School Teacher in a Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous World. The European Conference on Educational Research, ECER 2012. Cadiz (España),

18 – 21 de septiembre.

Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). La formación del profesorado de infantil y primaria en la era digital: concepciones, acciones y omisiones. I Congreso Internacional: Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias. Santiago de Compostela, 6-8 de febrero.

Hernández, Fernando; Sandra Martínez y Alejandra Montané (2013) El Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente. *Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Madrid, 3-5 de julio.

Sancho, Juana M. y Verónica Larraín (2013) El aprendizaje del profesorado novel: aportaciones de las microetnografías. *Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Madrid, 3-5 de julio.

Symposium: Learning to become a teacher in the contemporary world: the role of initial professional development and the first professional experiences. Coordinadora: Juana M. Sancho. Comentarista: Fernando Hernández-Hernández.

Participantes:

1. *What can we learn from the stories of newly qualified teachers?* Kari Smith, Marit Ulvik, Ingrid Helleve. Education Department, University of Bergen.
2. *Novice primary school teachers' opportunities to learn.* Juana M. Sancho, Verónica Larraín, Laura Domingo, Alejandra Montané. University of Barcelona.
3. *Building teacher identity being school students: School experience and professional development.* J. Ignacio Rivas, Analía E. Leite, Raul Ruiz. University Malaga.
4. *The early career years of physical education teachers: implication for professional identity, autonomy and development.* Vicente Molina Neto. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Victor Julierme Santos da Conceição. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Guilherme Bardemaker Bernardi. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RMEPOA.
5. *First teaching experiences: A fight between the pressure to conform and innovate.* José Miguel Correa, Luispe Gutiérrez, Estitxu Aberasturi. University of the Basque Country UPV/EHU. Asun Martínez, University Studies Abroad Consortium USAC.

European Conference for Educational Research –ECER 2013. Estambul, 10 -13 de septiembre de 2013.

Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Creus, A. (2013). How Novice Teachers Learn to be Teachers: Contributions from a Micro-ethnographical Approach. European Conference for Educational Research –ECER 2013. Estambul, 10 -13 de septiembre de 2013.

## Trabajos de Fin de Máster

- 2010: *El currículum integrat. Una mirada des de l'experiència*. Máster de Investigación en Didáctica, Formación del Profesorado y Evaluación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Realizado por Laia Vives Parès. Dirigido por Juana M. Sancho.
- 2010: *¿Qué lugar ocupar como docente? Construyendo una identidad a través de la experiencia*. Máster de Investigación en Didáctica, Formación del Profesorado y Evaluación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Realizada por Prodromos Avramidis. Dirigido por Juana M. Sancho.
- 2010: *Compartiendo momentos de tránsito: Ruta de estudio y reflexión sobre la construcción de las identidades docentes*. Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista. Realizada por: Ariadna Jaenada. 2010: Seixanta-sis. Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista. Realizada por Isabel Mallén. Dirigido por Juana M. Sancho.
- 2011: *De la formación en Pedagogía y Artes Visuales. Relatos y reflexiones de experiencias vividas*. Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. Realizada por: Marta Ríos Chandía. Dirigida por José María Barragán y Evaluada por Fernando Herreraiz.
- 2012: *La constitución de la identidad profesional de profesores noveles y su compromiso en sectores vulnerables de Santiago de Chile*. Máster de Investigación en Didáctica, Formación del Profesorado y Evaluación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Realizada por Bernardita Brain. Dirigido por Juana M. Sancho.

## Actividades de formación/asesorías

- Experiencias colaborativas: Innovación y Docencia. *Seminarios realizados dentro del marco del Proyecto de Formación de la Docencia del Área Artística*. Universidad de la República de Uruguay. Montevideo, 11 y 12 de octubre de 2011.
- Desafíos para la profesión docente. Tensiones e inercias. *Seminario para estudiantes*. Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Santiago de Chile, 5 y 6 de septiembre de 2012.
- Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportaciones de un estudio con profesores de primaria. *Panel de doctorado de Educación*. Universidad de Porto (Portugal). 10 de noviembre de 2012.
- Construcción del sujeto docente en contextos de cambio y complejidad. *Seminario abierto a la comunidad universitaria de la U. de Chile y de otras universidades nacionales*. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 4 de septiembre de 2012.
- Reunión de trabajo con equipo del Proyecto FONDECYT de Iniciación 11110455. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(Chile), 7 de septiembre de 2012.

Asesoría al proyecto de formación pedagógica del profesorado de enseñanza primaria y secundaria. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 7 de septiembre de 2012.

### Intercambio

2012: Intercambio de experiencias investigativas actuales y proyectos a desarrollar. Claustro académico DEP. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 10 de septiembre.

2012: Intercambio de experiencias sobre proyectos e investigación. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Santiago de Chile, 11 de septiembre.

### Divulgación

Programa de televisión: Formación docente en el mundo: <http://www.tvpublica.com.ar/tvpublica/articulo?id=18888>

### Observaciones

El proyecto finaliza oficialmente el 31 de diciembre de 2013, con lo que esperamos profundizar en las aportaciones y resultados y en la divulgación de los mismos.

# La educación musical en la formación del profesorado infantil de España y Bulgaria

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Los cambios en los planes de formación del profesorado después de la aplicación del Plan Bolonia.

Grupo de investigación

INDUCT Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología ref. 930448

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Anelia Ivanova Iotova, Universidad Complutense de Madrid (IP); María Josefa Cabello Martínez, UCM; Juan Manuel Álvarez Méndez, UCM; Climent Ohridski, Universidad Estatal de Sófia; Mariana Stefanova, Universidad Estatal de Sófia; Liliana Yordanova Mircheva, Universidad Estatal de Sófia.

## Descripción general

Partimos de la premisa de que la enseñanza musical en las escuelas infantiles constituye una etapa inicial y de vital importancia para provocar y cultivar el interés y el gusto por la música. También es el período más apropiado para iniciar el proceso de percepción, interpretación y creación artística. Ante el profesorado infantil se presenta la no fácil tarea de realizar una interrelación entre el desarrollo tanto estético musical, como intelectual de los niños. El propósito del presente trabajo es hacer una revisión de los estudios musicales que reciben los maestros de Educación Infantil en España y Bulgaria en sus carreras universitarias antes y después de la aplicación de las exigencias europeas expresadas en el Plan Bolonia. Queremos comprobar y reflexionar sobre cómo los cambios afectan a ambos modelos educativos. Tratamos aspectos como la duración de los estudios, asignaturas, créditos, horas, objetivos y contenidos. Los datos españoles se obtuvieron por la Universidad Complutense de Madrid y los búlgaros, por las Universidades de Veliko Tarnovo y de Plovdiv.

## Aportaciones y resultados

La investigación se presenta en dos fases. La primera fase se dedica a describir y comparar las realidades legislativas de la formación del profesorado antes de la aplicación del Plan Bolonia en los centros estudiados de cada país. En España según las directrices marcadas por el Real Decreto 1440/1991 la formación del maestro-especialidad educación infantil tiene una duración de tres años (seis cuatrimestres). El grado académico corresponde a diplomatura. Los maestros de esta especialidad son los encargados de la educación musical en las escuelas infantiles según la LOGSE. En su formación profesional la educación musical que reciben consiste en cursar la asignatura obligatoria "Desarrollo de la expresión musical y su di-

dáctica" de carácter troncal, que tiene nueve créditos y es de duración anual en el primer curso de la carrera.

Según la Ley Orgánica para la Educación Superior (Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* núm.112 del 27 de diciembre del 1995) en Bulgaria la formación del profesorado infantil contempla dos títulos iniciales, una nueva desde 1995 (cuatro años) Grado en Pedagogía Infantil y Primaria, y otra, existente desde planes anteriores, de Especialista en Educación Infantil (tres años) diplomatura. El título Especialista de Educación Infantil por sus rasgos y duración se puede equiparar a la especialidad Maestro en Educación Infantil en España y por ello la elegimos para el estudio comparativo. Además era la formación más extendida antes de que Bulgaria ingresara en la Unión Europea.

La Ley del 1995 representa el comienzo de la reforma educativa europea que Bulgaria hizo como candidata (es miembro de la Unión Europea sólo desde enero del 2007).

La educación musical en la formación del profesor infantil grado Especialista está constituida por cuatro asignaturas obligatorias: Teoría de la música y solfeo, Pedagogía de la cultura musical, Juegos musicales e Instrumento musical-acordeón. En sus prácticas se incluye la música como asignatura en el III, IV y V semestre. También la formación musical está incluida en los exámenes de fin de carrera. En ellos se evalúa una conferencia ofrecida por cada alumno sobre la educación musical. También un tribunal evalúa 40 horas de prácticas sobre enseñanzas musicales en un centro público de enseñanza infantil. Los datos que aportamos de Bulgaria fueron obtenidos en el año 2008 de la Escuela Universitaria de Profesorado en Pleven (pública) bajo la tutela de la Universidad de Veliko Tarnovo "St. Cyril y St. Methodius" (también pública).

Por parte de España hemos utilizado los planes de estudio de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, plan LOGSE 1991. En esta primera etapa hemos constatado unas claras diferencias en la formación musical de los maestros infantiles tanto en horas lectivas de educación infantil como en asignaturas. En el sistema español una asignatura pretende responder a todas las necesidades de los maestros, responsables de su impartición, mientras en el búlgaro se apuesta por una formación más extensa aunque los maestros infantiles no sean allí responsables principales de la educación musical de los pequeños (esta tarea es asumida por el pedagogo musical que imparte actividades musicales dos veces por semana).

La segunda fase de la investigación se ha dedicado a describir los nuevos planes de estudios producidos al aplicar las exigencias del proyecto europeo del Plan Bolonia. Las diferencias señalan una mejora en la formación musical de los profesionales en Educación Infantil en España. Podemos comprobar el aumento de la educación musical en los planes de estudios que pasan desde los seis créditos troncales en 1996 a doce en la actualidad. También asciende la oferta de asignaturas optativas.

En cambio, en Bulgaria que contaba con una tradición y esmero cuidado de la educación musical, se observa una evidente reducción en las enseñanzas musi-

cales, que van disminuyendo cada año académico. Debemos tener en cuenta y otros cambios que afectan tanto al acceso como al fin de la carrera. Ya no es obligatoria la prueba de cualidades musicales previa a los estudios universitarios. Se excluyen las prácticas musicales específicas y también los exámenes musicales al fin de carrera. Las asignaturas obligatorias se reducen de cuatro a tres.

Es preocupante observar cómo una diplomatura se convierte en grado aumentando los años de carrera de tres a cuatro, ampliando las competencias profesionales de exclusivamente dedicadas a las escuelas infantiles a primaria también, pero reduciendo al mismo tiempo las exigencias en la formación musical de los profesores.

Sobre todo esto se nota en los créditos troncales que disminuyen de veinticuatro a diecisiete, quedando finalmente a quince. Tampoco hay una compensación a través de las optativas que también disminuyen.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Las conclusiones del estudio demuestran que en España los cambios producidos por la aplicación de Plan Bolonia son positivos y aumentan significativamente la formación musical de los Maestros en Educación Infantil. A pesar del aumento de asignaturas, consideramos que estos estudios musicales pueden ser insuficientes en caso de que los alumnos ingresen a la carrera sin conocimientos musicales previos. En este caso no se garantiza a los futuros maestros el desarrollo de las destrezas necesarias para impartir en las escuelas una enseñanza musical formativa y se puede caer otra vez en la práctica de simple divertimento musical. Por esto creemos conveniente que los futuros estudiantes de Grado en Infantil deben tener conocimientos básicos en música antes de iniciar sus estudios universitarios.

Para Bulgaria, la aplicación del Plan Bolonia es claramente negativa, casi catastrófica. Es alarmante la destrucción de las enseñanzas musicales. Si desaparece la figura del Pedagogo musical, que en este momento asume la responsabilidad para la enseñanza musical, sería el final del prestigio y el elevado nivel con el que presume la educación musical en las escuelas infantiles búlgaras. Las Instituciones búlgaras deben luchar por conservar sus tradiciones. Recomendamos que se haga una reevaluación y actualización del sistema búlgaro para no caer en los recortes destructivos.

## Divulgación de los resultados

Entre las estrategias de difusión del estudio destacamos:

- Las publicaciones en revistas de educación musical de impacto en nivel internacional.
- Ponencias y comunicaciones en congresos internacionales.
- Publicaciones en español, búlgaro, ruso e inglés.

# El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. Ministerio de Ciencia e Innovación. Plan Nacional de I+D+I 2008-2011. EDU2008-05964-C03-01. Proyecto coordinado en el que participan las Universidades de Barcelona, Sevilla y Santiago de Compostela.

Grupo de investigación

Grupo de Investigación Stellae, GI-1439 USC. Universidade de Santiago de Compostela.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Lourdes Montero Mesa (IP), Adriana Gewerc Barujel, Esther Martínez Piñeiro, Eulogio Pernas Morado, M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve, Almudena Alonso Ferreiro. Todos de la Universidade de Santiago de Compostela.

## Descripción general

El cambio profundo que está experimentando la educación superior a partir de las propuestas emanadas del EEES y la transformación radical y acelerada de su estructura, están teniendo una especial repercusión en los procesos de enseñanza y en la formación del profesorado universitario. La aparición de una nueva estructura curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado y la nueva concepción del trabajo del profesorado emergente tras estos cambios, están generando unas exigencias pedagógico-didácticas que no tienen parangón en la reciente historia de las universidades europeas.

El objetivo de este proyecto es poner de manifiesto aquellas buenas prácticas docentes que realmente se centran en el alumno y en su proceso de aprendizaje. Para este fin nos centramos en un enfoque de investigación sobre docencia universitaria cuya repercusión en la innovación en la educación superior y cuyo potencial para la mejora de la enseñanza, están todavía por explorar: los estudios sobre el Conocimiento Profesional del profesorado universitario. En concreto, este enfoque se interesa por aquellos saberes disciplinares y pedagógicos, curriculares, personales, etc. que habilitan para un ejercicio competente de la enseñanza, es decir aquellos conocimientos que dan especificidad a la función docente permitiendo hacer una distinción entre un docente y un especialista en la materia.

Dentro de ese enfoque nos centramos en una línea de investigación que ha generado un poderoso y multidimensional constructo que usamos para tratar de



entender y explicar la docencia universitaria de calidad y que puede tener amplias repercusiones en la formación del profesorado universitario: el Conocimiento Didáctico del Contenido del profesorado universitario. Este constructo describe la capacidad de un docente para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para los estudiantes, precisamente aquello que, entre otras cosas, reclama el EEES.

La finalidad del proyecto es conocer cómo se adquiere y manifiesta el conocimiento profesional y, más concretamente, el Conocimiento Didáctico del Contenido en la práctica de la enseñanza universitaria. De este modo, nos aproximamos al modo particular que siguen profesores noveles, iniciados y experimentados particularmente competentes de diferentes áreas disciplinares, para elaborar un conocimiento docente que les permita intervenir en la multitud de espacios y escenarios formativos que se proyectan desde el inminente Espacio Europeo de Educación Superior (clases presenciales, tutorías, espacios on-line, etc.).

Tres universidades (Barcelona, Sevilla y Santiago de Compostela), tres ramas de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas, Salud y Tecnológicas), y tres momentos de la trayectoria profesional (experimentados, Barcelona; iniciados, Santiago, y principiantes, Sevilla), han configurado la singularidad de nuestra investigación, sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), inicialmente propuesto por Lee Shulman como Pedagogical Content Knowledge (PCK).

Metodológicamente, optamos por un estudio de casos múltiple, en el que se usan un conjunto de herramientas y técnicas de recogida, análisis e interpretación de la información, en las que la observación persistente y las entrevistas en profundidad han jugado un papel central. Por lo que respecta al análisis de datos se ha utilizado el método de las comparaciones constantes. Un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas.

Destacar la atención prestada por el equipo de la USC a la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por los profesores seleccionados, entre otras, a los usos de la plataforma de e-learning de la universidad y de otros entornos virtuales de aprendizaje.

## Aportaciones y resultados

Entre los resultados más relevantes destacamos:

- Se identifica una relación estrecha entre las manifestaciones del CDC en la práctica, la trayectoria biográfica del caso y la formación pedagógica recibida. Esta relación es dinámica y permanente, de tal manera que algunas de las decisiones que toma el profesor a la hora de desarrollar sus clases, tienen origen al mismo tiempo en las tres dimensiones citadas.
- Se comprueba la importancia y validez de incorporar en el estudio del CDC tanto la dimensión biográfica como la del contexto institucional.
- Se identificaron diferencias en las manifestaciones del CDC en todos los casos, a pesar de pertenecer a la misma etapa del desarrollo profesional. Al-

gunas de ellas son claramente originadas por la especificidad del contenido a enseñar, pero otras pueden ser atribuidas a la trayectoria biográfica o a las condiciones institucionales propias del espacio de trabajo.

- El uso de materiales para la enseñanza (digitales y analógicos) se visualiza como un elemento que cobra cada vez mayor significado, mediando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, existen claras diferencias en los lenguajes utilizados para los diferentes casos que pueden ser atribuidas a las condiciones que impone el campo disciplinar. La elaboración de estos materiales por parte de los casos, representa una manifestación clara del CDC y actúa como indicador de la construcción del mismo por parte de cada uno de ellos.
- Se confirma que una relación estrecha entre investigación y docencia, posibilita la proximidad entre temáticas y herramientas utilizadas en una y otra faceta del trabajo docente universitario, la actualización en el campo de conocimiento y el enriquecimiento de las manifestaciones del CDC en la práctica docente. Aunque esta relación está condicionada por las situaciones institucionales particulares y no se ha visualizado de la misma manera en todos los casos.

El valor añadido en este proyecto de la presencia de tres universidades ha sido el de posibilitar el estudio de manera profunda tanto las dimensiones disciplinares como las temporales del CDC. Esta exhaustividad ha permitido maximizar la validez conceptual y empírica en el estudio de un constructo multidimensional que alude a un fenómeno que varía con el tiempo. Un único equipo de los tres participantes no hubiera dispuesto de los recursos suficientes como para cubrir todas las variaciones disciplinares y temporales que debían ser abordadas para conseguir una comprensión profunda del amplio objeto de estudio. A la vez, desde su inicio, hemos tenido claro que trabajábamos en una única investigación y actuado en consecuencia, lo que ha supuesto un diálogo continuo con los materiales, opciones propias discutidas y caminos explorados. Entre estos, el Conocimiento Tecnológico y Didáctico del Contenido (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPCK), en la dirección de los trabajos de Mishra y Koehler (2006), Koehler, Mishra y Yahya (2007), Koehler y Mishra (2008), emprendido por la USC.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Realizar estudios de caso sobre el CDC en la universidad, ha supuesto profundizar en la complejidad de la enseñanza universitaria, los factores comunes y específicos de cada ámbito disciplinar y examinar la puesta en práctica de las recomendaciones del EEES. Hacerlo ha significado escudriñar los significados atribuidos a las propuestas de cambio metodológico en su materialización en profesores, materias e instituciones concretas, permitiendo observar la forma como cada profesor las interpreta en función de su trayectoria profesional, investigadora y su campo disciplinar. Fuentes que ha alimentado, y continúan haciéndolo, la construcción de su conocimiento didáctico del contenido.

La investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza universitaria es infrecuente y escasa. Las razones son diversas si bien una destaca sobre las demás y es la creencia de que el contenido disciplinar es el único contenido relevante para ser profesor/a de universidad. Su dominio implica en simultáneo un “saber decir” equiparable a enseñar. Y si bien los resultados de nuestra investigación cuestionan parcialmente este supuesto en el sentido de equiparar este saber decir con una enseñanza transmisiva, este es el modelo de enseñanza predominante. En simultáneo, también encontramos evidencias acerca de la implementación de estrategias basadas en el diálogo mediante la anticipación de contenidos, el planteamiento de interrogantes y el uso de ejemplos.

El contexto de los nuevos planes de estudios que regulan la enseñanza universitaria ha generado la demanda de un perfil del profesorado universitario capaz de promover aprendizajes significativos, facilitar la adquisición de competencias de aprender a aprender y de la capacidad de desarrollar el pensamiento reflexivo, utilizando algún tipo de tecnología en ese proceso.

La expectativa de producción de esos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad se ha producido sin una identificación previa de las necesidades de formación potencialmente generadas por los mismos y, en consecuencia, sin planificar la formación para la atención a las mismas. La investigación posibilitaría diseñar un conjunto de orientaciones y propuestas de formación del profesorado universitario, destinadas a responsables de la formación del profesorado universitario y a los docentes en general.

En el contexto de la enseñanza universitaria en España, en todas las universidades se han instalado plataformas virtuales que “fuerzan” a los docentes a algún tipo de ejercicio en su uso para la enseñanza. Y si bien, obviamente, los indicadores de la utilización en la enseñanza de “alguna” tecnología no tienen por qué identificarse únicamente con el uso de una determinada plataforma y menos equipararla a la aportación de la tecnología al CDC, las características de este uso no dejan de erigirse en potenciales indicadores de las transformaciones que los docentes hacen de sus contenidos disciplinares para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Nuestra investigación tuvo, desde sus objetivos iniciales, el interés por indagar el papel que las tecnologías desempeñan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado de la universidad. ¿Qué tecnologías utilizan? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué contenidos seleccionan? ¿Mediante qué herramientas? ¿Qué interacciones se producen entre el contenido disciplinar, la pedagogía y la tecnología? Un interés concretado en ampliar el Pedagogical Content Knowledge (PCK) al Tecnological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) realizada por Koehler y Mishra en sus diversos trabajos sobre el tema.

La indagación sobre el TPCK ha posibilitado observar el papel relevante desempeñado por los materiales docentes, mediando significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje y desvelando las habilidades para el diseño, la elaboración y la búsqueda de materiales del profesorado que capacitan para una mejor comprensión del contenido específico. Los materiales son diferentes en función

del campo disciplinar, predominando la utilización de imágenes y multimedia en el caso de Ciencias de la Salud y materiales auténticos en el de Derecho.

## Divulgación de los resultados

Tesis doctorales con vinculación parcial al proyecto en el sentido de responder a la línea de investigación de éste sobre el conocimiento profesional del profesorado:

*La formación de los futuros maestros: Un estudio de sus niveles de reflexión.* Realizada por Olga Cepeda Romero. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna. Iniciada en 2006 y presentada el 20-05-2011. Sobresaliente "cum laude". Directores: M<sup>a</sup> Lourdes Montero y Javier Marrero.

*Tornar-se Professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento Profissional. Estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo de Ensino Básico na Universidade do Minho.* Carlos Ribeiro da Silva. Instituto de Educação, Universidade do Minho (Portugal). Iniciada en 2005 y presentada el 14-12-2011. Apto por unanimidad. Directoras: Luisa Alonso y M<sup>a</sup> Lourdes Montero.

## Publicaciones

Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (Coord.). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci, 49-68.

Montero, L. (2010). La trayectoria en la construcción de la identidad. En A. Gewerc (Coord.). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria. Estudio de casos en Iberoamérica*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 79-95.

Gewerc, A., Montero, L., Pernas, E. y Alonso, A. (2011). Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 14-30. (Relacionada también con otro de los proyectos incorporados).

Montero, L. y Gewerc, A. (2010). La universidad vista por estudiantes lúcidos, críticos y agobiados. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, Julio-Agosto, 79-83. Monográfico titulado: *Cambian los tiempos, ¿cambia la universidad?*, coordinado por Fernando Hernández y Juana M. Sancho.

Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en tiempos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo y J. I. Pozo. *La identidad en Psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea, 189-212.

## Presentación de comunicaciones a congresos, jornadas y seminarios internacionales relevantes

Montero, L. y Gewerc, A. (2009). Teachers'Professional Knowledge: An Enduring Question in Teacher Education. Symposium paper: Teachers'Knowledge and Professionalism:The Weakest Link or a Way to a Stronger Professional Claim?

(Network 10). In *European Conference Educational Research –ECER- 2009 Theory and Evidence in European Educational Research*. Vienna (Austria). Septiembre.

Montero, L. y Gewerc, A. (2010). The evolution of Pedagogical Content Knowledge in University Teachers. Paper presented in *European Conference on Educational Research –ECER- 2010. Education and Cultural Change*. Helsinki (Finlandia) Agosto.

Montero, L. y Gewerc, A. (2011). Pedagogical content knowledge in advanced beginners teachers. Symposium paper: Pedagogical content knowledge: within university teacher professional development. A multiple case study with three spanish universities. In *15th Bienal ISATT (Internacional Study Association on Teachers and Teaching): Back to the future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Braga, Universidade do Minho (Portugal) Julio.

Montero, L.; Valverde, J.; Gewerc, A.; Martínez Piñeiro, E; Alonso Ferreiro, A; Marcelo, C; Yot, C; Castellanos, S. (2012). El conocimiento tecnológico y didáctico del contenido del profesorado universitario (TPCK): procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. Simposio. En *III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica (TIES)*. Barcelona (01-03, febrero).

Gewerc, A. y Montero, L. (2013). Pedagogical Content Knowledge (PCK) and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCP). Results from a research about university teachers' knowledge. Paper presented in *European Conference on Educational Research –ECER- 2013. Creativity and Innovation in Educational Research*. Istanbul (Turquía).

Fernández Tilve, M.D. y Montero Mesa, L. (2013). El Conocimiento Didáctico del Contenido: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. Estudio de caso de una profesora universitaria. En B. Duarte Silva; L. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A. Franco y R. Monginho (Coords.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga. CIEd (CD-ROM).

## Observaciones

Reiterar la sinergia de trabajar en un proyecto coordinado, tres universidades, tres grupos de investigación, tres áreas de conocimiento y tres momentos de la trayectoria profesional.

# Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado.

Proyecto en desarrollo (2013-2015). Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) (Proyecto Coordinado con la UB). EDU2012-39866-C02-01

Grupo de investigación

Grupo de Investigación Stellae, GI-1439, USC. Universidade de Santiago de Compostela.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

M<sup>a</sup> Lourdes Montero Mesa (IP), USC; Adriana Gewerc Barujel, USC; Almudena Alonso Ferreiro, USC; Esther Martínez Piñeiro, USC; Eulogio Pernas Morado, USC; Marta María Poncet Souto, USC; Quintín Álvarez Núñez, USC; Rufino González Fernández, USC; M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve, USC; Almudena Alonso Ferreiro, USC; M<sup>a</sup> Helena Zapico Barbeito, UDC; Fernando Fraga Varela, Consellería Educación.

## Descripción general

La construcción del conocimiento profesional constituye una problemática de permanente interés en la investigación sobre la formación del profesorado, abordada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, de indudable valor debido: al dinamismo de los significados de ser profesor en cada momento histórico, a la propia multidimensionalidad del conocimiento profesional, a las dificultades de su abordaje y a los cambiantes intereses de las políticas de la investigación y la formación.

El papel clave de la formación inicial en la configuración de la identidad profesional del profesorado y la consideración del desarrollo profesional como meta de cualquier actuación formativa, son premisas claras en la literatura internacional. Descuidar ambas significa disminuir las posibilidades de maestros/as de enfrentarse a los retos de enseñar y aprender en las circunstancias cambiantes e inciertas del mundo en que ejercerán su profesión. Por ello, las ideas de actividad, aprendizaje continuo y reconstrucción de su conocimiento profesional, debieran ser ejes estructuradores del currículum de la formación y claves inexcusables para interpretar sus procesos y resultados.

La finalidad del proyecto es identificar, analizar e interpretar las percepcio-

nes de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del grado de maestro de educación primaria. El foco estará en el análisis de los conocimientos implicados en las competencias denominadas básicas, genéricas o transversales.

Se plantean las preguntas de investigación siguientes:

- ¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo de los planes de estudio del grado de maestro de educación primaria? ¿Cuál es la percepción de estudiantes y formadores?
- ¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estos colectivos? ¿Es compartida por estudiantes y profesores de distintas universidades?
- ¿Cómo son percibidas las relaciones entre la teoría y la práctica? ¿Comparten esta visión estudiantes y profesores?
- ¿En qué medida responde la construcción de los conocimientos profesionales a las demandas del EEES?
- ¿Cómo cambian las perspectivas del alumnado a lo largo de su proceso de formación inicial?

La concreción del diseño parte de tres elementos previos de referencia:

1. Comprensión en profundidad de un fenómeno complejo en un contexto nuevo, como son los estudios de grado y tomando como núcleo la perspectiva de los implicados, formadores y alumnos.
2. Indagación en la evolución de la perspectiva del alumnado a lo largo de su formación en el Grado de Maestro, analizando su punto de vista desde el momento que inicia sus estudios, durante los cursos intermedios, cuando ha recibido formación básica y tiene un cierto contacto con la profesión a través del practicum, y en su finalización.
3. Interpretación e integración de los resultados obtenidos en el desarrollo del plan de estudios construido, identificando analogías, diferencias y matices en tres escenarios: la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo y la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, ambas de la misma universidad y con un plan de estudios común, sirviéndose mutuamente de espejos en los que poder analizar hasta qué punto se comparten visiones y perspectivas del conocimiento profesional en el diseño y desarrollo del plan de estudios, y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, donde se está desarrollando otro plan de estudios. Los tres centros y las dos universidades en un mismo macro-contexto nacional y europeo.

Se adoptará una metodología cualitativa, en la que se combinarán distintas técnicas de recogida y de análisis de datos, y un diseño desde el punto de vista temporal de tipo seccional-cruzado, aplicado desde una perspectiva interpretativa y crítica.

## Aportaciones y resultados

El proyecto ha comenzado a realizarse en enero de 2013 y está en pleno proceso de desarrollo. Sería aventurado hablar de aportaciones y resultados. Lo haremos aludiendo a los anticipados en el proyecto. Previamente damos cuenta de las fases cubiertas.

Fase 1. Siguiendo las fases del diseño, hemos cubierto la fase preliminar

Selección y análisis de fuentes documentales básicas que permitan conocer en profundidad el marco legal, diseño curricular, así como el marco institucional de los planes de estudio del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela y en La Universidad de Barcelona; información básica sobre el profesorado y alumnado del grado y tutores de prácticum: áreas de conocimiento, profesorado responsable/s de cada materia, número de alumnos matriculados, orden de preferencia de esta titulación, centros de practicum, tutores participantes, experiencia, etc.

Diseño y mantenimiento de una página web del proyecto para facilitar la coordinación entre los dos grupos de investigación, compartir documentos y fuentes bibliográficas (<http://stellae.usc.es/mineco/>).

Estamos desarrollando la fase preparatoria con las siguientes acciones:

### *a) Selección de los participantes en el estudio.*

En concreto:

1. Selección de profesores y profesoras con docencia en el grado de Educación Primaria, representativo de las distintas áreas de conocimiento y de los cursos escolares implementados.
2. Selección de estudiantes del grado, favoreciendo la representatividad de los distintos perfiles típicos existentes, que se identificarán a partir de la documentación analizada en la fase preliminar.
3. Selección de tutores y tutoras de practicum del alumnado del grado: atendiendo a su experiencia como docentes y tutores.

Para la selección de informantes de estos tres colectivos hemos utilizado de forma combinada un muestreo intencional –tras determinar las características que deben poseer- y de casos típicos, para contar con la participación de sujetos representantes de los perfiles más significativos.

### *b) Concreción del proceso de recogida de datos*

Diseño del guión de las entrevistas en profundidad, de los grupos de discusión (contacto con posibles participantes, invitación, etc) y de los relatos, a partir del conocimiento del marco conceptual y del análisis de las fuentes documentales llevado a cabo en la fase preliminar.

Estamos realizando el trabajo de campo, en concreto, la obtención de infor-



mación mediante la utilización del relato con alumnos de primero de Educación primaria, dirigida a indagar en las creencias y concepciones sobre la profesión docente (procedentes de su socialización previa en el ámbito familiar y, en particular, de su condición de alumnos), con las que llegan a los estudios de grado. En ello estamos.

## Fase 2. Anticipación de resultados.

Este proyecto pretende desarrollar una modalidad de investigación sustancialmente formativa porque tanto el proceso como los resultados de la investigación son potencialmente valiosos para los implicados en ella y la comunidad académica a la que pertenecen. Esos procesos no son, a nuestro modo de ver, procedimientos unidireccionales de transmisión de resultados de las comunidades científicas a las comunidades sociales o académicas entendidas como meros receptores pasivos. Esta perspectiva conecta con la visión de producción de conocimiento modo 2 (Gibbons, 1995), que se caracteriza por reinterpretar las ideas, métodos, valores y normas que se han desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de la representación objetiva (modo 1) en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales. De allí que en este proceso cobra vital importancia la colaboración entre la comunidad científica y los implicados en las problemáticas para guiar la acción. Una cuestión que afecta a las formas y medios de hacer públicos los resultados de la investigación.

La necesidad y actualidad de un proyecto que pretende dilucidar el conocimiento profesional construido durante la formación inicial de docentes de nivel primario, en un momento de cambios profundos, obliga, si cabe aún más, a que se preste una atención especial a la difusión del conocimiento elaborado en el proceso a la investigación ya que sus resultados parciales y finales pueden ser de interés, en primer lugar, para los propios implicados, pero también para un amplio espectro de individuos y grupos: políticos, miembros de la Administración, gestores, grupos profesionales, investigadores, grupos internacionales con similares preocupaciones y el público en general.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

### Las esperadas

Un estudio como el que nos ocupa, puede servir de base para favorecer un seguimiento de la formación inicial del profesorado de primaria y para orientar políticas que ayuden a la mejora de la misma, ya sea por parte de las propias universidades como de la administración educativa de nivel nacional.

La realización de este proyecto de investigación puede generar beneficios para:

- El profesorado de educación primaria, en activo y en formación, que puede tener un retrato en el que se vea reflejada su identidad profesional.
- Las instituciones y agentes de formación inicial que tendrán la oportunidad

de ahondar en su contribución como formadores del profesorado y posibilitar la mejora de sus respectivos planes y proyectos de formación. Asimismo, podrán conocer las debilidades y fortalezas que emergen en sus propios planes de estudio, así como clarificar el cuerpo de conocimientos profesionales necesarios para la construcción de la identidad de un profesor de primaria.

- El desarrollo de la investigación en el área de Didáctica y Organización Escolar, especialmente en el campo de la formación y desarrollo profesional del profesorado, por las aportaciones que esta investigación puede suponer para el propio campo.
- Por último, el propio equipo de investigación, ya que la valoración positiva de este proyecto supondría una mejora de los recursos humanos disponibles, el aumento de la motivación y competencia de los integrantes y la competitividad del propio grupo.

# RELATO: FORMACIÓN E IDENTIDAD DOCENTE

## Coordinadores

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso. GITE-USAL. Universidad de Salamanca.

Juan de Pablos Pons. GETIE. Universidad de Sevilla.

## Relatores

M<sup>a</sup> Helena Zapico Barbeito. STELLAE. Universidad de A Coruña.

Daniela Padua Arcos. PROCIE. Universidad de Almería.

En la mesa sobre la temática de “formación e identidad docente” se presentan 15 contribuciones, en su mayoría dando a conocer resultados de proyectos de investigación subvencionados a nivel nacional e internacional, en donde participan las universidades de Murcia, Leeds (Gran Bretaña), Córdoba (Argentina), Barcelona, País Vasco, Málaga, Jaén, Complutense de Madrid y Santiago de Compostela.

Los títulos de las contribuciones que se indican a continuación dan idea de las temáticas abordadas, en las que se entrelazan los procesos de formación, construcción de la identidad profesional y la práctica docente:

1. Formación del profesorado de Educación Obligatoria.
2. Programas de cualificación profesional inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia.
3. The impact of teacher education on Pre-service Primary English Language Teachers.
4. Investigación educativa: un punto de partida para la formación.
5. Relatos de vida y la construcción de la identidad docente en los procesos de formación.
6. Evolución de las creencias de los profesores de Lenguas en aulas multiculturales y plurilingües.
7. La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional.
8. La identidad profesional de los estudios de profesorado.
9. Del relato escolar a la construcción cooperativa del conocimiento.
10. Experiencia escolar, identidad y comunidad: investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas.
11. Los cambios en la universidad.
12. Aprendiendo a ser docente.
13. La educación musical en la formación del profesorado infantil de España y Bulgaria.
14. El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente.
15. Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el

profesorado.

A continuación presentamos una breve síntesis de los principales temas planteados, las metodologías propuestas y algunas de las principales conclusiones.

### Temas planteados

Un elevado número de contribuciones abordan la formación del profesorado, fundamentalmente referida a las titulaciones de Maestro, y estudian las creencias de los futuros maestros y cómo van construyendo su identidad a lo largo del proceso de formación. También interesa la construcción de esta identidad profesional en el profesorado universitario y cómo impacta la formación inicial en la práctica docente. En tercer lugar, se observa un gran interés en el estudio de los cambios que las políticas educativas introducen en la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

### Metodologías

Se utiliza profusamente el estudio de casos colectivos, con objeto de profundizar en la complejidad de las realidades múltiples que se pueden encontrar en una misma región y con ánimo de establecer también comparaciones que permitan un cierto grado de convergencia en las conclusiones obtenidas. La comparación entre maestros noveles y experimentados en la construcción de su identidad se convierte en un objetivo esencial en algunas investigaciones. Se observa interés por los estudios etnográficos de carácter longitudinal, en los que resulta esencial la participación de los profesores como informantes clave, los cuales, a través de la reflexión, introspección y discusión, toman conciencia de su situación y se focalizan en el cambio que perciben como relevante para la mejora profesional. También las historias de vida y las narrativas textuales y visuales son consideradas estrategias adecuadas para el análisis de las experiencias. El análisis del discurso se lleva a cabo en muchos casos a través de una categorización inductiva.

### Conclusiones

Se apuntan en diversas contribuciones las limitaciones de los modelos de formación que se utilizan actualmente y se destaca la necesidad de propiciar procesos reflexivos en los que se tengan en cuenta las historias personales, a través de estrategias autoevaluativas y dialógicas, que permitan construir la identidad a través del discurso. Así mismo, se insiste en la formación inicial del profesorado como un factor de influencia en las concepciones tanto de los docentes como de los investigadores de la educación. Finalmente se concluye que la influencia de las nuevas concepciones sobre la formación del profesorado exigen unas prácticas de más calidad, y por tanto, la obtención de un 'conocimiento práctico' por parte de los nuevos docentes, vinculado a buenas prácticas.

A pesar del rico debate sobre los temas estudiados y el intercambio de resultados y concepciones sobre los mismos, fruto de las investigaciones realizadas

o en proceso, muchas cuestiones quedan flotando en el aire, muchas preguntas que nos llevamos para seguir avanzando, ¿cómo incidir en una adecuada identidad docente?, ¿cómo insertar de un modo más provechoso la teoría y la práctica?, ¿cómo influyen los centros y las redes profesionales en la construcción de la identidad?, ¿la perspectiva centrada en lo personal (toma de conciencia), en qué medida mejora la formación del profesorado, cómo le orienta sobre el desarrollo de la práctica?, ¿cómo trabajar esta perspectiva en el contexto de las asignaturas de los planes de estudios?, ¿qué papel debe desempeñar el Practicum desde estos planteamientos?, ¿cómo propiciar buenas historias personales de iniciación docente?, ¿estamos dando respuestas a las necesidades que tienen los docentes en ejercicio?, etc.

**4**

EDUCACIÓN  
GLOBAL

# Escuela, diversidad cultural e inclusión

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Escuela, diversidad cultural e inclusión. Estudio y propuesta de educación inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la Comunidad de Madrid. Ministerio De Ciencia e Innovación (luego ministerio de economía y competitividad). Proyectos I+D+i. EDU2009-13792.

Grupo de investigación

Grupo INDICE (Investigación sobre diversidad cultural y educación). Grupo de investigación consolidado de la Universidad Complutense de Madrid, con nº de referencia: 931565.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Dr. José Antonio García Fernández (IP y codirector del grupo), Dr. Isidro Moreno (codirector del grupo), Dr. Raúl García Medina, Dr. Valentín Gonzalo Muñoz, Dr. Miguel Barrigüete Garrido, Dra. Virginia Gonzalo San Nicolás, Dr. José M<sup>a</sup> Salguero Juan y Seba, Dra. Mercedes Sánchez Sáinz. Profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación de la UCM.

## Descripción general

Existen cada vez más evidencias que demuestran cómo, a pesar de los avances en materia de atención a la diversidad, los centros educativos no logran instaurar un modelo inclusivo que dé una respuesta global satisfactoria a las necesidades educativas de los menores inmigrantes. La creencia de que ante la diversidad el tratamiento a seguir es el de la especificidad, no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros. Tratando de responder a este reto, una de las medidas específicas dirigidas al alumnado inmigrante ha sido la creación de unidades especiales que, con distintas denominaciones y formatos, se agrupan en el concepto de “aulas lingüísticas”. En nuestro anterior trabajo sobre las Aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, pudimos constatar, entre otros resultados, el carácter segregador y utilitarista de este recurso, al servicio de un modelo escolar competitivo al que le cuesta aceptar la diversidad.

Uno de los propósitos de nuestra investigación está orientado a la búsqueda de alternativas inclusivas, generadas y asumidas por toda la comunidad educativa, que transformen la estructura relacional y organizativa de los centros y no supediten la integración y progreso escolar de este alumnado exclusivamente a la adquisición de competencia lingüística en español. Así nuestro objeto de estudio se concreta en determinar qué condiciones deben darse en los centros escolares para que la diversidad lingüística y cultural constituya una oportunidad de crecimiento mutuo, eviten las respuestas segregadoras y centradas en el déficit para la enseñanza del español como L2, garanticen la igualdad de derechos y oportuni-

des de todo el alumnado y eduquen para la convivencia democrática y la cohesión social. Se pretende, finalmente, elaborar una propuesta inclusiva de intervención, alternativa a las aulas de enlace, que permita mejorar la atención educativa del alumnado alófono y optimizar la dimensión intercultural en los centros escolares.

En cuanto a la metodología, se ha planteado como un proceso de investigación-acción participativa. Mediante un *diseño multimétodo* integramos las orientaciones cualitativa y cuantitativa en el marco de un estudio único, utilizando una estrategia convergente de obtención y análisis de datos y fuentes de información, para obtener así un conocimiento más completo, contrastado y profundo sobre el fenómeno objeto de estudio. Asimismo, se trata de un *diseño longitudinal, no-experimental* ya que lo que se pretende básicamente es describir una realidad, las posibles relaciones existentes entre distintas variables y descubrir el sentido que tiene para los actores los procesos en que están inmersos.

En una primera fase se realizó un muestreo aleatorio estratificado mediante la recogida de datos en 122 centros sobre la matriculación durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 de alumnado nacional, extranjero y, dentro de esta categoría, no hispanohablante. En la fase cualitativa se realizaron 54 entrevistas y tres grupos de discusión. Así mismo, se han realizado tres estudios de caso. La población objeto de estudio ha estado constituida por el profesorado, personal de servicios y el alumnado de tres centros educativos.

## Aportaciones y resultados

Algunos de los resultados de la fase de exploración que hacen referencia al primer objetivo se sintetizan en los tres casos de estudio, cuyas conclusiones generales se resumen a continuación.

El centro A es un IES de titularidad pública situado en el cinturón industrial de la capital, donde realizamos entrevistas en profundidad: once al profesorado, doce al alumnado del aula de enlace, seguidas de un grupo de discusión con varios docentes y el director, en torno a la competencia lingüística alcanzada, el rendimiento académico y el grado de integración social del alumnado de las aulas de enlace. Entre el profesorado de este centro predomina la percepción de aquéllos que consideran insuficiente la competencia lingüística en español alcanzada por los escolares cuando pasan del aula de enlace a la de referencia. Existe conciencia del valor del plurilingüismo como factor de interculturalidad, pero las lenguas maternas que carecen de prestigio quedan fuera del currículum. La tutoría se considera un recurso prioritario para lograr la integración y la mediación se emplea contando con alumnos ayudantes y comisiones de mediación.

El centro B es un centro concertado de la capital con las etapas de infantil, primaria y secundaria, que apuesta por la innovación y la investigación. En este centro hemos realizado entrevistas a profesores y miembros del equipo directivo, además de observación participante en el aula de enlace. El centro tiene un proyecto innovador e inclusivo, con una organización participativa, un enfoque metodológico cooperativo, un profesorado muy implicado en su autoformación y un sistema de relaciones comunicativo y abierto. Utilizan el aula de enlace como un re-



curso de apoyo lingüístico, más que como un aula cerrada.

El centro C, es un IES rural, en el que los estudiantes procedentes de otros países en los dos últimos cursos se han mantenido próximos al 17 % del total. En el estudio han participado el equipo directivo, los orientadores, seis profesores, tres estudiantes, personal de secretaría, bedeles, etc. Para la recogida de datos hemos realizado el análisis de los documentos del centro, pruebas de competencia en EL2, observación en las aulas, entrevistas al profesorado y al alumnado. En el centro el aula de enlace, hoy suprimida, se consideraba como un grupo más dentro del sistema de agrupamientos flexibles, durante el horario establecido para Lengua Española y Matemáticas, materias que estos alumnos cursaron con los profesores del aula de enlace. Cuando acaba su estancia en ella, los docentes del aula de referencia asumen plenamente su atención educativa y las posibles dificultades derivadas de su aún escaso nivel de competencia en la L2. La observación en las aulas revela la inexistencia de medidas específicas de atención a estos estudiantes; algunos profesores manifiestan una buena disposición hacia los alumnos que se plasma en pequeñas adaptaciones metodológicas.

La nueva situación derivada de la supresión progresiva de las aulas de enlace y de la falta de recursos, nos llevó a un nuevo ciclo de exploración que abordamos mediante entrevistas a 24 docentes en ocho centros con un elevado número de escolares recién incorporados sin conocimiento del español. El propósito de este nuevo estudio exploratorio consistió en detectar tanto las nuevas necesidades surgidas por la supresión del recurso sobre el que anteriormente pivotaba la respuesta, como los cambios conceptuales y en el desarrollo de su práctica docente para afrontar esta nueva situación.

La ausencia de este recurso suele compensarse mediante *refuerzos educativos* dentro del aula ordinaria, lo que confirma que los centros continúan explorando posibilidades a la hora de atender la diversidad cultural y lingüística del alumnado, ya que las necesidades no han desaparecido, como confirman las tendencias en la escolarización de alumnado extranjero y no hispanohablante. El proyecto educativo de los centros observados contempla específicamente la interculturalidad, materializándose en el plan de atención a la diversidad, en las concreciones curriculares y en algunas unidades didácticas. En general el profesorado considera que la "la integración es buena", pero no obstante, a pesar de la buena disposición nada desdeñable de todo este profesorado, conviene reflexionar acerca del concepto de integración, que implica la asimilación del que viene, la acomodación a la cultura dominante, en lugar de contemplar la inclusión como la acción de hacer de la diversidad el encuentro de las propias identidades.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Nuestra reflexión sobre las prácticas observadas a lo largo de la investigación nos lleva a establecer dos premisas de partida: la primera es que la institución escolar no es un espacio neutro, por el contrario, es un ecosistema social complejo cargado de significado y de condicionantes internos y externos, a partir de los cuales se

orientan, en un determinado sentido, la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el ambiente socio-afectivo. En segundo lugar, nos ratificamos en considerar que el profesorado es el más importante agente de innovación educativa y su implicación es decisiva en la orientación y organización de ese ecosistema que es la escuela.

En consecuencia, creemos que los procesos de cambio y mejora en la escuela deben partir del análisis del contexto educativo concreto por parte del profesorado, de modo que le permita identificar los posibles problemas o dificultades que son susceptibles de mejora o incluso el cambio de modelo de enseñanza. Deliberar, después, sobre las alternativas posibles y finalmente diseñar, desarrollar y evaluar el plan de acción. De ahí que nuestro proyecto se haya configurado como un proceso de investigación-acción que intenta promover la reflexión e implicación de toda la comunidad educativa en la transformación del centro escolar.

La propuesta, que esbozamos de forma sintética, está desarrollada en torno a dos líneas de acción:

1. La introducción de modificaciones en los planes institucionales y en la organización interna del centro que contribuya a configurar un entorno escolar inclusivo y respetuoso con la diversidad. Para ello, consideramos necesario analizar e interrogarse sobre el Proyecto educativo del centro, el Plan de atención a la diversidad, el Plan de convivencia, la planificación de la acogida y el Proyecto curricular del centro.
2. La adopción de una estrategia global que desarrolle el plurilingüismo en el centro y, en este contexto, las medidas de apoyo lingüístico que faciliten la incorporación del alumnado alófono al currículo ordinario y su integración. Pretendemos con ello determinar medidas organizativas, estrategias metodológicas y recursos materiales y propuestas concretas para la formación del profesorado que vayan en la dirección de una escuela intercultural e inclusiva.

Finalmente, nuestra propuesta consiste en un planteamiento que ha de actuar en varias direcciones, con medidas como las siguientes:

### Hacia las políticas educativas

- Superar el modelo asimilacionista y monolingüe en la lengua de instrucción con pérdida de la familiar.
- Fomentar la conciencia lingüística en el sistema educativo, los medios de comunicación, etc., aprovechando los recursos que ofrece el pluralismo de la población para potenciarla.
- Revisar y potenciar la aplicación de los convenios existentes para la ELCO (Marruecos, Portugal y Rumanía) y reforzarlos.
- Establecer convenios con asociaciones de inmigrantes para la enseñanza de sus lenguas en los centros.
- Fomentar la edición de materiales didácticos en las diversas lenguas del

alumnado. Incentivar a las editoriales para que los libros de texto incorporen separatas (en CD o impresa) con los contenidos básicos de cada unidad didáctica traducidos a diversos idiomas.

## Hacia los centros

- Instituir el Proyecto Lingüístico de Centro dentro del Plan de Atención a la Diversidad.
- Fomentar la *conciencia lingüística*. No se pretende aprender distintas lenguas, sino darles un espacio en el aula como instrumento para la socialización.
- Aprovechar al alumnado bilingüe para apoyar a sus compañeros que están aprendiendo la lengua de instrucción
- Transformar la figura actual del maestro del aula de enlace en “maestro de apoyo lingüístico”, proporcionándole formación especializada en la enseñanza de EL2.
- Organizar el apoyo lingüístico al alumnado alófono desde el aula ordinaria, integrando las actividades de apoyo en la dinámica de enseñanza y aprendizaje que se está desarrollando en el aula.

## Hacia la comunidad educativa

Promover un entorno favorable al uso de las lenguas maternas y el plurilingüismo. Se sugieren algunas estrategias como:

- Fomentar el plurilingüismo en la comunidad escolar, invitando a los miembros extranjeros y a sus asociaciones a enseñar su idioma.
- Crear en el centro un servicio multilingüe, contando con estudiantes bilingües y otros voluntarios de la comunidad, asociaciones, etc.
- Ofrecer los espacios y recursos de la escuela a las asociaciones de las comunidades extranjeras locales para el desarrollo de la ELCO, complementaria o subsidiariamente a los eventuales convenios entre los gobiernos concernidos.

## Divulgación de los resultados

El plan de difusión se ha establecido en distintas formas y estrategias. Nuestra principal difusión se hace mediante la página web del grupo <[www.ucm.es/info/-indice](http://www.ucm.es/info/-indice)>. Así mismo, se utilizan las estrategias habituales en la difusión de resultados: publicaciones en revistas nacionales e internacionales, asistencia a congresos, publicación de libros y monografías, reuniones científicas y colaboraciones con entidades e instituciones.

En estos últimos años hemos publicado artículos en las revistas nacionales

e internacionales siguientes: Revista de Educación, Cultura y Educación, Segundas Lenguas, Revista Iberoamericana de Educación, Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales, Revista Complutense de Educación, Educatio Siglo XXI.

Asistencia a algunos congresos nacionales e internacionales:

- The International Association for Intercultural Education. IAIE Zagreb Conference. Zagreb, 2013.
- First International Congress Students' Engagement in School Perspectives of Psychology and Education. Lisboa, 2013.
- VII Congreso Migraciones internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social. Bilbao, 2012.
- Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Tarragona, 2013 y Barcelona, 2012.
- Congreso Iberoamericano de Educación. Metas. Buenos Aires, 2010.
- Primer Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural. Málaga, 2010.
- IAIE & IMEPO International Conference 2009 Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Atenas, 2009.

Encuentros y colaboración con el Instituto de Migraciones de la U. de Granada y el grupo EMIGRA de la U. Autónoma de Barcelona. Participación de nuestro grupo en la publicación conjunta: Carrasco, S. y García Castaño, J. (2011) (Coords.): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE.

Colaboramos con la Liga Española de la Educación. Invitados a participar como expertos en el programa de sensibilización "Red de Escuelas Interculturales" en apoyo de la educación intercultural. Fruto de esta colaboración ha sido la elaboración, junto a otros expertos, de las "Propuestas Básicas" de la Red de Escuelas Interculturales y la organización del II encuentro interculturalidad e inclusión, en 2012.

## Observaciones

La progresiva reducción del número de aulas de enlace ha hecho que centremos nuestra atención más que en esta medida, en las consecuencias para los escolares que no dominan el español y las medidas alternativas que los centros han implementado para cumplir el mismo objetivo. De esta manera, sin modificar sustancialmente los objetivos, nos hemos ajustado a la evolución de nuestro objeto de estudio y a las necesidades reales, poniendo el énfasis en la elaboración de propuestas alternativas a las medidas de respuesta.

Finalmente, consideramos que esta reunión es una importante ocasión para hacer llegar a las administraciones educativas correspondientes una llamada de atención sobre la escasa atención que prestan a la investigación a la hora de establecer planes y políticas educativas, lo que conduce al empobrecimiento de nuestro sistema educativo.

# Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes, Ministerio de Economía y Competitividad (EDU 2011-25960)

Grupo de investigación

Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI), Grupo consolidado (Num Expedient 2009 SGR:00609), Universidad de Barcelona.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

María Paz Sandín Esteban (Coord.), José Bazoco García, Jaime Del Campo Sorribas, Olga González Mediel, María Ángeles Marín Gracia, María Inés Massot Lafón, Berta Palou Julián, María Ángeles Pavón Ferrer, Antoni Ruiz Bueno, Angelina Sánchez Martí, Ruth Vilà Baños. Colaboradores: Ana Belén Cano Hila, Ignasi Torrent Oliva. Todos de la Universitat de Barcelona.

## Descripción general

Este proyecto busca determinar en qué medida las redes personales y sociales (composición, estructura y funcionalidad) del alumnado inmigrante pueden empoderar (constituir un factor promotor/protector) de sus trayectorias académicas incidiendo en su persistencia y éxito escolar.

Los objetivos generales del proyecto son:

1. Identificar los recursos educativos de los centros de educación secundaria orientados a la atención del alumnado de procedencia extranjera.
2. Caracterización inicial de la cohorte en 4º curso de E.S.O. y seguimiento a lo largo de la Educación Post-obligatoria.
3. Identificar la estructura, composición y funcionalidad de las redes personales y sociales del alumnado de procedencia extranjera.
4. Estudiar la percepción cultural del apoyo social.
5. Analizar cómo operan y cuáles son las dinámicas de evolución de los sistemas relacionales del alumnado.
6. Proporcionar una integración de las actuales conceptualizaciones del capital social y el apoyo social desde los enfoques de redes en su relación con la persistencia y el éxito académico.
7. Elaborar un modelo comprensivo y diseñar una propuesta de actuación educativa para la prevención del abandono escolar y la promoción de tra-

yectorias continuistas del alumnado de procedencia extranjera.

De acuerdo con los objetivos del proyecto, y teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno que se aborda se está realizando un estudio longitudinal de casos porque constituye un proceso de indagación comprensivo, sistemático y en profundidad de las trayectorias de transición del alumnado inmigrante en la Educación Secundaria.

El método responde a la modalidad de “estudio de casos de tipo instrumental”; se considera la estrategia metodológica más pertinente dado que el caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría (Stake, 1995). Los enfoques de redes constituyen la mirada teórico-conceptual y metodológica desde la que se explorará el abandono escolar del alumnado y la emergencia de trayectorias de éxito. Se combina la visión atributiva de los fenómenos analizados con una visión relacional de los mismos sobre los aportes del ARS. Se utiliza el *enfoque sociocéntrico* en el estudio de los grupos clase globales, que permite descubrir y contrastar los patrones de interacción y vinculación del alumnado inmigrante con y en relación al resto de iguales y el *enfoque egocéntrico* para explorar el sistema de relaciones, estructura, composición y funcionalidad de los vínculos personales de cada estudiante en su entorno social amplio.

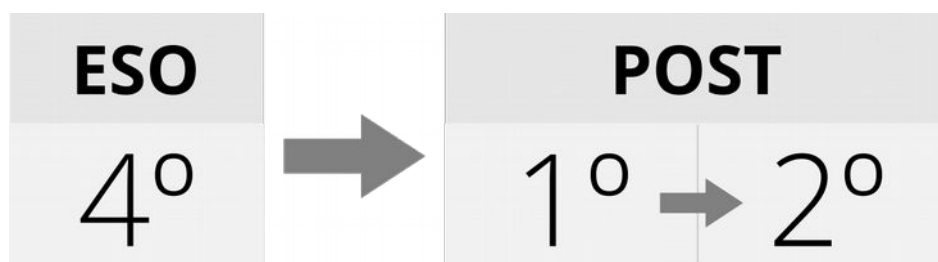


Gráfico 1. Diseño longitudinal de la investigación

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se complementan los instrumentos (cuestionarios, escalas, etc.) con estrategias como el análisis documental o los grupos de discusión y las entrevistas individuales que permiten un acercamiento más personal, detallado y vivencial a las percepciones y experiencias de alumnado y profesorado. El número de centros participantes en la investigación es de tres, de dos o más líneas y de titularidad pública. La totalidad del alumnado de procedencia extranjera que cursaba Cuarto curso de ESO en 2011-2012 ha conformado la cohorte inicial de seguimiento del proyecto (n=87).

## Aportaciones y resultados

En atención al objeto de estudio de nuestra propuesta investigadora y a la metodología que la sustenta consideramos que sus resultados globales aportan un avance significativo y relevante en educación intercultural sobre un tema hasta ahora poco estudiado en el contexto español: comprender los factores asociados a una transición exitosa de la enseñanza secundaria obligatoria a la no obligatoria y

de la persistencia en ésta hasta su finalización en una población de reconocida vulnerabilidad académica como es el alumnado de procedencia extranjera a partir de la exploración de sus redes personales y sociales. Así pues, este estudio se sitúa en un nivel articulador (meso) entre elementos explicativos habitualmente adscritos a las características psicoeducativas y circunstancias del alumnado (micro) y una orientación más contextual (nivel macro) de su estructura social. Se sostiene que en ese entramado de relaciones se expresa y desarrolla el capital social relacional de los jóvenes (Sandín y Pavón, 2011) y que éste es fundamental en los procesos de integración, y una oportunidad para la participación social y la promoción personal. Cabe señalar también la importancia que representa un estudio sobre la percepción cultural del apoyo social que puede orientar acciones de mejora de la práctica educativa desde la comprensión en profundidad, transcultural y de forma longitudinal de las trayectorias de escolarización del alumnado inmigrante.

Los resultados obtenidos hasta el momento se vinculan con el cumplimiento de los objetivos de la investigación en sus distintas fases. De los objetivos generales detallados en el apartado anterior, ya se han cumplido los cuatro primeros. El estudio longitudinal comienza en el curso 11-12 con la obtención de la cohorte inicial y su caracterización en cuarto de la E.S.O. Se ha procedido a su seguimiento a lo largo de la transición entre la etapa obligatoria y postobligatoria. Se han obtenido nuevas informaciones durante el curso de primero de postobligatoria, y en la actualidad, los estudiantes que han transitado están en segundo año de la postobligatoria, bien en Ciclos Formativos, o bien en Bachillerato.

Una sintética aproximación a los resultados para cada uno de los objetivos generales anteriores es la siguiente:

- Los tres centros participantes cuentan con recursos específicos de atención a la diversidad, sin embargo se constataron diferencias respecto a la visión del alumnado de origen migrante, el tipo y la calidad de recursos que ofrecen así como el modelo de integración y coordinación de los centros con los recursos del barrio. Uno de los centros se erige como ejemplar respecto a las prácticas y acciones de atención a la diversidad.
- Los resultados muestran un abandono entre etapa secundaria obligatoria y no obligatoria de alrededor del 20%. Un 50% aproximadamente a un mes de finalizar el cuarto curso de la ESO no sabe si aprobará, aunque un 90% mantiene altas expectativas a la transición.
- Los sistemas de relaciones personales y sociales del alumnado muestran que, por lo general, sus relaciones se circunscriben a familiares y amistades. El grado de apoyo informativo, instrumental, académico o emocional de las personas que componen la red son indicadores de la robustez o vitalidad de los sistemas relacionales de estos jóvenes. Sorprenden redes de apoyo mínimas con referencia a menos de 10 personas referentes como garantes de apoyo, en especial de estudiantes de origen marroquí.
- Respecto a las aulas, en los grupos de iguales los/as estudiantes de procedencia extranjera muestran un entramado relacional menos denso con ten-

dencia a una mayor relación con el propio grupo cultural y periférica. En las redes personales se descubren estructuras de apoyo muy débiles en varios casos.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

El progreso científico de este estudio vendrá dado, por una parte, por la comprensión de la realidad del abandono y la persistencia académica de este alumnado en el sistema formal de la Enseñanza Secundaria; de otra, por profundizar en la importancia que juega el capital social relacional del alumnado en su transición académica; por último, al elaborar una propuesta de un modelo de análisis dinámico e integrador que considere los elementos significativos asociados a la transición desde una perspectiva compleja y dinámica.

Otra contribución científica relevante es la elaboración y aporte de distintos instrumentos confiables y válidos para la recogida de datos y relativos a los componentes del modelo. Éstos pueden facilitar investigaciones posteriores que, por ejemplo, profundicen en colectivos específicos, y constituyan una aportación para profesionales en forma de herramientas diagnósticas que orienten su intervención. Estos instrumentos son:

1. Cuestionario sociocéntrico. Escuela y redes sociales. (<http://hdl.handle.net/2445/34580>)
2. Cuestionario de redes personales. Red amplia. (<http://hdl.handle.net/2445/34578>)
3. Cuestionario de redes personales. Redes entre iguales. (<http://hdl.handle.net/2445/34579>)
4. Escala de orientación de red. (<http://hdl.handle.net/2445/34577>)
5. Cuestionario de percepción de apoyo social. Contexto comunitario, educativo y familiar. (<http://hdl.handle.net/2445/34401>)
6. Cuestionario de trayectoria educativa y capital social académico. (<http://hdl.handle.net/2445/34582>)

Finalmente, consideramos también que la investigación es una contribución original por la carencia de estudios al respecto desde el ARS, a la vez que relevante en nuestra sociedad que requiere políticas y acciones encaminadas a favorecer la permanencia del alumnado en la enseñanza secundaria para su posterior promoción a la universidad. Además, desde el punto de vista de responsabilidad social de la investigación, contribuirá a visibilizar trayectorias de éxito de estos colectivos.

## Divulgación de los resultados

Hasta ahora, las estrategias vinculadas al plan de difusión han sido las siguientes:

- *Difusión en congresos, jornadas y seminarios.* Hasta la fecha, se han presenta-



do comunicaciones orales y escritas en congresos nacionales e internacionales (ej. Congreso organizado por AIDIPE, II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, y I Seminario Iberoamericano sobre las transiciones de los estudiantes), así como en jornadas de ámbito local (ej. Seminario Permanente de Orientación Profesional).

- *Publicaciones en revistas.* Ya se ha publicado un artículo científico (Sánchez y Sandín, 2013) y se prevé la publicación de otros en revistas de reconocido prestigio en el área de métodos de investigación y en otras de carácter sustantivo.
- *Docencia en el entorno universitario: Grados, Máster, Postgrados y Seminarios.* La docencia que imparten los distintos miembros del equipo también constituye un medio muy efectivo que nos permite dar a conocer los resultados del proyecto y contribuir a una formación actual que a su vez sustente sus futuras acciones de intervención educativa. A modo de ejemplo, algunas asignaturas metodológicas que ya nos han permitido dar a conocer el proyecto son “Recerca e Innovació en la Pràctica Educativa” del Grado de Educación Primaria, “Xarxes socials en l'àmbit educatiu” del Grado de Pedagogía y “Recerca Orientada a la Comprensió i la Transformació” del Módulo Transversal de Metodología de los Máster Oficiales, Pedagogía, UB.
- *Difusión directa con los centros educativos participantes.* El contacto constante con los institutos y la entrega y discusión de los informes de progreso ha contribuido a hacer partícipes a los docentes, directores de centro, etc. de los avances científicos logrados desde la investigación y a posibilitar que el proyecto incida directamente en introducir cambios sobre la propia práctica.
- *Relación e intercambio con grupos internacionales* (grupo de investigación ‘Calidad Educativa en un Mundo Plural’; Instituto de Ciencias de la Familia de la Universidad de los Andes en Santiago de Chile; e, Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica) y nacionales (grupo EgoLab, Laboratorio de Redes Personales y Comunidades).

## Observaciones

Hasta la fecha, el proyecto ha transcurrido sin dificultades o problemas sustanciales. Se pueden señalar sin embargo tres aspectos presentes en su desarrollo: 1) la subvención fue menor a lo solicitado y al mantenerse la misma amplitud de objetivos, se ha debido asumir una intensidad de trabajo elevada especialmente en el primer año. 2) La ejecución de un diseño longitudinal de casos como el presente, que incluye, una transición de etapa, conlleva la emergencia de numerosas casuísticas en el trabajo de campo. 3) La novedad en el enfoque teórico-metodológico del proyecto (ARS), muy pionero en su aplicación a la temática del éxito escolar ha supuesto una sostenida dedicación a la elaboración conceptual, creación de instrumentos y formación externa e interna.

En relación al trabajo de campo, las negociaciones para la participación de

los institutos fueron muy costosas. En un contexto de recortes, aumento de horas de clase y estudiantes, el profesorado de los institutos estaba muy desanimado y varios institutos declinaron participar: responsabilidad por parte de todas y todos, instituciones incluidas, de acercar práctica e investigación, facilitando y reconociendo estas tareas.

Respecto a la muestra, deben tenerse presentes aspectos como:

- la elevada pérdida de participantes de ESO a PO y un porcentaje alto de alumnos que transitan a otros centros.
- la dificultad para caracterizar al alumnado “de origen inmigrante”: no todos los centros han aportado con igual rapidez y efectividad la información necesaria (ej. bases de datos con nacionalidad y no lugar de nacimiento).
- Realizar un seguimiento de los casos en una transición de etapa es también una tarea minuciosa. Obtener determinada información es indispensable y se debe acudir a los centros con cierta periodicidad: mantener el equilibrio entre los tiempos de la investigación y los tiempos de los Institutos requiere paciencia y una cuidadosa persistencia.
- En cuanto a la recogida de información del entramado relacional de los/as jóvenes, cabe señalar que en algunos casos se observaba alguna reticencia para hablar sobre los familiares.

## Referencias

- Sánchez, A.; Sandín, M.P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, pp. 177-190. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/-268258> [Consulta: 17-09-13]
- Sandín, M.P.; Pavón, M.A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. En W. Wiater; D. Manschke (Eds.), *Tolerance and Education in a multicultural society* (pp. 125-140). Frankfurt: Peter Lang.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

# La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva: identificación de problemas, buenas prácticas y propuesta de un plan de mejora. Financiado por el MINECO a través del proyecto EDU2011-22945

Grupo de investigación

Grupo de Investigación en la Diversidad (GRHCS040). Instituto de Investigación educativa (Universidad de Girona).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Maria Pallisera, Judit Fullana, Montserrat Vilà, Paco Jiménez, Montse Castro, Mario Montero, Cayetano Gómez, Carolina Puyaltó y Raquel Martín. Todos de la Universitat de Girona.

## Descripción general

La transición a la edad adulta y vida activa constituye un proceso que lleva a la participación en las actividades y roles propios de la vida adulta: trabajo, vida independiente, a experimentar relaciones sociales y personales satisfactorias, a participar en los espacios comunitarios, etc. Este proceso incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social. La multiplicidad y fragmentación de dispositivos o servicios que facilitan la educación, empleo, hogar, ocio, formación, etc., para las personas con discapacidad intelectual influye decisivamente en la complejidad de los procesos de tránsito que realizan. Además, abordar el proceso de tránsito desde planteamientos inclusivos conlleva mayor complejidad. Así, diversos estudios constatan que en nuestro país las personas con discapacidad intelectual experimentan muchas dificultades para realizar un proceso de transición que les lleve a desarrollar los roles propios adultos en espacios comunitarios. Se pone en evidencia la necesidad de emprender las medidas adecuadas, a diferentes niveles (transformación de las políticas educativas y sociales, cambios en la articulación interinstitucional de los dispositivos, estrategias curriculares y organizativas), etc. que permitan mejorar significativamente los procesos de tránsito a la vida adulta para los jóvenes con discapaci-

dad. Para ello, es imprescindible disponer de un conocimiento exhaustivo del sistema actual de transición desde una perspectiva global y multidimensional que aborde el estudio del proceso en toda su complejidad.

La finalidad del proyecto que presentamos es conocer en profundidad cómo se produce en la actualidad el tránsito a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual en España para plantear propuestas de actuación que mejoren sus oportunidades de conseguir objetivos relacionados con la inclusión laboral y social en la vida adulta. Para ello se realizará un diagnóstico en profundidad del sistema de dispositivos o servicios ubicados en los espacios educativo y postescolar que constituye el contexto en el que las personas con discapacidad intelectual desarrollan los procesos de tránsito a la edad adulta y vida activa en nuestro país. Se persigue, a partir de este diagnóstico, detectar explícitamente cuáles son los principales problemas con los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad para realizar su transición desde una perspectiva inclusiva. También se pretende identificar, a partir de este análisis, los factores facilitadores de la transición, así como buenas prácticas a nivel internacional y estatal a partir de las cuales transferir propuestas de mejora de carácter institucional, profesional, curricular y de articulación de servicios a nuestro propio contexto. A partir de esta información se propondrá un plan de actuaciones que permita el desarrollo óptimo de procesos de tránsito a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva. En la investigación se está desarrollando un planteamiento metodológico que incluya a las personas con discapacidad como informantes clave, asumiendo los principios de la investigación inclusiva, no sólo para recoger el carácter personal, subjetivo y singular de cada proceso de transición sino también para avanzar en el reto de una auténtica participación de dicho colectivo en los programas, actividades e investigaciones en los que son protagonistas. En este sentido, se incorporan estrategias organizativas para facilitar la participación de las personas con discapacidad (organización de un comité asesor constituido por personas con discapacidad intelectual) y métodos visuales (fotografías y dibujos) en el proceso de recogida y análisis de datos.

## Aportaciones y resultados

En estos momentos se han llevado a cabo las fases de trabajo correspondientes a los dos primeros años de la investigación. Los principales resultados son los siguientes:

### En relación a los objetivos de la investigación

1. No existe un modelo educativo y curricular consensuado para la etapa de transición. Pese al avance realizado en los planteamientos inclusivos en los últimos años, se pone de manifiesto que en los institutos de secundaria existen dificultades reales para que las acciones educativas (tanto curriculares como organizativas) respondan a las necesidades que experimentan los jóvenes con discapacidad intelectual.

2. No existe un proceso sistematizado que ayude a tomar decisiones acerca de los itinerarios a seguir una vez finalizada la etapa de educación secundaria obligatoria. Aunque desde los centros de educación especial se trabaja en este sentido, desde los institutos de secundaria se perciben grandes dificultades para orientar adecuadamente a los jóvenes y sus familias acerca de las alternativas postescolares que pueden resultar más adecuadas.
3. La fragmentación de dispositivos y servicios, especialmente en el ámbito postescolar, obstaculiza la construcción de procesos en los que se conjuguen distintas dimensiones (laboral, relacional, social, etc.).
4. Esta fragmentación es uno de los elementos que dificulta establecer procesos de coordinación entre profesionales y servicios de los distintos dispositivos relacionados con la transición. Debe potenciarse la coordinación de acciones de apoyo desde todas y cada una de las instancias implicadas en el proceso de transición para garantizar la continuidad de las trayectorias individuales de los jóvenes con discapacidad intelectual en su recorrido desde la adolescencia a la vida adulta.
5. Aunque los dispositivos donde reciben atención mayoritaria los jóvenes con discapacidad intelectual cuando finalizan su etapa educativa tienen sin duda una función imprescindible en la atención a personas adultas con discapacidad intelectual, puede considerarse que, en general, estos recursos no son los más adecuados para los jóvenes cuando finalizan su escolarización. Básicamente, por dos razones: en primer lugar, porque se trata espacios donde sólo se trabaja con personas con discapacidad (planteando en este sentido una ruptura con la inclusión educativa que han experimentado muchos jóvenes); en segundo lugar, porque estos centros se orientan básicamente a dar respuesta a las necesidades que experimentan las personas adultas.
6. Los jóvenes con discapacidad intelectual experimentan grandes dificultades para acceder a programas educativos y a la formación profesional postobligatoria. Con ello, se ven perjudicadas sus posibilidades de inclusión socio-laboral.

### En cuanto a la metodología utilizada

1. La experiencia realizada nos muestra que la incorporación de métodos visuales en la investigación ha contribuido de forma significativa a ayudar a los participantes a escoger los temas sobre los que prefieren hablar y a compartir con las investigadoras sus trayectorias personales. El uso de dibujos y fotografías en el contexto de la presente investigación nos permite afirmar que estas estrategias se han mostrado válidas para permitirnos acceder, en la medida que los participantes han querido, a sus trayectorias personales. En el caso de investigaciones donde los participantes son personas con discapacidad intelectual, el uso de métodos visuales acompañados

de las narraciones proporciona un contexto que pone énfasis en la persona, empoderando a los participantes y ayudándoles a jugar un papel activo en la investigación. El uso de fotografías y, especialmente, dibujos es un ámbito relativamente poco explorado en la investigación en ciencias sociales, por lo que pensamos que la investigación desarrollada aporta información valiosa sobre la potencialidad del uso de estos métodos visuales.

2. La incorporación de las personas con discapacidad más allá del objeto de la investigación, a través de la constitución y puesta en marcha de un comité asesor que apoya al equipo de investigación en la toma de decisiones a lo largo del estudio, ha constituido una experiencia facilitadora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en procesos de investigación. Ello ha contribuido al avance en el conocimiento sobre la investigación inclusiva, tanto a nivel metodológico (acerca de cómo implementar estrategias facilitadoras de la participación de las personas con discapacidad intelectual en procesos de investigación) como a nivel reflexivo-ideológico, incorporando la perspectiva de la discapacidad en las investigaciones sociales y educativas.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

A partir de esta investigación, sugerimos distintas líneas a emprender para mejorar los procesos de transición de los jóvenes con discapacidad:

- Establecer protocolos de actuación que clarifiquen las acciones curriculares y de orientación a llevar a cabo en el centro educativo en la educación secundaria, y de forma específica a partir de los 14 años, con los jóvenes y con sus familias.
- Articular acciones específicas de coordinación entre centros educativos y dispositivos postescolares y comunitarios que permitan planificar con suficiente tiempo las trayectorias individuales.
- Poner énfasis en el papel de la administración es clave en la propuesta de estrategias de apoyo que clarifique las funciones y responsabilidades de cada uno de los agentes implicados. En este contexto, al centro de secundaria y a los servicios multiprofesionales se les debería otorgar un protagonismo específico en la coordinación de los apoyos.
- Potenciar el papel de los equipos multiprofesionales en la articulación de redes de trabajo interprofesional, por su conocimiento del territorio y por la perspectiva global que disponen acerca de los servicios educativos, sociales y comunitarios del territorio. Los procesos de coordinación entre profesionales, familias y agentes escolares y sociolaborales relacionados con la transición a la edad adulta y vida activa de los jóvenes con discapacidad intelectual son imprescindibles para evitar las perspectivas fragmentadas que impiden abordar el proceso de tránsito desde una visión integral.
- Destacar la perspectiva de los jóvenes con discapacidad, que no puede de-

jarse al margen en la construcción de sus propios proyectos de vida. En este sentido, sugerimos como línea de trabajo la formación de los profesionales para apoyar efectivamente a los jóvenes con discapacidad en la toma de decisiones acerca de sus proyectos de vida y para ayudarles a establecer los procesos que les permitan conseguirlos.

- Priorizar la necesidad de mejorar los procesos de comunicación entre profesionales, pero también entre éstos y los jóvenes. Además, la participación activa de las personas con discapacidad en las decisiones y procesos que les afectan es irrenunciable cuando se pretende diseñar apoyos personalizados de acuerdo con sus intereses, expectativas y proyectos de vida.
- Potenciar los apoyos que permitan a los jóvenes con discapacidad una continuidad en su formación profesional y cultural más allá de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en contextos comunitarios y desde planteamientos inclusivos.

## Divulgación de los resultados

Representantes del colectivo profesional (tanto de centros educativos como entidades postescolares) han participado informantes clave en entrevistas en profundidad y como expertos en un estudio Delphi desarrollados en la primera fase de la investigación. Las publicaciones realizadas en esta fase han sido remitidas a los profesionales participantes para facilitar su acceso a los resultados de la investigación.

Las familias de jóvenes con discapacidad han sido informadas de del estudio a través de una reunión específica en la que se ha explicado tanto el proceso de investigación como de los resultados.

Los personas con discapacidad intelectual han participado en el desarrollo metodológico del estudio a través de un Comité Asesor que se ha reunido periódicamente con el grupo de investigación y ha colaborado en el diseño de instrumentos y en la interpretación de los datos.

Durante el tercer año se prevé realizar un seminario dirigido a profesionales y técnicos de la administración para discutir los resultados de la investigación y plantear conjuntamente propuestas de mejora. En este seminario participarán también familias y personas con discapacidad.

Las acciones de difusión dirigidas a la comunidad científica y profesional, hasta estos momentos, han sido las siguientes:

### Publicaciones

Sobre la temática de la investigación:

Pallisera, M; Fullana, J; Vilà Suñé, M.; Martín, R. Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100-115.

Pallisera, M.; Vilà, M. Fullana, J. (2012): Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain, *International Journal of Inclusive Education*, 16 (11), 1115-1129

Sobre la metodología utilizada (métodos visuales como estrategia favorecedora de la inclusión en la investigación):

Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M. (2013). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*. DOI. 10.1080/13645579.2013.832049.

Vilà, M.; Fullana, J.; Pallisera, M. (en prensa). ¿Pueden contribuir los métodos visuales a avanzar hacia una investigación inclusiva? Un estudio sobre inclusión sociolaboral con personas con Trastorno Mental Grave (TMG). *Revista de Educación inclusiva*.

### Presentación de comunicaciones a congresos y otras reuniones científicas

Fullana, J.; Puyaltó, C. (2013). ¿Favorecen los métodos visuales el desarrollo de investigaciones inclusivas? el uso de fotografías en dos investigaciones centradas en el estudio de procesos de inclusión social. *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa*. Organitzat per AIDIPE, Alacant, 4-6 septiembre. Comunicació

Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R.; J.; Puyaltó, C., Vilà, M. (2013) La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual: análisis y propuestas a partir de una investigación inclusiva. 2n Congrés Internacional Multidisciplinar de Recerca Educativa (CIMIE). Associació Multidisciplinar d'Investigació Educativa (AMIE). Tarragona, 4 i 5 de juliol. Comunicació

Pallisera, M.; Fullana, J.; Martín, R.; Puyaltó, C.; Vilà, M. (2013). Transition to adulthood: voices and experiences of people with intellectual disabilities. Conference in Disability Research. Nordic Network on Disability Research (NNDR). Turku (Finlàndia), 30 I 31 de maig de 2013. Comunicació.

Pallisera, M.; Puyaltó, C.; Martín, R.; Vilà, M.; Fullana, J.; Bagué, A.; Batlle, J.; Colomer, A.; Espinosa, M.; Martí, P.; Martínez, M.; Martínez, S.; Riu, L.; Ruiz, F.; Saubí, J. (2013) What do we have learnt doing inclusive research? A research on the transition to adulthood. Conference in Disability Research. Nordic Network on Disability Research (NNDR). Turku (Finlàndia), 30 I 31 de maig de 2013. Póster.

Pallisera, M.; Martín, R.; Puyalto, C.; Fullana, J.; Vilà, M.; Jiménez, P.; Castro, M. 2013 ¿Cómo apoya la escuela el proceso de transición a la vida adulta? Experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto de una investigación inclusiva. X Congreso Internacional. XX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Educación Inclusiva. Desafíos y respuestas creativas. Zaragoza



za. Comunicación.

Pallisera, M.; Vilà, M.; Fullana, J.; Jiménez, P.; Castro, M.; Martín, R.; Montero, M.; Gómez, C. (2012). La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis de los procesos y propuestas de cambio. Seminario internacional. Transiciones a la vida adulta en las sociedades del conocimiento: presentes y futuros de los y las jóvenes con bajo nivel educativo. Universitat de les Illes Balears. Grup de recerca Educació i Ciutadania. Palma de Mallorca. Comunicación.

## Observaciones

La investigación se encuentra en su segundo año, por lo que no se han abordado en su totalidad las fases previstas para conseguir los objetivos propuestos.

En el marco de la investigación inclusiva, la participación de las personas con discapacidad en los procesos de investigación es imprescindible. Ello conlleva una profunda reflexión por parte del equipo investigador sobre los procesos, procedimientos, estrategias y técnicas empleadas en la investigación. En este sentido, el uso de métodos que permitan una cierta adaptabilidad o flexibilización en su aplicación (como los métodos visuales, por ejemplo), o bien la accesibilidad de la información para permitir la participación de las personas con discapacidad son estrategias válidas pero que requieren una práctica a los investigadores. Asimismo, la reflexión sobre los aspectos éticos relacionados con la participación, la recogida de datos, la autoría y la divulgación de la información, deben ser tomados en consideración.

# Fundamentos teórico-metodológicos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, en la escuela cubana.

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

La educación ambiental para el desarrollo sostenible y su incorporación al proceso pedagógico de las escuelas villaclareñas.

Grupo de investigación

Centro de Estudios de Educación Ambiental de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", de Villa Clara.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Mavel Moré Estupiñán, Onelia E. Évora Larios, Georgina Villalón Legrá, Gonzalo González Hernández, Ismael C. Santos Abreu, Daysi M. Valdés Romero, María A. Fusté, Merlín Murguía Moré. Todos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", de Villa Clara.

## Descripción general

El proyecto, en el período 2013-2015, tiene como finalidad producir resultados, desde la actividad científica educacional, que sistematicen las experiencias existentes en la provincia de Villa Clara, Cuba, y que contribuyan a la construcción de un modelo propio para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación.

Como proyecto a ciclo completo, incluye tareas de producción, introducción y validación de resultados científicos.

Esta propuesta, constituye una sistematización y actualización, en nuevos contextos, de tareas de investigación asumidas por varios de los participantes como miembros del proyecto "Formación ambiental del profesional de la educación en condiciones de universalización" (2006-2009 y 2009-2011).

Su objetivo general es proponer un modelo para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, de la provincia de Villa Clara.

En el proceso investigativo se utilizan técnicas de la investigación-acción-participativa, que se asume como estrategia investigativa.

La sistematización se emplea como una interpretación crítica de varias experiencias que, a partir de sus ordenamientos y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

Por ello, se articulan de forma sistémica métodos de corte cualitativo y cuantitativo, permitiendo la complementación y el nivel de profundidad de los datos obtenidos y su procesamiento.

En correspondencia, se parte de la sistematización de la teoría y la práctica, desde el análisis del Modelo de Escuela de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación y de los resultados científicos (trabajo científico estudiantil, tesis de maestría y doctorado, investigaciones terminadas) relacionados con el problema científico delimitado: ¿Cómo contribuir a la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, de la provincia de Villa Clara?

Sobre esta base, se determinan los fundamentos teórico-metodológicos que servirán de base para la producción de materiales y medios que facilitarán el proceso de diseño, por vía inductiva, del modelo.

## Aportaciones y resultados

Entre las principales aportaciones del proyecto, en este año, se encuentran:

- Elaboración de una base de datos para el análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del Modelo de Escuela, de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico.
- Producción de artículos relacionados con el análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del Modelo de Escuela, de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico.
- Sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos de resultados científicos (trabajo científico estudiantil, tesis de maestría y doctorado, investigaciones terminadas) relacionados con la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico, de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación.
- Elaboración de los fundamentos teórico-metodológicos de la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico, de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación.

Constituirán resultados de años posteriores:

- Materiales y medios para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico, de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación.
- Modelo para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación, de la provincia de Villa Clara.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Del proceso investigativo se han derivado las recomendaciones didácticas, las siguientes:

- Rediseñar el objeto de estudio de las asignaturas, explicitando la incorporación de los fundamentos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible.
- Reformular el fin del Modelo de Escuela, los objetivos del nivel, del grado y de las asignaturas (generales y de unidades), con similar propósito.
- Incluir nuevos contenidos, ampliar o actualizar los propuestos en los programas de estudio, considerando temas relacionados con la educación ambiental para el desarrollo sostenible. A modo de ejemplos, se sugiere: actualización de la definición de los conceptos naturaleza y medio ambiente; incorporación de la definición de los conceptos desarrollo sostenible y educación ambiental y ampliación del tratamiento de los problemas ambientales globales, regionales, de Cuba, locales y del entorno escolar: su identificación, el análisis de causas y consecuencias, la determinación de responsables y la asunción de posiciones protagónicas en su prevención, atenuación y/o solución. Esta última sugerencia es válida, siempre que se tomen en cuenta las características de los estudiantes, por niveles de desarrollo.
- Insertar, sin alterar la estructura actual de las unidades de los programas de estudio, los contenidos propuestos realizando adecuaciones, no significativas, en la distribución general del tiempo.
- Considerar la utilización de un sistema de métodos, medios de enseñanza y formas de organización que garanticen el redimensionamiento de la dirección del proceso de pedagógico, a partir de asegurar: el intercambio y la interacción entre los componentes personales del proceso: docente-estudiante, estudiante -docente, estudiante - estudiante, estudiante -grupo, grupo-estudiante; la identificación de los problemas ambientales, sobre todo los del entorno escolar, con la participación de los estudiantes, a partir de sus puntos de vista y valoraciones; la participación de los estudiantes en la determinación de las causas y consecuencias de los problemas ambientales, en la identificación de responsables y en la toma de decisiones sobre las medidas a adoptar para prevenir, atenuar y/o solucionar estos problemas; el trabajo independiente y la discusión colectiva de los resultados; la orientación, ejecución, control y evaluación de trabajos de investigación y prácticos, para crear situaciones de aprendizaje que activen la búsqueda de la verdad científica por parte de los estudiantes; así como el aprovechamiento óptimo del entorno escolar, de los objetos naturales y de las tecnologías de la información y las comunicaciones
- Tomar en cuenta las dimensiones e indicadores siguientes, para la evaluación de la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso de pedagógico:
  - Dimensión cognitiva: conocimientos básicos de las ciencias naturales,

exactas, sociales y humanísticas, en su relación armónica; identificación, comprensión y estudio de los principales problemas ambientales del planeta y los localmente pertinentes; con un enfoque holístico y sistémico; determinación de las causas y consecuencias de los fenómenos, procesos, problemas ambientales y si el estudiante hace suyo los instrumentos y herramientas del saber (fuentes del conocimiento).

- Dimensión procedimental: habilidades intelectuales, a las que se integra la identificación de los principales problemas ambientales, sus causas y consecuencias; habilidades prácticas, ponderando las que tributen a que pongan en práctica y apliquen los conocimientos en estrecha relación con los problemas reales de la vida personal y social, así como a la investigación y a la acción para solucionarlos y habilidades docentes, potenciando el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, para la búsqueda, procesamiento y aplicación del conocimiento.
- Dimensión actitudinal: formación y fortalecimiento de valores; realización de actividades en grupos, equipos, dúos; intercambio de criterios sobre la base del respeto y el consenso; espíritu crítico y autocrítico; determinación de responsabilidades, asunción de actitudes y toma de decisiones e implicación personal en la solución de problemas reales de la vida personal y social.
- Incluir en el sistema de preparación del docente en servicio contenidos relacionados con la educación ambiental para el desarrollo sostenible y su incorporación al proceso pedagógico, con el propósito de ponerlos en capacidad de asumir este reto; utilizando los materiales bibliográficos más actualizados sobre estas temáticas y que son el resultado de experiencias positivas y buenas prácticas del mundo y de Cuba.

## Divulgación de los resultados

Acciones de posgrado coordinadas por el Centro de Estudios de Educación Ambiental:

- Cursos: La educación ambiental como contenido del trabajo metodológico; Educación para el cambio climático y Fundamentos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible.
- Maestría en Educación Ambiental, para la región central de Cuba.
- Curso optativo para el Doctorado curricular colaborativo.

Preparación metodológica para estructuras de dirección, desde el nivel provincial al municipal.

Participación en eventos internacionales, nacionales y provinciales:

- Seminario Internacional "Políticas docentes. Formación, regulaciones y de-

- desarrollo profesional”, IIPE de la UNESCO, Buenos Aires, octubre 2012.
- Taller Nacional con jefes de grupos multidisciplinarios y de proyectos, abril 2013
- Evento Provincial Pedagogía 2013, octubre 2012
- Evento de base Universidad 2014, mayo 2013
- 25 Jornada Científica de Educación Ambiental, mayo 2013

## Publicación de resultados

“Educación ambiental y extensión universitaria, experiencias valiosas y buenas prácticas de la Estrategia curricular, en la UCP Félix Varela”. CD VII Taller Internacional “Universidad, Medio Ambiente, Energía y Desarrollo”, noviembre 2012.

“Cursos optativos. MCE. Fundamentos de EA para el DS”. Libro impreso, octubre 2012.

“La educación ambiental para el desarrollo sostenible en los procesos sustantivos de las Universidades de Ciencias Pedagógicas”. CD Cursos de EA para Pedagogía 2013, enero 2013.

“La incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible a la didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, en la Educación Primaria de Villa Clara, Cuba. Alternativas para su evaluación” Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 6, Número 1, Mayo 2013. Parte Temática: Evaluación de Experiencias en Didácticas Específicas.

## Observaciones

La consideración de los fundamentos, exige una profunda revisión de las propuestas de ejercicios que aparecen en los libros de texto de las asignaturas que se imparten en los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación.

Los investigadores del proyecto, sin demeritar el valor de muchos de estos ejercicios, determinaron las limitaciones asociadas a diversas dimensiones e indicadores. Entre ellas, destacan:

- La identificación, comprensión y estudio de los principales problemas ambientales, con un enfoque holístico y sistémico.
- La formación y desarrollo de la habilidad intelectual: identificación de los principales problemas ambientales, sus causas y consecuencias.
- La determinación de responsabilidades, la asunción de actitudes y la toma de decisiones.
- La implicación personal en la solución de problemas.

Estas carencias, determinan la necesidad del perfeccionamiento de los ejercicios.

Por ello, el proyecto propone como tarea de investigación para el futuro, la elaboración de materiales y medios para la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible al proceso pedagógico, de los diferentes subsistemas del Sistema Nacional de Educación.

Entre estos materiales, se diseñarán recomendaciones metodológicas, sistema de clases, programas de cursos, sistemas de ejercicios, manuales, folletos, programas de círculos de interés y sociedades científicas, software educativos.

Otros investigadores deben compartir experiencias similares, desde diferentes contextos, para lograr construir las bases teórico-metodológicas que garanticen la educación ambiental para el desarrollo sostenible de las actuales y futuras generaciones, como garantía de "Un mundo mejor posible".

# Ocio familiarizado: cómo fomentar el valor de la corresponsabilidad en las familias

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia:

Prácticas familiares y corresponsabilidad: Análisis de los valores y propuestas de estrategias educativas para la conciliación de la vida personal, familiar, social y laboral. Estudio realizado por un equipo de investigadores del Grupo de Investigación en Educación Moral, con el financiamiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Código de referencia EDU2009-10250.

Grupo de investigación

Grup de Recerca en Educació Moral. Desde el 1996, el GREM, es considerado un Equipo de Investigación Consolidado y Reconocido por la Generalitat de Catalunya.

Nombre de las personas participantes en el proyecto:

Maria Rosa Buxarrais Estrada, Universidad de Barcelona; Marta Burguet Arfelis, Universidad de Barcelona; Alexandro Escudero Nahón, Universidad de Barcelona; Francisco Esteban Bara, Universidad de Barcelona; Isabel Vilafranca Manguán, Universidad de Barcelona; Miquel Martínez Martín, Universidad de Barcelona; Amèlia Tey Teijón, Universidad de Barcelona; Paz Cánovas, Universidad de Valencia; Piedad Sahuquillo, Universidad de Valencia; Maria da Conceição Azevedo, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Elisabet Geva López, Universidad de Barcelona; Fernanda Duprat, Universidad de Barcelona.

## Descripción general

Los estudios sobre conciliación de la vida familiar y laboral han revelado que la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado no implicó una reasignación justa de las tareas domésticas (Papí & Frau, 2005; Parella & Samper, 2007). Esta situación, identificada y conocida desde hace décadas en el mundo académico como la “doble presencia” (Balbo, 1978), ha motivado algunos cambios a nivel laboral y familiar pero, aparentemente, aún mantiene a las madres de familia en una posición desventajosa y con pocas posibilidades de realizar una vida armoniosa (Tobío, 2002).

La falta de conciliación entre la vida familiar y laboral no sólo afecta a las madres de familia. En efecto, también las hijas e hijos que crecen en familias que no llevan a cabo un proyecto de conciliación de la vida laboral y familiar, sufren consecuencias perniciosas en los ámbitos escolares, en la conservación de la salud y en el disfrute de un ocio constructivo.

Varios estudios han identificado que aún existen dificultades estructurales para institucionalizar la conciliación de la vida familiar y laboral en los ámbitos legales, empresariales, institucionales y sociales en España (Barbero, 2006; Fernández & Tobío, 2005; Lorenzo, 2004; Parella & Samper, 2007; Quintanilla, 2005; Rivas,



2006). Todos ellos coinciden en que las políticas públicas, las reformas legales y las buenas prácticas empresariales son útiles en este desafío, pero todavía son insuficientes (Cánovas, Aragón, & Rocha 2005; Carrasquer & Martín, 2005; Plantenga & Remery, 2010).

Aparentemente, las acciones fundamentales para lograr la conciliación de la vida laboral y familiar están en manos de las propias familias, y están relacionadas con la democratización y equidad de las prácticas familiares. Sin embargo, hasta ahora, las investigaciones sobre conciliación de la vida familiar y laboral aún no han descrito qué motivaría a las familias a emprender un proyecto de conciliación laboral y familiar, y cómo podría enseñarse a las niñas y los niños los valores que implican conciliar la vida laboral, personal, familiar y social.

### Objetivo de la investigación

El objetivo del estudio fue proponer una estrategia de enseñanza de valores útil para fomentar un proyecto de conciliación laboral y familiar.

Para lograr lo anterior, fue necesario:

- Identificar las causas, condiciones y variables que determinan las maneras en que las familias llevan a cabo algún tipo de Conciliación de la vida laboral y familiar.
- Analizar las fortalezas sobre las cuales podría fundamentarse una estrategia de enseñanza de valores en la familia, y las contingencias que amenazarían dicho proyecto.

### Metodología de la investigación

Fue seleccionada la Teoría Fundamentada como proceso de investigación porque permite identificar cuál es la preocupación principal de cierto grupo social, e interpretar analíticamente qué estrategias usan esas personas para resolver el problema. La Teoría Fundamentada aplica procedimientos empíricos de obtención de datos, análisis inductivos, y comparaciones constantes con varias fuentes de información. El resultado es una teoría de rango medio basada en datos (Charmaz, 2005, 2006; Glaser & Strauss, 1967).

### Aportaciones y resultados

Este estudio identificó, a través de un proceso inductivo de análisis, las causas, las condiciones, las variables y las contingencias que definen las estrategias que las familias ponen en práctica cotidianamente para resolver el problema de la conciliación laboral y familiar (Figura 1).



Figura 1: Unidad de análisis y grupos de comparación

La codificación de la información se realizó con el proceso de codificación abierta, codificación axial y conceptualización (Strauss & Corbi, 2008).

La codificación abierta reveló que las familias expresan constantes preocupaciones sobre la incompatibilidad de horarios, la economía familiar, o el riesgo de que las hijas e hijos enfermen y no puedan cuidar de ellos.

Estos factores se resuelven espontáneamente con ayuda de la familia extensa, la contratación de ayuda remunerada, o la participación de los padres de familia. Aún así, las familias declararon sentirse satisfechas con su nivel de conciliación laboral y familiar.

Sin embargo, cuando se profundizó en las preocupaciones trascendentales, y no sólo en las inquietudes inmediatas en las familias, el hallazgo más relevante indicó que uno de las principales deseos de las madres y padres de familia es que sus hijas e hijos sean buenas personas, pero al mismo tiempo aceptaron que no realizan una labor sistemática consciente para el desarrollo moral de la familia, ni en familia (Tabla 1).

Nivel de inquietud	Descripción	Estrategia de solución
Preocupación por la compatibilidad de horarios	No hay tiempo suficiente y/o no hay recursos suficientes para:	Se resuelve generalmente con la ayuda de la familia extensa o ayuda remune-

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer los deberes.</li> <li>• Acompañar en las actividades de ocio.</li> <li>• Llevarles a la escuela.</li> </ul>	<p>rada.</p> <p>En otros casos, con el sacrificio de las actividades de ocio de los adultos.</p>
Inquietud por la conciliación laboral y familiar	<p>Amenazas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermedades.</li> </ul>	<p>Se resuelven espontáneamente con la ayuda profesional remunerada, o planeando con la pareja un reparto justo de actividades domésticas.</p>
Ideal trascendental	<p>Deseo de que hijas e hijos sean felices y buenas personas</p>	<p>No hay estrategia.</p>

Tabla 1: Niveles de inquietud de las familias frente a la conciliación familiar y laboral

La codificación axial permitió construir un concepto para explicar qué estrategia podría desarrollarse para formentar la enseñanza del valor de la corresponsabilidad: el *Ocio familiarizado* (Figura 2).

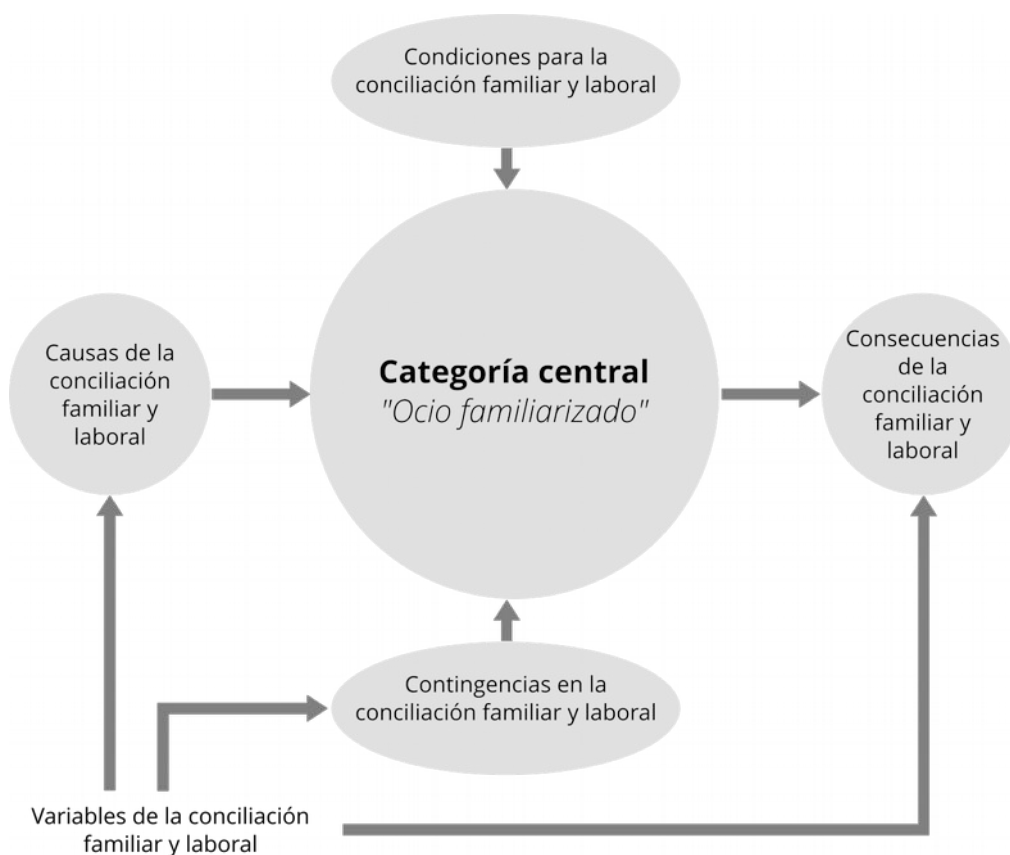


Figura 2: Categoría central en la relación con categorías periféricas

Finalmente, en la fase de conceptualización se argumentó el concepto *Ocio familiarizado* de la siguiente manera (Figura 3):

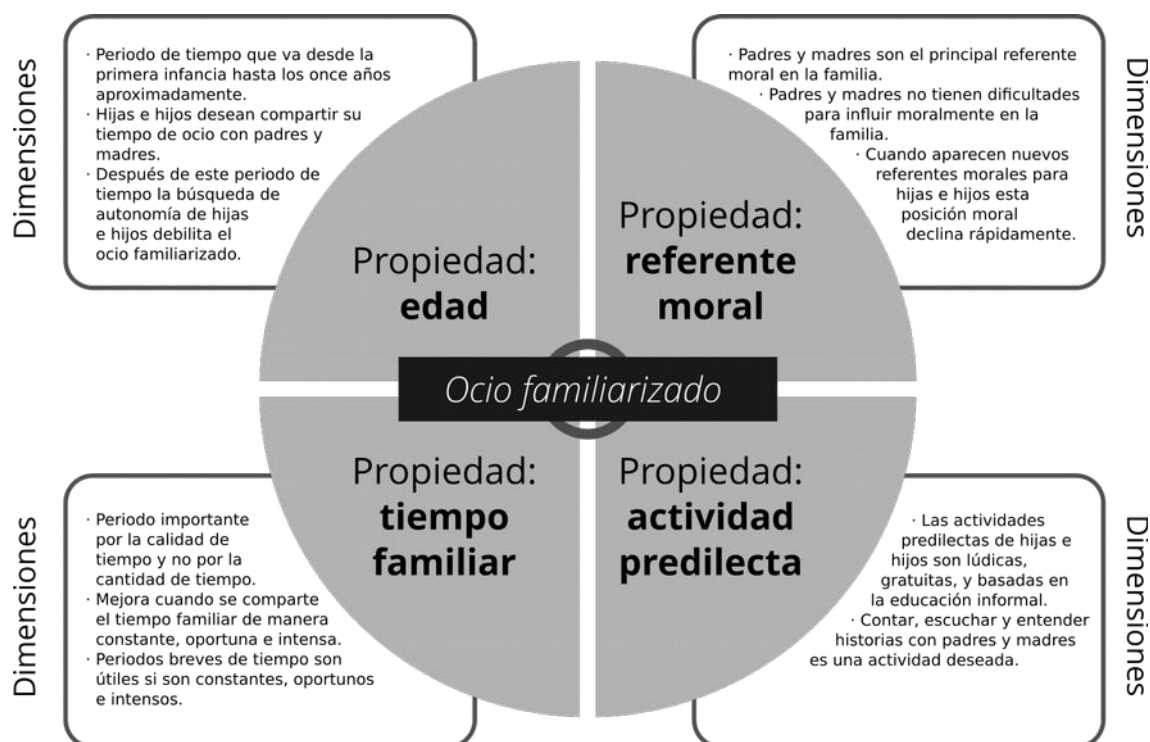


Figura 3: *Ocio familiarizado*: categoría central (propiedades y dimensiones)

- Es un periodo de tiempo donde todos los miembros de las familias desean compartir el tiempo de ocio. Comprende desde la primera infancia de las hijas e hijos hasta los diez u once años, aproximadamente. Durante este periodo, las madres y los padres de familia son el referente más importante y modélico para los menores de edad; la parentalidad posee un nivel de influencia contundente en la formación en valores.
- Durante este periodo, una de las actividades de las que más disfrutaban los menores de edad es contar y escuchar historias. Los relatos permiten inventar escenarios donde es necesario tomar decisiones morales. Estos relatos y las conversaciones distendidas, amables y empáticas sobre el valor de la corresponsabilidad fomentarían su ejercicio.
- Más tiempo compartido con la familia no necesariamente significa mejores resultados para la formación en valores de la conciliación. De hecho, la calidad del tiempo para la formación en valores mejora cuando se comparte de manera constante, oportuna e intensa. Las hijas y los hijos requieren saber que habrá un tiempo compartido para reflexionar sobre los valores de la corresponsabilidad, que habrá un apoyo y guía moral de padres y madres ante cualquier dilema moral, y que este tiempo compartido en familia, por breve que sea, tendrá efectos permanentes en su formación moral.
- La desfamiliarización del tiempo de ocio es un proceso amenazante, pero

se puede anticipar conforme las hijas e hijos reclaman más autonomía, y encuentran nuevos referentes morales en contextos ajenos a la familia.

- El *Ocio familiarizado* es una oportunidad para enseñar el valor de la corresponsabilidad en el núcleo del proyecto familiar y concretarlo a través de buenos ejemplos, contando historias reales o inventadas. Esta es una manera lúdica, espontánea y gratuita que forja poco a poco a quienes queremos que sean el día de mañana felices y buenas personas.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Consideramos que este estudio generó, por lo menos, dos hallazgos importantes. En primer lugar, identificó que existe un periodo de tiempo en que todos los miembros de las familias desean compartir el tiempo de ocio. Este periodo ha sido denominado *Ocio familiarizado* y la identificación de sus propiedades y dimensiones nos permiten asegurar que todas las familias, por distintas que sean, experimentan un periodo vital fundamental para fomentar informalmente el valor de la corresponsabilidad en casa, de manera una distendida, divertida y gratuita.

Esta idea coincide con los resultados que varios estudios semejantes sobre la educación en valores en ambientes escolarizados. Por ejemplo, se ha descubierto que las estrategias para fomentar la Ética del cuidado entre niñas y niños tiene más eficacia si se desarrollan en ambientes informales, distendidos, a través de relatos de la vida cotidiana, que dentro de un programa educativo formal (Noddings, 2002).

El *Ocio familiarizado* es una ventana de oportunidad de corta duración en las familias. Por eso es prioritario actuar rápido, hacerlo a través de conductas morales modélicas y, sobre todo, contando cuentos y relatos sobre dilemas morales que incorporen la reflexión moral sobre el valor de la corresponsabilidad.

Por lo tanto, dicha evidencia nos sugiere que se requiere más investigación empírica, cualitativa y con procesos de análisis inductivos para diseñar una guía de intervención para padres y madres de familia sobre el fomento del valor de la corresponsabilidad en casa. Esta idea nos conduce al segundo hallazgo.

En segundo lugar, se requiere realizar más investigación empírica, cualitativa y con procesos de análisis inductivos para construir teoría de rango medio que dé cuenta de la relación, las oportunidades y las contingencias que presentaría una estrategia de intervención educativa informal para el desarrollo de los valores morales en las familias.

La participación de los padres y las madres en el proceso de educación escolarizada de los hijos e hijas no es un tópico nuevo. Al respecto existen varios estudios, líneas de investigación y grupos de trabajo académico (Villas-Boas, et al., 2013). La mayoría de estas iniciativas, sin embargo, pretenden atraer a las madres y los padres a la escuela para que participen de los procesos curriculares formales. Esto no ha sido tarea fácil. Aunque es una tarea bien intencional, generalmente reproduce o cataliza el problema de la falta de conciliación de la vida laboral y familiar: la responsabilidad de asistir a las citas escolares sigue siendo una responsabi-

lidad autoasignada de ellas. Otro objetivo importante en la participación de los padres y las madres en el proceso de educación escolarizada de los hijos e hijas es el fortalecimiento de los valores de la igualdad, la equidad y la autonomía entre las y los estudiantes. Este desafío intenta superar los atavismos de género, de origen nacional, de creencia religiosa, etcétera, que son comunes en las sociedades multiculturales.

Sin demeritar estos loables desafíos, creemos que este estudio es la primera aproximación empírica y analítica sobre el problema de la conciliación de la vida familiar y laboral que pretende ofrecer una estrategia para fomentar el valor de la corresponsabilidad entre todos los miembros de las familias, en familia. En este caso no intentamos llamar a padres y madres a que asistan o participen en los procesos educativos formales de sus hijas e hijos. Por el contrario, intentamos imaginar cómo podría la educación formal filtrar su expertise en el medio familiar para que las madres y los padres de familia tomen bajo su responsabilidad el desafío de democratizar la vida cotidiana en familia. Hay que situar en el núcleo del proyecto de familia de cada uno la formación del valor de la corresponsabilidad. En definitiva, para formar durante el *Ocio familiarizado* a personas morales, buenas y felices.

## Divulgación de los resultados

### Publicaciones

Buxarrais, M.R. & Burguet, M. (en prensa). Cómo fomentar el valor de la corresponsabilidad. En P. Cánovas y P. Sahuquillo. *Menor y familias: retos y propuestas pedagógicas*. Universidad de Valencia.

Buxarrais, M.R. & Burguet, M. (2013). Educar para una vida sostenible desde la conciliación. Actas del Congreso European Journal of Education.

Esteban, F. & Vilafranca, I. (en prensa) La conciliación familiar: una condición necesaria para educar en la autonomía y la responsabilidad. Capítulo del libro *Autonomía y Responsabilidad en la Educación del Siglo XXI*.

Estamos en proceso de finalización de una publicación en formato libro que recoge todas las partes del proyecto. Y avanzando en la finalización de artículos derivados de los resultados de la parte cuantitativa de la investigación.

### Actividades académicas

Esteban, F. & Vilafranca, I. (2012). La educación para la corresponsabilidad: un debate entre autonomía, libertad y autodeterminación. *VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: 27.29 de Junio de 2012.

Buxarrais, M.R. & Escudero, A. (2013). *Seminario-taller sobre Teoría Fundamentada*. Presentación de los resultados de la I+D. Enero-febrero.

Buxarrais, M.R. & Escudero, A. (2013). Telling stories of the value of co-responsibility. An educational strategy to train families in the values of the work-life ba-

lance. Presentación de una comunicación sobre la investigación, en el *9th ERNAPE Conference*, Lisboa, Portugal, Septiembre 2013

Diseño de sitio web: <http://www.familiasconvalores.org> (Alexandro Escudero)

## Observaciones

Queremos resaltar la importancia de utilizar una metodología mixta, datos cuantitativos y cualitativos, en la investigación educativa. Para este cometido se requiere que algunos miembros del equipo investigador estén formados en dichas metodologías, con el objetivo de realizar una mejor explotación y análisis de los datos.

Este informe de investigación es el resultado del estudio cualitativo de la investigación titulada "Prácticas familiares y corresponsabilidad: Análisis de los valores y propuesta de estrategias educativas para la conciliación de la vida personal, familiar, social y laboral", realizado con el financiamiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (EDU2009- 10250).

## Referencias

- ALTAREJOS, F., MARTINEZ, M., BUXARRAIS, M.R & BERNAL, A. (2006). La familia como entramado de relaciones personales. En SANTOS REGO, M.A. & TOURINÑAN, J.M. Familia, educación y sociedad civil. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones.
- BARBERO, J. (2006). La conciliación de la vida laboral y familiar: el equilibrio más complejo. Informe. *Lex Nova* (Octubre-Diciembre).
- BALBO, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-6.
- BUXARRAIS, M.R. & ZELEDON, M.P. (2006). *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectiva actuales*. Barcelona: Editorial Claret.
- CÁNOVAS, A., ARAGÓN, J., & ROCHA, F. (2005). Las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral en las Comunidades Autónomas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1), 73-93.
- CARRASQUER, P., & MARTÍN, A. (2005). La política de conciliación de la vida laboral y familiar en la negociación colectiva. Un aspecto de la estrategia europea de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1), 131-150.
- CHARMAZ, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century. In Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative reserach* (pp. 507-535). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- CHAZAN, B. (1985). *Contemporary approaches to moral education: analyzing alternative theories*. New York: Teachers College, Columbia University.
- FERNÁNDEZ, J. A., & TOBÍO, C. (2005). Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales *Documento de trabajo* (Vol. 79). Madrid:

Fundación Alternativas.

- GARROD, A. (1993). *Approaches to moral development: new research and emerging themes*. New York; London: Teachers College Press.
- GIMENO, A. (2008). *La familia: el desafío de la diversidad* (2a ed.). Barcelona: Ariel.
- GLASER, B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Calif: Sociology Press.
- GLASER, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick; London: Aldine Transaction.
- LORENZO, M. (2004). La conciliación de la vida familiar y laboral en serio: apuntes constitucionales para una conciliación acorde con la igualdad y el principio de no discriminación por razón de sexo. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XXXVII, 73-93.
- MEIL, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- MEIL, G. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- NODDINGS, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York ; London: Teachers College Press.
- PAPÍ, N., & FRAU, M. J. (2005). La conciliación del empleo y del hogar: respuesta y reflejo de una organización del trabajo construida desde la institución del género. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 149-171.
- PARELLA, S., & SAMPER, S. (2007). Factores explicativos de los discursos y estrategias de conciliación del ámbito laboral y familiar de las mujeres inmigradas no comunitarias en España. *Papers*, 85, 157-175.
- PLANTENGA, J., & REMERY, C. (2010). *Flexible working time arrangements and gender equality: A comparative review of 30 European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- QUINTANILLA, B. (2005). La conciliación de la vida laboral y familiar en el marco jurídico actual. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1).
- RIVAS, A. M. (2006). El empleo o la vida: perder el empleo para conservar la vida o renunciar a la vida para conservar el empleo ¿de qué conciliación hablamos? . *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(3), 367-374.
- RUIZ, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.
- STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.



- STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. M. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- TOBÍO, C. (2002). Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 155-186.
- VILLAS-BOAS, M.A. et al. (2013). *Families, Schools and Communities: New Trends for a Future with Equity*. Porto: Caminhos Romanos.

# Languages in urban communities – Integration and diversity for Europe: multilingualism in the educative sphere

Project title, funding body and reference code

Languages in Urban Communities – Integration and Diversity for Europe. Lifelong Learning Programme. KA2- Languages Multilateral Networks. 2011-4247 / 518924-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2NW-LUCIDE

Research Group

Grupo de Investigación Complutense INDUCT “Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología” (Ref. 930448). Universidad Complutense de Madrid

Project members

Nick Byrne. London School of Economics, LSE (Coordinator); Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid (Coord.); Carmen López Escribano, Universidad Complutense de Madrid; Jesús Casado, Universidad Complutense de Madrid; Ainara Zubillaga, Universidad Camilo José Cela; Montserrat Blanco. Universidad de Castilla-La Mancha; Enrique Menéndez, Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid. Participant Institutions: London School of Economics, The Languages Company, Sofia Development Association, Varna Free University “Chernorizets Hrabar”, Municipality of Agioi Anargyroi – Kamatero, ATHENS, Universidad Complutense de Madrid, Universität Hamburg, Trinity College Dublin, Università di Roma ‘Foro Italico’, Cyprus University of Technology, Utrecht University, Telemarksforsking-Notodden (Telemark Educational Research), Université de Strasbourg - Groupe d'études sur le Plurilinguisme Européen, University of Josip Juraj Strossmayer, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) / Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI), University of Melbourne.

## Project overview

The European project Languages in Urban Communities – Integration and Diversity for Europe (LUCIDE) is a three years project, at this moment at the midway point, aiming to develop policy ideas about how to manage the new and more complex citizen communities and to gather a comprehensive picture of how communication occurs in multilingual/multicultural settings across the EU and beyond. With this information it is expected to be able to support institutions (councils, schools, hospitals) and national economies to make better use of diversity as a value for better communication and mutual understanding. This deeper knowledge will allow a better understanding of the cultural richness of the cities. The project will contribute with the development of practical policy proposals.

The LUCIDE network is composed of university and civic partners from thir-

teen European cities (London, Osijek, Athens, Sofia, Dublin, Madrid, Hamburg, Utrecht, Rome, Limassol, Strasbourg, Oslo, Varna), along with research teams from Ottawa and Melbourne.

## Contributions and Results

The LUCIDE network (*Languages in Urban Communities: Integration and Diversity for Europe*) has as concrete objectives: 1) to analyze the realities of the multilingual city – in education, in the economy, in civil society and in cultural life; 2) to propose policy directions which can support the diverse realities of the multilingual city; 3) to examine the links between cities – the common communication and cultural space being established including cross border communication and the promotion of neighbouring languages; and 4) to propose a vision for the city of the future.

The project focuses in 5 major issues:

1. “Good practice” in language learning for immigrants – how do they learn the language of the host country and what kind of provision is there for them to maintain their own languages? What happens in schools and also in adult education?;
2. How do cities support social inclusion through linguistic support in social services, health etc and what kind of training is desirable in these areas?
3. How do cities provide for communication and cultural exchange with “neighbouring languages”?
4. How do cities promote intercultural dialogue and understanding by celebrating community cultures in common spaces?
5. Are there particular challenges for cities which have traditionally been in countries of emigration but which are now receiving many immigrants? How do they respond to this changed perspective and what is the impact on civil society?

The aims of the network are to depict how communication occurs in multilingual cities and to develop ideas about how to manage multilingual citizen communities. In LUCIDE’s research activities, the interest is focus in the real-life complexities faced by individuals in various spheres and aspects of city life.

To understand ‘multilingualism’, LUCIDE network takes the distinction drawn by the work of the Council of Europe (Beacco, 2007) for the terms ‘multilingualism’ and ‘plurilingualism’ to distinguish between societal and individual multilingualism. As it is described in the project documents, multilingualism refers to *societal* multilingualism: the co-existence of many languages, for the purposes of this study, within a city. Plurilingualism refers to an individual’s repertoire of languages, or “the capacity of individuals to use more than one language in social communication whatever their command of those languages” (Beacco, 2007, p. 19).

The approach used for researching multilingualism and plurilingualism in the participant cities considers language in its communicative processes and practice rather than from a more static perspective (e.g. counting people/languages).

These communicative processes and practices may be understood within a typology of language use (LUCIDE City reports):

- Symbolic/representational use of language (bottom-up, realities of everyday life – how we use language to send messages)
- Transactional/communicative (e.g. pragmatic use/unofficial acceptance of ML/PL by authorities on the ground, for communicative efficiency)
- Authoritative/directive (official, uni-directional, tends towards monolingualism)

LUCIDE network is involved in secondary data collection and primary data collection in two phases of data collection. With these information activities such as seminars, workshops and city reports are developed.

## Contributions / recommendations for education

Although the project is still at an intermediate stage, the study of multilingualism in the city of Madrid provides some clues regarding the presence of languages in schools. Following are some of the results obtained so far, extracted from Madrid City Report of LUCIDE project:

- The city of Madrid hosts people with different cultural and linguistic backgrounds. This cultural and linguistic diversity has a clear reflection on the schools. In addition, this diversity includes cultural, religious and educational plurality. The multiple dimensions of plurality interact in complex and sometimes conflicting ways. Multicultural societies have either the alternative to succumb or to promote this plurality (Coste & Simon, 2009).
- Although multicultural experiences are encouraged in Madrid schools through curricular and extracurricular activities, the linguistic capital is rarely supported or used in learning experiences. Normally, teachers support the culture of their students but often ignore their native languages which could be a source of knowledge and contribution to academic learning.
- Multilingualism has not been addressed by the local educational authorities and the only positive experience they mention is the bilingual classrooms. Schools and teachers are not prepared to promote multilingualism. Teachers have not received specific training on how to manage multilingualism in their classrooms. Nevertheless, they manifest ambivalent feelings towards this experience and were not able to mention any other positive experience that they can implement in their classrooms to promote the learning or the interest towards other languages.
- Participant teachers agree on the implementation of the bilingual program but they are concerned that some students may be unable to grasp complex concepts in a different language. On the other hand, they worry about the simplification of learning concepts that teachers need to adopt for students to understand them in a foreign language. They think that the simpli-

fication does not benefit students. They also comment that the increased classroom time to learn a foreign language is detrimental to the study of other equally important subjects in the curriculum such as artistic education.

- Multilingualism is considered as a “touchy” subject. One respondent explains that giving priority to regional languages at the expense of the state language is a sensitive issue. All the respondents agreed that the most visible languages are Spanish and English and the less visible Romanian, Bulgarian, Chinese, Arabic. Autonomic languages are almost ignored.
- When asked which languages should be further enhanced, some interest was showed in learning Portuguese, French, English, and some Spanish autonomic languages. Also Arabic and Chinese was mentioned.
- The best ways to overcome language barriers, for all of them, are using translation, interpretation, Internet, dictionaries, foreign language courses, and specific material prepared to learn Spanish.
- In general, we can affirm that schools as institutions are not trained to promote multilingualism. Teachers tend to overlook languages that their students increasingly bring to the classrooms: such as varieties of the national, regional and foreign languages. Schools are reluctant to include and extend the scope and choices of languages in the curriculum. The reasons are not a secret. Among these are administrative, organizational, and pedagogical, arguments (Coste and Simon, 2009).

## Dissemination of results

Main dissemination strategies used for presenting the project and describing its results are:

- Project website, regularly updated displaying information about project activities and results. <http://www.urbanlanguages.eu/>
- Conferences, seminars and workshops organized in most participant countries, inviting members of the local target groups to share the results, disseminate the activities and discuss the progress of the project.
- Papers presented at conferences and seminars.
- News on local media.
- A quarterly basis newsletter with updated information of the project, which is available on-line and is also distributed by subscription.

## Comments

According to our experience in European projects, we found it very motivating and rewarding to work in international teams. However, this kind of activity is quite complex and require a big effort given the organization of universities, administra-

tive complexity, lack of institutional support and recognition of this activity. We understand that is a mistake and more European project involvement should be promoted, but that is how things stand at the end of the day.

# Prácticas de intermediación laboral y fomento de la empleabilidad: la gestión de itinerarios de inserción con colectivos vulnerables

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Prácticas de intermediación laboral y fomento de la empleabilidad: la gestión de itinerarios de inserción con colectivos vulnerables. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2007-62145.

Grupo de investigación

Transiciones al mundo laboral en poblaciones de riesgo..UV-0456. Universidad de Valencia.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Fernando Marhuenda Fluixá, DDOE; Almudena A. Navas Saurin, DDOE; Juan José Zacarés González, Psicología Evolutiva; Ana Córdoba Iñesta, Psicología Evolutiva; Mariángeles Molpeceres Pastor, Psicología Social; Lucía Llinares Insa, Psicología Social; Joan Carles Bernad i Garcia, Psicología Social; Tomás Bonavía Martín, Psicología Social; Ignacio Martínez Morales, Sociología.

## Descripción general

Este proyecto se plantea desde un enfoque interdisciplinar que abarca la sociología, ciencias de la educación y psicología, a las que pertenecen los miembros del equipo de investigación. Con él se pretende la mejora de la calidad de la investigación ya realizada sobre empresas de inserción, el grupo de investigación se consolida y amplía. Se aborda un problema social y científicamente relevante, en especial para agentes económicos y sociales: el desarrollo de la empleabilidad de colectivos vulnerables mediante los instrumentos de diagnóstico y de diseño de itinerarios para la inserción sociolaboral. Nuestras hipótesis son: (a) la definición de empleabilidad de organismos internacionales, gobiernos y entidades que promueven la inserción sociolaboral está fuertemente psicologizada, centrada en el individuo y no atendiendo variables del mercado de trabajo y socioculturales que le afectan; (b) esa definición es interpretada por los agentes encargados de gestionarla (entidades de intermediación laboral) y los profesionales que trabajan en ella, alterando el significado que le atribuyen las políticas activas de empleo; (c) la gestión de la empleabilidad y las prácticas de inserción sociolaboral de entidades y profesionales tienen efectos sobre la categorización social de las personas y sobre la evolución de sus capacidades, la mejora de sus oportunidades de empleo y su desarrollo personal e inserción social; (d) el estudio de los criterios, instrumentos, redes de

relación y prácticas de diagnóstico e inserción puede dar lugar a concepciones más ajustadas, prácticas más profesionales y efectos mejores sobre el desarrollo personal.

En el curso del proyecto elaboramos cuestionarios, preparamos baterías de test para pasar a una muestra concreta de trabajadores en proceso de inserción; preparamos una plantilla de observación y realizamos observación acompañada de entrevistas sobre las conductas observadas. Hemos utilizado tanto análisis estadísticos de las pruebas que así lo requerían como distintas formas de análisis cualitativo, que hemos ido refinando en el curso del trabajo de investigación.

## Aportaciones y resultados

Hemos realizado una descripción del contexto en el que se desenvuelven las EI mediante el análisis político del discurso, aportando argumentos en tanto que recurso de las políticas sociolaborales, condicionadas por las transformaciones en la articulación del mercado de trabajo, así como por un marco legal que pretende regular una serie de iniciativas que han surgido desde ámbitos y tradiciones diversas. Resulta así un análisis crítico acerca de las oportunidades y limitaciones que estos factores imponen a las EI.

Hemos contribuido a argumentar las relaciones entre trabajo, precariedad y ciudadanía mediante la crítica de las políticas sociolaborales en el contexto del desmantelamiento de la sociedad salarial. Hemos identificado las dimensiones que permitan enmarcar las prácticas de las EI en el seno de las transformaciones que la sociedad está viviendo. Entre las mutaciones más significativas, destacamos los cambios acaecidos en el modelo del Estado de Bienestar así como el desmoronamiento de la Sociedad Salarial, como formas de organización social. Dichos cambios de carácter macro, tienen su reflejo en las políticas sociales y laborales, modificando substancialmente sus principios y lógicas de actuación; pasando de políticas redistributivas y con vocación integradora, que pretendían dar una respuesta al conjunto de la sociedad; a políticas y prácticas de activación en el empleo y de atención a colectivos especialmente vulnerables en lo social, responsabilizando al individuo de sus éxitos o fracasos laborales, y dando una respuesta asistencial sólo en los márgenes de la vulnerabilidad y de la exclusión.

En un contexto caracterizado por la precarización del trabajo como clave de integración social y de los derechos de ciudadanía, así como el debilitamiento de las políticas sociales garantistas propias del Estado de Bienestar, nos preguntamos qué tipo de ciudadanía se puede construir desde este tipo de políticas sociales. Para ello hemos realizado un análisis de la regulación de estas empresas en la legislación estatal. Fruto de éste proponemos una valoración crítica de cuatro claves presentes en la normativa.

Este análisis se complementa con un estudio exhaustivo y pormenorizado de los indicadores de empleabilidad que evalúan las EI. Este es uno de los principales logros del proyecto, dar cuenta de los procesos por los que se realiza la medida de la empleabilidad desde las empresas de inserción social y que ponen de manifiesto distintas aproximaciones conceptuales al término 'empleabilidad'. Hemos



identificado dos perspectivas contrapuestas, una individualista y otra crítica. Ellas nos guían en el análisis de los indicadores de empleabilidad que se tienen en cuenta en los diferentes instrumentos. Para realizar dicho análisis distinguimos entre factores individuales (atributos personales, habilidades y competencias, formación, vida laboral, búsqueda de empleo, salud), externos (mercado laboral, coyuntura económica, oferta y contratación) y circunstancias personales (responsabilidades familiares, cultura del trabajo, acceso a recursos) que repercuten sobre el potencial de empleabilidad de los trabajadores de inserción. Fruto de este trabajo, hemos elaborado instrumentos de investigación (y de gestión del personal) específicos para el ámbito de las EI.

Consiste en la identificación de estrategias de formación en las empresas de inserción, mediante la aplicación del modelo de trayectorias de aprendizaje de Eraut. Hemos valorado en qué medida la configuración de itinerarios de aprendizaje profesional son adecuados para su aplicación en este tipo de empresas, ayudando a la identificación de los avances y retrocesos en el aprendizaje, lo que puede permitir ajustar la evaluación de la empleabilidad en las diversas fases del proceso que se produce en las EI. Hemos seleccionado cinco de las ocho tipologías para su aplicación a este contexto específico, que difiere del contexto originario del modelo, ya que en este caso es de baja cualificación y no ofrece perspectivas de carrera. Sin embargo, hemos podido constatar que resulta un modelo válido y apropiado, tal y como suponíamos, al tratarse de un contexto con una finalidad educativa y al ofrecer a los trabajadores itinerarios de inserción conducentes a la mejora de su empleabilidad. Nuestro trabajo confirma la posibilidad de generalizar la aplicación de estas trayectorias a un contexto muy diferente para las que habían sido desarrolladas inicialmente. Asimismo, hemos podido identificar avances y retrocesos en el aprendizaje de las personas a lo largo de sus itinerarios; lo que supone también la posibilidad de usar este modelo para la intervención.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Tanto las recomendaciones como las contribuciones se sitúan en la órbita de la formación profesional y, más concretamente, de la formación en el puesto de trabajo. Esto supone concreciones sobre la evaluación y desarrollo de competencias de distinto tipo, especialmente sociales y personales, por su relevancia en los procesos de inclusión social y en la culminación de trayectorias de reeducación.

Es complicado articular recomendaciones concretas para la educación debido a la dificultad de identificar y dirigirnos a las audiencias específicas capaces de incidir sobre la práctica educativa que hemos estudiado. La mayor parte son autoridades de la administración de trabajo, tanto del Ministerio (sin competencias propias más allá de establecer el marco legislativo) como autonómicas (que sí tienen las competencias para establecer tanto mecanismos de regulación como procedimientos y especialmente recursos de financiación). Pero su adscripción al ámbito del empleo y no de la educación hace que muestren escaso interés por las dimensiones formativas que hemos abordado en nuestro estudio.

Por otra parte, las recomendaciones relativas a empleo, que también las te-

nemos, no son bien acogidas por los responsables de estas políticas: no es de extrañar, dado que la tendencia actual es a incrementar la precarización y ahondar en el deterioro de las condiciones de trabajo aprovechando las altas tasas de desempleo. Nuestras recomendaciones, sin embargo, van justamente en el sentido contrario, y bastante alineadas con las de la Oficina Internacional del Trabajo. Este organismo, pese a su trayectoria y peso internacional, también encuentra muchas dificultades para que sus recomendaciones puedan ser recogidas por las políticas de los gobiernos occidentales.

El proyecto tuvo y continúa trabajando sobre algunas contribuciones concretas:

- Participación activa en la preparación y organización de los tres encuentros de personal técnico de acompañamiento que han tenido lugar desde 2010, así como en el cuarto encuentro que tendrá lugar en noviembre próximo.
- Participación en la elaboración, junto con el grupo de trabajo de acompañamiento conformado por FAEDEI, AERESS y la propia UVEG, de un manual para el acompañamiento en las empresas de inserción. Este manual es parte del trabajo definido en las líneas estratégicas de Faedei y el trabajo de colaboración con la UVEG ha permitido ir avanzando en la definición de cada una de las fases.
- Elaboración de un modelo de empleabilidad con factores individuales, circunstancias personales y factores externos; capaz de operativizar la evaluación y fomento de la empleabilidad desde una concepción relacional. Este modelo lo estamos perfilando para poder llevarlo a la aplicación para la evaluación de las competencias sociolaborales y personales, de modo que se ve reflejado en el manual para el acompañamiento en las empresas de inserción y, en particular, en el diseño de las herramientas que se anexan en el mismo.
- Adaptación del modelo de trayectorias de aprendizaje para su empleo en el diseño y seguimiento de los itinerarios individualizados y de formación en las empresas. Al igual que en los casos anteriores, y fruto del trabajo de colaboración con las dos federaciones empresariales, el manual de acompañamiento incorpora una versión aplicada y comprensible del modelo adaptado de Eraut para concretar los términos de la relación pedagógica (en torno a los elementos de selección, secuencia y ritmo) así como para delimitar las funciones de personal de acompañamiento y de inserción en cada fase del proceso.

## Divulgación de los resultados

Desde el año 2010 el grupo de investigación mantiene una colaboración muy estrecha y fructífera con la Federación de Asociaciones Empresariales de Empresas de Inserción (FAEDEI) así como con la Asociación Española de Recuperadores de Economía Social y Solidaria (AERESS), con quienes participamos en el Grupo de Tra-

bajo sobre Acompañamiento y en la organización de los tres encuentros precedentes de técnicos de acompañamiento de ambas entidades así como del cuarto, que se celebrará a fines de noviembre de 2013.

Además, ha continuado la colaboración ya iniciada en 2008 con la Asociación Valenciana de Empresas de Inserción (AVEI), así como con la Fundación Novaterra, desde 2006.

Varios miembros del proyecto han participado en actividades de formación organizadas por la Fundación Novaterra.

Por lo tanto, podemos resumir la divulgación de resultados en cuatro direcciones:

- publicaciones académicas y propuesta de nuevos proyectos de investigación para dar continuidad al trabajo de los miembros del equipo
- participación en publicaciones orientadas a la práctica del acompañamiento en las EI
- participación en encuentros estatales y autonómicos con profesionales del sector, en los cuales se recoge información y se contrasta con ellos, al tiempo que se atiende a las demandas que pueden plantear a la universidad
- celebración de un convenio de colaboración con las agrupaciones empresariales que den cabida a una colaboración orientada a su práctica así como faciliten la posibilidad de realizar investigación sobre el contexto de las EI.

## Observaciones

La investigación sobre la formación en las empresas tiene unas dificultades particulares respecto a la investigación en espacios de educación formal: además de dirigirse a personas adultas, las condiciones de acceso a la información poco tienen que ver con las que se dan en la escuela, especialmente si se lleva a cabo observación del aprendizaje en el puesto de trabajo. La continuidad del estudio es también una dificultad añadida.

# Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO

Título el proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Murcia. MEC (I+D). SEJ2006-14992-C06-01.

Grupo de investigación

E073-03. Equidad e Inclusión Educativa (EIE). Departamento Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juan M. Escudero (IP), M. Teresa González, José Miguel Nieto, Antonio Portela, José Miguel Visedo, Mónica Vallejo, Mónica Porto, Eva González, Rosa Méndez, María Angeles Moreno, María Jesús Rodríguez. Todos los investigadores citados son de la Universidad de Murcia y del Grupo de Investigación EIE. Por el carácter de Proyecto Coordinado, participaron también otros docentes Grupo Force (Universidad de Granada) y de la Universidad del País Vasco.

## Descripción general

Los objetivos-interrogantes del proyecto fueron:

- ¿Cuáles son las cifras relativas al alumnado en situación de riesgo escolar en una muestra de IES de la Región de Murcia, y cuáles las medidas extraordinarias dispuestas para atenderlos?
- ¿Cómo interpretan y valoran el problema los centros, el profesorado y los estudiantes? ¿Qué criterios se establecen y aplican para su calificación y derivación hacia los programas extraordinarios? ¿Qué currículo se diseña, por parte de quiénes y a través de qué decisiones organizativas y pedagógicas? ¿Cuáles los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo y los resultados alcanzados?
- ¿Es posible identificar y documentar buenas prácticas de prevención y respuestas a los riesgos de exclusión educativa y formular propuestas fundadas para una política adecuada para afrontar el riesgo escolar y su consumación en exclusión educativa o fracaso?

El proyecto procuró responder a los objetivos (interrogantes) formulados de acuerdo con una determinada perspectiva teórica sobre el riesgo escolar, la exclusión social y educativa o el fracaso; posteriormente se alude a ello. En lo que respecta a las decisiones metodológicas tomadas cabe precisar lo que sigue.

Se utilizó un diseño mixto que combinó análisis documental, estudios de

campo y estudios de caso, procurando analizar y comprender de ese modo los distintos niveles macro, meso y micro que, según nuestro marco teórico de referencia, era preciso estudiar para comprender las diferentes dimensiones del tema objeto de investigación. El análisis documental se aplicó a la normativa existente en la Región de Murcia y reguladora de los programas extraordinarios de atención a la diversidad. El estudio de campo permitió conocer, a través de cuestionarios dirigidos al profesorado y alumnado, así como por medio de entrevistas con los docentes más directamente involucrados y con otros profesionales (equipos directivos, orientadores) sus perspectivas sobre el alumnado en riesgo: cifras por centros y su evolución en los últimos años, explicación del fenómeno, decisiones relativas a su calificación y derivación, puntos de vista sobre los programas más representativos (PDC, PIP, Aulas Taller...), condiciones y procesos de desarrollo de los mismos, resultados.

Los veinte estudios de caso llevados a cabo, correspondientes a los tres programas mencionados, consistieron en entrevistas en profundidad con el profesorado, entrevistas personales con estudiantes que los estaban cursando, observaciones de aulas, realizadas durante un curso escolar y una media de una docena de visitas y observaciones directas de sesiones de enseñanza-aprendizaje. Las entrevistas con el alumnado se realizaron con la idea de reconstruir con el mismo sus historias de vida; las observaciones de aula, con la de ver in situ y derivar las dimensiones más relevantes de las clases: contenidos, tareas, materiales, operaciones y aprendizajes del alumnado, formatos de las actividades y clima de relación.

## Aportaciones y resultados

Para nuestro grupo de investigación el análisis del alumnado en riesgo y de las medidas extraordinarias destinadas al mismo ha representado dos tipos de aportaciones. En primer lugar, la elaboración progresiva de una determinada perspectiva teórica y metodológica para estudiar el tema. Procede del primer proyecto realizado entre el 2002-2004, en el que presentamos se centró específicamente en la óptica de buenas prácticas y, en la actualidad, esa línea ha tenido continuidad en otro proyecto sobre los PCPI (coordinado por Teresa González) del que también se ofrece un resumen en otra contribución a Reuni+d. En segundo, haber recabado información relevante que nos ha permitido llegar a un conjunto de conclusiones y formular determinadas propuestas sobre políticas, programas y prácticas en el tema investigado.

En diversas publicaciones de las que se da cuenta más abajo se ha descrito la perspectiva teórica sobre el riesgo escolar y, de forma más específica, se ha sopesado el grado en que, bajo determinados presupuestos, la noción de “buenas prácticas” puede ser provechosa. En lo que se refiere a los resultados, sucintamente se pueden destacar los siguientes, referidos unos a lo que hemos denominado “claros” de los programas estudiados y otros, a “puntos oscuros”.

En relación con los *claros* cabe destacar que la existencia de los programas analizados han significado “segundas oportunidades” para el alumnado con más dificultades. A pesar de que están lejos de haber sido óptimas (tienen puntos oscu-

ros), ha representado una manera de atenuar lo que en caso contrario habrían sido exclusiones más severas de educación. En los centros, en la mayoría de los estudiados, la apuesta por atender a esas situaciones de dificultad y desenganche puede considerarse como un buen testimonio de que ha calado de alguna manera la atención a la diversidad, poniendo a su servicio a docentes, programas “adaptados”, espacios formativos más personalizados y sensibles a la situación del alumnado y logrando, en unos casos (PDC), tasas notables de graduación ESO, y en los otros, transiciones a la formación profesional inicial. Aunque la realidad, del profesorado que trabaja con este alumnado es también diversa, hemos encontrado casos encomiables de aquellos que tienen representaciones de las dificultades escolares que no están basadas en el déficit, sostienen que con los debidos apoyos se pueden restañar heridas personales y académicas con las que llegan a los programas y a ello, sobre todo en algunos casos excepcionales, han dedicado sus mejores energías profesionales. En algunos centros, aunque hablando con mayor propiedad habría que decir docentes y grupos de ellos, se ha logrado asentar relativamente bien una tradición reflexiva y comprometida con la prevención del fracaso, cosa que han logrado principalmente a través de analizar las situaciones con propósitos de responder lo mejor posible a las mismas: han elaborado materiales propios, tienen un conjunto de ideas y prácticas bastante acordes, aunque no miméticas, de las mejores ideas y prácticas que logramos, por otro lado, identificar en la literatura especializada. Aunque, como se dirá después, no es la tónica dominante, hemos observado aulas en las que se trabaja un currículo bastante significativo y relevante, integrados de aprendizajes intelectuales, personales y sociales, con una alta personalización y cuidado, con metodologías que logran una implicación del alumnado digna de mención, logrando, con todo ello, resultados valiosos en los términos antes señalados, graduación ESO o transición aceptable hacia otras opciones formativas posteriores.

En relación con los puntos *oscuros*, el carácter más reactivo que preventivo de los programas; su sustento sobre procesos de tipificación basados en el déficit y de derivación del alumnado hacia respuestas segregadas y aminoradas de contenidos, enseñanza y resultados; una cierta marginación institucional de los mismos dentro de los centros, así como en las políticas de la administración; la existencia de amplios márgenes de delegación de responsabilidades hacia el profesorado implicado; la existencia de “buenas prácticas” solo en casos particulares, no siendo regulares su desarrollo y sostenimiento por parte de equipos docentes y, todavía menos, por centros; la comprobación de efectos en la subjetividad del alumnado, hasta el extremo de percibir las propias dificultades más como méritos propios que como resultado del orden y el funcionamiento del sistema educativo, los centros y el currículo y la enseñanza ordinaria.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Las contribuciones del proyecto reseñado – que ha supuesto la continuidad de otro anterior sobre el mismo tema y, asimismo, en otro proyecto a punto de finalizar sobre PCPI – se han concretado, en primer lugar, en consolidar una línea de in-

investigación dentro del grupo de investigación, en la que ha participado, aunque con algunas excepciones, la mayoría de sus miembros. Caben anotar en este orden de cosas la elaboración progresiva de un marco teórico que, a nuestro entender, se ha ido afinando y mejorando. Ha resultado especialmente relevante al respecto la conexión del estudio sobre el riesgo escolar y la exclusión educativa con el ámbito, más amplio, de la investigación sobre exclusión social que, desde hace unos años, está siendo especialmente fructífero por los avances y también por los debates abiertos.

En segundo término, el conocimiento construido a partir del proyecto ha sacado provecho, y al mismo tiempo ponderado, las aportaciones y las limitaciones del énfasis reciente en “buenas prácticas”. Además de una revisión crítica del estado de la cuestión, tal como se puso de manifiesto en una de las aportaciones al respecto aparecida en la Revista de Curriculum. Profesorado y Formación (Universidad de Granada), se elaboró una guía de análisis de proyectos y experiencias, aplicada al análisis de los casos estudiados.

En tercer lugar, el proceso y los resultados de la investigación lograron acercarse no solo a factores y dinámicas estructurales provocadoras del riesgo escolar, sino también a una serie de unos y de otras situados en niveles meso (gobierno y funcionamiento de los centros, profesorado, su redistribución y formación -escasa por cierto- débil por no decir nula conexión entre centros familias y entornos, y también a otros de carácter micro (aulas, representaciones de los sujetos e interacciones entre los mismos), lo que fue posible al analizar prácticas concreta a través de la observación, acompañada de entrevistas en profundidad con el profesorado y algunos estudiantes.

En cuarto lugar, en las diferentes publicaciones realizadas a raíz del proyecto, se han formulado una serie de propuestas. De acuerdo con la perspectiva teórica empleada y los datos analizados, así como tomando en consideración una parte relevante de la literatura nacional e internacional referida al alumnado en riesgo, a centros de riesgo y a políticas sociales y educativa de riesgo, se han propuesto recomendaciones de *carácter sistémico* (responsabilidades y actuaciones por parte de la administración de la educación, de los centros como un todo, de todo el profesorado y de las conexiones necesarias entre centros, familias y comunidad); de un carácter que habría de ser más *preventivo que reactivo*, parcial, segregador y reactivo en centros y en aulas; incidiendo singularmente en la asunción por los centros de la lucha contra el riesgo y el fracaso como una prioridad nuclear en vez de marginal; una mayor atención a la formación del profesorado, definida desde perspectivas de atención equitativa a las diversidades sociales y culturales del alumnado; una profunda revisión y reconstrucción del currículo, de la enseñanza y de la evaluación, entendido todo ello como espacios donde, en lugar de los factores de provocación actual del riesgo, se activen factores de protección y respuestas adecuadas al mismo.

## Divulgación de los resultados

Dos libros:

Escudero, J.M. y González, M. T. (2010). *La lucha activa del fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y el currículo democrático*. Proyecto Atlántida.

Escudero, J. M. (Coord.) y otros (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Diego Marín: Murcia.

Tres aportaciones al X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Publicado en J. Gairín y S. Antúnez (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.

Monográfico en Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (3). Con ocho artículos del grupo.

Diferentes aportaciones en revistas:

Escudero, J. M. (2009). Las caras ocultas del fracaso escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 17 (5), 19-23.

Escudero, J. M. y Rodríguez, M. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano, y algo más. *Avances de Supervisión Educativa*, 11.

Escudero, J. M., González, M. T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64

Escudero, J.M. y González, M<sup>a</sup> T. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas extraordinarios de atención a la diversidad. *Organización y Gestión educativa*, 5, 30-31.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 87-99

González, M. T. (2009). El abandono escolar: etiología, causas y vías para su reducción. *Escuela Española*. Monográfico, pp. 7-8

González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.

González, M. T. y Vallejo, M. (2008). Entre el realismo y la ambición pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 64-67

## Observaciones

Una de las limitaciones del proyecto ha consistido en no haber adoptado una estrategia idónea y específica con las administraciones educativas involucradas, y



tampoco, de una forma comprensiva, con los centros y el profesorado. Se llevó a cabo un intento de trasladar (parcialmente) las propuestas antes mencionadas a un IES, pero por un conjunto de circunstancias, entre las que tuvo su presencia los primeros recortes y malestar, no llegó a cuajar. No logramos involucrar al personal de los programas en un proyecto de análisis de lo que estaba ocurriendo con planes de actuación consecuentes a corto o largo plazo.

A la vista del camino recorrido, nuestra apreciación es que resulta más fácil componer marcos teóricos aceptablemente bien fundados que trasladarlos al análisis de la realidad y, todavía menos, lograr un enfoque de la investigación que conecte comprensión con actuaciones sucesivas y transformaciones relevantes. El profesorado y los centros tienen una agenda sobrecargada y no es fácil lograr adhesiones más allá del consentimiento en ofrecer datos, además cuanto más relevantes, más trabas existen. Ello es particularmente cierto en el caso de las observaciones de aula (no todos los centros ni docentes están de acuerdo en llegar a ese nivel). Y, todavía menos, en la posibilidad y el consentimiento de grabar sesiones de aula, que se nos reveló como un empeño inviable, sobre todo porque dicha pretensión supone la aprobación formal de los centros por la presencia de estudiantes menores de edad.

Focalizar la atención en niveles macro, meso y micro es pertinente, de ese modo, no solo se da cuenta de estructuras sino también de qué ocurre dentro de las mismas. Tras años de investigación sobre sujetos en riesgo y medidas específicas, entendemos que eso solo constituye una parte de la película. La otra, tanto o más relevante, sería estudiar qué pasa y cómo dentro del currículo y la enseñanza ordinaria, que es precisamente el espacio donde se gesta y sanciona la condición del riesgo, cuyas manifestaciones a agua pasada no dejan de ser un “resto” de lo que allí sucede. Quizás deberíamos acometer proyectos menos pretenciosos teóricamente y más atentos a las posibilidades de conectar análisis, comprensión y decisiones en las prácticas.

# Investigación e intervención en educación en prisiones: nuevos conocimientos y propuestas curriculares en la universidad

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia:

Significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en el marco del PUC, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, según Res. N° 162/06, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Años 2007 y 2008.

Grupo de investigación

Se trata de un grupo de investigación emergente que desarrolló dos proyectos entre 2005 y 2008. Algunos de sus integrantes formaban parte de otros grupos, a raíz de lo cual no recibió subsidio sino aval académico de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Con posterioridad sus miembros continuaron trabajando en la temática en otros grupos por separado, según sus intereses y abriendo nuevas vertientes.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Alicia Beatriz Acin, Universidad Nacional de Córdoba (Directora); Ana María Correa, Universidad Nacional de Córdoba (Co Directora); Patricia Mercado, UNC; Eda Gelmi, UNC; Luciana Barrios, UNC; Francisco Abril, UNC; María Julia Rodríguez, UNC; Cecilia Ferrer, UNC.

## Descripción general

Este proyecto se propuso dar continuidad a uno anterior -Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC- llevado a cabo durante el año 2005, con la intención de obtener información valiosa que aportara al Programa Universitario en la Cárcel (PUC). Esta es la propuesta de formación de grado, extensión e investigación destinada a personas privadas de libertad que la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba desarrolla desde el año 1999, en coordinación con el Servicio Penitenciario Córdoba, en virtud de un convenio con el Ministerio de Justicia. Nos interesó conocer las motivaciones que los estudiantes presos tienen cuando inician las actividades educativas -carreras o talleres de extensión- y cómo se traducen en su desarrollo a partir de la mediación efectuada por el Programa, en su situación particular y en el contexto en que se despliegan. El análisis de las motivaciones se realizó teniendo en cuenta las fuerzas internas y/o externas que desencadena la acción de inscribirse en carreras de grado o actividades de extensión en el marco del PUC, así como la persistencia y el sostenimiento de dicha acción; lo cual pone de relieve diversas significaciones que en esta situación particular los alumnos presos le asignan a la

educación a raíz de su situación de estar privados de libertad y de sus trayectorias educativas. Con respecto a la educación se identificaron categorías emergentes – socialización, desarrollo personal, instrucción y corrección– que daban cuenta de los sentidos asignados; esos resultados nos permitieron contar con una aproximación al objeto de estudio a partir de los cuales surgieron interrogantes sobre las relaciones entre las dimensiones y la necesidad de profundizar el análisis del material empírico.

Por esta razón el nuevo proyecto se orientó a profundizar la comprensión de esas categorías emergentes en relación con sus trayectorias educativas, en la situación de privación de la libertad y en el contexto institucional de la prisión. Nos guiaron las siguientes preguntas: ¿Qué noción y qué perspectivas de cambio implican las significaciones de la educación para los sujetos privados de libertad en términos de imprimir nuevos sentidos a su inserción como sujetos en la sociedad? ¿Qué mecanismos articulan la dimensión motivacional y las trayectorias educativas en la significación de la educación, habida cuenta de los recorridos diferentes que presentan ambos grupos? El objetivo planteado fue analizar las significaciones de la educación, desde los discursos y prácticas de los alumnos presos, en su participación en el PUC. Metodológicamente se trabajó con relatos de vida (Bertaux, 1997) y biografías educativas en tanto reconstrucción de la historia de vida de los sujetos que apunta a identificar cuáles fueron los intereses y necesidades educativas percibidas a lo largo de su vida, cuáles fueron los estímulos para continuar educándose y cuáles fueron los hitos que marcaron sus trayectorias educativas (Dominicé, 1990; 1988). Para ello se realizaron entrevistas en profundidad a tres cursantes de carreras y tres participantes de actividades de extensión.

## Aportaciones y resultados

La reconstrucción de las biografías educativas de los estudiantes privados de libertad reveló la presencia de hitos en sus recorridos vitales que marcan discontinuidades, rupturas, conmociones y aprendizajes dolorosos. Excepto un caso, un hito importante detectado fue la desintegración de la estructura familiar ocasionada por la separación de los progenitores con características traumáticas o la muerte de adultos significativos, coincide con o que hace eclosión en el momento de la adolescencia. A esto se asocia, con frecuencia, factores tales como la incorporación al mercado laboral, el lugar ocupado en la familia y la asunción de roles tempranos, el inicio en el consumo de sustancias adictivas, entre otros. En estas condiciones la educación quedó absolutamente relegada, otras necesidades y relaciones emergieron y en ese marco se produjo el ingreso a las actividades delictivas, ya sea como acción consciente, con la percepción de haber sido ‘compelidos’ a ello o bajo el efecto de sustancias adictivas; éste constituyó otro hito que produjo un giro en sus vidas, seguido por el ingreso a la cárcel, institución que condiciona y determina fuertemente subjetividades y comportamientos en un sentido despersonalizante, a la vez que, paradójicamente, abre nuevas oportunidades. Es en este contexto, orientado por distintas motivaciones, que el interés por las actividades educativas resurgió nuevamente, más allá de las connotaciones que adquiriera en cada caso, ya

sea como respuesta al dispositivo del tratamiento, como estrategia de sobrevivencia y resistencia a un contexto alienante, por la necesidad de "salir" del encierro o porque la oferta existe, aunque mediado siempre por el redescubrimientos de sus propias posibilidades y la gratificación encontrada en estas actividades.

Algunos entrevistados aludieron a procesos de cambio internos que pivotean en opciones de vida alejadas del delito y la adopción de otros valores e implicarían 'rupturas' con respecto a preconceptos y prejuicios acerca de sí mismos, de sus propias posibilidades y de los otros. Tales cambios formarían parte de un proceso de reconstrucción de su identidad que repercute en sus posibilidades actuales y en la incipiente visualización de un futuro diferente.

Las categorías emergentes relacionadas con la educación –socialización, corrección, desarrollo personal e instrucción– identificadas en el primer proyecto se redimensionaron al considerarlas en relación con las trayectorias educativas propias y de sus grupos familiares. Así las referencias a la socialización o incluso a la corrección –tan patentes en algunos relatos– remiten a la incorporación de pautas de socialización primaria básicas sin las cuales el reconocimiento de los sujetos como miembros de un grupo y una cultura (Garay, 2000; Frigerio, 2003), una función clave de la educación, no encuentra puntos de anclaje. Inversamente, el componente de desarrollo personal, de contacto con el conocimiento universal y su dimensión crítica, presente en varias narraciones, requiere y se asienta sobre cierto nivel de socialización que posibilita la emergencia de estos aspectos. El significado que la educación cobra en la prisión y que se relaciona con algunas de las motivaciones que los movilizaron a incorporarse al PUC merece especial atención: "*medio de sobrevivencia*", de "*hacer frente a la alienación que provoca la institución*", de "*encontrar una salida al encierro*", adquiriendo el carácter de "*salvación*". Asimismo, el contacto sistemático con el conocimiento proporciona ciertas "*libertades*" tales como lograr mayor comprensión de sí mismos y de la realidad, ampliar los horizontes simbólicos, vislumbrar alternativas ante impensables, re-posicionándose en la institución. Subyacen en algunos relatos dos formas de concebir a la educación en la cárcel que denotan la aceptación e interiorización del discurso penitenciario – la educación enmarcada en el tratamiento– o la asunción de un carácter resistencial, expresando a la vez, distintas respuesta al contexto: una, predominantemente adaptativa, y de defensa y lucha, la otra.

Producido el reencuentro con la educación en la que encuentran satisfacciones y posibilidad de proyección y que colabora en la re-construcción identitaria, ellos mismos se erigieron en promotores de actividades culturales y educativas que imprimen nuevos sentidos a sus vidas en lo inmediato. Sin embargo, se abre el interrogante sobre el alcance y perdurabilidad de esos cambios una vez obtenida la libertad cuando otras necesidades, particularmente las de sobrevivencia, resulten apremiantes, en el marco de limitadas políticas de apoyo a los liberados.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Se trató de una investigación vinculada a un proyecto de intervención –el Programa Universitario en la Cárcel– con el propósito de retroalimentar su desenvolvimiento. En coherencia con ello, en primer lugar los resultados alcanzados aportaron información valiosa a diferentes niveles: a las autoridades de la Facultad, a la Comisión Mixta de Apoyo al PUC, a los equipos de cátedra que desarrollan tutorías en la cárcel, a los estudiantes externos e internos; asimismo, posibilitó un diálogo más directo con el personal del Área Educación del Servicio Penitenciario en determinados momentos.

Si bien estuvo centrado en el PUC cuya población es minoritaria en las prisiones, los principales hallazgos ofrecen pistas para pensar en los procesos educativos en este particular contexto institucional y aporta elementos a los docentes encargados de la educación básica o a otros agentes que llevan adelante actividades formativas, además de los grupos pertenecientes a la universidad. Entre tales hallazgos se destacan, en primer término, la omnipresencia de la institución cárcel que, como institución total (Goffman, 1972) opera en todos los momentos y dimensiones de la vida de los sujetos y tiende a asimilar en su funcionamiento a quienes están expuestos a su influencia; en segundo término, el lugar ambiguo y conflictivo que ocupa la educación en el tratamiento penitenciario y las concepciones (moralizantes, críticas o emancipadoras) en las que se inspira, que origina tensiones entre los agentes del Servicio Penitenciario y los de otras agencias educativas externas dependientes del Ministerio de Educación o de la Universidad; en tercer término, el carácter dinámico de las motivaciones que va cambiando según los objetos de interés y las transformaciones de los propios sujetos; este es un punto importante que permitió relativizar la idea generalizada entre distintos actores, principalmente los agentes penitenciarios, de que las motivaciones de las personas privadas de libertad en relación con las actividades educativas son de carácter instrumental, especulativas o espurias, en el sentido de un interés no genuino en el aprendizaje y el conocimiento, sino impulsadas por la situación de encierro o inducidas por el tratamiento penitenciario (Acin & Correa, 2011).

Finalmente, la investigación contribuyó a visibilizar un sector de la realidad educativa poco conocido dentro de la universidad. Junto a la propuesta de intervención educativa del PUC que inició un camino en tal sentido y las variadas actividades de extensión realizadas en ese marco, los resultados producidos contribuyeron a abrir espacios curriculares optativos para estudiantes de Ciencias de la Educación e interdisciplinarios que abarcaron a estudiantes de otras carreras (Derecho, Trabajo Social, Psicología, Letras, Filosofía, Artes, Comunicación Social); asimismo permitieron generar propuestas de formación para docentes, agentes penitenciarios y egresados insertos en otras instituciones.

## Divulgación de los resultados

Las estrategias utilizadas para comunicar los resultados de la investigación puestas en juego en diferentes momentos del proceso investigativo e incluso ya concluido

fueron variadas:

- reuniones con estudiantes privados de libertad, hubieran participado o no de la investigación
- reuniones con personal del Área Educación y profesionales del Servicio Penitenciario Córdoba
- participación en numerosos eventos académicos
- participación en un video elaborado por docentes de la Escuela de Cine de la Facultad de Filosofía y Humanidades interesados en la transmisión de prácticas innovadoras y en relacionar la universidad con otras instituciones sociales
- participación en dos programas televisivos de la Universidad Nacional de Córdoba -Nexo y Hoy la Universidad- en los que se difunden resultados de investigación y de proyectos o programas institucionales
- publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales
- publicación del libro *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

En cada caso los destinatarios fueron distintos: personas privadas de libertad y personal del Área Educación del Servicio Penitenciario Córdoba, otros equipos de investigación de diferentes universidades, estudiantes y egresados involucrados en el PUC, grupos de otras universidades, docentes del sistema educativo u ONG interesados en la temática de la educación en cárceles y público en general. Asimismo, los propósitos también variaron en función de los destinatarios. La reunión con los estudiantes privados de libertad efectuada al finalizar el primer año de trabajo operó también como instancia de validación de resultados preliminares y permitió comprender más acabadamente categorías emergentes al profundizar su sentido con los propios involucrados.

## Observaciones

Puntualizamos a continuación algunos ítems que se encuadran tanto en dificultades en el trabajo de investigación como en recomendaciones para otros investigadores a considerar:

- La importancia del trabajo interdisciplinario para el abordaje de un objeto complejo que presenta distintas aristas para su análisis.
- La relación con otros agentes del Servicio Penitenciario

La interdisciplinariedad en el equipo de intervención más amplio como en el de investigación, expresada en la formación disciplinar (pedagogía, psicología, historia, filosofía) y en la adscripción institucional de sus integrantes constituyó una fortaleza del equipo; asimismo, la presencia de miembros que si bien tenían

relación con el PUC, no formaban parte del núcleo estable que estuvo desde el origen o viabiliza parte de sus proyectos posibilitó atender a aspectos no tenidos en cuenta en otras ocasiones.

La relación con otros agentes del Servicio Penitenciario penitenciaria a quienes solemos atribuirles los rasgos más problemáticos de esa institución si bien en ocasiones la encarnan se constituye en un punto conflictivo. Las acciones enmarcadas en el proyecto de investigación nos permitieron establecer una relación diferente en algunos aspectos a la que manteníamos habitualmente con el personal del Area Educación del Servicio Penitenciario, caracterizada por conflictos y tensiones derivados del incumplimiento de cláusulas del convenio por parte de una u otra institución o por los problemas suscitados en el proceso de intervención. Si bien la modificación de esa relación estuvo favorecida por quien estaba a cargo del Area en ese momento, el proceso de investigación contribuyó a lograr una relación más estable y respetuosa de las instituciones que cada parte representaba.

# Aproximación antropológica a las redes educativas especializadas en solidaridad, cooperación y educación para el desarrollo

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia  
Red de escuelas comprometidas con el mundo

Grupo de investigación

Equipo de investigación mossà-GRAFO (grupo de investigación fundamental y orientada. S GR 2009-0053) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora en formación.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Miryam Navarro (Investigadora ) y Pepi Soto Marata (Dirección de Tesis).

## Descripción general

El estudio de “Xarxa d'escoles compromeses amb el món” (Red de escuelas comprometidas con el mundo), en Cataluña, entre el 2004 y el 2011, ha ofrecido la oportunidad de hacer trabajo de campo y recopilar abundante documentación sobre proyectos de Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional llevados a cabo por escuelas y por ONG.

El interés de la investigación se centra en el modo en que se articulan las interacciones entre las ONG, las escuelas, las administraciones y los proyectos de Educación para el Desarrollo en los que se involucra al docente, con especial foco en el modo en que las plataformas educativas se vertebran ante la intervención en contextos desfavorecidos así como ante las propuestas de diseño curricular escolar. Se ha observado cómo las acciones educativas crean puentes de comunicación entre mundos y procesos de aprendizaje bien diferentes, entre lo educativo y lo burocrático, entre la educación vivencial y la educación escolar, entre las escuelas y las ONG.

A partir de ejemplos etnográficos concretos y del análisis exhaustivo de las fuentes documentales, este trabajo quiere ofrecer un conocimiento que permita crear herramientas de intervención educativa para generar nuevos modelos relacionales y de transformación sociocultural adaptados a cada contexto, así como facilitar la construcción conjunta del conocimiento entre centros educativos y ONG en lo relativo a la educación y la cooperación para el desarrollo.

La propia historia de la red educativa “Xarxa d'escoles compromeses amb el món” y sus particularidades hablan de la construcción de parámetros de relación que no existían previamente entre las escuelas y las ONG, lo que permite recoger y etnografiar cómo se han consensado desde los conceptos y las metodologías de aplicación de los aprendizajes compartidos.



La oportunidad de tomar contacto con propuestas de interacción entre dos mundos diferentes, de construcción de conocimiento, de experiencias formativas y de intercambio de su puesta en práctica se ha dado en un contexto histórico y político cuya relevancia ha de tenerse muy presente.. Ese periodo histórico en Cataluña va desde la expansión del interés por la EPD, la solidaridad y la Cooperación hasta la crisis del sistema social y la aplicación de drásticos recortes presupuestarios en educación, sanidad, cultura y Cooperación Internacional. La ventaja de contar con un contexto histórico tan definido ha permitido observar el origen de las construcciones relacionales, procedimentales, cognitivas y educativas creadas de forma conjunta entre escuelas y ONG , además de la tendencia del trabajo realizado por todos estos agentes, las líneas de continuidad y el trasfondo de cambio sociocultural que de ello pueda derivarse.

## Aportaciones y resultados.

La investigación se define desde la antropología del desarrollo y la antropología de la educación, ambas implicadas la una en la otra. Los ámbitos teóricos que comparten junto con la teoría económica del desarrollo humano, educación, educación para el desarrollo y construcción del imaginario sobre la pobreza a partir del estudio del discurso de la imagen, además de la antropología política, son los ejes principales del marco teórico.

### Objetivo general

Saber qué papel ha jugado la “Xarxa d'escoles compromeses amb el món” en el modo en que docentes y personal técnico de ONG construyen los procesos de transformación de sus creencias sobre la diversidad cultural, la representación del “otro”, la pobreza y sus imaginarios, y la vivencia de la desigualdad cuando construyen proyectos de Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo dirigidos a contextos escolares; y si dichos procesos se ven influenciados por la coyuntura económica, ya sea favorable o adversa.

### Objetivos específicos

- Conocer los proyectos de Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional que llevan a cabo escuelas y ONG conjuntamente en contextos escolares.
- Identificar los espacios de relación entre docentes y personal técnico de ONG donde se genera construcción conjunta de conocimiento e intercambio de experiencias educativas.
- Documentar la evolución de los proyectos, los procesos creativos, el intercambio de experiencias, la construcción de conocimiento entre escuela y ONG, y los procesos formativos de la red educativa especializada en solidaridad y Cooperación en la “xarxa d'escoles compromeses amb el món” creada en Cataluña entre los años 2004 y 2011.

- Realizar el seguimiento de los proyectos y experiencias educativas realizadas dentro y fuera de la “xarxa d'escoles compromeses amb el món” tras la desaparición de la red en la coyuntura de la crisis económica e institucional en las áreas de Cooperación y educación.
- Explorar las dinámicas y los procesos de relación , así como la definición de rol que se producen entre docentes y personal técnico de ONG.
- Documentar y analizar cómo se vive, se conceptualiza y se trasmite la diversidad cultural y la idea de desarrollo humano, los imaginarios sobre la pobreza, estereotipos y representaciones de la alteridad respecto a la desigualdad estructural mundial que producen, y reproducen, docentes y personal técnico de ONG.
- La capacidad de los docentes y el personal técnico de ONG para transformar sus creencias, superar clichés y estereotipos sobre la diversidad cultural, la representación del otro, ya sea colega o contraparte, los imaginarios sobre la pobreza y la vivencia de la desigualdad, depende de la superación de los modelos etnocéntricos de desarrollo, educación, Cooperación y solidaridad.
- El cambio de dichas creencias y la toma de conciencia de la propia subjetividad sociocultural se favorece con la creación de espacios de comunicación entre ambos universos dado que permite una predisposición al reconocimiento, y puesto que los aprendizajes y la enculturación fruto de las relaciones entre docentes y personal técnico de ONG en situaciones espacio-temporales específicas surge de la identificación de objetivos comunes, del intercambio de experiencias profesionales, vivenciales o formativas, y de la construcción conjunta del conocimiento. El cambio, sin embargo, no dependerá de la cantidad de experiencias, sino de la calidad de las mismas.
- La coyuntura económica afecta directamente a los procesos de transformación llevados a cabo en las escuelas y las ONG dado que el interés institucional y personal por los proyectos de Cooperación y Educación para el Desarrollo varían si nos encontramos en situación de abundancia, dónde se potencian, o depresión económica, donde se recortan o pasan a un segundo plano.

La investigación en curso presenta la evolución e historia de la “Xarxa d'escoles compromeses amb el món”, la cantidad y calidad de los proyectos educativos que formaban parte de ella, los encuentros, reuniones, la creación de materiales educativos, las propuestas formativas, el intercambio de las experiencias y los grupos de trabajos creados por los docentes, el personal técnico de ONG y administraciones, además de otros actores.

La estrategia de investigación se basa en las fuentes documentales, de archivo audiovisuales y electrónicas, trabajo de campo y entrevistas en profundidad para informar sobre los docentes.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

La identificación de intereses educativos comunes es el primer paso para la creación de espacios donde se den las condiciones de comunicación necesarias para aparición de las nuevas relaciones interpersonales que permitan el acercamiento y reconocimiento entre los diferentes actores de la educación y la cooperación para el desarrollo, de tal manera que los profesionales de la educación, tanto de las escuelas y como de las ONG pueden generar nuevos procesos de aprendizajes y de adquisición cultural.

Las prácticas educativas y cooperativas respetuosas con la diversidad en sentido amplio permite construir proyectos de igual a igual, lo que contribuye sustancialmente a la toma de conciencia de la propia subjetividad cultural entre los profesionales de diferentes procedencias, ya sean docentes, técnicos de ONG, técnicos administrativos u otros actores sociales, y a la construcción conjunta del conocimiento, el intercambio de experiencias y aprendizajes que incorporan estrategias de transformación social novedosas, de gran riqueza y que rompen con modelos de solidaridad estereotipados, adultocráticos y con reminiscencias neocoloniales.

- En la dimensión social aporta nuevos datos y perspectivas al trabajo que se viene realizando en lo que se ha dado en llamar "educación para el desarrollo", además de un análisis sociocultural respecto a los actores protagonistas de la transformación social en el mundo educativo, en la construcción de una Cultura de Paz y la defensa de los Derechos Humanos fundamentales desde el respeto a la diversidad cultural y a la integridad individual y colectiva en sentido amplio.
- Desde la dimensión antropológica profundiza en aspectos de la antropología de la educación, etnografiando procesos educativos y relacionales en ámbitos escolares y extraescolares vinculados a la antropología del desarrollo, incorporando todos los cuestionamientos y debates que giran en torno a las intervenciones sobre las poblaciones más desfavorecidas desde una perspectiva sociocultural.
- La dimensión bibliográfica podrá enriquecerse, ya que existe poca investigación en el estado español sobre las relaciones entre escuelas y ONG en la construcción conjunta del conocimiento e intercambio de experiencias vivenciales y formativas. Apenas hay estudios sobre las expectativas, representaciones y modelos de relación que tienen respectivamente, especialmente son escasas las investigaciones sobre los trasfondos culturales y la transformación mutua en este sentido.

Mi experiencia de campo me permite partir de la premisa de que las interacciones educativas con expectativas de inclusión o conocimiento de otras realidades son bien recibidas y abren un espacio para la acción, la transformación y la comunicación entre escuelas y ONG.

## Divulgación de los resultados

La presente investigación está en sus primeros estadios de divulgación. Si bien sus primeros resultados han sido difundidos entre las entidades implicada y los propios informantes en la web: [www.escolescompromeses.org](http://www.escolescompromeses.org). Y en jornadas congresos relacionados con la propia red de escuelas comprometidas con el mundo, realiza entre los años 2004 y 2012.

## Observaciones

La dificultad mayor es la propia dimensión del universo que trato, su magnitud hace muy difícil poder abarcarlo completamente, tanto en su extensión bibliográfica como en la recogida de las acciones de transformación. La población de los agentes que protagoniza las experiencias educativas de desarrollo fluctúa mucho dependiendo del contexto socio-económico y territorial, y se caracteriza por una gran capacidad de cambio y adaptación a la coyuntura del momento.

La crisis económica ha hecho que ya no se financien proyectos que aglutinen las acciones y prácticas de Educación para el Desarrollo, por lo que en muchos casos no se puede averiguar si las experiencias presentadas continúan y cómo, si han desaparecido o, si se han disgregado y el panorama de desfragmentación es semejante a situación previa a las creación la "Xarxa d'escoles compromeses amb el món".

El hecho de coordinar el proyecto que analizo cuenta con el sesgo de haber contribuido personalmente a generar las condiciones para que se de el encuentro entre las partes que estudio. El trabajo de campo y de observación participante en mi ámbito de trabajo hace que esté muy familiarizada con el universo que estudio en el contexto catalán, sin embargo he de prestar especial atención a diferenciar la descripción de las propuestas educativas y el ofrecer elementos para entender lo que allí ocurre, del papel que juega en la transformación que trato describir, puesto que precisamente observo los contextos, y en los contextos educativos, que buscan la transformación, o lo que es lo mismo, he de diferenciar entre la etnografía y la etnografía de la transformación.

Por último añadir, la intención de que esta investigación ofrezca luz sobre el panorama actual de la educación para el desarrollo y puesto que la antropología vinculada al desarrollo que aquí se defiende se basa en la observación y la interpretación, es crítica y construye de alternativas a veces incómodas basadas en el respeto a la diversidad sociocultural y en la construcción conjunta del conocimiento implicando a todos los actores a partir de una estrategia de trabajo en red. La pregunta es ¿puede hacerse esto desde la idea y el concepto de desarrollo?

# Bioescuela. Estudio biográfico de la experiencia escolar

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Proyecto: Bioescuela. Estudio biográfico de la experiencia escolar. Autofinanciado

Grupo de investigación

PROCIE. HUM619. PROFESORADO, CULTURA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA. Universidad de Málaga. Junta de Andalucía (España).

Nombre de las personas participantes en el proyecto

José Ignacio Rivas Flores, Universidad de Málaga; Ignacio Calderón, Universidad de Málaga; Beatriz M. Celada, Universidad de Comahue; Pablo Cortés González, Universidad de Málaga; David Herrera, Universidad de Málaga; Analía Leite Méndez, Universidad de Málaga; María Jesús Márquez García, Universidad de Almería; Daniela Padua Arcos, Universidad de Almería;

## Descripción general

Este proyecto de investigación indaga en la experiencia escolar desde la perspectiva de alumnos y alumnas de Pedagogía mediante la elaboración, análisis e interpretación de sus relatos autobiográficos. Metodológicamente, se trata de una investigación que parte de las narraciones biográficas elaboradas por 32 alumnos y alumnas de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga que fueron analizadas e interpretadas de forma colaborativa entre el grupo de investigación y algunos de los autores de las mismas.

La mayor parte del alumnado participante provenía de centros urbanos, en zonas populares o de clase media existiendo un porcentaje pequeño de recursos económicos más elevados. En un principio se seleccionaron 45 relatos autobiográficos, que quedaron reducidos a los 32 ya indicados. A los autores y autoras se les solicitó autorización expresa en un documento firmado en el que cedían su uso para la investigación, ofreciéndole también la posibilidad de participar en el proceso, tanto en la categorización como en el análisis.

Las autobiografías relatan la historia escolar hasta la llegada a la universidad. Este relato supone hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios. De este modo se convierten en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente. La biografía, por tanto, es parte del proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados.

La categorización fue un proceso complejo con sucesivas modificaciones en virtud de la discusión del grupo, que fue ganando en comprensión de la experien-

cia escolar presente en los relatos. Distinguimos dos tipos de categorías: analíticas y transversales. Las primeras se dividieron en tres grandes bloques: *Experiencia*, *Modelos de gestión del poder* y *Conflicto*. Y las segundas: *Aspectos materiales*, *Reforma*, *Transiciones*, *Tipo de centro educativo*, *Disciplina* y *Género*. La información fue procesada en el programa *Nudist Vivo*. En todo momento se respetó la entidad peculiar de cada autobiografía estableciendo un sistema de codificación para identificarlas, manteniendo a salvo la identidad de los sujetos, ya que no contábamos con autorización para su publicidad. Se realizaron síntesis de cada una de las biografías. Y por último el grupo (autores e investigadores) realizó el proceso de interpretación mediante reuniones quincenales.

## Aportaciones y resultados

Los resultados se organizan en torno a dos ejes que representan el modo de comprensión de la identidad que se ha manejado en los procesos discursivos tenidos en el grupo de investigación: *la experiencia* y *los modelos de gestión del poder del centro educativo*. Ambos han constituido los núcleos para la interpretación a lo largo de todo el proceso, agrupándose en las categorías ya mencionadas anteriormente. Creemos que el relato de la experiencia vivida nos muestra una conjugación de dimensiones y prácticas que conforman lo que Achilli (1996) denomina *identidades escolarizadas*; esto es, *formas peculiares de ser, actuar y estar que solo son comprendidas en el contexto escolar*, pero al mismo tiempo son necesarias para alcanzar ciertos grados de filiación personal e institucional.

Los resultados se presentaron en dos grandes bloques que ponen de manifiesto, por un lado, el *juego de las identidades escolares personales*, y por otro, el *juego de las identidades escolares institucionales*, donde justamente se pone de relieve la alteridad (de los otros y de los marcos institucionales) como parte constituyente de la identidad.

En relación al *juego de las identidades escolares personales*, la actividad que se genera y el tipo de experiencia que representa «totaliza» la vida de las niñas y los niños, haciendo que todo gire, de algún modo, en torno a ella: amigos, actividades, juegos, etc. *Todo lo que se hace en la escuela tiene carácter de escolar*; por tanto, tiene el mismo tratamiento, sean actividades curriculares o extracurriculares. Sólo la calificación marca alguna distinción en cuanto a su valor. No existe un recuerdo específico de lo que se aprendió, pero sí de la *evaluación* y el *orden espacial*. Estas dos dimensiones constituyen uno de los recuerdos más perdurables y precisos en los relatos biográficos. El paso por la escuela se relata como un ejercicio de *supervivencia*, lo cual lleva a construir un fuerte modelo individualista en su identidad. La consecuencia es una actitud *conformista* y *sumisa* que se acentúa cuando se ven obligados a actuar, a pesar de la homogeneidad, en una cultura fragmentada y dispersa. De este modo surge también la *competitividad* como valor para la supervivencia, ya que la «nota» representa una posición social y política en el aula, siendo además, un «bien escaso». En este marco sólo aquellos y aquellas que dan todo por perdido son capaces de generar respuestas distintas y contra-hegemónicas. Esta ideología de la *homogeneidad*, desde estos relatos, es una de las más fuertes

de la escuela, que se manifiesta incluso en las familias. La experiencia de la homogeneidad como forma de supervivencia significa perder algo de uno mismo para poder ser como «los demás». Se produce una cierta cosificación del alumnado en torno a lo que denominamos «sujeto escolar» (la imagen de lo que significa ser escolar, que es reconocida por todos, pero que no es explícita), de forma que cada uno tiene que responder por sus actos en función de este «sujeto escolar».

En cuanto al juego de las identidades escolares institucionales, estructuran modalidades de participación y de interacción y articulan discursos educativos que en muchos casos operan como mandatos sociales «intocables», con una validez y legitimidad tan potentes que terminan por reforzar o debilitar las identidades personales debido a que se presenta como cuerpo organizado histórica, social y políticamente. En líneas generales, la capacidad del alumnado de incidir en el funcionamiento del centro es bastante irrelevante en cuanto a su participación reglada, pero no en cuanto a las respuestas que provoca con sus actos. En la vida de la escuela hay algunos componentes que son interpretados como participación por la jerarquía escolar: los delegados de curso, los representantes en el consejo escolar, etc. Por otro lado, las narraciones no hacen prácticamente ninguna referencia a los órganos de representación mientras que la participación la ponen en relación con las actividades extra-académicas o no curriculares. No parece, por tanto, que el alumnado entienda la participación desde el punto de vista social o político, sino en relación con las actividades que organiza el centro. En relación con estas normas (explícitas y sobreentendidas) aparece una categoría *cuasi* universal, la de los «buenos» y «malos» alumnos.

Un último componente de la participación es el género, dado el ejercicio masculino, bastante extendido, del poder que convierte a las niñas en «minoría» aún sin serlo en realidad. Las chicas también sufren una mayor presión de los modelos «legalizados» relegando o marginando claramente a las que no cumplen con el canon establecido. La diferencia, sea la que sea, no es aceptada.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Debemos pensar que en la escuela se configura una experiencia no sólo escolar, sino fundamentalmente de carácter político, cultural y social. Hay una constante en la escuela que apunta en esta dirección, en la medida en que el alumnado rompe con la homogeneidad que se le pide, en la medida en que actúa diferente, o en la medida en que presenta alguna peculiaridad personal, social, cognitiva... De hecho, lo académico, lo curricular, tiene un valor secundario en la experiencia del alumnado. Apuntaríamos pues que lo curricular actúa como estrategia para configurar el patrón de homogeneización y que la actuación particular de cada alumno y cada alumna le hace responsable de cumplir o no con dicho patrón. Esta respuesta le lleva a diferentes modos de construcción de su identidad desde la comprensión de sentido de la escuela. Al menos de la escuela que se le hace visible en este sistema regulativo. Configura un entorno organizado y pautado, en el que necesariamente el colectivo de niños y jóvenes entre 6 y 16 años (como mínimo) deben asistir. En cuanto tal, establece unas condiciones para la experiencia de este

colectivo a su paso por la misma, mediante las cuales se van configurando identidades diferentes y, a su vez, también complejas, en cuanto modos de leer este contexto. A su vez, los contextos sociales de referencia median en esta relación creando una trama en el que el alumnado debe sobrevivir. Ante la demanda de una identidad que hemos denominado «escolar», homogeneizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias de resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. Lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar. Sin embargo, generalmente los esfuerzos de las distintas reformas educativas, así como las propuestas innovadoras, se centran en esta dimensión. Quizás habría que cambiar el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos.

## Divulgación de los resultados

RIVAS FLORES, J.I. y LEITE, A. (2006): "Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar". *Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía de la educación*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación (publicación en CD)

RIVAS FLORES, J.I. Y LEITE MÉNDEZ, A.E. (2009): "La Experiencia de género en la escuela: Espacio, éxito y relación". En SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.): *El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Celada, Beatriz; Rivas Flores, J. Ignacio y Leite Méndez, Analía E. (2009): "Bioescuela: Estudio Biográfico de la Experiencia Escolar". En: AA:VV. *Actas del V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa: Investigación Educativa y Compromiso Social*. Cipolletti, Rio Negro (Argentina): Facultad de Ciencias de la Educación

RIVAS FLORES, J.I. (2010): "L'Escola desd de l'experiència dels Alumnes". En APARICIO AGUADAS, P. (Ed.): *Moviment entre resistència i compromís. 30 anys d'educació popular a Xàtiva*. Xàtiva: L'Ullal Edicions. (Quaderns de Educació Popular, 13) (149-156)

Rivas, J.I.; Leite, A.; Cortés, P.; Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209



# BIOEDUCAMOS. La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de grado de primaria

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

BIOEDUCAMOS. La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de grado de primaria. Financiado por la Dirección General de Formación e Innovación de la Universidad de Almería.

Grupo de investigación

PROCIE. Profesorado, Cultura e Institución Educativa. HUM-619. (<http://procie.uma.es/>)

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Ignacio Rivas Flores, Analía Leite Mendez, Pablo Cortés González, Esther Prados Megías, Claudio Núñez, María Jesús Márquez García.

## Descripción general

El Proyecto BIOEDUCAMOS lo llevamos a cabo un grupo de seis profesoras y profesores de las Universidades de Almería, Málaga y la Nacional Nordeste Chaco (Argentina) en la formación inicial de maestras y maestros en el Grado de Educación Primaria. Este proyecto nos permite avanzar y profundizar en la línea de investigación y docencia en la que venimos trabajando desde hace varios años en el grupo de investigación. También nos permite centrarnos en la creación de un espacio que integre lo que venimos haciendo el profesorado implicado, posibilitando un trabajo coordinado y colaborativo entre los docentes, entre las y los estudiantes y entre estos y el profesorado, para que desde la idiosincrasia de cada historia se facilite un proceso de reflexión, elaboración y reelaboración conjunta.

## Justificación

Las aportaciones realizadas por investigaciones que se han venido haciendo en los últimos años (Nias, 1989; Britzman, 1991; Huberman, 1995, 1998; Jeffrey y Woods, 1996; Estola et al., 2003; Goodson, 2004; Knowles, 2004; Day, 2005, 2006; Rivas et al., 2010), señalan que las biografías de los estudiantes tienen un peso muy significativo en los comportamientos y prácticas de los docentes, ya que los futuros profesionales de la educación construyen su visión de la escuela desde el conocimiento que han adquirido de ella en los años de escolarización. Sobre la base de estas aportaciones, este proyecto tiene como elemento esencial los relatos escolares del alumnado que constituyen la principal fuente de conocimiento escolar de los futu-

ros docentes y el eje para la construcción colectiva y cooperativa del contenido y el aprendizaje de las asignaturas entre alumnado y profesorado.

## Metodología

Este proyecto implica una metodología a dos niveles: por un lado la coordinación y evaluación del proyecto desde la perspectiva del equipo docente y por otro, la propuesta didáctico-organizativa de enseñanza aprendizaje participativa.

El contenido de la asignatura se construye a partir del trabajo de interpretación de las narrativas escolares (autobiografías) del alumnado. Al principio se les invita a elaborar su narrativa escolar desde el respeto a sus recuerdos y sus modos de expresión. Una vez escritas se comparten en grupo de dos o más personas, para pasar a la interpretación y análisis crítico, donde podemos generar nuevos significados y modos de ver la escuela y la educación.

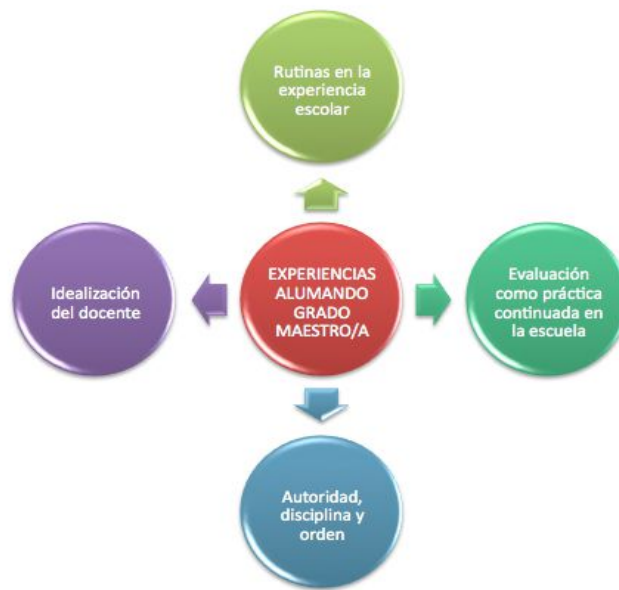
## Aportaciones y resultados

En cuanto a las aportaciones hemos de tener en cuenta que el proyecto aun está en proceso hasta finales del curso 2013/2014.

Durante este primer curso hemos realizado las siguientes actividades:

- Seminario sobre narrativa en la UAL con la presencia de los compañeros de la UMA, dirigido a estudiantes que realizan trabajos de aula a partir de biografías escolares.
- Biografías estudiantes en las distintos cursos y asignaturas de primaria que conforman el proyecto y trabajos de análisis grupales de fin de curso.
- Contribuciones a jornadas y congresos nacionales e internacionales difundiendo la metodología y algunos resultados de trabajo en el aula.
- Reuniones de coordinación entre docentes.
- Mapa de análisis a partir de las biografías analizadas en la universidad de Málaga y Almería para continuar profundizando el siguiente curso:

#### Esquema de Categorías



Los resultados esperados para el curso 2013/2014 son:

- Construcción colectiva" libro texto asignaturas" vinculando experiencias y contenido académico.
- Publicación de la experiencia y difusión en las tres universidades implicadas.
- Informe final y difusión de la experiencias en foros académicos donde esté en debate la formación inicial del profesorado.

### Contribuciones para la educación

Durante el desarrollo de la asignatura a partir del análisis de biografías escolares se van proponiendo actividades que ayudan a crear un escenario de aprendizaje y a generar puntos de vista críticos. En este sentido aportamos las finalidades del trabajo realizado hasta ahora:

1. Establecer estrategias de enseñanza que permitan desarrollar una dinámica integradora en cada asignatura. Esto supone desarrollar estrategias organizativas flexibles que contemplen el agrupamiento según focos de interés, dinámicas, actividades o experiencias, promoviendo la responsabilidad individual y colectiva del alumnado desde el respeto a la autonomía, al tiempo que al compromiso colectivo.
2. Ofrecer espacios formativos intergrupales que integran dinámicas de compromiso social en educación formal y no-formal, así como poner en contacto al alumnado con experiencias significativas en centros educativos que estén implementando dinámicas curriculares y organizativas innovadoras, al

mismo tiempo que se promueven encuentros con profesionales que incluyen en sus prácticas otras estrategias y metodologías de desarrollo, conocimiento y conciencia corporal.

En este sentido, este curso se han realizado: conferencias, cine fórum, libro fórum, visitas a centros educativos, talleres de trabajo y seminarios de profundización entre el alumnado de las asignaturas y el profesorado de las tres universidades implicadas.

De alguna forma se puede decir que se reproduce un proceso de investigación sobre la propia experiencia desde el debate y la discusión en grupo en confrontación con las aportaciones teóricas.

Para ello utilizamos las distintas plataformas de internet con las que cuentan nuestras universidades, siendo "el campus virtual" el lugar de encuentro y debate continuo, de construcción colectiva y cooperativa y de intercambio de documentación y experiencias. Elegida la plataforma común se crean espacios diferenciados para los distintos tipos de agrupamientos que establecemos. Esta plataforma es el repositorio de la documentación básica a utilizar y también de la producción individual y grupal que vaya elaborándose. Al mismo tiempo se activan "foros de debate" sobre tópicos surgidos de la dinámica de la clase, sobre temas educativos y sociales de actualidad o sobre temáticas libres relacionadas con las temas de las asignaturas. Para el próximo curso pretendemos que los debates se realicen entre estudiantes de las distintas universidades implicadas en el proyecto. También, y a través de la plataforma virtual, se promueve el uso del diario como herramienta de autoevaluación continua.

Para la coordinación del profesorado participante hemos constituido un equipo docente para abordar esta tarea desde la acción conjunta, cooperativa y desde el respeto a las diferentes perspectivas individuales.

## Divulgación de los resultados

Prados Megías, Esther; Márquez García, María Jesús y Padua Arcos, Daniela (2013). Dando vida al currículum desde los relatos escolares. Bioeducamos. Comunicación presentada a las IV Jornadas de Historias de vida en Educación. San Sebastián 19 y 20 de septiembre de 2013.

Prados Megías, Esther; Márquez García, María Jesús, Rivas Flores, Ignacio, Leite Méndez, Analía; Cortés González, Pablo, Nuñez, Claudio (2013). BIOEDUCAMOS. La biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de grado de primaria. Póster presentado en las Jornadas de Innovación docente de la Universidad de Almería

Prados Megías, Esther; Padua Arcos, Daniela (2013). (Self)narratives in physical education teacher education: learning from a dual corporeal-oral perspective. Comunicación a congreso en ECER, Istanbul, 9-14 Septiembre.

# DUALETIC. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la utilización de materiales digitales accesibles

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la utilización de materiales digitales accesibles: Implicaciones para la lectoescritura en la Educación Primaria y la formación del profesorado. Ministerio de Ciencia e Innovación. Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental (Diciembre 2012-Diciembre 2014).

Grupo de investigación

Grupo de Investigación Complutense INDUCT "Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología" (Ref. 930448). Universidad Complutense de Madrid.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Carmen Alba Pastor (IP), Universidad Complutense de Madrid; Juan Manuel Álvarez, Universidad Complutense de Madrid; Pilar Sánchez Hípola, Universidad Complutense de Madrid; Carmen López Escribano, Universidad Complutense de Madrid; María Josefa Cabello, Universidad Complutense de Madrid; Montserrat Blanco, Universidad Complutense de Madrid; Leonor Margalef, Universidad de Alcalá; Alejandro Iborra, Universidad de Alcalá; Cristina Caníbal, Universidad de Alcalá; Dolores Campos, Universidad de Alcalá; Guillermina Gavaldón, Universidad de Alcalá; César Bernal Bravo, Universidad de Almería; Ainara Zubillaga del Río, Universidad Camilo José Cela; Entidades participantes: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá, Universidad Camilo José Cela, Universidad de Almería, Center of Applied Special Technology (Boston, USA), Editorial Edelvives. Ente Promotor Observador (EPO): Editorial Morata.

## Descripción general

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco educativo y tecnológico, de naturaleza práctica, capaz de maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos, a través de la incorporación al currículum de elementos alternativos que lo hagan accesible a estudiantes con trayectorias, habilidades y necesidades de aprendizaje diversas, a la vez que minimiza las limitaciones vinculadas a muchos de los materiales didácticos tradicionales. Mientras que en el ámbito internacional, el desarrollo y aplicación de los principios del DUA sí se han concretado en experiencias y prácticas educativas específicas, así como en la elaboración de materiales didácticos accesibles, en España no resulta un modelo extendido, ni en el ámbito de la práctica docente, ni en el campo de desarrollo tecnológico de materiales didácticos digitales. Sin embargo, la literatura científica pone de mani-

fiesto que la flexibilidad que ofrece este marco didáctico presenta enormes potencialidades en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura, pilar fundamental de posteriores aprendizajes, y permite superar las barreras físicas, intelectuales y de motivación inherentes en ocasiones a los materiales impresos utilizados tradicionalmente en este ámbito de aprendizaje. La hipótesis de partida es que el Diseño Universal para el Aprendizaje mejora el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, utilizando las TIC como herramientas que permiten responder a las diferentes necesidades y motivaciones de los estudiantes, ya que además representan un contexto, el tecnológico, muy familiar y cercano para ellos.

El desarrollo de la hipótesis inicial, se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

1. A partir de las experiencias internacionales reconocidas, elaborar y validar herramientas, contenidos y materiales para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura según los principios del DUA, y atendiendo a las características propias de nuestros estudiantes, aulas y centros escolares.
2. Identificar elementos clave para la formación del profesorado en la creación de entornos de aprendizaje accesibles, a través de la integración didáctica de las TIC, y con especial atención a los procesos de adquisición y enseñanza de la lectoescritura.
3. Analizar y evaluar los efectos que los principios del DUA tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, atendiendo a diferentes factores diferenciales del alumnado y el profesorado
4. Establecer espacios y estructuras para la generación de conocimiento y su difusión sobre la utilización de los conceptos vinculados al DUA en los contextos educativos.
5. Garantizar la calidad de los resultados y productos derivados del proyecto, así como el correcto desarrollo de la investigación según los objetivos y el plan de trabajo establecido.

Dada la compleja naturaleza del objeto de estudio, la variedad de información que se pretende recoger, tanto en temática como en cantidad, y los diferentes agentes implicados en el desarrollo del estudio, el proyecto plantea un diseño multimétodo, en el que se combinan dos procedimientos: uno de corte más cuantitativo, como la técnica de encuesta, a través de la aplicación de cuestionarios y el diseño de pruebas pre-test y post-test, y otro más cualitativo como son la entrevista y los protocolos de observación.

## Aportaciones y resultados

Las principales contribuciones de este proyecto es triple: por un lado, la evaluación del impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje en el sistema educativo español, por otro, el desarrollo de herramientas y materiales didácticos digitales accesibles y su aplicación a contextos educativos monolingües y bilingües; y por último, la mejora de los procesos de formación docente (inicial y continua). Además, la

sostenibilidad del proyecto y su impacto a largo plazo en el sistema educativo, se garantizaría mediante la creación de estructuras de conocimiento teórico-práctico, a través del establecimiento de redes docentes.

Las principales aportaciones, según los diferentes objetivos propuestos, se concretan en las siguientes acciones y productos:

### Objetivo 1

A partir de las experiencias internacionales reconocidas, elaborar y validar herramientas, contenidos y materiales para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura según los principios del DUA, y atendiendo a las características propias de nuestros estudiantes, aulas y centros escolares.

- Análisis y sistematización de las experiencias internacionales y creación de un modelo de indicadores de calidad de las mismas.
- Aplicación al modelo español del anterior modelo de indicadores.
- Adaptación y creación de materiales DUA adecuados a la realidad educativa española.

### Objetivo 2

Identificar elementos clave para la formación del profesorado en la creación de entornos de aprendizaje accesibles, a través de la integración didáctica de las TIC, y con especial atención a los procesos de adquisición y enseñanza de la lectoescritura.

- Complementar los actuales modelos de formación docente a través de la aportación de elementos nuevos vinculados con nuevas metodologías de atención a la diversidad y utilización didáctica de las TIC.
- Fortalecer los procesos de formación docente respecto a la creación de espacios educativos inclusivos.

### Objetivo 3

Analizar y evaluar los efectos que los principios del DUA tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, atendiendo a diferentes factores diferenciales del alumnado y el profesorado.

- Establecimiento de compromisos entre varios centros educativos para participar en una experiencia de innovación educativa.
- Apoyar y acompañar a los profesores en la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos y garantizar la correcta aplicación y uso de los materiales elaborados.
- Evaluación y validación empírica de los efectos de la aplicación de los princi-

- principios del DUA en el aula.
- Evaluación y validación empírica de los efectos de la aplicación de los principios del DUA en el aula.
- Evaluación y validación empírica de la percepción que los docentes tienen de la aplicación de los principios del DUA en el aula.

#### Objetivo 4

Establecer espacios y estructuras para la generación de conocimiento y su difusión sobre la utilización de los conceptos vinculados al DUA en los contextos educativos.

- Creación de un espacio en el que compartir recursos, experiencias y materiales sobre la aplicación de los principios del DUA, favoreciendo los canales de comunicación entre los centros implicados.
- Fomentar la sostenibilidad del proyecto, a través de la creación de estructuras de apoyo y referencia para los participantes, así como el establecimiento de canales de difusión.

#### Objetivo 5

Garantizar la calidad de los resultados y productos derivados del proyecto, así como el correcto desarrollo de la investigación según los objetivos y el plan de trabajo establecido.

- Establecer mecanismos que garanticen el correcto desarrollo de la investigación.
- Fortalecer la investigación a través de su seguimiento por parte de un Comité de Expertos y garantizar el correcto desarrollo de la misma.
- Garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

#### Contribuciones/recomendaciones para la educación

El presente proyecto fusiona varios elementos que se consideran fundamentales, no sólo para el éxito académico y social de los alumnos y alumnas, sino también para el desarrollo de la innovación educativa y en el ámbito de las políticas de igualdad de oportunidades. Así, áreas como los procesos de adquisición de la lectoescritura, entendida como herramienta fundamental del proceso educativo y pilar de posteriores aprendizajes, la mejora en la formación del profesorado, el fomento de la integración de las TIC en la práctica docente y la necesidad de ofrecer una educación capaz de responder a las necesidades de todos los estudiantes, se articulan en este proyecto para generar, en definitiva, procesos que mejoren la calidad del sistema educativo.



Existen datos objetivos que muestran que las dificultades de lectura constituyen un problema serio para muchos de nuestros estudiantes. El estudio PISA, realizado en 65 países, muestra que España ocupa el puesto 33 en el ranking de las puntuaciones obtenidas en lectura. Por otro lado, los datos evidencian que cada vez es mayor el número de estudiantes con necesidades educativas especiales que se escolariza en centros ordinarios (MEPSYD, 2007), y que nuestro sistema educativo tampoco es ajeno al fenómeno de los movimientos migratorios que están introduciendo importantes cambios socioculturales y económicos en nuestro país (MEC, 2009).

Esta creciente diversidad de nuestra sociedad y nuestras escuelas obliga a que los programas y currículos escolares tengan en cuenta todas las diferencias. En este contexto, principios como el de la instrucción individualizada, diferenciada y personalizada deben articular la práctica educativa en el aula: individualizar la instrucción para adaptarla al ritmo de las necesidades de aprendizaje de cada alumno; diferenciarla para responder a sus preferencias; en definitiva, partiendo de los mismos objetivos educativos, personalizar el proceso educativo para adaptarlo a las demandas, necesidades y motivaciones de cada alumno, a través de estrategias, metodologías y materiales que permitan a cada estudiante avanzar según su propio ritmo de aprendizaje.

Para hacer realidad un currículo de este tipo es imprescindible asumir una enseñanza adaptativa o multinivel, teniendo en cuenta, entre otros elementos, los principios del Diseño Universal, el empleo de metodologías de enseñanza flexible, accesible y basada en el aprendizaje cooperativo, y la potenciación de la integración curricular de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). En definitiva, la integración de las TIC en el currículo escolar tiene que proporcionar oportunidades a los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades.

Uno de estos enfoques que más repercusión ha tenido en la práctica, es el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Surge fundamental dentro del Center of Applied Special Technology (CAST), fruto de las investigaciones sobre cerebro y aprendizaje por un lado, y la utilización de las tecnologías en los procesos de enseñanza por otro, especialmente a través del desarrollo de software educativo. El DUA está basado en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación de los contenidos, ofrecer al alumno múltiples formas de expresión de su aprendizaje, y proporciona múltiples medios de motivación al estudiante.

Las tecnologías por tanto suponen una herramienta fundamental dentro de este enfoque, no como un fin en sí mismas, sino como una potencial herramienta al servicio de la creación de espacios educativos accesibles, en los que los principios de una Educación para Todos constituyan una realidad. La característica principal que convierte a la tecnología en un elemento tan poderoso para responder a las diferentes necesidades de los alumnos es su flexibilidad, inherente a la manera en que el contenido digital es almacenado y transmitido (Rose & Meyer, 2002). Dicha flexibilidad tiene su repercusión en el proceso educativo fundamentalmente

en uno de los elementos del currículum: los materiales. Como contraste a la utilización del libro de texto como material didáctico principal, los medios digitales ofrecen una gran variedad de soportes, que permiten superar las limitaciones inherentes a los materiales impresos. A través de una gran variedad de soportes, se permite al alumno elegir aquel que mejor responda a sus necesidades y preferencias.

## Divulgación de los resultados

Entre las estrategias de difusión del proyecto planificadas destacan, con carácter general:

- Publicaciones en revistas especializadas de impacto a nivel nacional e internacional.
- Ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales.
- Acciones de difusión del modelo de formación docente aplicado a otros centros educativos.
- Una publicación científica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y su aplicación práctica, en colaboración con la Editorial Morata (Ente Promotor Observador, EPO, del proyecto)
- Difusión internacional de los materiales didácticos digitales, a través del CAST y de la páginas Web propias diseñadas para el efecto.

En el proceso de desarrollo del proyecto, han ido surgiendo otras, tales como:

- Organización de Seminarios de Formación entre estudiantes de Magisterio (Universidad de Alcalá).
- Elaboración de versiones DUA de materiales de lectoescritura de 1º y 2º de Educación Primaria Editorial Edelvives (entidad colaboradora del proyecto).
- Organización de un Congreso Internacional sobre Diseño Universal para el Aprendizaje, a petición de la Fundación Saldarriaga Concha (Colombia), a celebrar previsiblemente a comienzos de febrero 2014.
- Apertura del espacio DUA (red virtual de cooperación y comunicación sobre DUA en español) dentro de la red UDL Connect (promovida por CAST) .

## Observaciones

La mayor dificultad para la puesta en marcha del proyecto ha sido encontrar una editorial que quisiera comprometerse con el proyecto y permitirnos utilizar sus materiales como instrumentos del mismo. Este proceso llevó más tiempo del esperado y ha ralentizado el inicio del trabajo de campo, que comienza el próximo mes.

Por otro lado, la recepción en los centros educativos ha sido muy positiva: hemos encontrado un profesorado implicado, motivado y que desde el primer momento ha recibido el proyecto y sus posibles repercusiones en el aula con altas ex-

pectativas.

Por último, se ha de señalar la repercusión que el proyecto está teniendo respecto a su divulgación. El apoyo y la colaboración solicitada desde la Fundación Saldarriaga Concha en Colombia, ha constituido un impulso muy importante para la repercusión de proyecto a nivel internacional y la difusión del modelo DUA y sus materiales en todo el ámbito lationamericano, a la vez que consolida la red docente internacional que estamos construyendo junto con el CAST.

# Inmigración y éxito escolar y profesional

Título del proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Trayectorias de éxito de jóvenes inmigrantes en la enseñanza superior y en el mundo profesional. Generalitat de Catalunya, Secretaria per la inmigració - AGAUR. 2010 ARF1 00039. 2011–2012.

Grupo de investigación

ESBRINA – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503). Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia y Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández Hernández, Paulo Padilla Petry, Rachel Fendler, Judith Arrazola Carballo, Fernando Herraiz García, Xavier Giró Gràcia y Roser Valenzuela i Segura. Universidad de Barcelona.

## Descripción general

Del análisis de las investigaciones e informes existentes sobre el acceso de los inmigrantes a los estudios universitarios y a las profesiones a los que dan paso, se desprende dos consecuencias importantes que han avalado la necesidad, la oportunidad y la pertinencia de realizar el estudio que hemos llevado a cabo. La primera tiene relación con la discriminación que pueden sufrir algunos colectivos. La segunda con la necesidad de llevar a cabo estudios de carácter biográfico y etnográfico para podernos adentrar en el significado de la experiencia de ser un joven inmigrante extracomunitario en la Universidad y en el mundo profesional. Estas constataciones han orientado de forma significativa los propósitos de este estudio.

El objetivo general de esta investigación contemplaba tres dimensiones:

- Hacer visible una problemática, poco estudiada en Cataluña, en torno a las condiciones de acceso de los inmigrantes extracomunitarios a la enseñanza superior y su inserción laboral en los campos profesionales a los que da acceso este tipo de formación, partiendo de un metaanálisis de informes existentes.
- Identificar y analizar los rasgos que caracterizan las trayectorias educativas y formativas de un grupo de jóvenes (hombres y mujeres) inmigrantes que están en la universidad o ya se han incorporado al mundo laboral con un título universitario.
- Extraer elementos para la elaboración de políticas y fundamentación de prácticas docentes y laborales.

Sus objetivos específicos fueron:

1. Obtener evidencias, a partir de un metaanálisis de informes existentes, de las condiciones de acceso, participación y resultados de los inmigrantes en la enseñanza superior y de su inserción en el mercado laboral al que estos estudios dan acceso.
2. Identificar y analizar el conjunto de elementos (personales, familiares económicos, culturales, educativos, sociales...) que configuran las trayectorias biográficas de los jóvenes inmigrantes extracomunitarios que acceden a la universidad y –al completar estos estudios - al campo profesional.
3. Analizar el papel de las políticas de acogida para promover situaciones de equidad social que permitan a los jóvenes inmigrantes extracomunitarios lograr los mismos niveles educativos y profesionales que la población autóctona.
4. Explorar la función del sistema educativo para propiciar situaciones de aprendizaje que fomenten la capacidad intelectual y emocional de los inmigrantes, sus avances educativos y formativos y su acceso al mundo profesional, en condiciones similares a las de la población autóctona.
5. Analizar el rol de las familias, los amigos y las comunidades en los jóvenes que logran éxito educativo, más allá del bachillerato y la formación profesional.
6. Analizar el papel de las políticas de ocupación, las asociaciones empresariales, los sindicatos, las cámaras de comercio, etc., en la integración efectiva de los inmigrantes extracomunitarios que han cursado estudios universitarios en lugares de trabajo relacionados con sus calificaciones.

Para garantizar que nuestra investigación significara un avance en la comprensión de la problemática estudiada y que complementara y enriqueciera los estudios existentes, en una primera fase llevamos a cabo un metaanálisis de la bibliografía y los informes disponibles sobre el acceso de los jóvenes inmigrantes a la educación superior y al mundo del trabajo profesional. Esta acción nos permitió orientar el trabajo etnográfico.

La reconstrucción culturalmente situada de 8 trayectorias de éxito escolar y profesional –entendiendo como éxito el haber accedido al máximo nivel del sistema educativo y haber logrado una categoría profesional relacionada con los estudios realizados- comportó llevar a cabo una cuidada selección de los participantes en el estudio. Con esta finalidad utilizamos la lógica de la muestra intencional que en este caso está formada por cuatro hombres y cuatro mujeres de familias inmigrantes extracomunitarias; todos tenían que haber hecho aquí estudios de educación infantil, primaria o secundaria. Cuatro tenían que estar cursando grados universitarios y cuatro tenían que estar trabajando en una categoría profesional relacionada con la cualificación obtenida en la Universidad.

## Aportaciones y resultados

El metaanálisis de la bibliografía existente realizado ha permitido evidenciar carencias importantes tales como la inexistencia de estadísticas demográficas diferen-

ciadas sobre el número de estudiantes extracomunitarios que llegan a la universidad y sobre sus características. Por otra parte, las temáticas a las que la investigación ha prestado más atención han sido al papel de las familias; los tránsitos entre culturas y las configuraciones de identidad (de sentido de ser) y las tensiones, transferencias y (des)localizaciones relacionadas con estos tránsitos; la trayectoria escolar y universitaria y las decisiones y encuentros significativos que han llevado a los jóvenes emigrantes a seguir estudiando; las relaciones con el mundo laboral vinculadas a las expectativas, las posibilidades y experiencias de los sujetos; y las políticas de emigración, educativas y de inserción laboral.

Nuestro estudio empírico, el análisis de los relatos biográficos – teniendo en cuenta los resultados de los estudios existentes y las temáticas tacita o explícitamente tratadas por nuestros colaboradores- nos ha permitido ofrecer instantáneas más matizadas de los elementos que entretujan las trayectorias de éxito escolar e inserción profesional de inmigrantes extracomunitarios.

En los recorridos educativos y formativos de los participantes en nuestra investigación hay dos elementos que parecen tener el mismo sentido y significado. Nos referimos a los que hemos denominado como la voluntad de ser (dimensión personal) y la relación con el mundo del trabajo. En cuanto al primero, todas las trayectorias están orientadas –con más o menos altibajos- por la capacidad de acción y decisión de los jóvenes, de encontrar sentido, de confiar en sí mismos, de esforzarse, de superarse, de ayudar a los otros y del deseo de mejorar personal y profesionalmente. En relación al segundo, todos tienen experiencias laborales y reconocen que les han aportado unos beneficios concretos tanto en términos económicos como de aprendizaje y autoestima personal.

Hay tres elementos, que hemos denominado como el papel de la familia, el de las instituciones educativas y el de los amigos y las relaciones, que también han sido primordiales en los caminos recorridos, pero el sentido de su influencia ha podido ser totalmente diferente en cada caso. En algunos, ha fortalecido sus decisiones por su carácter positivo. Es decir por el refuerzo emocional e intelectual proporcionado por las familias, las instituciones educativas y/o los amigos que les ha permitido sobrepasar las dificultades. Pero también por su sentido *negativo*, lo que significa todo lo contrario, que han tenido que hacer lo imposible para sobreponerse a situaciones que les eran adversas.

Finalmente, un elemento que traspasa -a ratos como una herida abierta- el trayecto de todos los participantes es lo que hemos denominado como la experiencia de la transición. El desgarramiento personal, emocional, cultural o social que supone el hecho de emigrar, el no sentirse ni de aquí ni de allí, el tener que enfrentarse a los prejuicios, a nuevas formas de hacer y de pensar... es algo transversal. Pero no lo es la forma de vivirlo. Y en la forma de interpretar y significar lo vivido intervienen muchos tipos de factores que van desde la clase social y cultural, al color de piel y las expectativas que los autóctonos tienen sobre los habitantes de los países de origen de los inmigrantes.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Esta investigación muestra que las problemáticas señaladas en relación al tránsito de los inmigrantes extracomunitarios por el sistema educativo podrían abordarse de formas muy variadas. En este sentido las políticas sociales, culturales y educativas que fomenten la capacidad de escucha, de reconocimiento del otro y de aprender de las nuevas situaciones, parecen fundamentales para poder alcanzar y fomentar los aspectos más positivos de las mismas.

En los párrafos siguientes apuntamos sugerencias para la elaboración y la implementación de este tipo de políticas.

- *Dar visibilidad a los inmigrantes de éxito.* Si los jóvenes inmigrantes (y sus docentes) no tienen contacto con inmigrantes con trayectorias de éxito escolar les será más difícil imaginarse (e imaginarlos) transitando este camino. Parece necesario ampliar la visión sobre qué posibilidades educativas y laborales tienen los inmigrantes.
- *Promover la difusión de los aspectos positivos de la diversidad cultural (luchar contra los estereotipos).* Ahora, como al principio, las diferencias existen y no se borran. No se puede controlar el imaginario popular (“los musulmanes son terroristas...”), pero, quizás, se podría promover más el valor de la diversidad cultural. Fomentar el conocimiento de la cultura de los recién llegados podría ayudar a cambiar el imaginario popular y facilitar la construcción de un orgullo que remplace a la vergüenza. Ser diferente, aunque la predisposición a establecer vínculos y el marco de referencia sea positivo, no evita prejuicios y miradas alienantes. Esto está en la base de cualquier relación y también afecta a la población local. Asumirlo como parte del proceso de construcción social y potenciarlo desde una posición de fortalecerse y de aprender resulta fundamental. Esto implicaría evitar tanto paternalismos como victimismos. Pero también un entorno más abierto no sólo centrado en la cultura de origen facilita el sentimiento de arraigo.
- *Asesorar a las familias.* Para facilitarles la comprensión del proceso educativo de sus hijos e hijas. La obligatoriedad de la escolarización puede contribuir a encubrir los sentimientos de las familias hacia la educación. No basta con explicarles que la escolarización es obligatoria y “buena”. Trabajar sobre las expectativas familiares y hablar de las nuevas posibilidades que un niño o joven inmigrante puede tener a partir de la escolarización sería un camino posible. Un camino que requiere ofrecer ayudas y apoyos concretos según las necesidades específicas.
- *Ofrecer asesoramiento lingüístico en la escuela.* La adquisición del lenguaje es una herramienta importante para conseguir la integración social y profesional. Los cursos de lengua autóctona públicos son aprovechados por los jóvenes recién llegados, pero tener un recurso dentro de la escuela para facilitar su transición con el idioma sería de gran utilidad. Un programa que promueva las “parejas de conversación”, por ejemplo, entre alumnos nativos y no nativos podría ser un modelo interesante no sólo para promocio-

nar la amistad entre jóvenes de diferentes países, sino para fomentar el interés por el aprendizaje de otras lenguas. Además, normativizar el aprendizaje del catalán (o del castellano) sin saber cómo funciona la estructura de la lengua (o lenguas) originarias del estudiante puede dar lugar a errores graves a la hora de mirar y comprender al otro. De este modo, habría que formar al profesorado para trabajar con las ambivalencias que provoca el aprendizaje de la lengua. Las diferencias de idioma son reconocidas como barreras poderosas en la integración de los niños y jóvenes, en especial de los que llegan con alguna escolarización previa. El aprendizaje de la lengua del país de destino es una fuente inagotable de ambivalencias que se pueden constituir como un problema, pero también como una oportunidad. El nuevo idioma es una barrera y el antagonismo hacia esta barrera puede parecer inevitable. Pero poco a poco, el obstáculo puede pasar a ser visto como una posibilidad dando paso al interés y la estima. El profesorado, en especial el de catalán y castellano, debería estar preparado para trabajar con estas ambivalencias.

- *Promover la concienciación de la riqueza de la diversidad cultural entre el profesorado de las escuelas.* Los estereotipos existentes sobre las poblaciones inmigrantes afectan de forma negativa al alumnado de esos grupos llevando a su marginalización. Vemos la importancia de los docentes en las trayectorias de éxito de los estudiantes y en la creación de un discurso positivo. Pero, aún sin querer, puede ser que sus acciones o comentarios no correspondan a todas las sensibilidades culturales. Esta situación debería ser un tema a trabajar en cada centro como un proyecto continuo. De ahí la importancia de formar al profesorado desde el reconocimiento de su papel en los procesos de aprendizaje y las experiencias escolares de sus estudiantes. Reconocer y valorar la diversidad no solo cultural, sino también cognitiva y emocional de los alumnos, resulta cada vez más necesario.
- *Potenciar la participación de los estudiantes en la escuela.* La posición de los inmigrantes cambia cuando tienen un papel que desarrollar en los centros y no reciben una etiqueta que los margina o subordina. Hacer de mediador ante otros inmigrantes del mismo lugar de origen y la escuela es un ejemplo de cómo se puede contribuir a adquirir un sentido de pertenencia. También podrían encontrar un papel como colaboradores en clases de refuerzo y actividades extraescolares.

## Divulgación de los resultados

### Informes

Sancho Gil, J. M.; Hernández Hernández, F.; Herraiz García, F.; Padilla Petry, P.; Fendler, R.; Arrazola Carballo, J. Giró Gràcia, X.; Valenzuela Segura, R. (2012). *Trajec-tòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/>



## Conferencias invitadas

- En el módulo de investigación del *Màster d'Educació Superior* de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. El 16 de mayo de 2012.
- En la *Jornada sobre la recerca en l'abandonament i persistència universitària*. Barcelona, 13 de junio de 2012.
- Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Descolonitzant la mirada sobre l'altre. *VII Jornada de Recerca i Immigració*. Departament de Benestar Social i Família. Barcelona 17 d'octubre de 2012. Pendiente de publicación.

## Actividades de transferencia de conocimiento

Seminario internacional sobre *Immigració, Educació Superior i Món Professional*, realizado en Barcelona, el 23 de marzo de 2012: <http://som.esbrina.eu/simposiarafi/>

## Presentaciones a congresos

- Decisiones metodológicas sobre la construcción de historias de éxito educativo y profesional de jóvenes inmigrantes. Presentado en el simposio: Trayectorias de éxito y jóvenes de origen inmigrante y minoritario. *XIV Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional*. Oviedo, 12 y 13 de julio de 2012. (Publicación: Bonal, Xavier, Díaz, Capitolina y Luque, David (Coord.) (2012). (pp. 83-93).
- Biographical Narratives of Young Immigrants About Their Relationships with the University and the Professional Sector. European Conference for Educational Research –ECER2012. Cádiz, 18-21 de septiembre.

## Narrativas visuales

Ocho vídeos disponibles en la página web del proyecto: <http://www.ub.edu/esbrina/proj-arafi-2011.html>, subtítulos en castellano e inglés.

# La relación de los jóvenes con el saber

Título el proyecto, entidad financiadora y código de referencia

Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber, Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287.

Grupo de investigación

ESBRINA – Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503). Generalitat de Catalunya. Departament d’Economia y Coneixement. Secretaria d’Universitats i Recerca.

Nombre de las personas participantes en el proyecto

Fernando Hernández (coordinador), José Contreras, Antoni Tort, Asunción López, Nuria Simó, Anna Nuri, Gloria Díaz, Noemí Durán y Paola Cinquina. Colaboradores: Juana M. Sancho, Enrico Beccari, Paulo Padilla, Mercè Valls, Alfred Porres, Oscar Moltó y Luciana Rubio

## Descripción general

Esta investigación contribuye a incrementar la comprensión sobre cómo se ha afrontado el éxito y el fracaso en la Escuela Secundaria, a partir del estudio de cómo los jóvenes se relacionan con el saber de dentro y fuera de la escuela. Para explorar este problema de investigación este proyecto se articula en cuatro partes. En la primera se exploran, mediante análisis del discurso, las representaciones que guían los estudios realizados en España en torno al ‘éxito y el fracaso escolar’ desde la aprobación de la LOGSE. En la segunda, se explora cómo un grupo de 20 jóvenes (considerados por el profesorado como de ‘éxito’ o ‘fracaso’), se relacionan con los saberes dentro y fuera de la escuela (Charlot, 2000). La tercera parte se centra en la realización de un estudio basado en las respuestas de una muestra de 1100 jóvenes a la adaptación del cuestionario utilizado en el proyecto europeo EN-COMPASS (Osborn, et al. 2003), realizado con la finalidad de comprender las diferentes maneras de vincularse los alumnos de secundaria con la escuela y los aprendizajes. Finalmente, la investigación se cierra poniendo en relación los resultados obtenidos en sus tres partes, de manera que de este análisis se puedan derivar no sólo perspectivas alternativas sobre lo que se considera como ‘éxito y fracaso’ escolar, sino propuestas que permitan construir una escuela secundaria inclusiva, en la que todos los estudiantes puedan encontrar su lugar para aprender de los conocimientos, de sí mismo y de los otros.

La necesidad de proyecto surge a partir de la constatación de que los estudiantes de los países con éxito en las pruebas PISA2003, manifiestan que no se sienten parte de la escuela en la siguiente proporción: Finlandia (21,3%), Corea (41,4%), Canadá (20,5%) y en el caso de España (24%). A estas cifras hay que unir el otro reverso de la medalla: el 31,1% de los jóvenes españoles no sigue estudiando después de terminar la Educación Secundaria Obligatoria. Estos datos de insatis-

facción, abandono y no continuidad de los estudiantes de secundaria nos muestran que algo está pasando en este periodo de la escolarización que reclama no sólo medidas urgentes, sino un análisis que permita plantear alternativas. La finalidad del presente proyecto es contribuir a lo que en la actualidad constituye una necesidad internacional (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Osborn et al., 2003; Birbili, 2005; The World Bank, 2005; Bottani et al., 2005; Hernández, 2006) y que ha sido planteada en los siguientes términos: ¿Están las actuales escuelas secundarias preparadas para responder al mundo cambiante del siglo XXI [...], para la expansión de la información, el crecimiento de la complejidad en unos entornos de trabajo cambiantes y a la diversidad de los estudiantes y los problemas sociales? En otras palabras, ¿están las escuelas preparadas y equipadas para facilitar a los estudiantes el conocimiento, las estrategias y las actitudes necesarias para afrontar estos cambios? (Birbili, 2005:313). Esta cuestión parece pertinente para revisar las finalidades de la educación secundaria e interpretar la respuesta de “alienación, apatía, desafección, aburrimiento y aprensión” (idem, 313) que muestran los jóvenes. Para responder a estas preguntas este proyecto se plantea estudiar la relación de los jóvenes considerados de ‘éxito’ y de ‘fracaso’ con los saberes que les brinda la escuela secundaria y con los que se relacionan fuera de ella.

Los objetivos específicos fueron:

1. Contribuir en la reconceptualización de las nociones de ‘éxito’ y ‘fracaso’ escolar, a partir del análisis del discurso de los documentos oficiales y estudios realizados en España desde la promulgación de la LOGSE (1990) que ofrecen evidencias sobre el fenómeno del éxito y fracaso escolar.
2. Poner en evidencia las concepciones sobre el éxito y el fracaso escolar, así como las propias relaciones con el saber de los miembros del grupo investigación, con la finalidad no sólo de desvelar las propias concepciones sobre el tema, sino de llevar a cabo un estudio desde una perspectiva narrativa a partir de las evidencias aportadas.
3. Explorar la cuestión del ‘éxito’ y el ‘fracaso’ escolar desde una perspectiva centrada en la tematización de significados que permita captar y representar las experiencias de los jóvenes y de sus relaciones con los saberes (aprendizajes) dentro y fuera de la escuela.
4. Situar la relación de los jóvenes con el saber dentro de una perspectiva comparada, a partir del análisis de los resultados de las respuestas de una muestra de 1100 jóvenes a una adaptación del cuestionario utilizado en el proyecto europeo ENCOMPASS.
5. Triangular los resultados de los tres estudios vinculados a los objetivos anteriores con el fin de articular las coincidencias y discrepancias existentes con la finalidad de definir acciones que puedan contribuir a la construcción de una escuela secundaria inclusiva.
6. Difundir los resultados del estudio entre los responsables de las políticas educativas y a la comunidad educativa, tanto a las familias, profesorado como alumnado, con la finalidad de contribuir a una nueva narrativa para la

escuela secundaria.

7. La finalidad última del proyecto es contribuir a la construcción de una escuela secundaria inclusiva que posibilite que todos los alumnos puedan encontrar su lugar para aprender.

## Aportaciones y resultados

En este proyecto nos propusimos afrontar el 'fracaso escolar' no desde los resultados de algunos alumnos que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos, sino desde la experiencia del 'fracaso escolar' (de la Escuela Secundaria) para todos los alumnos. También para aquellos que se considera que tienen éxito, que no fracasan ante el profesorado y las estadísticas, pero que muchas veces se sienten 'fracasados' ante lo que la Escuela Secundaria les ofrece.

Pretendimos así realizar una puesta en relación de las experiencias escolares de un grupo de jóvenes, según se encuentren en posición de éxito o fracaso. Lo que estudiamos no sería la diferencia entre estos alumnos sino en *sus diferencias en las relaciones con el saber*. Una investigación, por tanto, centrada en las situaciones, historias, comportamientos y discursos que dan cuenta de la experiencia de relación con los saberes de la Escuela Secundaria.

Lo que nos llevó a indagar cómo un grupo de 18 jóvenes (entre 17 y 23 años) da cuenta, en otras tantas narrativas biográficas, de su relación con la escuela secundaria y las experiencias de ser-saber que construyen (en la escuela y en la investigación). Nueve hombres y nueve mujeres; nueve que se considera que han cumplido las expectativas de la escuela y el profesorado y la mayoría está en la universidad; nueve que no han seguido el camino que se les había trazado de antemano (han abandonado la escuela secundaria sin terminar los estudios o han seguido, por razones diferentes, una trayectoria escolar inusual).

En este sentido se asume que los individuos que "fracasan" lo hacen porque no se adaptan a un sistema que les excluye, no les considera y les marca unos objetivos que no tienen relación con su sentido de aprender y de saber. Que no les permite establecer puentes con su sentido de ser dentro y fuera de la escuela. Mientras que los individuos considerados de éxito son los que se adaptan -entienden las reglas y las asumen.

El problema es que esa empresa de éxito deja por el camino la posibilidad de escoger y, con frecuencia, de encontrar alternativas para buscar el propio sentido de ser. Y no prevé lo imprevisto, como sucede con muchos jóvenes que siguieron esa senda y que hoy se encuentran con que han de emigrar para que su carrera de éxito no pierda su sentido.

## El saber que se deriva de la investigación

Cuando iniciamos nuestra trayectoria en lo que ha sido un recorrido sobre cómo investigar con los jóvenes pretendíamos, sobre todo, cuestionar los discursos dominantes sobre el fracaso escolar y ofrecer alternativas a la situación actual de la escuela secundaria: unos profesores que no saben cómo enseñar a unos alumnos

que no quieren aprender lo que se les enseña.

Pero en este camino hemos tenido experiencias que nos han sorprendido, porque no las esperábamos y de las que hemos aprendido. Aunque nuestro cuestionamiento de los discursos dominantes sobre el fracaso escolar nos llevase a desarrollar una mirada distinta, nuestros contactos con los jóvenes hicieron cambiar nuestra perspectiva sobre la investigación. De estos contactos hemos aprendido lo que ahora reflejamos en forma de retazos que pueden invitar a la reflexión de quienes nos lean.

- Los centros de secundaria tienden a ser lugares en los que prevalece el alumno sobre el sujeto. Instituciones donde el currículum escolar se impone al currículum social. Donde impera el 'miedo' al otro (al joven) por parte del profesorado. Lo que le lleva a poner en práctica formas de control que generan sometimiento, incompreensión y resistencia. Sin embargo, si algo destaca en la investigación que hemos realizado es que la escuela secundaria vale la pena y posibilita experiencias con sentido para los jóvenes, cuando conecta con su búsqueda del propio sentido de ser.
- Todos los jóvenes destacan el valor de la cercanía, la capacidad para plantear preguntas, tender puentes e interrogar el mundo desde la escuela que encontraron en algunos docentes. Estas experiencias, cuando tienen lugar, dejan huella y transforman a quienes en ellas participan.
- A la escuela secundaria se va para imbuirse en los contenidos del currículum recogidos en los programas oficiales y los libros de texto. Su finalidad es la de adiestrar a los jóvenes para una elección futura y, sobre todo, para pasar con éxito la selectividad. Pero en los márgenes de la norma existen y tienen lugar, otros aprendizajes que permanecen en la memoria de los jóvenes. Son aprendizajes que 'no sirven' para la evaluación, pero que son vitales para descubrirse a sí mismos. Hay institutos en los que se posibilitan y se está atento a que acontezcan estas experiencias. En la mayoría los obvian y dejan de lado. Suelen tener que ver con la capacidad de organizarse y decidir sobre el camino y la finalidad del propio aprendizaje., es decir, con la experiencia de saber.
- Al final lo que quizás hemos pretendido y buscado plasmar en la relaciones que hemos dibujado en la investigación sería, parafraseando a Levinás, la huella que deja el proceso de mirar al rostro del Otro y escuchar la voz del Otro. Y a partir de esa mirada y escucha, contar lo que he visto y oído. Para que los jóvenes se vean y se oigan. Para que Otros se vean y se oigan. Para nosotros -investigadores, jóvenes y docentes- también vernos y oírnos.

## Contribuciones/recomendaciones para la educación

Desde nuestra experiencia en esta investigación quisiéramos señalar algunas cuestiones relevantes para la investigación con jóvenes, para cuestionar los conceptos de éxito y fracaso escolar y para repensar la educación secundaria.

## Investigar con jóvenes

Hemos tratado de llevar a cabo un proceso de investigación que no tratado de “extraer” a los jóvenes sus ideas, sino participar con ellos y ellas en un intercambio y en una generación de pensamiento acerca de su realidad, su historia, sus circunstancias -escolares u otras-, sus inquietudes, preocupaciones o aspiraciones, sus necesidades y deseos, en definitiva acerca de la vida que viven (o algunas facetas de ella). En la medida en que esto es así, estos procesos pueden resultar significativos, valiosos, ya que son, o pueden ser, en sí mismos ejercicios de pensar-se.

Al reconstruir sus historias pasadas y cómo las significan e interpretan en el presente, cómo se reconocen o no en ese devenir y en esos recorridos, la investigación no los coloca ante algo simplemente sabido y pensado de sí, y que ahora se cuenta a instancias de una investigadora o investigador. Por el contrario, supone crear un espacio de encuentro en el que se genera la oportunidad de pararse a pensarse, a decirse. Y desde este punto de vista, la propia experiencia de la investigación revela un potencial educativo, una oportunidad de aprendizaje y/o de transformación de sí.

En este recorrido, surgen preguntas que nos hacen pensar en nuestras posiciones ante los jóvenes, y en las dificultades que conlleva realizar una investigación que no les objetualice ni idealice. Preguntas y dudas que devienen de un deseo de no objetualizar, romantizar o cuestionar a los jóvenes, de construir unas relaciones al menos equilibradas. Todo ello quiere ser un reflejo de nuestra voluntad de revisar las concepciones y sus efectos en la relación que establecemos con los jóvenes en las investigaciones que promovemos y en las experiencias educativas que tienen lugar en los centros de secundaria. Para contribuir con ello a promover otro tipo de relaciones pedagógicas en la que los sujetos se sientan reconocidos y que favorezcan relaciones con el saber.

## Cuestionar los conceptos de éxito y fracaso escolar

Estos conceptos se fundamentan, no sólo en una representación normativa del sujeto, en elementos clasificadores vinculados a la teoría de la reproducción social y en la contradicción que Charlot (2000) señala entre el “yo epistémico” y el “yo empírico”. Dualidad que se concreta en una relación de oposición entre el aprender en la escuela y el aprender en la vida. De aquí que en la investigación hemos puesto el énfasis en explorar lo que puede ser una relación con sentido con el saber, que tiene lugar cuando cada joven es capaz de establecer una relación de valor para sí mismo con las referencias, experiencias, deseos y finalidades que cada uno hace relevantes. En la manera de construir estas relaciones pueden surgir contradicciones con la institución escolar, especialmente, como hemos visto en los jóvenes a los que nos hemos acercado, cuando el sentido de lo que es –o puede llegar a ser- un buen o un mal alumno está en función de su adaptación (o no) al conocimiento definido en las disciplinas y las normas que fija el profesorado.

## Repensar la educación secundaria

Realizar esta investigación nos ha llevado preguntarnos sobre las oportunidades que tienen los jóvenes en los centros de secundaria de pensar, comprender y decidir sus modos de relación con el saber y la cultura, o con sus circunstancias y sus deseos, o con la vida que se les presenta, con las dificultades para encaminarse a un futuro con respecto al cual se ven obligados a tomar multitud de decisiones. Lo que puede significar preguntarse sobre qué oportunidades, qué espacios tienen a su alcance para contrastar sus experiencias, sus convicciones, sus dudas, sus sentimientos, sus preguntas, sus versiones de los temas y asuntos que les preocupan. Y sobre todo, qué oportunidades tienen de poder hacer esto “con” adultos y poderlo hacer no al hilo de conversaciones informales que van y vienen, sino con cierta aspiración de ordenar el pensamiento, de exigirse ir más allá de lo espontáneo, de la primera respuesta.

Emerge así de la investigación la necesidad de una educación secundaria que dé importancia a una relación pedagógica, basada en la escucha del otro y en la atención a su posibilidad de ser en compañía. Este ha sido, a la postre, el camino que hemos explorado en la investigación y del que se puede derivar el sentido de saber de sí y con el otro que hemos desvelado, con perfiles a veces borrosos y desde certezas siempre difuminadas. Ese otro, al que hemos aprendido a mirar tal y como se nos muestra y no desde cómo nos gustaría que fuera. Ese otro que se configura en los jóvenes que de manera generosa nos han dado su tiempo y sus historias y en los colegas del grupo de investigación con quienes hemos desarrollado formas de escucha y de compartir que han contribuido a mirarnos a nosotros mismos desde otro lugar que no fija sino que posibilita. ¿Puede ser ese un perfil que se traspase a las relaciones y miradas que tienen lugar en la escuela secundaria? ¿Que nos lleva a deshacer las etiquetas clasificadoras, éxito o fracaso, en ese caso, pero también otras que crean determinaciones y no admiten recorrer un camino de posibilidades?

## Divulgación de los resultados

### Libros

Porres, Alfred (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.

### Artículos

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8 – 10 de julio de 2009. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

Hernández, F. y Padilla Petry, P. (2011) La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes, *Educação Unisinos*, 15 (3), 233-240. <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/836/545>

Padilla Petry, P. y Hernández, F. (2013). Ideais e alteridade em uma pesquisa sobre a relação dos jovens com o saber. *Estilos*, Publicado en sistema Ahead of Print hasta abril/ 2013.

López, A.; Porres, A.; Durán, N.; Moltó, O; Díaz, G.; Simó, N. & Valls, M. (2013) Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la educación secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de educación*, 360, 624-644. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36028.pdf?documentId=0901e72b814a77fc>

### Capítulos de libros

Cinquina, P. (2011). 2011). Las nuevas tecnologías en la investigación con los jóvenes. En Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.153-158). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Contreras, J. (2011). Cuestiones educativas en la investigación 'con' jóvenes. En Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.51-64). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Contreras, J. (2011). Escuchar lo que nos cuentan. En Hernández, F. (2011). (coord.). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. (pp. 219-222). Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/2445/18348>

Hernández, F. y Padilla Petry, P (2011) De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso. En Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.104-114). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Hernández, F. (2010). Cuerpo y saber en la relación pedagógica desde las narrativas biográficas de un grupo de jóvenes que han cumplido (o no) con las expectativas de la Escuela. Em G.A. Damiano, L.H. Pena; W.C. Oliveira. (Orgs.). *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* (pp. 157-174). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

Hernández, F. (2011). La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto. Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.16-23). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Hernández, F. (2011). El silencio en las pedagogías de la escuela secundaria. En Ferrari, A. & Pacheco Marques, L. (organizadores). *Silêncios e Educação*. (pp. 71-90). Juiz de Fora, Brasil: Editora UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora).

(2011). Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En Hernández, F. Hernández, F. (2011). (coord.). *¿Qué nos cuentan los jóvenes?*



*Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.* (pp. 7-13). Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/2445/18348>

Hernández, F.; Sancho, J.M. & Fendler, R. (2012). When the "(playing) field" has no physical limits: Ethnographic research with young people on their learning experiences outside school. En Marques da Silva, S. & Landri, P. (Eds.) *Rethinking Education Ethnography: Researching On-line Communities and Interactions.* (pp. 13 – 25) Porto: Publicações Universidade Porto.

López, A.; Simó, N. & Beccari, E. (2011). Las cuestiones metodológicas en la investigación con jóvenes. En Hernández, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas.* (pp.30-38). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Porres, A. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. En Hernández, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas.* (pp.66-72). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Porres, A. (2011). Sujetos que preguntan. En Hernández, F. (2011). (coord.). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.* (pp. 14-18). Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/2445/18348>

Sancho Gil, J.M. (2011) Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes. En Hernández, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas.* (pp.39-51). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Valls, M. (2011). La investigación con jóvenes en la investigación "El pla de transició al treball/programa de garantia social: un model de transició inclusiva". En Hernández, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas.* (pp.147-152). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

### Artículos de difusión de la investigación

Hernández, F. (2012). Os joves e su relação com os saber no ensino médio. *Pátio. Ensino Medio, Profissional e Tecnológico.* (Porto Alegre, Brasil), 11, 6-9.

Hernández, F. (2011). Hablar de lo que se mantiene oculto sobre la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 411 (Abril) 72 -79.

Hernández-Hernández, F. y Padilla Petry, P. (2013). Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 72 -79.

Porres Pla, A. (2013). Sujetos que preguntan. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 60 -62.

- Contreras Domingo, J. (2013). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 63 -65.
- Hernández-Hernández, F. (2013). "Yo me considero una víctima del éxito escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 66 -58.
- López Carretero, A. (2013). Aprender cosas para la vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 69-71.
- Cinquina, P. (2013). ¿Éxito? ¿Depende de una nota? *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 72 -77.
- Simó, N. Solà, L. y Tort, A. F(2013). Vivir la vida deprisa, deprisa. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 75 -77.
- Hernández-Hernández, F. y Contreras Domingo, J. (2013). Ser y saber en la educación secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 78 -80.
- Beccari, E. (2013). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 430 (Enero) 81-82.

## Congresos

- Durán, N. (2009). Exploring the strangeness in the educational experience. *ECER Conference*, Viena, 26-29 de septiembre.
- Romanos, M.; Calvelhe, L.; Hernández, F. & Durán, N. (2009). Confronting narratives: Coping with researchers experiences of savoir as starting point for studying young people savoir experiences. *ECER Conference*, Viena, 26-29 de septiembre.
- Hernández, F.; Contreras, J.; Padilla-Petry, P.; López, A.; Nuri, A ; Porres, A. & Durán, N. (2009). Out of Place. Researchers' positionalities studying young people's savoir experiences. *ECER Conference*, Viena, 26-29 de septiembre.
- Hernández, F.; Simó, N. (2010). Questioning failure and success in secondary education from young people stories. *ECER Conference*, Helsinki, 24-27 de septiembre.
- Hernández, F.; Sancho, J.M. & Fendler, R. (2011). When the "(playing) field" has no physical limits: Ethnographic research with young people on their learning experiences outside school. *Rethinking Education Ethnography: Researching On-line Communities and Interactions*. Porto Universidade de Porto, 2, 3 y 4 de mayo.
- Hernández, F.; Padilla-Petry, P. & Simó, N. (2011). Researching with young people: biographical narratives and savoir experiences in secondary education. *ECER Conference*, Berlín, septiembre.
- Hernández, F. & Padilla-Petry, P. (2012). Combining Numbers and Biographical Narratives in a Research on Young People's Relationship with Savoir. *ECER Conference*, Cádiz, septiembre.

## Organización de jornadas y encuentros

Hernández, F. (coord.) (2010). *Encuentro con docentes de secundario para recoger sus resonancias sobre los relatos biográficos de los jóvenes*. Barcelona, La Virreina centro de la Imagen, noviembre.

Hernández, F. (coord.) (2011). *I Jornadas Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona, La Virreina centro de la Imagen, 27 y 28 de enero.

Hernández, F. (coord.) (2012). *Sharing experiences of researching with young people. A European perspective*. Barcelona, 16 de marzo.

Hernández, F. & Fendler, R. (coords.) (2012). *Rethinking Educational Ethnography. Researching on-line communities and interactions*, Barcelona, 7 y 8 de junio.

## Otros

Hernández (coord.) (2013). La relación de los jóvenes con el saber. *Cuadernos de Pedagogía*, Enero. Tema del mes.

# RELATO: EDUCACIÓN GLOBAL

## Coordinadores

Carmen Alba Pastor. INDUCT. Universidad Complutense de Madrid.

Analía Leite Méndez. PROCIE. Universidad de Málaga.

## Relatores

Francisco Revuelta Domínguez. Nodo Educativo. Universidad de Extremadura.

Judith Arrazola Carballo. Esbrina. Universitat de Barcelona.

Empieza la sesión con la introducción de la mesa y una propuesta de acción para la misma. Tras su presentación, los participantes explican brevemente el proyecto de investigación presentado.

Las temáticas que concurren abarcan la inmigración y la diversidad cultural, los discapacitados, la educación ambiental, el ocio familiarizado, el empleo, la exclusión educativa, educación en prisiones, solidaridad y desarrollo, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la formación del profesorado y los jóvenes y el saber.

Se formulan dos preguntas como punto de partida:

1. ¿Transciende el conocimiento generado en las investigaciones las sugerencias, políticas, o propuestas y llegan a la práctica? ¿Transciende más allá del informe o artículo publicado? Dificultades o éxitos en que los resultados hayan contribuido a la mejora de la práctica.
2. ¿De dónde surgen las investigaciones presentadas, el problema o la inquietud? ¿En qué medida las investigaciones responden a necesidades que surgen de la práctica?

Las respuestas no se limitan a estas preguntas y se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

- Se analizan los distintos focos de investigación y cómo ello modifica los retos, el impacto, y las dinámicas de las mismas. Entre las respuestas se observa que hay consenso en que las investigaciones surgen principalmente del interés de los investigadores pero se apunta que también reflejan otras preocupaciones compartidas como puede ser responder a la diversidad cultural de la práctica en las escuelas. Junto a esta fuente de interés también se responde a demandas de centros, comunidades educativas y otros actores que permiten otras vías de investigación e intercambio.
- Se insiste en prestar mayor atención a la incorporación de las necesidades de los usuarios en los proyectos, cómo incorporar su voz. Se incide en que cada vez más se integra a los centros y los propios sujetos objeto de estudio como valor de las propuestas. No obstante, se menciona la percepción de la creciente dificultad para acceder a los centros y sobre al modo en que se re-

- ciben las devoluciones derivadas de los resultados de las investigaciones.
- Se debate sobre cómo se trabajan los resultados de cara al público, a la academia y a los distintos niveles de presentación. Se plantea la necesidad de aprender a ser más sensibles a los receptores de los resultados, considerar cómo documentar las investigaciones, pensar en para quién se está escribiendo/narrando y no utilizar solo los formatos académicos (cuentos, dibujos, fotos y redes), más plurales y democráticos. Plantear distintos niveles de difusión: a quién, cómo, qué se difunde, no solamente los resultados sino hasta qué punto hemos vinculado estos colectivos. Dada la complejidad de estas temáticas se sugiere la búsqueda de buenas prácticas sobre cómo llevarlo a cabo.
  - Como autocrítica se hace referencia a la brecha entre la investigación y la escuela. Cómo pese a trabajar directamente la investigación y la práctica docente no sabemos hasta qué punto transmitimos en la formación inicial lo que investigamos para que pueda formar parte de la cultura docente de los estudiantes.
  - Se plantea la investigación vista además en relación a las formas vitales, como una identidad que se va generando: la relación con el otro, trabajando con el otro, incorporando una perspectiva comunitaria. Se habla del tiempo de los agentes en el desarrollo de los procesos, tiempos y urgencias y de los investigadores. Se considera necesaria una conexión continuada con los centros y con los participantes.
  - Otra reflexión de la sala es la riqueza que se deriva para el investigador de la relación con grupos con intereses comunes, con una agenda común. Los colectivos más amplios obligan a trabajar y romper estereotipos y comparar y conocer nuevas maneras de responder a una misma pregunta.

Entre las preocupaciones que manifestaron los participantes en esta sesión podrían destacarse:

1. Cómo podemos desde la universidad y los grupos de investigación, en este momento de crisis, establecer sinergias y procesos que ayuden a mejorar las prácticas y cómo llegar a los profesionales y servicios.
2. Cómo narrar la vida de los otros. La investigación tiene que ayudar a poner nombre a la realidad, poder contar historias de otra manera.
3. La medida en que los futuros docentes pueden trabajar si no disponen de un espacio de reflexión y conexión en su formación con su experiencia escolar.

Se acerca el momento del cierre y se valora como positivo este tipo de sesiones para establecer sinergias y practicar la escucha y compartir inquietudes. La sesión ha sido muy ágil y las dos horas se han hecho cortas.



REUNI+D



2013

