Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa

Investigación Comprometida para la transformación social

Volumen IV. Orientación y desarrollo

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad Formación de Profesorado y Educación

aidipe 2019

Coordinación: F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido

Edita: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Maqueta: Cynthia Martínez-Garrido

Revisión de actas (por orden alfabético): Celia Camilli Trujillo (UCM), Cynthia Martínez-Garrido (UAM), Héctor S. Melero (UNED), Irene Moreno-Medina (UAM), Javier Morentin Encina (UNED), Iciar de Pablo Lerchundi (UPM), Diana Peña Gil (UCM), Mª Fernanda Sato (UAM) y Sofía Torrecilla Manresa (UCM).

Impresión: Online

ISBN: 978-84-09-12411-4

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada

Madrid, junio de 2019

Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa

Volumen IV. Orientación y desarrollo

Madrid, junio 2019

Índice

El Potencial Aporte de la Orientación Laboral en el Abordaje de la Empleabilidad en Cuatro Oficinas de empleo en Costa Rica 7

Educación Infantil y Atención Temprana: Relaciones y Analogías 13

La Construcción del Conflicto y la Autonomía en un Grupo de Estudiantes de Preparatoria 21

Orientación Profesional por Competencias Transversales para Mejorar el Nivel de Empleabilidad de los Universitarios 27

Tutoría entre Iguales en el Programa de Tutoría Formativa 34

Percepción de Estudiantes en Formacion Inicial Docente en Etapa de Práctica Profesional de la Universidad de Concepción – Chile Acerca del Desarrollo de los Programas de Orientación en los Centros Educativos 41

Cultura de Colaboración en un Centro Educativo: Datos Preliminares sobre un Proceso de Asesoramiento 49

El Acoso Escolar desde la Perspectiva de las Familias 55

Orientación Familiar: Formación y Disolución de Parejas Mixtas por Conflictos 61

Análisis Político del Discurso de las Emociones mediante Fijación de Sentido y Variación de Fijación de Sentido en los Modelos Educativos Mexicanos 2016 y 2017 67

Las Competencias del Tutor Universitario desde la Perspectiva del Alumnado 77

¿Qué Buscan las Organizaciones cuando Colaboran con las Universidades en las Prácticas Externas? 85

Investigación Aplicada, Educación Ciudadana y Resolución de Conflictos a Nivel del Medio Ambiente: Caso Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, Panamá 99

Revisión Sistemática de Estudios sobre Inteligencia Emocional Grupal entre 2012-2019 105

Familia, Adolescencia y Comunicación: Percepción de la Comunicación Familiar en el Alumnado de Educación Secundaria 114

Autoconfianza y Persistencia Académica del Alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna 120

Servicios de Empleo en las Universidades Estatales Costarricenses: Perspectiva desde la Orientación Laboral 127

La Orientación Educativa Familiar en Competencias Parentales Vinculares para el Ejercicio Parental Positivo 134

Programa SOU-estuTutor: Análisis de un Programa Mixto de Mentoría entre Iguales en el la Facultad de Educación (UCM) 140

Análisis de los Obstáculos y Oportunidades que Ofrecen las TIC en la Edad Mayor: Aproximación Cualitativa Longitudinal 147

El Proceso de Toma de Decisiones en los Jóvenes: Aspectos Cruciales y Papel de la Orientación 153

Percepción de los Agentes Implicados en el Desarrollo de la FP Dual en la Empresa. Un Estudio de Caso Único 158

Competencia Tecnológica Autopercibida en Docentes de Educación Primaria y Secundaria a Partir de su Área de Conocimiento, Experiencia y Tipo de Centro 163

Tutorias Compartidas en el Grado de Educación Social. Asesorando al Alumnado 172

El Docente que Indaga en su Forma de Aprender y Enseñar desde el Quehacer Auto-Reflexivo 179

Estudio de Casos sobre los Factores de Influencia en la Autonomía Emocional y la Competencia Social en el Profesorado de Secundaria 186

Construcción de un Cuestionario para la Reflexión Pedagógica del Profesor Universitario Centrada en el Aprendizaje 194

¿Y si Aplicamos el Aprendizaje basado en Proyectos de forma Interdisciplinar? Innovación e Investigación en la Mención de Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza) 203

Claves Metodológicas para Comprender el Fracaso en la Universidad. Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada, un Dispositivo en Exploración 210

La Tutoría entre Iguales en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) 217

El Proyecto de Vida del Alumnado Inmigrante de Educación Secundaria Obligatoria: Una Perspectiva de Género 224

Formación en Emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: Una Revisión Sistemática 232

Autorregulación Emocional en el Aula: Perspectiva de Profesores de Educación Primaria Chilenos 239

Predictores de ser Víctima de Acoso Escolar en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática 248

Relación entre Problemas Externalizados y Vocabulario Expresivo 255

La Orientación Profesional Integrada en el Curriculum Universitario 260

Proyecto de Educación Emocional para las Tutorías Grupales en la Escuela según el Programa UpToYou 266

Enfoque Restaurativo e Integral ante la Conflictividad Escolar 271

Percepción del Personal Educativo ante la Resolución de Conflictos y Convivencia Escolar 278

Los Docentes de Educación Básica y la Mejora de la Convivencia en las Escuelas 285

Neuromitos: Desafíos en la Formación Docente Acerca del Funcionamiento Cerebral 291

Expectativa de Logro en la Inserción Laboral de los Universitarios 300

Competencias para la Sostenibilidad en los Equipos de Orientación Educativa Andaluces: Un Estudio de Casos 306

La Educación como Medida de Prevención en el Riesgo para la Salud en Universitarios: Análisis de Recursos 313

El Uso del E-Portfolio como Herramienta para la Elaboración del Proyecto Profesional de Estudiantes del Grado de Educación Social 320

Motivos de Abandono y Propuestas de Mejora del Alumnado UNED-Centro Asociado Andrés de Vandelvira Úbeda (Jaén) 327

Percepciones sobre las Competencias Demandadas por el Mercado Laboral de las Orientadoras y Gestoras de Prácticas Universitárias.....333

Formación de Tutores, una Tarea Pendiente: El Caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en México 339

Estudio sobre un Programa Formativo para el Desarrollo del Apoyo Académico Parental en ESO 345

La Tutoría como Acompañamiento Académico en Alumnos de Tercer y Cuarto Semestre de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.....353

Apoyo Familiar Percibido por los Estudiantes de Educación Secundaria en Materia de Orientación académico-profesional 360

Uso y Actitudes hacia las TIC en Estudiantes Universitarios de Educación 365

El Proyecto Pedagógico como Estrategia para la Construcción de Comunidades de Práctica entre Docentes de diversos Contextos, Niveles y Disciplinas.....372

Burocratización, Despersonalización y Gestión Consciente de la Convivencia Escolar 380

Satisfacción Académica y Adaptabilidad de Carrera en Estudiantes de Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas 387

Perfil y Trayectorias de Acceso de los Estudiantes de Máster en el Territorio Español.....395

Intenciones de Abandono en los Estudios de Máster.....404

Identidad Profesional: ¿Cómo se Construye en las Trayectorias de Acceso a los Estudios de Máster? 412

¿Qué entiende el profesorado de Biología en Brasil por adaptación educativa? Un análisis desde los presupuestos de la Teoría Adaptativa.....420

El Potencial Aporte de la Orientación Laboral en el Abordaje de la Empleabilidad en Cuatro Oficinas de empleo en Costa Rica

The Potential Contribution of the Career Counseling in the Employability Approach for Four Employment Office of Costa Rica

Josué Jiménez Ulate

Universidad Nacional, Costa Rica

Se analiza el potencial aporte de la orientación laboral en el abordaje de la empleabilidad de las oficinas de empleo de cuatro municipios de Costa Rica. Se desarrolló un estudio de casos, utilizando para el tratamiento de la información el análisis cualitativo de datos. Entre los principales hallazgos de la investigación se encuentran que existe una ausencia de la orientación laboral dentro de las acciones de las oficinas de empleo de estos municipios. Además, su potencial aporte se dirige a: a) favorecer el bienestar y desarrollo laboral de la persona trabajadora, b) contribuir a reducir aquellas desigualdades en el acceso al trabajo decente generadas por los procesos de exclusión social, c) facilitar en las personas usuarias de estos servicios municipales la comprensión de las características y exigencias de las organizaciones laborales, así como de las formas de trabajo de la sociedad actual, d) liderar procesos de intervención interdisciplinarios para favorecer un trabajo articulado en el desarrollo socioeconómico permitiendo generar un mayor bienestar en la ciudadanía mediante la utilización del potencial existente en los territorios, reducción de las brechas sociales y de género.

Descriptores: Servicio de empleo; Empleo; Desigualdad social; Orientación profesional; Pleno empleo.

You will find the potential contribution of the career counseling in the employability approach for four municipalities of Costa Rica which were used for this research. For this, a case was developed, using for the analysis and interpretation of this information; I used the qualitative data analysis. Among the main findings of this research was the absence of career counseling within the actions of the employment offices of these municipalities. In addition, its potential contribution is aimed at: a) promoting the welfare and work development of the worker, b) contributing to reduce those inequalities in access to decent work generated by the processes of social exclusion, c) to enhance the approach of the characteristics and demands of the labor organization related services offered through city halls, as well as the understanding of the different ways of working in the contemporary society, d) to lead interdisciplinary intervention processes in order to facilitate an articulated mechanism within the socioeconomic development, which allows to generate a greater well-being in the citizens from using the existing potential work force, and reducing social and gender gaps in the communities.

Keywords: Placement services; Employment; Social inequality; Career guidance; Full employment.

Introducción

La orientación laboral consiste en una estrategia de las políticas activas de empleo, debido a que se demostrado tener efectos positivos en la inserción en el mundo del trabajo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2004). Esta especialización de la disciplina de la orientación trabaja con las realidades de cada persona y busca que esta: a) comprenda las características de las organizaciones laborales y las formas de trabajo de la sociedad actual, desde las cuales trata de alcanzar su bienestar y desarrollo integral, b) planifique su itinerario de

inserción socio-laboral, facilitando la búsqueda autónoma del empleo, c) formule planes vitales no solo en la elección ocupacional, sino que en su carrera (vida). Además, esta especialización ha estado vinculada al quehacer de los sistemas de empleo, favoreciendo acciones para el mejoramiento de la empleabilidad de grupos socialmente vulnerables como: mujeres jefas de hogar, personas con discapacidad, personas inmigrantes, personas con baja escolaridad, entre otras.

En el caso de Costa Rica, la formación de profesionales en orientación laboral inició en el 2012 con la apertura de un posgrado en la Universidad de Costa Rica, por lo que se espera que este articulo contribuya a que las futuras personas profesionales en esta especialización, logren una comprensión del contexto socioeconómico que les permita favorecer un proceso sistemático, reflexivo, formativo de acompañamiento a la persona en sus procesos de transformación e integración socioproductiva, permitiéndole a esta potenciar su desarrollo y bienestar integral, mediante una intervención continua y sistémica de los procesos socio-laborales que interactúan entre la persona y sus entornos.

Método

Se desarrolló un estudio de casos, utilizando como técnicas de recolección de información: la revisión documental, entrevista centrada en el problema y grupo focales. Una vez concluida esta fase, se procedió con el tratamiento de la información, en la que se utilizó el análisis cualitativo de datos y la triangulación de técnicas cualitativas para brindar rigurosidad al análisis de la información.

Para la selección de las oficinas de empleo, es importante mencionar que la organización territorial de Costa Rica, se encuentra estructurada por 7 provincias, 82 cantones y 484 distritos. Por lo que se buscó que estas, se ubicaran dentro del Gran Área Metropolitana y contaran con al menos cuatro años de funcionamiento. El primer criterio obedece para facilitar la recolección de la información y el segundo para asegurar que el servicio se encuentre consolidado en la comunidad. Con respecto al criterio de los cuatro años de funcionamiento, se efectúo la consulta al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social sobre el cumplimiento de este, por lo que esta instancia recomendó seleccionar las oficinas de los municipios de Alajuela, Belén, Desamparados y Heredia. En el siguiente cuadro se muestra los cantones que poseen una oficina de empleo, en este se encuentran subrayados las oficinas seleccionadas.

Resultados

Para la presentación de los resultados, este apartado se encuentra dividido en 4 temáticas: a) características de las oficinas de empleo, b) características de las personas usuarias, c) concepción de la empleabilidad y d) acciones en el abordaje de la empleabilidad.

Características de las oficinas de empleo

La apertura de estas oficinas en el país se concibieron para apoyar los procesos de gestión y de fomento del empleo por medio de la vinculación entre la oferta y la demanda del mercado laboral, y del desarrollo de estrategias para la inserción laboral desde el ámbito local. No obstante, para el inicio de estas nuevas funciones de los gobiernos locales no se contaba con los recursos económicos, técnicos, humanos e inclusive de infraestructura afectando la capacidad de gestión de estos servicios, como se expresa a continuación:

> *Al principio era una oficina unipersonal y era bastante difícil digamos trabajar todos los temas que nos pedían (…), luego hace 3 años que contamos con una persona de más y esta ha hecho que podamos ir cumpliendo con más capacidad los temas que estamos viendo que son intermediación, el mejoramiento de la empleabilidad y la prospección con las empresas y también Empléate* (MD, comunicado personal, 5 de mayo de 2017).

Propiamente el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social ha realizado esfuerzos importantes para ampliar la cobertura y capacitar a las oficinas municipales de empleo; sin embargo, su crecimiento no se ha desarrollado de manera equitativa debido a la estructura institucional y a los recursos limitados, por lo que las personas en búsqueda de empleo no pueden acceder a los mismos servicios y programas de empleo en todo el país, por lo que la calidad de las acciones en el abordaje de la empleabilidad impacta de forma diferenciada. Profundizando en esta problemática, el proceso de descentralización del Sistema Nacional de Intermediación, Orientación e Información de Empleo (SIOIE) mediante la participación de las municipalidades evidencia el inicio de un deterioro, una desarticulación y una ineficiencia que afecta principalmente a la población en búsqueda de empleo, tal como lo opina la siguiente persona:

> *Nosotros vamos hacemos prospección de empleo encontramos cuáles son las necesidades que tienen las empresas y conocemos la realidad del cantón y eso nos permite decir por esta línea formación son las que necesitamos y eso al principio resultó, porque la gente se estaba empleando pero al cambiar el panorama quienes deciden que cursos se dan es gente del Ministerio de Trabajo y no necesariamente ellos tienen claridad sobre lo que pasa aquí* (MD, comunicado personal, 5 de mayo 2017).

Esta circunstancia descrita, así como el acceso desigual a los servicios y programas de empleo de estas instancias es preocupante, debido a que la mayoría de la población que atienden carga con una historia de vulnerabilidad, por lo que estas instancias podrían favorecer la reproducción de la desigualdad social, afectando en mayor o menor medida el desarrollo y bienestar integral de la población usuaria.

Características de las personas usuarias

Continuando con esta idea de la población usuaria, es importante señalar que estos servicios se caracterizan por atender cantidades grandes de personas con la expectativa de encontrar un trabajo en el menor tiempo posible: "quiero ayudar en mi casa, yo quiero seguir estudiando, necesito comprar mis cosas, sino como que llega al punto de que voy hacer" (PD2, comunicado personal, 6 de junio de 2017); pero muchas de estas no tienen una comprensión clara de las exigencias que se les plantea para ubicarse laboralmente y no tienen una adecuada planificación de su proceso de búsqueda de empleo, más bien esperan que las personas funcionarias de estos servicios les resuelvan esta problemática, como lo indican la siguiente persona coordinadora:

> *La expectativa siempre es encontrar empleo, lo antes posible, más bien es difícil ¿por qué? pues nuestro servicio, es un servicio de intermediación, de asesoría, de capacitación, de eliminar brechas, pero no de garantizarles el trabajo, porque quien contrata al final es la empresa* (MA, comunicado personal, 3 de mayo 2016).

Así mismo, estas oficinas son especialmente utilizados por las mujeres, tal como mencionan las siguientes personas coordinadoras: "la población de nosotros es femenina y jefas de hogar" MH, "a nivel de género tenemos más mujeres que hombres" (MD, comunicado personal, 5 de mayo de 2017). Por tanto, es de suma importancia que la labor de la persona profesional en Orientación

laboral contribuya a reducir las principales brechas de género existentes en las empresas de los municipios y al empoderamiento de esta población.

Otro de los colectivos que asisten a las oficinas municipales de empleo, son las personas inmigrantes, como lo señala la siguiente coordinadora: "vienen muchos inmigrantes, eh nicaragüenses, sin cédula de residencia, muchísimos" (MB, comunicado personal, 13 de mayo de 2016), y es que esta población pueden enfrentan barreras culturales en el proceso de búsqueda de empleo, o bien no poseen la información sobre sus derechos laborales en el país lo que podría generar situaciones de precariedad laboral.

Concepción de la empleabilidad

Propiamente con las acciones en el abordaje de la empleabilidad, es importante señalar que estas se fundamentan desde las diferentes perspectivas conceptuales de la empleabilidad (Gazier, 1998 y Gazier, 2011), de sus componentes que poseen las personas coordinadoras y en búsqueda de empleo, mediadas con las características de las oficinas de empleo y de sus poblaciones.

Una primera concepción se basa desde la perspectiva de iniciativa personal, esto significa que ingresar, permanecer o movilizarse en el trabajo es una responsabilidad de la persona por medio de la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias, como lo expresa la siguiente persona coordinadora: "empleabilidad es como darle la oportunidad a la gente que realmente tiene un perfil idóneo para colocarse en un puesto de trabajo en realidad esa es la parte de empleabilidad" (MH, comunicado personal, 20 de junio de 2016).

Una segunda concepción se basa en la perspectiva interactiva, en el que la empleabilidad se concibe más allá que la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias, sino que existe una interacción de factores individuales, circunstancias personales y factores externos de la persona, dándole de esta manera una perspectiva multidimensional, como lo expresa la siguiente persona coordinadora:

> *Es todas las características, cualidades, formación, habilidades personales, facilidades sociales que podemos dar desde una institución, incluso acceso a una…, el acceso a la información, verdad, qué hay en materia vinculado al trabajo y a la calidad de vida, ósea hacer la calidad de vida a través de un trabajo digno* (MA, comunicado personal, 3 de mayo de 2016).

Entre estas concepciones, se encuentran diferencias importantes desde las perspectivas de la empleabilidad, especificamente entre la de iniciativa personal e interactiva, que no necesariamente las personas coordinadoras conocen teóricamente, sino que desde su formación académica, visión de vida y experticia desde la gestión de intermediación laboral establecen, pero que ambas perspectivas favorecen en mayor o menor medida la implementación de iniciativas municipales que contribuyan en el desarrollo cantonal y sus habitantes.

Acciones para el abordaje de la empleabilidad

En el siguiente cuadro, se presenta una clasificación de las acciones en el abordaje de la empleabilidad que realizan las oficinas municipales de empleo de Alajuela, Belén, Desamparados y Heredia en Costa Rica. Esta clasificación se divide en acciones generales y específicas dirigidas a las personas en búsqueda de empleo, acciones dirigidas a las empresas y otros tipos de acciones.

TIPO DE ACCIONES	MUNICIPALIDAD DE ALAJUELA	MUNICIPALIDAD DE BELÉN	MUNICIPALIDAD DE DESAMPARADOS	MUNICIPALIDAD DE HEREDIA	TIPO DE ACCIONES
Acciones generales dirigidas a las personas en búsqueda de empleo	Intermediación laboral. Capacitaciones. Taller de búsqueda de empleo. Feria de empleo.	Intermediación laboral. Capacitaciones. Taller de búsqueda de empleo. Feria de empleo.	Intermediación laboral. Capacitaciones. Taller de búsqueda de empleo. Feria de empleo.	Intermediación laboral. Capacitaciones. Taller de búsqueda de empleo. Feria de empleo.	Acciones generales dirigidas a las personas en búsqueda de empleo
Acciones específicas dirigidas a las personas en búsqueda de empleo	Empléate. Inserción laboral para personas con discapacidad. Inserción laboral para personas privadas de libertad. Red cantonal de empleo. Grupo de apoyo para hombres desempleados. Visitas a colegios.	Empléate. Inserción laboral para personas con discapacidad.	Empléate. Visitas a colegios.	Propició la creación de la oficina de inserción laboral para personas con discapacidad.	Acciones específicas dirigidas a las personas en búsqueda de empleo
Acciones dirigidas a las empresas	Intermediación laboral. Prospección de empleo. Feria de empleo. Stands empresariales. Formación empresarial.	Intermediación laboral. Prospección de empleo. Feria de empleo.	Intermediación laboral. Prospección de empleo. Feria de empleo.	Intermediación laboral. Prospección de empleo. Feria de empleo.	Acciones dirigidas a las empresas
Otro tipo de acciones	Recopilación de datos socioeconómicos cantonales.	Emprendimientos.	--	Emprendimientos.	Otro tipo de acciones

Cuadro 1. Clasificación de las acciones en el abordaje de la empleabilidad. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El eje central de la intervención de la orientación laboral es potenciar el bienestar y desarrollo de la persona trabajadora, por lo que su quehacer en las oficinas de empleo de las municipalidades de los cuatro cantones, consiste en promover la integración socio-laboral de personas en búsqueda de empleo, su desarrollo profesional y la dinamización del mercado de trabajo más próximo.

Además, tiene la responsabilidad de contribuir a reducir aquellas desigualdades en el acceso al trabajo decente generadas por los procesos de exclusión social e inequidades que afectan a diversos grupos sociales en el ámbito de estos municipios, favoreciendo de esta manera el mejoramiento de la empleabilidad de las poblaciones socialmente vulnerables.

También, debe facilitar en las personas usuarias de estos servicios municipales la comprensión de las características y exigencias de las organizaciones laborales, así como de las formas de trabajo de la sociedad actual, permitiéndole posicionarse frente a ellas de manera proactiva y desarrollar competencias transversales para el trabajo y la ciudadanía.

Así mismo, desde estos cantones se requiere que la orientación laboral acompañe a la persona adulta en sus procesos de transformación e integración socio-laboral, en especial aquellas que presentan mayor dificultad de encontrar trabajo, es decir brindar asesoramiento y seguimiento a la construcción de su proyecto de vida mediante el trabajo.

También esta debe liderar procesos de intervención interdisciplinarios para favorecer un trabajo articulado en el desarrollo socioeconómico que permita generar un mayor bienestar en la ciudadanía mediante la utilización del potencial existente en los territorios, reducción de las brechas sociales y de género, así como la dinamización equitativa de sus economías.

Referencias

Gazier, B. (1998). Employability: definitions and trends. En Gazier, B. (Ed), *Employability: Concepts and Polices* (pp. 298-315). Berlin: European Employment Observatory.

Gazier, B. (2011). Employability: the complexity of a policy notion. En Gazier, B. (Ed), *Employability: From Theory to Practice*, (pp. 3-23). United State of America: Transaction Books.

Educación Infantil y Atención Temprana: Relaciones y Analogías

Early Attention and Childhood Education: Relations and Analogies

Katia Álvarez Díaz [1]
Inmaculada González Falcón [1]
Cinta Pilar Báez García [2]

[1]Universidad de Huelva, España
[2] Universidad de Granada, España

En los últimos años, la educación y las necesidades en la infancia han suscitado un gran interés a nivel internacional. La etapa de Educación Infantil, a pesar de su carácter voluntario, se considera imprescindible, por tener un marcado carácter preventivo y compensador para niñas/os considerados de riesgo o dificultades en su desarrollo, en el que gracias a esta etapa educativa se les otorga un contexto de normalización para desarrollar sus potencialidades psicoevolutivas. Este estudio pretende realizar una revisión y análisis bibliográfico cuya finalidad es comparar cada uno de los objetivos en términos educativos y terapéuticos que tanto la Educación Infantil como la Atención Temprana llevan a cabo. Para ello, se utiliza una revisión sistemática como técnica exploratoria que permita la recolección de información relevante sobre los principios existentes. De este modo, se trata de evidenciar las analogías y las distinciones que ambas disciplinas presentan como contextos de atención a las necesidades, desarrollo y aprendizaje de la primera infancia.

Descriptores: Educación Infantil; Atención temprana; Inclusión educativa.

In the recent years, the education and the needs of the children have raised a great interest internationally. The stage of childhood education despite its voluntary nature, is essential for having a strong preventive carácter and compensanting for children considered risk and difficulties in its development. This educational stage give a context os standarization to develop its psychoevolutive potential. This study aims is a review od the literatura whose purpose is to compare each of the goals in educational terms and therapeutic to both Early Intervention and Early Childhood Education. This study use a systematic review as exploratory techinique that allow the collection disciplines presented as contexts of care needs, development and early childhood learning.

Keywords: Childhood education; Early intervention; Inclusive education.

Introducción

La Educación Infantil es una realidad cada vez más extendida en el mundo occidental como consecuencia, entre otras, al desarrollo de políticas educativas dirigidas a la primera infancia. Esta etapa surge como superación de la dualidad instructivo-asistencial ante las diferencias entre preescolar y guarderías (García-García, 2005), ya que los servicios de atención a los niños de 0-6 años se han desarrollado bajo modelos distintos (Gútiez, 1995) con responsabilidades y fines diferentes, resultados ambos de la evolución sobre su quehacer pedagógico y asistencial. No podemos obviar, sin embargo, que existe una conexión directa entre la imagen de la infancia y las intervenciones derivadas de las distintas políticas, ya que detrás de cada una de ellas, existe una concepción de lo que la infancia es hoy día. Por tanto, las necesidades de una acción educativa específica en la Escuela Infantil (EI en adelante) que dé respuesta a las demandas de desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social del niño es hoy día un hecho comúnmente aceptado, cuyos principios y finalidades suelen ser cada vez más educativos y no asistenciales. Es por eso que hablamos de educación y no de instrucción. Educación en el sentido etimológico de conducir

fuera las capacidades y potencialidades del niño desde su nacimiento. Todo ello ha supuesto, que la educación infantil sea una realidad cada vez más amplia cuyos objetivos son garantizar la igualdad de oportunidades para todos como un prerrequisito para la justicia social y asegurar la equidad pensando en generaciones futuras; además de sólidas motivaciones económicas para invertir en la primera infancia, desde la convicción de que resultan más rentables que las intervenciones tardías.

El presente proceso de cambio y evolución en la respuesta social de atención a la primera infancia y a la población con necesidades imperante en los últimos 20 años, ha sido el principal detonante del origen, desarrollo y consolidación, tanto del sistema de Atención Temprana (AT en adalente), como de la Educación Infantil. Es más, la Educación Infantil, en la medida que se ha ido estableciendo como realidad institucional y educativa, contribuye notablemente al desarrollo y afianzamiento de la AT. Podemos incluso decir que las características que definen el actual sistema de AT le deben mucho al contexto educativo con el que paralelamente se desarrolló y consolidó, compartiendo un mismo tiempo, espacio y trayectoria que veremos a continuación. Ante esta nueva situación social, debemos reflexionar sobre cuáles son los retos, principios y analogías que ambas instituciones pretenden llevar a cabo para una correcta atención durante estos años iniciales que no solo aporta beneficios únicamente en el plano individual, sino que favorece a la sociedad en su conjunto en términos de equidad, diversidad, e inclusión. Esto es fomentado en parte, por investigaciones (García Sánchez, Sánchez López, Escorcia, Castellano, 2012; Bolsanello, 2009; Arencibia, 2007; Mendia, 2007; Pérez-López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero, Brito de la Nuez, 2006 y Eloségui, De Linares, Casquero, 2003) que apuntan, a corto plazo, la importancia de las experiencias tempranas y de calidad para el desarrollo integral del/la niño/a, y a largo plazo, para su éxito en la escuela y en su entorno. No es de extrañar, por tanto, que la educación y la AT atraigan cada vez más la atención de diversos organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE o la Unión Europea, y que muchos países hayan tomado medidas destinadas a favorecer su extensión y su calidad.

La atención a la primera infancia: La esencia de su propia identidad

¿Existe un consenso sobre lo que es y tiene que ser la infancia? Cuando hablamos de infancia, ¿a qué nos estamos refiriendo? Éstas y otras deberían ser algunas de las preguntas que nos debemos hacer cuando el centro de nuestro trabajo es el/la niño/a, ya que la manera de definir la infancia, la concepción que se tiene de la niñez y la connotación social que se le da a este periodo de la vida de las personas, determina la relación que los adultos, las instituciones y los estados establecen con la infancia, así como las características de las políticas sociales y de los programas educativos dirigidos hacia la infancia.

Cuando recordamos las respuestas acerca de este concepto, encontramos que ha sido una etapa descompensada y desconsiderada socialmente, sometida al contexto político-social y filosófico del llamado momento (Gervilla, Barreales, Moreno, 2002). Lejos de ser un fenómeno "natural", la infancia es una construcción social en la que hoy día se encuentra dividida entre una imagen tradicional que acentúa su dependencia y necesidad de protección y otra más moderna, que ofrece posibilidades y requiere responsabilidades y atención (Gaitán, 2011).

Retomándonos a su historia occidental, ésta se caracteriza por partir de la propia leyenda de la familia y especialmente a la de la mujer. Es decir, mientras los niños estaban en casa con sus madres, ambos formaban parte de un ámbito más privado y particular. Pues ni la pobreza, la muerte, enfermedad o el abandono era penalizada ni era cuestión de estudio. Las primeras investigaciones acerca de este hecho se retractan a mediados de los ochenta, donde la infancia ha

sido receptora de los peores cuidados y calificativos: el abandonado, el ilegítimo o el bastardo entre otros. Asimismo, hasta mediados del siglo XIX el periodo de niñez era muy breve, apenas el niño se podía valer por sí mismo y mucho menos requería de cuidados específicos, a lo que López Herrerías (1998) lo denominaba "formar parte de la sociedad adulta" (p.57), donde se realizaba su propia socialización como un adulto más. No es hasta finales de este siglo cuando asistamos a una concepción de la infancia y a las primeras medidas de atención que traerán consigo los primeros estudios críticos en esta materia entrado ya el siglo XX.

Podemos ya asegurar que ser niño/a hoy día en la España del siglo XXI constituye una experiencia muy diferente si comparamos las condiciones de vida de la infancia con las de generaciones precedentes. La concepción actual de lo que entendemos por primera infancia nos viene determinado por una etapa histórica que ha marcado diversidad de fases, configurándola tal y como la percibimos hoy día y que ha ido marcando la atención ofrecida a los niños menores de seis años. Por ende, hablar de infancia conlleva a hablar de identidad, como un colectivo social de derecho reconociendo en ésta el estatus de persona y ciudadano (Convención de los Derechos del Niño, 1989), pues pensar en los niños como sujetos de acción social es reconocer igualmente sus competencias (González, Báez y Álvarez, 2014). Uno de los pioneros en el cambio social que abarca a este colectivo no tiene dificultad en declarar que "el nuestro es el siglo que vive pendiente de los problemas físicos y morales de la infancia" (Ariès, 1985, p.21), cuya necesidad ha de abordarse desde tres agentes: la familia, la comunidad educativa y la sociedad en general (Lebrero, 2008).

Tomando como prioridad esta triple perspectiva, los programas centrados en la infancia representan el medio para la inclusión en la sociedad cuya finalidad debe ser: mejorar el bienestar y el aprendizaje de los niños; apoyar a la familia en una variedad de formas y circunstancias y, ayudar a las sociedades a alcanzar metas colectivas (Mulas y Millá, 2004).

Método

El proceso de búsqueda se ha llevado a cabo siguiendo un análisis basado en las recomendaciones de la lista de comprobación de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analyses), que permite mayor claridad y transparencia en la búsqueda además de interrelacionar diferentes descriptores de búsqueda que permiten por tanto tener más consistencia en el informe.

Justamente, el estudio tiene como premisa el derecho a una educación de calidad en la primera infancia, cuyo propósito recaiga en la diversidad como una característica positiva de la escuela y no como un pretexto de rechazo. Se considera, por tanto, al primer ciclo de educación infantil como uno de los periodos idóneos para compensar desigualdades no sólo de tipo económico y social, sino madurativas y evolutivas en los niños de 0 a 3 años, lo que hace que el empleo de los recursos de la AT y la EI sean dos marcos inmejorables para trabajar conjuntamente como medios de prevención e intervención.

Desde esta mirada inclusiva, la investigación surge de tres postulados que son de crucial importancia en atención infantil temprana:

- la EI cumple por un lado la *prevención primaria*, al colaborar en el mejor desarrollo posible de todo su alumnado desde el carácter educador que la define.

- la EI cumple por otro lado la *prevención secundaria*, al ser capaces de detectar trastornos en su desarrollo mediante la localización de signos de alarma.
- la EI cumple también una función de *prevención terciaria*, ya que la propia asistencia del alumnado y la coordinación con otros servicios intervienen en sus necesidades y adquiere un valor terapéutico para ellos.

Como base de datos, se ha consultado una amplia variedad de documentación encontrados tanto en bibliografia específica como en base de datos especializadas: JCR, SCOPUS, TESEO, entre otras (cuadro 1).

Cuadro 1. Relación de categorias de búsqueda

BÚSQUEDA DE ESTUDIO	REVISIÓN	TÉCNICAS
Estudio primario	Identificación de palabras claves: AT, inclusión, primera infancia, educación infantil, escuela infantil. Inclusión en la primera infancia Atención Temprana en la escuela Educación Infantil y Atención Temprana Base de datos especializadas: JCR, SCOPUS, TESEO, DIALNET…	Notas: referencias *Notas preliminares*: Referencias bibliográficas, propósito del estudio, metodologia, conclusiones y recomendaciones. *Bosquejo del estudio*: introducción, revisión de la literatura, análisis comparativo, y conclusiones.
Estudio secundario	Recopilación de información mostrando las diferencias y analogias de los datos obtenidos.	Bases de datos
Publicación de resultados	Descripción de la información teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada.	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La Educación Infantil y la AT comparten ambas muchas características que legitiman el valor de la escuela como marco privilegiado para la atención a todos los niños y, máxime aquellos con dificultades en su desarrollo. El principio más importante, y que más va a condicionar la relación entre EI y AT es el *principio de integración* (López Bueno, 2011). Desde este planteamiento integrador y globalizador, la escuela infantil se convierte en el contexto más idóneo para favorecer las necesidades especiales derivadas de una dificultad o alteración en el desarrollo (Fernández Batanero, 2015), "posibilitando de la forma más completa su inclusión en el medio familiar y social, así como su autonomía personal" (Gutiez, 2005, p. 27).

En este caso, y para todo el proceso de desarrollo del niño, la Escuela infantil, con sus recursos internos y con los servicios de apoyo (Equipos de Atención Temprana, profesionales de la integración) se constituye como el contexto más especial para todo el proceso de Atención Temprana: atención directa al niño, prevención de los efectos secundarios de una alteración en el desarrollo, coordinación de los tratamientos que reciben los niños entre sus educadores/as, maestros/as y otros profesionales (logopeda, psicomotricista, rehabilitador, profesor de apoyo, etc.) (Ruiz Veerman 2005, p.16).

Gracias a su carácter ya educativo, esta institución permite la utilización de metodologías más activas y participativas, que las que se puede utilizar en el tratamiento ambulatorio. Constituye pues, un contexto más natural para el niño, en el que además el aprendizaje por imitación tiene un peso importante (Bolsanello, 2009). Todo ello hace que, hoy día exista una preocupación por aprovechar esos recursos y que ello constituya un elemento de calidad más en las propuestas de intervención temprana (Ponte, 2004; Perpinñán, 2009; Aranda y Viloria, 2004; Millá, 2004 y 2003; García Sánchez, 2002a, 2002b).

La necesidad de una acción educativa específica en la EI que dé respuesta a las demandas de desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y moral del niño de la primera infancia es actualmente es un interés cada vez más evidente de nuestro Sistema Educativo actual. Como ya sabemos, los primeros años de la vida del/la niño/a tienen una importancia vital para su desarrollo normal y un posterior rendimiento en la escuela. Desde este planteamiento, la anticipación, la calidad y la importancia del trabajo realizado en los primeros años del niño con desarrollo normal o con discapacidad, afectarán a las medidas educativas que habrá que tomar con posterioridad (Pina, 2007).

> *La Educación Infantil se configura como una etapa educativa dirigida a niños de 0 - 6 años con finalidad, sentido y objetivos propios, no supeditada a etapas posteriores. Se plantea con una clara función educativa, sin perjuicio de que se cubran otras funciones sociales, asistenciales o terapeúticas.* (p.191)

Desde esta premisa, resulta más que evidente partir de un buen trabajo de estimulación, puesto que se reducirá las dificultades a las que puede enfrentarse el niño durante el proceso educativo.

Es importante incidir en que la AT en la Escuela Infantil es una acción preventiva mucho más efectiva que las medidas de rehabilitación que después puedan ser necesarias (Ruiz Veerman, 2011), y al tener ésta personal capacitado observando el desarrollo de los niños, serán los encargados de reconocer desviaciones en el desarrollo y enseguida intervenir evitando consecuencias mayores. Bolsanello (2009) acentúa la importancia del papel del/la educador/a y/o maestro/a de los niños pequeños como agente de prevención y promoción del desarrollo infantil. Sin embargo, no solamente el/la docente es determinante, ya que la calidad de la intervención educativa está influenciada por otros factores tales como las políticas educativas, el desarrollo de los programas, el propio esfuerzo profesional y la relación entre los padres y el/la educadora o maestro/a del/la niño/a (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early y Howes, 2008).

Conclusiones

Tanto la etapa de Educación Infantil como la AT centran su trabajo en la atención planificada, intencional y sistemática en niños de entre 0-6 años. Este tipo de atención implica la interrelación de múltiples disciplinas: conocimientos de psicología evolutiva, neurología evolutiva, fundamentos neurobiológicos del aprendizaje, principios didácticos, etc. (Gútiez 2005).

En relación a la población específica de AT, es necesario destacar que en nuestro país las diferentes estadísticas sostienen que entre un 2,5% y un 3% de la infancia presenta alteraciones en su desarrollo o riesgo de padecerla (Arizcun, Gutiez y Ruíz, 2006). Esta cuestión suele darse por la escasa generalización que alcanzan las pruebas de "screening" o de detección verdaderamente temprana de deficiencias, y la metodología de detección y tipificación de alteraciones, hace que muchos niños queden sin "censar" como potenciales receptores de medidas de AT. Otro gran grupo que queda fuera del análisis es el de los niños de riesgo social (Soriano 2000). Es por eso que nos encontramos ante un importante grupo de niños que no van a acceder

a la vida en igualdad de condiciones, y para el cual la escuela infantil, con los apoyos necesarios, resultaría ser la mejor medida compensadora.

La Educación Infantil y la AT presentan los mismos fines generales, desde la optimización del desarrollo. Estos mismos objetivos son compartidos por los planteamientos de la AT, que, superando el modelo centrado en la discapacidad del niño, se orienta al desarrollo y máximo aprovechamiento de las posibilidades del mismo, en todos los órdenes de su vida: intelectual, físico, afectivo y social (GAT 2000).

Ambas se rigen por el principio de *universalidad*, *gratuidad*, *descentralización y sectorización* Además de compartir tales principios (para ubicar la escuela y sus recursos en una comunidad concreta, cargada de idiosincrasia), la Educación infantil y la AT comparten otros tres principios fundamentales que las convierten en recursos absolutamente análogos: son los principios de *intervención globalización*, *individualización*, *integración e inclusión* (GAT 2000).

En relación al *principio de globalización*, tanto la Educación Infantil, en este caso en representación de la escuela y, la AT entienden la atención a todas las facetas del desarrollo y de la vida del niño. Este mismo principio está relacionado con el de *individualización*, ya que implica conocer que cada niño tendrá un ritmo de desarrollo, capacidades y diversidad de intereses propios, e igualmente unas características personales, familiares y sociales que sin duda condicionarán el curso de su vida (Ruiz, 2005).

Por otro lado, el principio que más va a condicionar la conexión entre la Educación Infantil y la AT, es la *integración*. En relación con la atención a niños con deficiencias/discapacidades, este principio es de un enorme "optimismo pedagógico", sin ser del tipo de medida de "aceptación segregadora" (como es el caso de la Educación Especial). Implica que todo niño es educable, todo niño, y ello desde su nacimiento (Belda, 2001); conlleva también que la educación se oriente al desarrollo de capacidades, es decir, que se centre en el desarrollo de todas las posibilidades del/la niño/a y no exclusivamente en la deficiencia/discapacidad. Por último, señalar que la intervención apela a un derecho inalienable: la escuela debe entenderse desde el respeto a las diferencias individuales.

En épocas anteriores, la Educación Infantil y la atención a la deficiencia/ discapacidad eran concebidas como tareas asistenciales. El niño no era educable a esas edades tempranas, y menos aún en el caso de niños con deficiencias. Como ya sabemos la escuela infantil (sin tener esta previa denominación) tenía, una función inicial, de preparación en aquellas habilidades necesarias para la etapa verdaderamente educativa (educación primaria). Por tanto, los recursos existentes para atender a niños con deficiencias eran sencillamente asistenciales o incluso no existían. En este caso, la atención a la primera infancia ha ido evolucionando hasta los conocimientos de los que disponemos hoy en día, tanto es como sabemos que las funciones de la Educación Infantil ha cambiado de manera positiva y, con ello, la actitud que se tiene hacia esta etapa con respecto a los/as niños/as con problemas en su desarrollo. Asimismo, tanto la Educación Infantil y la AT comparten las siguientes funciones (Gómez Campillejo, 2009; Ruiz 2005, en Ruíz Veerman, 2011):

- *Preventiva y compensadora*: prevenir tal y como dice su nombre, y compensar cualquier secuela negativa derivadas de deficiencias de entornos socio-culturales de alto riesgo. Es ésta una importante función para conseguir el principio de *igualdad* de oportunidades y de acceso a las diferentes facetas de la vida.

- *Educativa*: implica la estimulación, consciente, rigurosa, intencional y planificada en los procesos madurativos capacidades sensoriales, motrices, afectivas, cognitivas, comunicativas y sociales y todo ello sin forzar el curso natural de su desarrollo.

- *Integradora*: ya suficientemente defendido, sólo queda añadir que es la escuela infantil, desde una óptica pedagógica, uno de los pocos entornos que hace realidad el principio de atención a la diversidad. Es el recurso que la Educación pone al servicio de la atención a la diversidad, para el reconocimiento de las diferencias individuales y de la igualdad de derechos.

- En cuanto a los *Principios didácticos y de intervención:* existen diferentes concepciones que reflejan diferentes manuales y autores, se pueden establecer o delimitar los principios que rigen la didáctica de la atención infantil y aquellos que determinan el carácter de las intervenciones en AT. De la lectura y contraste de ambos hemos hecho una selección de los cinco principios fundamentales en los que, de nuevo, tanto la educación infantil como la Atención Temprana encuentran una total correspondencia:

- *Principio de actividad:* ambas disciplinas conciben al niño como protagonista de su aprendizaje. La condición ante este planteamiento recae en que no se debe perder la subjetividad del alumno, es decir, partir de los intereses del propio niño/a, incluso con su "presencia física" en determinadas situaciones.

- *Principio del juego*: El juego es una actividad natural en estas edades, constituyendo un importante motor del desarrollo, tanto en sus aspectos emocionales, como intelectuales y sociales. Va a estar presente en toda acción, intencional, espontánea, que pongamos en acción ya sea como recurso didáctico o terapéutico.

- *Principio de interés*: en consonancia con los dos anteriores, el principio de interés implica que toda acción educativa ha de ser significativa, pero tanto para el niño como para el adulto. El adulto simplemente debe decodificar las pautas que el propio niño le proporciona, a la hora de planificar una acción educativa.

Estas competencias de la Educación Infantil y AT son puestas de manifiesto en el documento "Educación Temprana y Prevención de las Desigualdades" resultante del debate Una Educación de Calidad para todos y entre todos (MEC, 2005) y en el Foro de Educación Infantil (1998, p.3), que resalta que: el aprendizaje comienza desde el nacimiento; la calidad del cuidado es educativa; cada niño/a progresa a su ritmo pero que es posible estimular su aprendizaje; todos los niños se han de beneficiar de una atención y educación que se adecúe a su desarrollo y la observación es la clave para evaluar las necesidades del niño.

Referencias

Aranda, R. y Viloria, C. (2004). La organización de la atención temprana en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas, 9*, 217-246.

Arencibia, E. (2007). Atención temprana desde la perspectiva sistemática. Análisis y estudio de un caso. *Revista de Atención Temprana 2*, 105-111.

Arizcun, J., Gútiez, P. y Ruiz, E. (2006). *Formación en atención temprana: Revisión histórica y estado de la cuestión.* Recuperado de http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/document/informes/formacion_atinf.p df

Belda, J. (2001). La atención temprana en las escuelas infantiles: algo simple y diverso a la vez. *Revista de Atención Temprana, 3(*2), 76-80.

Bolsanello, M. (2009). Prevención desde la escuela infantil: Desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 65*, 73-82.

De Francisco Rodríguez, M. J. (2005). Bases pedagógicas de la atención temprana: La atención a la primera infancia desde un contexto educativo; diseño curricular de la educación infantil. En P. Gutiez (Ed.), *Atención temprana: Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 56-87). Madrid: Ed. Complutense.

Élosegui, E. De Linares, C. y Casquero, D. (2003). Estudio sobre la necesidad de formación en atención temprana. *Revista de Atención Temprana, 6*, 6-10.

Fernández Batanero, J. M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil.* Barcelona: Editorial: Paraninfo.

Gaitán, L. (2011). Ser niño en el siglo XXI. *Cuardenos de Pedagogía, 407*, 14-16.

García Sánchez, F. A. (2005). Líneas de investigación en atención temprana. En J. Mulas y D. Milla (Coords.), *Atención temprana, desarrollo infantil, trastornos e intervención* (pp. 121-132). Madrid: Promolibro.

Gervilla, A. M., Barreales, M. y Moreno, M. C. (2002). *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio.* Málaga: Centro de Ediciones Diputación de Málaga.

Gómez Campillejo, M. A. (2009). Aportaciones de la atención temprana al modelo institucional de educación infantil. *Revista Polibea, 92*, 18-22.

Gutiez, P. (1995). La educación infantil: Modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación, 6*, 15-18.

López Bueno, H. (2011). *Detección y Evaluación de necesidades educativas especiales en el sistema educativo. Etapas de 0-6 años: Escuela infantil y primer curso de educación primaria* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

López Herrería, J. (1998). El derecho a la educación. *Revista Interuniversitaria, 15*, 293-312.

Mashburn, A. J. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Review Child Development, 79*(3), 732-749.

Mattern, J. (2015). A mixed-methods study of early intervention implementation in the commonwealth of Pennsylvania: Supports, services, and policies for young children with developmental delays and disabilities. *Early Childhood Education Journal, 43*, 57-67.

Mendia, R. (2007). La cooperación de la escuela infantil con otros agentes de la comunidad. Una adecuada respuesta a las necesidades de atenciones educativas epecíficas. *Revista Aula de Infantil. 39*, 40-42.

Ponte, J. (2004) *Guía de estándares de calidad en atención temprana.* Madrid: Imserso.

La Construcción del Conflicto y la Autonomía en un Grupo de Estudiantes de Preparatoria

Conflict Building and Autonomy in a High School Student Group

Octavio Tixtha López

Universidad Pedagógica Nacional, México

La violencia es un fenómeno cultural que está presente en las relaciones interpersonales, normaliza prácticas y tiene efectos en la vida de las personas, pero cuando es velada es difícil identificar sus efectos, así como reconocer que ciertos actos son violentos y lastiman la dignidad de los otros. La presente investigación se llevó a cabo en una escuela preparatoria del Estado de México, México, que tuvo como objetivo generar un diagnóstico respecto al tipo de convivencia presente en un grupo de estudiantes, con la finalidad de establecer un dispositivo que recupere los hallazgos y fomente el desarrollo de autonomía. Se indagó respecto a las formas de relacionarse, el manejo del conflicto y cómo perciben la oportunidad de decidir sobre sí mismos. La investigación recuperó los principios de la investigación acción, mediante observaciones participantes, registros anecdóticos, cuestionarios cortos y entrevistas semiestructuradas. Se observó la influencia de conflictos anteriores no resueltos en el manejo del conflicto en el presente y el rompimiento de vínculos afectivos que no permiten la comunicación y mantienen posturas irreconciliables, pero también se observó un ánimo solidario entre los estudiantes, la necesidad del diálogo y la importancia de encontrar espacios para tomar sus propias decisiones.

Descriptores: Autonomía personal; Conflicto; Cultura; Educación; Violencia.

Violence is a cultural phenomenon that is present in interpersonal relationships, normalizes practices and has effects on people's lives, but when it is veiled, it is difficult to identify its effects, as well as recognizing that certain acts are violent and hurt the dignity of people others. The present investigation was carried out in a preparatory school of the State of Mexico, Mexico, which had as objective to generate a diagnosis regarding the type of coexistence present in a group of students, in order to establish a device that recovers the findings and promotes the development of autonomy. They inquired about the ways of relating, the handling of the conflict and how they perceive the opportunity to decide about themselves. The research recovered the principles of action research, through participant observations, anecdotal records, short questionnaires and semi-structured interviews. The influence of past unresolved conflicts in the management of conflict in the present and the breaking of affective bonds that do not allow communication and maintain irreconcilable positions was observed, but there was also a solidarity spirit among the students, the need for dialogue and the importance of finding spaces to make their own decisions.

Keywords: Personal autonomy; Conflict; Culture; Education; Violence.

Introducción

Preguntarnos ¿quiénes somos y porqué somos así? es una reflexión a partir de la cual intentamos conocernos, identificar quiénes somos y cómo nos hemos construido a nosotros mismos, lo cual permite reconocer que invariablemente nos construirnos en compañía del otro. Este proceso reflexivo tiene la finalidad de reconocernos como personas valiosas, importantes e irrepetibles, resultado del encuentro con uno mismo en un proceso de personalización que se logra en relación con el otro y que debe ser lo más amplio posible (Parent, 2000, p. 147), para poder decidir sobre nosotros mismos al reconocer las influencias del exterior, considerando que solo en la medida en que me reconozco en mi constitución limitada e imperfecta, estoy en capacidad de ir al encuentro del otro y en esa medida construir una visión compartida (Quirós y Marín, 2013, p. 20).

El conflicto siempre esta presente, dado que es cualquier desacuerdo que se manifiesta en cualquier momento y que para su expresión requiere de dos partes relacionadas, divididas por causa de intereses u objetivos percibidos como incompatibles (Arellano, 2007, p. 30), pero visto como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje en las relaciones interpersonales, para esto, es necesario ser consciente de la necesidad de distinguir entre el ser autónomo y ser respetado como sujeto autónomo, es decir, asumir el derecho de las personas a tener opiniones propias, a elegir y realizar acciones basadas en sus creencias y valores personales, a participar y realizar su proyecto de vida (Ovalle, 2009, p. 256).

La interrelación entre autonomía y conflicto se construye desde la experiencia de ser uno mismo en el marco de las relaciones interpersonales en donde existen conflictos, buscando equilibrar las necesidades propias con las del otro para construir esa visión compartida que nos permita estar juntos y generar espacios de reflexión y aprendizaje. Además de generar un proceso reflexivo constante ante la imposición de ideas o acciones, en concreto el fenómeno relacional de la violencia en la escuela que generan prácticas que lastiman la dignidad de las personas.

La violencia tiene su raíz en una relación de poder desequilibrada, donde quien se encuentra en una posición superior busca forzar la voluntad del otro mediante métodos coercitivos para obtener fines propios (García, De La Rosa y Castillo, 2012, p. 499), en las relaciones entre pares en la escuela, es posible identificar la presencia es este tipo de desequilibrio, expresado en la violencia ejercida hacia el otro y que puede tomar diversas formas (discriminación, exclusión, acoso escolar) (Centros de Integración Juvenil, 2016), pero también puede darse de manera velada, es decir, de forma encubierta desde practicas normalizadas y un lenguaje aceptado por la comunidad que violenta al otro sin evidenciar que esto ocurre.

Considerando que la violencia es algo que se ubica en nuestra conciencia y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos (Jiménez, 2012, p. 27), es necesario generar espacios de reflexión para deconstruir estas prácticas normalizadas e identificar los significados y los alcances de la conducta violenta en la escuela y en la subjetividad de los estudiantes. Esta violencia no significa lo mismo para todas las personas, una cosa es la violencia para quien la sufre y otra para quien la ejerce, al tal punto que los papeles pueden intercambiarse en el tiempo (Salamanca, 2015, p. 36), así el abordaje de la violencia en la escuela es un camino para generar un espacio equitativo para las subjetividades con miras al futuro, en donde se visibilice la necesidad de elegir acciones para responder ante la violencia, priorizando el encuentro con el otro, el diálogo y la reconciliación.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo en una escuela preparatoria del municipio de Ecatepec, Estado de México, y tuvo la finalidad de indagar respecto a las relaciones personales construidas por los estudiantes, observando sus interacciones y su manejo del conflicto.

La investigación fue de corte cualitativo, se llevó a cabo recuperando los principios de la investigación acción, que constituye una forma de interpretar valores para traducirlos en la práctica educativa, basada en datos empíricos como fundamento de una mejora reflexiva de la práctica cotidiana (Elliot, 93, p. 70), generando un análisis que replantea el impacto de las interacciones de los estudiantes en la comunidad escolar.

La investigación acción permite la expansión del conocimiento y va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105). Para tales efectos se realizaron observaciones participantes (Díaz, 2011),

para observar la dinámica de interacción cotidiana del grupo se llevaron registros anecdóticos donde se registraron las observaciones y entrevistas semiestructuradas para indagar de manera particular y corroborar observaciones realizadas.

Respecto al contexto, La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (2017) ubica a Ecatepec con el mayor porcentaje de personas de 18 años y más que consideraron que vivir en su ciudad es inseguro (INEGI, 2017), el Diagnóstico del Contexto Socio-Demográfico (2013) refiere que esta inseguridad es vivenciada al atestiguar conductas delictivas que ocurren en el entorno donde se desenvuelve la población y que por el temor al delito existen cambios en las rutinas o hábitos.

La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia 2014, sitúa a Ecatepec con un índice de 254 583 casos de acoso escolar en jóvenes de entre 12 a 29 años. Existe una prevalencia del maltrato en la escuela del 39.1%, que contempla acoso por los atributos del joven, a través de sus pertenencias, difamación por medios electrónicos y maltrato físico (Instituto de Estudios Legislativos, 2016).

Pregunta de Investigación

¿De qué manera ejercen su autonomía los estudiantes al decidir cómo interactuar con sus pares en la escuela?

Objetivos

- Conocer la percepción de los estudiantes respecto al manejo del conflicto y la configuración del clima escolar en la convivencia cotidiana
- Conocer el significado que otorgan los estudiantes a su autonomía y el reconocimiento de las influencias presentes en su toma de decisiones

Participantes

Se trabajó con un grupo de estudiantes que se encontraban cursando el tercer año de bachillerato, compuesto por 42 alumnos de los cuales 16 eran hombres y 26 mujeres, con una edad entre 16 y 18 años.

Resultados

A partir de la indagación se organizaron los hallazgos en tres categorías con subcategorías: Conflicto (configuración, manejo, conflictos anteriores y aprendizaje previo), Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar (mejora de convivencia y pasividad) y Construcción de la Autonomía (necesidad de ser).

Respecto al conflicto se observó "la burla" como aspecto a considerar en las interacciones de los estudiantes y como elemento que detona una convivencia no asertiva, este aspecto es señalado de manera reiterada por los estudiantes en la indagación y hace sentido con los datos de la OCDE (2017) respecto a que un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes (media OCDE: 19%), y el 13% que otros se burlaban de ellos (media OCDE: 11%).

Este hallazgo se ve reflejado en interacciones poco asertivas de los estudiantes y se observó que las interpretaciones de comportamientos y la falta de comunicación y de solidaridad por compañeros del grupo es parte de la configuración de conflictos, a continuación un ejemplo de ello:

> *A: "Me escondieron mis lentes, fui al laboratorio, los deje en mi mochila y cuando regrese ya no estaban…"*
>
> *E: ¿Por qué se originó? A: "No sé", E: ¿Cómo fue la comunicación durante el conflicto? A: No hubo, porque nadie me dijo nada, nadie sabía algo"*

Esto coincide con lo que mencionan Santoyo y Frías (2014), respecto a que se suele conceptualizar el acoso escolar como algo normal e intrínseco a la propia experiencia de ir a la escuela, que emerge en las etapas difíciles del desarrollo de los menores, como puede ser la adolescencia (p. 1), concepción que es interiorizada de manera cultural y que permite que este tipo de comportamientos se reproduzcan como en el grupo observado. Otro hallazgo que considerar es la identificación de la influencia de conflictos anteriores en las situaciones de convivencia presentes:

> *"Hoy llegué y le dije a un compañero que creo que fue, que se calmara y no me molestara porque no me iba a dejar, que ya eran muchas, antes, como hace cuatro meses me escondieron el celular y lo mismo, de repente apareció en mi banca y nadie dijo nada, pero estoy segura que fueron ellos"*

Se observa una situación no resuelta que predispone una reacción en el estudiante, lo que determina que tome la decisión de actuar de forma directa y poco asertiva, Fuquen (2003), refiere que la información incompleta, cuando solo se conoce una parte de los hechos y las diferencias de carácter conllevan a desacuerdos y configuran el conflicto.

Otro de los hallazgos principales fue la claridad que tienen los estudiantes para referir aspectos que favorecen o no favorecen la sana convivencia, respecto a los primeros:

> *"…ser tolerantes y aceptar la diversidad de gustos y pensamientos" "Hablar con respeto, no hacer algún comentario que pueda llegar a ofender a las demás personas" "El que todos se traten igual y no se sientan superiores"*

Respecto a los segundos:

> *"La intolerancia y la falta de respeto en el grupo", "No aceptar a los demás como son", "Se hacen ideas y se creen algo que no son y que a veces no se respetan", "Burlas, apodos, no respeto", "No favorece que unos compañeros se sientan demasiado y puede que por eso no se llevasen bien"*

Estas observaciones indican que los estudiantes saben qué pueden mejorar y qué aspectos no favorecen su convivencia escolar, considero que es necesario propiciar que este grupo de estudiantes desarrolle cohesión para poder cooperar para este fin. La tarea de generar cohesión en un grupo consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro educativo y se sienta integrado en el grupo (Caballero, 2010, p. 162), mejorar la convivencia y propiciar nuevas formas de relacionarse al reconocer acciones que dañan al otro, esto coadyuva a generar este estado de armonía en el grupo, en donde las interacciones y los vínculos afectivos puedan reorganizarse en beneficio de todos, tomando decisiones con autonomía sabiendo del impacto generado en el otro.

Un elemento más a considerar es la necesidad de los estudiantes de configurar su identidad al encontrar espacios que propicien la toma de decisiones, además de la importancia de asumir responsabilidades para este fin:

> *"Yo creo que es bueno que tengamos libertad de decidir sobre nuestro futuro y a cómo terminar el último año de la preparatoria, porque de esa manera nos hacemos más responsables y se siente mejor…"*
>
> *"Estoy a gusto con que nos den responsabilidad sobre lo que hacemos en la escuela, así es mejor, porque de esta manera cada quien decide que hacer y sabe las consecuencias"*

Estas observaciones nos hacen ver la búsqueda de identidad de los jóvenes en la adolescencia, la respuesta que ellos manifiestan ante la posibilidad de actuar con libertad y con responsabilidad, considerando que en la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizado su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida (Echavarría, 2003, p. 8).

Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos es factible afirmar que en este grupo de estudiantes, la construcción de sus relaciones personales está llena de significados construidos colectivamente, pero influenciados por prácticas contextuales violentas normalizadas, percibidas como parte de la vida escolar, situación aceptada pero que no construye un espacio escolar óptimo para el desarrollo de los estudiantes. Estas acciones poco asertivas son identificadas como aquellas que lesionan la integridad del colectivo, pero existe dificultad para enfrentarlas y para identificar alternativas viables para superar el conflicto de forma positiva y construir nuevas y mejores relaciones entre compañeros.

Aun así, es importante reconocer que en la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes existe una apertura para reorganizar su experiencia personal, de modo que es posible diseñar estrategias que reconozcan la valía de la otredad para la construcción del ser, de manera que se pueda dar una formación que recupere este animo de cambio en la configuración de la personalidad de los estudiantes y en su futura expresión como miembros activos de la sociedad.

También es importante reconocer que existe una estructura culturalmente aceptada y que reproduce practicas sin detenerse a analizar la pertinencia de las mismas, ante esto, también es importante trabajar en la formación docente, en los líderes que guían a los estudiantes y que enseñan con su ejemplo en el día a día, para que ellos reconozcan la necesidad de eliminar prácticas discriminatorias e incorporar la palabra del estudiante en las decisiones que involucran su futuro.

Referencias

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. Orbis. Revista Científica *Ciencias Humanas*, 3 (7), 23-45.

Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. Recuperado: http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf

Centros de Integración Juvenil, A.C., (2016). *Módulo I. Acoso escolar: una forma de violencia. Unidad 2. Marco conceptual del acoso escolar.* Material elaborado para el Diplomado en línea Acoso escolar y consumo de drogas: estrategias para su prevención y atención. México: CIJ

Colmenares E., A., & Piñero M., M. (2008). La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, 14* (27), 96-114. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id

Diagnóstico del Contexto Socio-Demográfico del Área de Influencia del CIJ Ecatepec (2013). Recuperado de: http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9380SD.html

Díaz, L. (2011). *La observación. Textos de apoyo didáctico.* México. UNAM.

Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(2). Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación Acción.* Madrid: Morata.

García, J., De la Rosa, A. y Castillo, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(1), 495-512.

INEGI (2017). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana: Cifras correspondientes a diciembre de 2017.* Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2018/ensu/ensu2018_01.pdf

Instituto de Estudios Legislativos, (2016). *El bullying y sus efectos en la vida escolar en el Estado de México.* En: Perfil del Estado de México. Toluca de Lerdo

Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia, 19*(58), 13-52. Recuperado en 28 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid.

OCDE. (2017). *Programme for international student assessment (PISA), results from PISA 2015 student´s well-being.* Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf

Ovalle, C. (2009). Autonomía como condición esencial de la dignidad humana y fundamento del consentimiento informado. *Revista Colombiana de Bioética, 4*(2), 241-259. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189214316011

Parent J. (2000). La Libertad: Condición de los Derechos Humanos. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales, 7*(22). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502207

Quirós, E. y Marín, A. (2013). Aportes de la ética de Emmanuel Lévinas para el concepto de responsabilidad social empresarial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 16-26.

Salamanca, M. (2005). La violencia representada: bases para la construcción de modelos dinámicos. *Papel Político*, (17), 33-65.

Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIV* (4), 13-41. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf

Orientación Profesional por Competencias Transversales para Mejorar el Nivel de Empleabilidad de los Universitarios

Key Skills Career Advice to Improve the Employability Level of University Graduates

Ana Rodríguez Martínez [1]
Sonia Val Blasco [2]
Alejandra Cortés Pascual [3]

[1] Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Huesca. Universidad de Zaragoza, España
[2] EINA. Universidad de Zaragoza, España
[3] Facultad de Educación, Zaragoza. Universidad de Zaragoza, España

El objetivo de la investigación que se presenta es conocer cómo influye recibir orientación profesional por competencias transversales en el nivel de empleabilidad de los universitarios-egresados y comprobar si existen diferencias significativas según sexo, edad o situación laboral. Para ello, se ha utilizado una metodología hipotético-deductiva y un diseño cuasiexperimental pretest-postest con un grupo de control con el que se ha llevado a cabo una intervención de orientación por competencias. La información se ha obtenido a través de cuestionarios, entrevistas y de grupos de discusión. Tras el análisis de resultados, se ha comprobado que la orientación profesional por competencias mejora el nivel de empleabilidad de los universitarios. Recibir orientación profesional por competencias contribuye positivamente a la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios en general y al desarrollo de las competencias transversales y del manejo de los recursos y las herramientas de un modo particular. Existe una clara correlación entre los universitarios-egresados que reciben orientación profesional por competencias y una coyuntura laboral satisfactoria en los mismos. A la vez, se observa que existe una correlación marcada entre los egresados que han recibido orientación profesional por competencias y la propia percepción que tienen de su nivel de empleabilidad, considerándose ellos mismos más empleables al haber recibido dicha orientación.

Descriptores: Orientación; Competencias trasversales; Actitud; Empleabilidad; Autoconocimiento.

The objective of the research presented is to know how the reception of professional orientation by transversal competencies influences the university graduates level of employability and to check if there are significant differences according to sex, age or occupational status. For that, a hypothetical-deductive methodology and an experimental pre-test/post-test design have been used with a control group that has received a competency-oriented training. Information was obtained through questionnaires, interviews and discussion groups. After the analysis of results, it has been proven that professional orientation by competencies improves the level of employability of the university students. The guidance based on skills contributes positively to improve the level of employability of university students in general, as well as to the development of transversal competencies and management of resources and tools. There is a clear correlation between university graduates who receive professional guidance by competencies and a satisfactory working situation. At the same time, it is observed that there is a strong correlation between graduates who have received professional guidance by competencies and their own perception of their level of employability, as they consider themselves more employable after received such guidance.

Keywords: Guidance; Transversal skills; Attitude; Employability; Self-knowledge.

Introducción

El punto de partida es una reflexión sobre la necesidad de orientar por competencias transversales para que los estudiantes de hoy y trabajadores de mañana mejoren su nivel de empleabilidad y aprendan a gestionar su desarrollo personal y profesional; continuamos con un breve marco contextual, para después profundizar en el método y finalizar con los resultados y conclusiones hallados.

Después de realizar una exhaustiva revisión del concepto de competencia, llegamos a la conclusión de que dicho término es ambiguo y no unívoco, por lo que esconde una cierta dificultad semántica. Es por ello que queremos comenzar aportando nuestra propia definición de competencia transversal, que sería un "conjunto integrado de conocimientos, aptitudes (habilidades, destrezas), actitudes y valores que facilitan el desarrollo efectivo y eficiente de una tarea o actividad (individual-grupal)" (Cortes, Rodriguez y Val, 2018).

Northouse (2015) y Lim, Lent & Pen, (2016) subrayan el carácter reflexivo del proceso de desarrollo de la competencia, haciendo además hincapié en su aportación a la transformación y el cambio. Estos autores consideran que la persona competente está provista de un conjunto de conocimientos y destrezas contextualizadas que se basan en la toma de conciencia de sí misma, a través de procesos reflexivos, como agente activo en las situaciones que vive y, por tanto, como alguien capaz de influir en la vida de los demás desde el liderazgo.

Con esta investigación perseguimos favorecer la reflexión sobre la propia experiencia de la orientación y los objetivos que se quieren alcanzar. Aprender a profundizar sobre la propia experiencia, para aprender de ella, implica que la persona esté preparada para la anticipación, la proactividad respecto a situaciones posibles y el estudio de situaciones reales, de su comprensión, del análisis de sus causas, razones y efectos.

Las tendencias más innovadoras en relación a la empleabilidad y la inserción laboral apuntan hacia la construcción de personas competentes y con valor añadido frente al mercado de trabajo.

Ya con Cruz (2012), se realizan análisis de las tareas de búsqueda de empleo por competencias, tomando como elementos clave el proceso el autoconocimiento, autorregulación y automotivación y caracterizado dicho proceso, por una clara estructuración de la toma de decisiones. Este tipo de secuencias de búsqueda de empleo favorece el éxito y el nivel de empleabilidad del demandante de empleo.

Son varios los trabajos que relacionan la importancia de potenciar una orientación profesional ligada a un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, siendo importante la formación en competencias (Santana, 2009 y García y Romero, 2011).

La sociedad demanda, cada día más y con más fuerza, la necesidad de lograr una Universidad que proporcione una formación que pueda adaptarse a las nuevas circunstancias y cuyas acciones profesionales estén dirigidas a la mejora de la vida de los ciudadanos. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario deba concebirse desde la resolución de problemas reales de la praxis en el futuro inmediato del ejercicio de su profesión (Moreno, Barranco y Díaz, 2015, p.128). Trabajando conjuntamente (Universidad-empresa y administración-orientación) conseguiremos objetivos más ambiciosos.

Método

La investigación presentada se plantea dos objetivos principales:

Objetivo 1: Conocer cómo influye el recibir orientación profesional por competencias transversales en el nivel de empleabilidad de los universitarios-egresados

Objetivo 2: Comprobar si existen diferencias significativas según sexo, edad o situación laboral.

Para abordar la investigación nos posicionamos en un paradigma de base naturalista-fenomenológica, con el que tratamos de describir los hechos utilizando un método hipotético deductivo con tendencias transdisciplinares. Se combinan instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo. Los primeros facilitan los datos que nos permite observar una foto del estado de la cuestión, si bien gracias a los instrumentos cualitativos llegamos a comprender con mayor profundidad los resultados numéricos y/o evolutivos de las competencias, así como la relación de estas con el nivel de empleabilidad.

Muestra

La población general estuvo compuesta por egresados españoles, que solicitaron orientación profesional en alguno de los Agentes Sociales situados en Aragón (CCOO, UGT; CEPYME, CREA-CEOE). La muestra de universitarios estuvo compuesta por 748 jóvenes que demandaron orientación para mejorar su nivel de empleabilidad. Todos ellos solicitarono participar en los servicios de información y orientación para el empleo y el autoempleo (IOPEA), en programas de orientación laboral (POL), y/o habían participado en programas de inserción para la mejora de la empleabilidad (PIMEI). El criterio de elección fue la antigüedad de demanda en la participación de los servicios de orientación.

En esta investigación, tal y como reflejan los estadísticos como chi-cuadrado (χ^2), se parte de grupos con características homogéneas cuyo rango de edad con mayor representatividad es el comprendido entre 25 y 29 años, obteniendo un reparto equitativo por sexos, con una ligera mayor representatividad de las mujeres. Un porcentaje mayoritario (en torno al 90%) de los egresados no están independizados y vivía con sus familias. La mitad de los participantes eran Graduados o Diplomados, seguidos de los Licenciados o Ingenieros. Entre las titulaciones más representativas se encontraban los Graduados y/o Licenciados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Derecho, Psicopedagogía, Maestros de Educación Infantil, Empresariales, Relaciones Laborales y Turismo e Ingenieros. Con respecto a la situación laboral en el tiempo 1, un 40% de los egresados no trabajaban, pero se estaban formando.

Instrumentos

A partir de un procedimiento aleatorio, la mitad de los participantes (374 egresados) participó en el grupo control y la otra mitad (374 egresados) formó parte del grupo experimental.

Mientras que en el grupo control se realizó una orientación tradicional y un seguimiento rutinario durante un año, en el que se comprueba que los egresados no han recibido orientación por competencias, el grupo experimental, durante dicho periodo, los integrantes participaron en un programa experimental "*ad hoc*" sobre orientación por competencias transversales.

Se realizaron un total de 411 entrevistas presenciales, de las cuales se seleccionaron aleatoriamente 100 para hacer un análisis en profundidad. Se utilizó la observación y el auto registro, la trascripción y análisis de cada una de las 100 entrevistas seleccionadas para conocer las categorías que aparecen en el conjunto de las mismas, así como el número de veces que

aparecen dichas categorías. Se complementaron los datos obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas con los analizados en los tres grupos de discusión. Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión se procede a la realización de un análisis inter-jueces. Este análisis cualitativo es apoyado con el uso del programa cualitativo Nvivo.

Procedimiento

La investigación presentada se realiza en el transcurso de un año, si bien se realiza un seguimirnto de la situación trascurridos cinco años de la finalización de la misma. En el Cuadro 1 podemos ver una síntesis de los pasos y procedimientos llevados a cabo.

El análisis de datos se hizo a través de estadísticos descriptivos (edad, sexo, situación laboral) y otros parámetros tales como el análisis de varianza con medidas repetidas propias del procedimiento del modelo lineal general (MLG), el Análisis del estadístico Kappa, el estadístico F de Levene, el Alfa de Cronbach, el análisis de la varianza, el Eta cuadrado ($\eta 2$), la correlación de Pearson y la prueba de rangos con signos de Wilconxon.

Para el procesamiento de dichos datos, se ha utilizado la versión 20.0 del programa estadístico SPSS para Windows (Statistical Package for Social Sciences).

Cuadro 1. Procedimiento metodológico seguido en la investigación

Grupo control	T2 Grupo experimental
T1. Realizan cuestionario de empleabilidad	T1. Realizan cuestionario de empleabilidad
No reciben orientación por competencias transversales.	Reciben orientación profesional por competencias transversales Analisis de 100 entrevistas Realización de 3 grupos de discusión
T2 realizan cuestionario (valoramos pre-post)	T2 realizan cuestionario (valoramos pre y post)
Analizamos la información de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión y concluimos investigación	
Trascurridos 5 años se hace un seguimiento del nivel de empleabilidad y situación laboral de ambos grupos	

Nota: T1. Equivale a inicio de la investigación. T2 equivale al momento dos (transcurrido un año del inicio de la investigación).

Resultados

Los resultados se han agrupado partiendo de los objetivos planteados en la investigación.

Objetivo 1

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que recibir orientación profesional por competencias transversales influye en el nivel de empleabilidad de los egresados,

Objetivo 2

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas según sexo, edad o situación laboral.

Los datos de partida en el grupo control (GC) y en el grupo experimental (GE) carecen de diferencias significativas iniciales, puesto que, en todos los parámetros analizados, el valor de chi-cuadrado, en la distribución χ^2 tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005.

Un 56% los egresados que participan en el grupo experimental (GE), aseguran que su nivel de empleabilidad ha aumentado tras recibir orientación por competencias, frente a un 7% de los egresados que participan en el grupo control (GC). Independientemente de que las medias más elevadas en el pre-test se obtengan en competencias tales como la capacidad para trabajar en equipo, la calidad, la empatía y la iniciativa, la mayor evolución que se ha producido en las medias del grupo experimental corresponde a la competencia de autoconocimiento, de organización y planificación, de comunicación, de proactividad y de capacidad para tomar decisiones.

Con un valor de Alfa de Cronbach de 0,871 podemos afirmar la fiabilidad de la escala utilizada para el análisis de las 16 competencias transversales trabajadas en la investigación. En el grupo control, las medias más elevadas se obtienen en competencias tales como el trabajo en equipo, la calidad, la empatía, la capacidad de organización y planificación y la mayor evolución de medias, mucho menor que la encontrada en el grupo experimental, se produce en competencias como el aprendizaje, la comunicación y la aplicación de los conocimientos a la práctica. Finalmente, es destacable el contraste evolutivo logrado entre el grupo experimental y el grupo control, siendo el grupo experimental el que refleja una mayor progresión en las competencias transversales mencionadas.

Conclusiones

Partiendo de los objetivos de la investigación, concluimos que recibir orientación profesional por competencias transversales mejora el nivel de empleabilidad de los universitarios-egresados, no existiendo diferencias significativas según sexo, edad o situación laboral.

Existe una correlación marcada entre los egresados que han recibido orientación profesional por competencias y la propia percepción que tienen de su nivel de empleabilidad, considerándose ellos mismos más empleables. Resaltamos el mantenimiento de los beneficios observados transcurridos cinco años de dicha orientación. Con el paso del tiempo, se mantiente que el nivel de inserción es mayor en aquellas personas que recibieron orientación profesional por competencias transversales, frente a las personas que recibieron una orientación tradicional. Este dato nos invita a implantar dicho método de orientación profesional en los servicios de búsqueda de empleo y en otros servicios de guía profesional.

Los egresados que reciben orientación profesional por competencias no sólo presentan una tendencia mayor a formarse, también trabajan más y, lo que es más importante aún, lo hacen en puestos relacionados con los estudios realizados. Aquellas personas que reciben orientación por competencias mantienen una predisposición mayor ante la realización de prácticas en empresas y este hecho le facilita el acceso al mercado laboral. También se ha hallado una clara relación entre la realización de prácticas y la continuidad laboral en puestos relacionados con los estudios.

Los egresados que reciben orientación por competencias llegan a duplicar su nivel competencial en un gran número de las competencias trabajadas, mientras que las personas que no reciben este tipo de orientación no manifiestan un avance en la evolución de las mismas. A su vez, se percibe un empeoramiento en el desarrollo de algunas competencias en los egresados no orientados por competencias transversales, frente a la ausencia absoluta de empeoramiento detectado en los egresados que han recibido orientación profesional por competencias.

Mientras que en el grupo control apenas se aprecia mejoría en competencias, incluso empeora el nivel en alguna de ellas, en el grupo experimental no sólo se produce cambio, sino que se mantiene un avance progresivo en la mayoría de las competencias incluso transcurridos cinco años. Es especialmente significativa la evolución que se manifiesta en competencias transversales

tales como la capacidad de autoconocimiento, la cual mejora en un 49% de los egresados, y la capacidad de organización y planificación, la cual evoluciona positivamente en un 44% de los mismos. Por lo tanto, podríamos afirmar que para la transición socio-laboral no basta con formar en conocimientos, sino que es necesaria una actitud que favorezca el autoconocimiento de la persona para buscar y encontrar empleo. Cuanto mayor sea el conocimiento de los egresados de sí mismos, mayor será la probabilidad de que el funcionamiento general de su personalidad sea más equilibrado y estructurado.

La orientación profesional por competencias transversales facilita la creación de una marca personal, concepto cada vez más trabajado por Temple (2014), con la intención de mejorar el nivel de empleabilidad El plan individualizado de inserción detalla los objetivos, plazos y las acciones a seguir para alcanzar la posibilidad de acceder a un empleo (Romero, 2003; Zalazar Jaime, Cupani y De Mier, 2015). Para ello, resulta necesario aclarar y detallar los compromisos y responsabilidades de cada parte (orientador y persona usuaria): precisar los recursos y las acciones a utilizar, respetar en todo momento la autonomía y dignidad de la persona, individualizar continuamente las acciones de orientación, fomentar el diálogo y la negociación, y buscar la implicación familiar y comunitaria.

Como conclusión del segundo objetivo, se analiza la evolución en el ámbito de los idiomas y las TIC de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación para comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral. A la vista de los resultados se puede decir que existe una ligera diferencia de evolución positiva de los idiomas y las TIC en los egresados que reciben orientación profesional frente a los que no la reciben.

Mientras que en el grupo experimental se percibe una ligera mejoría en todas las categorías analizadas en este bloque, ya valoradas en la estructura de competencias adoptada en los estudios de AQU Catalunya y muy valoradas por el mercado actual, en el grupo control se detecta que algunas personas empeoran su nivel de idiomas, manejo de las tecnologías y habilidades comunicativas, entre otras, pudiéndoseatribuir ese empeoramiento a la falta de entrenamiento.

Estamos de acuerdo con Allen (2013) cuando insiste en la necesidad del manejo de las herramientas informáticas, la formación complementaria para el uso fluido del idioma inglés, entre otros, y el entrenamiento para una comunicación fluida y eficaz, tanto verbal como escrita en el terreno profesional, para mejorar el nivel de empleabilidad.

Nuestro estudio coincide con los resultados que obtuvo Climent-Rodríguez, y Navarro-Abal (2016) en el estudio donde se investigó a 36.000 graduados de nueve países europeos, tratando de valorar qué competencias mejoraban su nivel de empleabilidad, y en que contaban como unas de las siete competencias principales, las tecnologías de la información y la comunicación y el manejo de una lengua extranjera.

En el análisis del ámbito cualitativo se detecta una relación positiva entre los egresados que manifiestan una clara competencia proactiva, polivalentes y con predisposición a aprender, con el buen manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, al igual que se establece una relación entre los egresados que destacan por su alta capacidad para tomar decisiones, adaptarse y superarse y aquéllos que manifiestan una mayor flexibilidad ante la posibilidad de viajar para mejorar un idioma o mejorar su empleabilidad.

Los egresados que han recibido orientación profesional manifiestan una gran evolución ante el enfrentamiento del proceso de selección en general, logrando hasta un 75% de mejora y esto,

junto a otros factores, contribuye al desarrollo de su nivel de empleabilidad. Los egresados que no han recibido orientación profesional mantienen la situación inicial en la que se encontraban o mejoran muy levemente estos aspectos, nada comparable con la evolución que mantienen los egresados que participan en el grupo experimental.

Referencias

Allen, K. (2013). Half of recent UK graduates stuck in non-graduate jobs, says ONS. Recuperado de http://www.theguardian.com/business/2013/nov/19/half-recent-uk-graduates-stuck-jobs-ons.

Climent-Rodríguez, J.A., & Navarro-Abal, Y. (2016). New challengues in job guidance: since work insertion pathways to make professionals branding. *AEOP*, 27(2), 126 – 133.

Cortés, A., Rodríguez, A., & Val, S. (Coords.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación.* Madrid: Pirámide.

Cruz, C. (2012). *De la Orientación Vocacional a la orientación laboral. Principios conceptuales básicos.* Material inédito del Título de Experto en Orientación e Inserción Laboral. Universidad de Huelva.

García Gómez, S. y Romero Rodriguez, S. (2011). La orientación en la formación profesional: una necesidad urgente. *Revista Educação Skepsis*, 2, 1066-1084.

Lim, R. H., Lent, R. W., & Penn, L. T. (2016). Prediction of Job Search Intentions and Behaviors: Testing the Social Cognitive Model of Career Self-Management. *Journal of Counseling Psychology*, 63(5), 594-603.

Moreno, R., Barranco, R & Diaz, M. (2015). La metodología de contacto: una propuesta de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias profesionales en educación social. *Sensos* ,9(VI), 123-135.

Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Romero, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación en personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 55(3), 425-432.

Santana Vega, L. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* Madrid: Pirámide.

Temple, I. (2014). *Usted S.A., empleabilidad y marketing personal.* Madrid: Gestión 2000. Planeta.

Zalazar-Jaime, M. F., Cupani, M., & De Mier, V. (2015). Evaluation of the performance model of Social Cognitive Theory of Career: contributions of differential learning experiences. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 153-168.

Tutoría entre Iguales en el Programa de Tutoría Formativa

Peer Tutoring in the Formative Tutoring Programme

Lorenza Da Re
Renata Clerici
Andrea Gerosa
Anna Giraldo
Silvia Meggiolaro

Universidad de Padua, Italia

El Programa de Tutoría Formativa (TF) es un modelo de tutoría integrado para enfrentar la deserción y promover el empoderamiento de los estudiantes universitarios. La TF se llevó a cabo en el año académico 2016/2017 en ocho grados de la Universidad de Padua. En esta contribución se presentan algunos de los resultados relacionados con el papel de los compañeros tutores: estudiantes "mayores" que apoyan y guían a los estudiantes de cursos previos. De los datos se desprende que los estudiantes tutores que participan en la TF, aunque con diferencias entre el contexto humanístico-social y científico, mejoran numerosas competencias (comunicación, interpersonal, organizacional) y perciben su mejoría tanto a nivel académico como interpersonal.

Descriptores: Tutoría; Tutoría entre iguales; Orientación; Universidad; Abandono.

The Programme of Formative Tutoring, an integrated tutoring model to contrast drop-out and empower university students, has been experimented in Academic Year 2016/2017 in eight First Cycle Degree Courses at the University of Padova. In this paper we will present some results related to the role of student tutors: "veteran" students who support and guide freshmen. From the data it emerges that the students who participate in the TF as tutors, although with differences between the humanistic-social and scientific context, enhance numerous skills (communication, interpersonal, organizational) and they perceived themself improved both in the educational and interpersonal level.

Keywords: Tutoring; Peer tutoring; Guidance; University; Drop-out.

Introducción

El Programa de Tutoría Formativa (TF) (Álvarez, 2002; Da Re, 2017), dirigido a los estudiantes de primer año de los grados de la Universidad de Padua, tiene la intención de facilitar la transición entre la escuela secundaria y la universidad, así como reducir el abandono y mejorar el rendimiento académico de los nuevos estudiantes. Consiste en actividades de orientación y acompañamiento para los estudiantes, llevadas a cabo por profesores tutores, compañeros tutores y expertos de los servicios universitarios, con el objetivo de desarrollar una serie de competencias transversales en los estudiantes. Ahora, en su quinto año de implementación, ha ampliado progresivamente el número de cursos, de estudiantes y de profesores involucrados (Clerici y Da Re, 2018; Da Re, 2017; Da Re, Álvarez Pérez y Clerici, 2015; Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2017).

En línea con los objetivos del Programa y con la intención de colocar al estudiante en el centro del proceso formativo, los tutores de la TF planifican reuniones periódicas de coordinación y realizan una pluralidad de actividades destinadas a favorecer el éxito académico de los estudiantes universitarios (Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2016). El modelo pedagógico en el que se basa la TF asume que las actividades de orientación y tutoría deben integrarse en la trayectoria curricular de los estudiantes y en la actividad docente de los profesores (tutoría) con

la expansión de su profesionalismo más allá del aula hacia la orientación educativa y didáctica (Galliani, 2018). Los compañeros tutores juegan un papel fundamental: son los estudiantes más "mayores", percibidos por los nuevos estudiantes como "colegas" más expertos, quienes al transmitir su experiencia pueden proporcionar elementos útiles para entender y enfrentar con mayor serenidad el impacto con el nuevo contexto formativo, organizativo y relacional (tutoría entre iguales).

El compañero tutor cursa el mismo grado que los estudiantes destinatarios del Programa, pero en los años siguientes al primero; él pone a disposición de sus compañeros del primer año su tiempo y conocimiento para facilitar la integración en el contexto universitario. Colabora con el profesor tutor en las actividades del Programa, desempeñando el papel de "intermediario" entre el estudiante "novato" y el mundo académico. El compañero-tutor parte de su experiencia como estudiante, adquirida en los años anteriores, y la pone a disposición de sus colegas recién llegados a la universidad. Conoce el contexto de estudio desde la perspectiva del estudiante en términos operativos y directos, mientras puede explotar su papel como estudiante-tutor e interactuar en igualdad de condiciones con los estudiantes con una eficacia adecuada. Este rol, que se asume bien a propuesta de los profesores del grado o bien, por auto-candidatura, en función del contexto, debe reconocerse y certificarse como parte integral del tiempo dedicado a la enseñanza.

Las funciones realizadas por el compañero-tutor pueden resumirse en:

- facilitar la adaptación de los alumnos de primer año al entorno universitario,
- colaborar con los profesores tutores en el diseño e implementación de las actividades,
- realizar con los estudiantes, a partir de su propia experiencia, actividades de apoyo en aspectos de particular importancia en el ámbito universitario,
- identificar las necesidades específicas del contexto y proponer ideas para nuevas actividades percibidas como relevantes,
- motivar la participación de los estudiantes transmitiendo el sentido de la iniciativa,
- informar sobre la participación de los estudiantes en las reuniones de la TF, recoger la asistencia y hacer un seguimiento de ellos en un registro específico.

Estos compañeros tutores también desempeñan un papel clave en la divulgación de la iniciativa y son una parte activa de la co-construcción de las actividades. Su contribución es fundamental para la replanificación de las actividades, de modo que sean significativas para el contexto científico-didáctico específico de la realización. Además, los compañeros tutores son una parte activa en la evaluación de las actividades en términos de satisfacción de las actividades propuestas.

En el año académico 2016/17, después de un período de ajuste de objetivos, actividades y herramientas, se llevó a cabo la evaluación de 360 grados de la TF. El diseño de evaluación utilizado integró en un enfoque de procedimiento los métodos, técnicas y herramientas cuantitativas y cualitativas, centrándose en los aspectos principales de cada actor involucrado. Los procesos fueron monitoreados, la participación fue analizada, la satisfacción fue motivada y la efectividad de las intervenciones en las carreras de los estudiantes se midió al final del primer año de estudio utilizando técnicas estadísticas apropiadas (Clerici et al., 2018).

Una de las ideas fuertes que guiaron las opciones operativas se centró en evaluar una acción educativa y formativa en función de su cumplimiento con los objetivos iniciales, destacando tanto

los aspectos del éxito como las cuestiones críticas, de acuerdo con el esquema: objetivos- input-transformaciones-efectos (Fraccaroli y Vergani, 2005). En este aspecto se centra la presente comunicación, destinada a presentar los resultados que surgieron de la evaluación del Programa, con referencia particular a un actor fundamental, el compañero tutor.

Técnicas y herramientas

Se diseñaron y propusieron dos cuestionarios a los compañeros tutores, uno al principio (pre) y otro al final (post) de la experimentación, para identificar las dimensiones de la participación, la motivación para participar y el impacto formativo de la TF. Los cuestionarios contienen preguntas estructuradas y semiestructuradas, y tienen la intención de detectar el concepto de participación y definir las expectativas y las implicaciones formativas de los compañeros tutores que participaron en la experimentación del Programa de la TF.

Algunos estudiantes tutores también formaron parte en un grupo de discusión como "testigos privilegiados" que participaron activamente en la experimentación. El objetivo era analizar el rol del tutor para detectar la motivación de los estudiantes involucrados e identificar sus necesidades formativas. Las dimensiones investigadas se referían a los objetivos de la TF y al papel del compañero tutor, las necesidades de formación de los compañeros tutores, la metodología, el papel del profesor tutor, la participación de los estudiantes, los aspectos positivos, los problemas encontrados y las propuestas de mejora.

Resultados

En general, los estudiantes que participaron en el Programa de TF en a.a. 2016/17 con el rol de compañero tutor fueron 43, de los cuales 14 pertenecían a los grados del área científica y 29 al área humanística-social. Principalmente eran mujeres (58%) que obtuvieron una puntuación media de 26.9 en los exámenes. Existen diferencias entre las dos áreas científico-didácticas en las que se ha llevado a cabo la experimentación de TF: los compañeros tutores del área científica son principalmente hombres (57%) y tienen una calificación promedio (25.8) inferior a la de los tutores del área humanístico-social (27.4), entre las que predominan las mujeres (66%). Durante el curso analizado, el 28% cambió de grado (25% en el área científica en contraposición al 29% en el área humanística-social), mientras que el 15% ya tenían otro grado (8% en el área científica frente al 18% en el área humanística-social).

Los cuestionarios pre y post

El cuestionario pre lo han completado 35 compañeros tutores, mientras que el cuestionario post lo cumplimentaron 40 compañeros tutores al final de las actividades. Aquí presentaremos solo algunos de los resultados que han surgido, en referencia a Clerici *et al.* (2018). Al principio y al final del Programa se propuso a los compañeros tutores una batería que consta de 14 ítem estructurados y se corresponden con declaraciones que solicitan una opinión que deben valorar en una escala de auto-anclaje de 1 (en total desacuerdo) a 10 (en total acuerdo). Los ítem se utilizaron para investigar algunos aspectos relacionados con la participación en la vida universitaria (1-4 ítems), ser un estudiante universitario (5-8 ítems) y el rol del compañero tutor (9-12 ítems), así como evaluar los cambios entre antes y después la experiencia de la TF (13-14 ítems).

Al inicio del programa, los aspectos sobre los cuales los compañeros tutores expresan mayor acuerdo son aquellos relacionados directamente con su rol como tutores, como la participación activa (promedio de 8.4) o la consideración de su opinión en los temas tratados (7.8). El aspecto

de la toma de decisiones, relacionado con la organización del grado, también emerge: creen que los estudiantes deben participar en los procesos de toma de decisiones relacionados con la enseñanza (7.3) y la organización universitaria (7.5). También es importante que los tutores estén motivados por su rol al sentirse parte de la vida de la universidad (7.3).

La comparación de estos resultados con los del cuestionario administrado al final de la experiencia muestra que, para algunos ítems, se ha expresado un nivel diferente de acuerdo, ya que algunas de las puntuaciones medias son al final, más altas (Figura 1). Es interesante observar el aumento en el acuerdo con respecto a temas relacionados con la evaluación (+0.9), a la organización (+0.7) y a la enseñanza (+0.5). La consideración de su papel como "expertos" expermimentó el mayor crecimiento (+1), ya que comenzó desde el nivel más bajo en su valor absoluto (4.9) En términos generales, los encuestados creen que el rol de tutor ha sido importante para su participación en la vida universitaria, aunque su motivación inicial haya disminuido ligeramente, quizás reflejando algo de crítica en trasncurso de la experiencia.

Al final de la experiencia sobre tutoría se observó una satisfacción general por la experiencia adquirida. El ítem, incluido en el cuestionario post, produjo un promedio de 8.1 en una escala de 1 (satisfacción mínima) a 10 (satisfacción máxima). Para comprender mejor el valor atribuido por los compañeros tutores a la experiencia adquirida, presentaremos algunos resultados del análisis del contenido realizado en las respuestas a algunas preguntas abiertas presentes en los dos cuestionarios.

En el cuestionario pre (compilado por 35 compañeros tutores) hubo 4 preguntas abiertas cuyo objetivo era profundizar en las motivaciones y expectativas que los estudiantes se habían propuesto para el rol de tutor.

La motivación principal que llevó a estos alumnos a participar como compañero tutor en la TF fue ayudar a otros estudiantes (60%). Otras razones citadas fueron la experiencia formativa que representa (29%), la posibildad de experimentar el rol de tutor (26%) o el hecho de poder poner a disposición de otros compañeros su experiencia sobre el tema (17%).

Según los encuestados, las principales necesidades de los estudiantes de primer año se concentran en adquirir más información (26%), integrarse (26%), recibir apoyo en el método de estudio (26%) y satisfacer las necesidades de orientación con respecto a la enseñanza (23 %).

La expectativa más generalizada con respecto al impacto formativo de esta experiencia es la adquisición de mayores habilidades relacionales y comunicativas (43%). También emerge como relevante aprender a trabajar en grupo (26%), conocer mejor la universidad (26%) y adquirir habilidades de gestión/organización (17%).

En el cuestionario post (compilado por 40 compañeros tutores) hubo 5 preguntas abiertas para resaltar las fortalezas y debilidades de la experiencia. Entre los aspectos positivos, los encuestados reconocen que la TF ayuda a conocer la Universidad y sus servicios (45%), a administrar los aspectos administrativos y didácticos (38%), a promover la integración en el contexto universitario (35%) y a comparar o intercambiar experiencias (35%). La TF también proporciona funciones de orientación (28%), favorece los aspectos de socialización y relacionales (23%) y ayuda a los estudiantes a manejar problemas (18%) y relacionarse con los profesores (15%).

Figura 1. Participación universitaria según los compañeros tutores. Comparación de los puntajes promedio de Pre y Post
Fuente: Elaboración propia.

Entre los temas críticos están la baja participación de los estudiantes en actividades (33%), el horario inadecuado (13%) y algunas actividades inadecuadas (13%).

Con respecto a las posibilidades de mejora, surge la necesidad de adaptar las actividades a las especificidades del grado (23%) y al año del curso (18%) así como diseñar las actividades a partir de las solicitudes de los participantes (15%). También se proponen el reconocimiento de las actividades (13%), la mayor coordinación con proyectos similares (13%) y el cambio de horario (13%).

Con respecto al impacto formativo de la TF, la mayoría de los tutores estudiantiles afirman que han aumentado su capacidad para trabajar en grupos (30%), el plan formativo/didáctico (30%), habilidades de comunicación (23%) y de relación (23%). Ha aumentado también el conocimiento de la Universidad de Padua (15%) y la capacidad de hablar en público (15%).

El grupo de discusión

Son 7 los compañeros tutores que participaron en el grupo de discusión, representando su propio grado en el que se llevó a cabo la TF. A continuación, se presentan las dimensiones principales de los contenidos que surgieron (para una presentación exhaustiva, consulte Clerici et al., 2018):

- Finalidad de la TF y rol de los compañeros tutores. Para los encuestados, la TF es una actividad de orientación y apoyo para el estudio útil para los estudiantes que observan a los participantes en una respuesta académica efectiva.

- Metodología TF. Las reuniones con los Servicios Universitarios fueron percebidas de forma muy positiva y consideradas muy útiles.
- Rol del profesor tutor. Los profesores tutores son vistos como maestros que saben cómo involucrar a los estudiantes, saben lo que les hace apasionarse por un tema de estudio y tratan de establecer una buena relación involucrándolos en proyectos.
- Necesidades formativas de los compañeros tutores. Una formación en los estilos de comunicación sería importante para poder acercar y crear mejores relaciones.
- Promoción de la TF y participación de los alumnos. Sería útil involucrar a los compañeros tutores en la presentación de los grados respectivos al comienzo del año y crear un canal digital para todos los participantes en el proyecto.
- Aspectos positivos de la TF, temas críticos y propuestas de mejora. Mejorar la relación y colaboración con los profesores tutores y la organización del tiempo y del espacio.

La experiencia llevada a cabo ha permitido incrementar la red social de los estudiantes, aumentando la comunicación y las habilidades interpersonales.

Consideraciones finales

La mayoría de los grados involucrados en este estudio han participado en el proyecto de tutoría formativa con el objetivo de reducir la tasa de abandono de sus estudiantes y gracias a las políticas de evaluación nacional que tienden a hacer que esta métrica sea cada vez más relevante. La tutoría formativa está demostrando ser eficaz con respecto a este primer objetivo, pero lo que la hace más estratégica dentro de los objetivos formativos de un curso es el potencial para fortalecer una gama de competencias transversales incluso en estudiantes que no están en riesgo de abandono. Desde este punto de vista, podemos esperar que la tutoría formativa contribuya a aumentar la eficiencia del proceso formativo para todos los estudiantes de un grado, independientemente del nivel de preparación previa y de la predisposición personal.

Los estudiantes y, especialmente, los estudiantes de primer año están demostrando su comprensión del potencial de la tutoría formativa. Por lo tanto, la participación y la constancia de los estudiantes están aumentando, mientras que la apreciación de las actividades realizadas incluye desde aspectos meramente informativos a aquellos que son más formativos y transversales. Sin duda, todavía hay margen de mejora y nuevos desafíos que enfrentar, especialmente en el contexto de la aplicación masiva del proyecto, pero los resultados alcanzados hasta ahora son alentadores. En esta línea de trabajo, los autores esperan que la sensibilidad hacia estos temas por parte de los órganos de gobierno de las universidades y de los grados se consolide, para que este tipo de intervenciones puedan ser cada vez más sistemáticas y estructuradas dentro de los grados.

Referencias

Álvarez Pérez, P.R. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Clerici, R., y Da Re L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(1), 39-56.

Clerici R., Da Re L., Giraldo A. y Meggiolaro S. (2018). *La valutazione del Programma di Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.

Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Da Re L., Álvarez Pérez P.R. y Clerici R. (2015). Adaptación al contexto universitario italiano del modelo de tutoría formativa para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico. Actas del Congreso AIDIPE 2015, XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa, "Investigar con y para la sociedad", 24-26 junio, Cádiz (España).

Da Re L., Clerici R. y Álvarez Pérez P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa.* Padova: Cleup.

Da Re L., Clerici R. y Álvarez Pérez P. R. (2017). The Formative Tutoring Programme in Preventing University Drop-outs and Improving Students' Academic Performance. The Case Study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, *9*(3), 156-175. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-3-7.

Fraccaroli F., y Vergani A. (2005). *Valutare gli interventi formativi.* Roma: Carocci.

Galliani L. (2018). La valutazione dell'agire didattico in università. En E. Felisatti, A. Serbati (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 67-84). Milano: FrancoAngeli.

Percepción de Estudiantes en Formacion Inicial Docente en Etapa de Práctica Profesional de la Universidad de Concepción – Chile Acerca del Desarrollo de los Programas de Orientación en los Centros Educativos

Perception of Students in Teaching Initial Training in Professional Practice Stage of the University of Conception - Chile on the Development of Orientation Programs in Educational Centers

Angélica Corrales Huenul
Loreto Caro Concha

Universidad de Concepción, Chile

No hay duda de la importancia que reviste el proceso de Orientación en el aula, el cual formulado y desarrollado correctamente por los agentes responsables, puede lograr cambios significativos en los/las estudiantes que reciben apoyo a través de los programas de Orientación. Este el contexto en el cual se centra esta investigación, que tiene como propósito indagar respecto a la percepción que tienen los/las estudiantes en formación inicial docente que desarrollan su práctica profesional, en la Universidad de Concepción – Chile, sobre el desarrollo de los programas de Orientación ejecutados el primer semestre académico, año 2017 en sus centros educativos (establecimientos de práctica), considerando a los agentes participantes y los aspectos que intervienen en dicho proceso. La recolección de datos se realiza a partir de un cuestionario Likert que incluye una pregunta abierta. Luego de un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, se pudo conocer las percepciones que tienen los/las estudiantes en práctica profesional acerca de la implementación de los programas de Orientación de sus respectivos establecimientos de práctica y deducir a través de estos hallazgos los aspectos que promueven el desarrollo integral de los/las estudiantes y los aspectos a mejorar.

Descriptores: Orientación educativa; Programas de orientación; Profesor jefe; Centro educativo; Práctica profesional.

There is no doubt about the importance of the Orientation process in the classroom, which formulated and developed correctly by the responsible agents, can achieve significant changes in the students that receive support through the Orientation programs. This is the context in which this research focuses, whose purpose is to investigate the perception of the students in initial teacher training who develop their professional practice, at the University of Concepción - Chile, about the development of the programs of Orientation carried out the first academic semester, year 2017 in their educational centers (practice establishments), considering the participating agents and the aspects that intervene in said process. The data collection is done from a Likert questionnaire that includes an open question. After a quantitative and qualitative analysis of the data, it was possible to know the perceptions that the students have in professional practice about the implementation of the Orientation programs of their respective practice establishments and to deduce, through these findings, the aspects that promote the integral development of the students and the aspects to be improved.

Keywords: Educational guidance; Orientation programs; Head teacher; Educational center; Professional practice.

Introducción[1]

La labor de la Orientación en los centros educativos es fundamental para encaminar de los diferentes aspectos que incidene en el/la estudiante para su desarrollo académico, personal, social y profesional, por lo que una implementación de ésta en los centros educativos permitirá proporcionar herramientas al o a la estudiante para desarrollar su potencial académico y profesional, fomentar el conocimiento de sí mismo, fomentar la autonomía y toma consciente de decisiones, lograr el propio aprendizaje, preparar para la vida, entre otros importantes aspectos.

En términos generales, la Orientación Educativa se considera una vía de personalización de la educación para la promoción de valores y el desarrollo de habilidades y competencias para la vida. Se trata de un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos (Álvarez y Bisquerra (2012), citado por García 2016). Asimismo, Domingo, Fernández y Barrero (2014), citado por García, 2016) señalan que la Orientación Educativa, tras un largo recorrido, ha logrado consolidar un lugar, un prestigio y un espacio profesional. Durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de entender el desarrollo de la Orientación Educativa por parte de los profesionales de esta especialidad. (p.16)

El presente estudio tiene por objetivo evaluar la percepción de los estudiantes en formación inicial docente en su etapa de práctica profesional en educación media (educación secundaria) de la Universidad de Concepción-Chile respecto al desarrollo de los programas de Orientación en sus respectivos centros de prácticas. Para responder a dicho objetivo se construyó y aplicó un cuestionario tipo Likert que involucró dimensiones sobre la ejecución de los programas de Orientación en el aula y que relaciona e involucra a los/las estudiantes en práctica profesional como al establecimiento educativo y a los/las receptores/as del programa.

Para llevar a cabo el estudio se consideró pertinente abordar desde una perspectiva cuantitativa gran parte de la investigación, con el propósito de obtener datos duros y analizar concretamente la percepción de los/las participantes en relación a los distintos aspectos estudiados. Por otra parte, la investigación presenta un enfoque cualitativo el cual busca, a través del análisis de respuestas a una pregunta abierta, identificar fortalezas o debilidades que los/las participantes declaran haber observado y/o participado, durante su proceso de práctica profesional, en lo referente al desarrollo de los programas de Orientación y en relación a todos los aspectos que influyen en este proceso.

Método

El estudio posee un enfoque mixto, es decir cuantitativo y cualitativo. La muestra se constituyó por 154 estudiantes en práctica profesional, primer semestre año 2017, en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción-Chile. La investigación se enmarca dentro de las prácticas profesionales de jefatura de curso de los estudiantes de pedagogía de las distintas especialidades de Educación Media. Dichas especialidades son: Español, Matemáticas, Historia y Geografía, Física, Química, Biología, Artes Visuales, Artes Musicales, Educación Física, Filosofía e Inglés.

---

[1] Percepción de los estudiantes en práctica profesional de pedagogía en educación media de la Universidad de Concepción acerca del desarrollo de los programas de orientación en los centros educativos de la provincia de Concepción. Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación, en la universidad de Concepción, Chile.

Se construyó un instrumento de medición que consistió en una encuesta tipo Likert en la cual se presentaban 4 dimensiones del estudio: asesoría y capacitación, conocimiento, estrategias metodológicas y efectividad de los programas de Orientación en el aula,a partir del cual los/las consultados/consultadas, marcaban una preferencia según grado de apreciación a un aspecto determinado. Por otro lado, el instrumento consideró una pregunta abierta con el propósito de recoger datos cualitativos del fenómeno en su contexto, con análisis deductivo de la información. Esto corresponde al enfoque cualitativo de investigación, (Vieytes, 2004) a través del cual se trabajó en determinar el grado de apreciación de los/las participantes, respecto a 25 aspectos clasificados en cuatro dimensiones, que recopilaron información referente al desarrollo de los programas de Orientación en los centros educativos en que desarrollaron la práctica profesional con jefatura de curso. .

A continuación se presenta una figura que representa la distribución de la muestra, según especialidad.

Figura 1. Distribución de la población según especialidad
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 podemos ver cómo se distribuye la población. Se destaca que las especialidades Educación Física, Español y Matemáticas y Computación en su conjunto representan más del 50% de la población.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados desde las dimensiones propuestas y estudiadas en esta investigación, desarrolladas en 4 dimensiones. Asesoría, Conocimiento, Estrategias Metodológicas y Efectividad de los Programas de Orientación

Figura 2. Asesoría
Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que los/las estudiantes en práctica profesional mayoritariamente recibieron poca información por parte de los establecimientos educacionales referente a los programas de Orientación. Asimismo, la retroalimentación que tuvieron durante la ejecución de sus prácticas profesionales no fue permanente y en la mayoría de los casos no se dieron instancias formales para ella. Finalmente los/las estudiantes en práctica profesional se consideran, en su mayoría, capacitados/as para ejecutar los programas en el aula y una muy pequeña cantidad se considera nada o muy poco preparado/a al respecto.

Asimismo, el acompañamiento (supervisión) en el aula fue el aspecto mejor evaluado por los/las estudiantes encuestadas, es relevante este aspecto porque sevrelaciona con el rol que debe cumplir su profesor mentor.

Figura 3. Conocimiento
Fuente: Elaboración propia.

Según información obtenida, en la Figura 3 podemos observar de manera general que los/las estudiantes principalmente sintió tener los conocimientos necesarios para aplicar los programas de Orientación en el aula. En cuanto a los programas como tal, se observa que en general los/las

participantesconsideraron que no existen mayores dificultades en cuanto a los contenidos que son abordados en el aula. Además los/las participantes consideran que estos contenidos son necesarios para orientar de manera efectiva a los/las estudiantes del colegio y que éstos abordan las problemáticas de los/las estudiantes y que además son mejorables. Al mismo tiempo los/las participantes consideran que los programas proponen herramientas para trabajar de manera adecuada con los estudiantes del colegio.

Figura 4. Estrategias metodologicas
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los lineamientos que entregan los programas de Orientación que se desarrollan en los establecimientos educacionales, se observa que generalmente no limitan y/o dificultan la ejecución de estrategias metodológicas al momento de desarrollar los programas, además se observa también que estos lineamientos permiten a los/las practicantes contar con capacidad de decisión al momento de utilizar estrategias metodológicas para la ejecución de una clase. Se considera además que estos requieres una preparación continua y frecuente en cuanto al aspecto metodológico para lograr un correcto desarrollo en el aula.

Figura 5. Efectividad de los programas de Orientación en la sala de clases.
Fuente: Elaboración propia.

Según la información que nos entrega la Figura anterior, podemos observar que los/las estudiantes de los centros educativos eestudiados no se interesan mayormente por los contenidos que se les presentan en los programas de Orientación a oesaar que los programas abordan problemáticas actuales de los estudiantes.Por otro lado los programas frecuentemente pueden ser aplicados a otras realidades sociales y permiten resolver de manera recurrente problemáticas de los/las estudiantes. Sin embargo esta participación no esno esmannente. Finalmente se observaron cambios conductuales positivos en /las estudiantes después de aplicar los programas, aunque esto se evidencio de manera parcial en los/las estudiantes de cada colegio.

Conclusiones

En base a los datos obtenidos podemos decir que los centros educativos no se están haciendo participes del proceso: formador de los futuros profesores jefes en práctica o tutores, no obstante suelen ser altamente acompañados (supervisados). Además desde el equipo directivo y/o de orientación del establecimiento educacional no parecieran recibir ni apoyo ni información pertinente a su formación. El/la profesor guía –mentor suele ser testigo y crítico de la situación en algunos casos, mientras que en otros simplemente vigila al o la profesor/a jefe en práctica si dar ningún tipo de retroalimentación.No obstante, los/las profesores/as jefes en práctica suelen sentirse capacitados para cumplir su rol.

Los/las profesores/as jefes en práctica consideran que sus conocimientos les han permitido aplicar los programas de orientación en el aula, pues los contenidos de los programas de orientación no presentan dificultades para ser abordados. Señalan y destacan la importancia de ellos para orientar efectivamente a sus estudiantes y porque están dirigidos en su mayoría a la realidad socio-educativa actual, aunque en sus contenidos abordan parcialmente las problemáticas de los/las estudiantes.

Podemos indicar que existe una buena apreciación por parte de los/las estudiantes en práctica en relación a la coherencia de los programas de Orientación con la realidad de los/las estudiantes, sin embargo, la contextualización de los programas de Orientación es relevante para su efectividad.

Es importante señalar el desarrollo de la práctica profesional es paralela a distintas instancias de aprendizaje en la universidad, lo cual nos indica que la formación recibida por parte de la casa de estudios repercute de manera positiva en los/las estudiantes en práctica profesional. Por otro lado es importante señalar también que los programas de Orientación son propuestas para trabajar distintos temas de interés en el aula por lo cual el profesor encargado de ejecutarlos o bien el agente encargado del proceso de Orientación en el colegio tiene la facultad de modificar o ajustar los contenidos a la realidad particular de los estudiantes del establecimiento. Respecto a los recursos metodológicos que acompañan el desarrollo de los programas de Orientación, los/las estudiantes en práctica precibieron que en los centros educativos muy frecuentemente cuentan con los recursos tecnológicos necesarios, además los lineamientos de los programas no limitan ni dificultan la ejecución de estrategias metodológicas. Los/las profesores/as jefes en algunos casos participan de manera colaborativa para intercambiar estrategias metodológicas en el desarrollo de los programas de Orientación.

Finalmente se aprecia que el trabajo colaborativo en algunos lugares es considerado y en otros no existe y esto curiosamente ocurre en todas las dependencias. Si consideramos que los agentes del proceso educativo deben en general trabajar como un equipo, esto se convierte en un tema que necesita ser tratado.

Por otro lado, los/las profesores/as jefe en práctica no perciben que los programas abarquen todas las problemáticas a las que se enfrentan en el establecimiento, sin embargo también creen que los programas son aplicables transversalmente a las distintas realidades de los establecimientos chilenos. Se puede deducir que la dimensión en las cuales los/las estudiantes en práctica profesional manifestaron mejor percepción fueron las dimensiones de conocimiento y estrategias metodológicas, mientras que las que tuvieron mayoritariamente una percepción negativa fueron las dimensiones de asesoría y capacitación y efectividad de los programas de Orientación en el aula, lo cual nos sugiere que se le debe dar mayor énfasis a estos aspectos en los establecimientos educacionales.

Referencias

Álvarez, A. San Fabián, J. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, Nº 28 /1, 2012, Artículo 14.

Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la Orientación. *Educación XXI*, (n.10).

Correa, G. (2008). *Profesor-Orientador: ¿Nuevo Perfil ante un Nuevo Currículo*? (Tesis de maestría),

Contreras, D. (2002). Concepto de Orientación educativa: Diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, S/V (S/N).

Cuevas, D., Letelier, T, Martínez, C., y Muñoz, B. (1998). *Manual de Orientación educacional.* Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

De Abreu, J. (2014). La importancia del profesor tutor. *Revista interfaces*, 1(1).

Del Pino, J., García, A., Cuenca, Y., Pérez, R., y Arzuaga, M. (2011). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación*,

Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(1).

Duarte, S., Vasconcelos, P., Asencio, E., y Martínez, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.*

García , B. (2009). Dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, volumen 10 (11).

García, A., y Chancay, A. (2016). La consejería estudiantil y la convivencia educativa. *Revista científica Dominio de las Ciencia*s, volumen 2 (3).

García, M. (2016). *El desarrollo de la Orientación educativa en el aprendizaje-servicio.* (Tesis doctoral).

Martínez-Garrido, C., Krichesky, G., y Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación, 54*, 107-122.

González, J. (2008). La Orientación profesional en América Latina: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13).

González, B., Ledezma, F., y Adelina, M. (2009). La Orientación en América Latina: consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. Orientación y sociedad, volumen 9 (s/n).

González, J. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. *Revista gallego-portuguesa de psicología y educación*, volumen 15 (2).

Gordillo, M. (1996). El perfil del profesor tutor. *Revista Complutense de Educación* volumen 7(1).

Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación en línea*,

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962), Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile,

Pérez, J., y Osses, S. (2015). Investigación educativa medioambiental en estudiantes secundarios urbanos. *Estudios pedagógicos online*, volumen 41 (1).

Rut, V. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. epistemología y técnicas.* Buenos aires: Editorial de las Ciencias.

Salas, N. (1982). *¿Cómo orientar? Algunos enfoques de la Orientación escolar o asesoramiento para Chile como país latinoamericano.* Santiago de chile: Editorial Universitaria.

Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la Orientación. *Revista española de Orientación y psicopedagogía*, volumen 21 (2).

Tarrida, A. (2012) Perfil competencial del tutor o de la tutora de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, volumen 23 (2).

Tatar, M. (2008). Contexto cultural y consejería escolar: sensibilidad cultural y defensa de la justicia social. *Revista de Psicología*, volumen 26 (1).

Zúñiga M., Llinás E., Pérez S. y Valdivieso J. (2013). Guía para la consejería académica, profesor consejero.

Cultura de Colaboración en un Centro Educativo: Datos Preliminares sobre un Proceso de Asesoramiento

Collaborative Culture in a School: Preliminary Dates about a Counseling Process

Carlos Monge López [1]
Juan Carlos Torrego Seijo [2]

[1] Centro Universitario Internacional de Madrid, España
[2] Universidad de Alcalá, España

La innovación educativa puede entenderse como un proceso de cambio planificado y percibido como novedoso cuya última finalidad es la mejora de la calidad de la educación, por lo que supone un compromiso ético con la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es una tarea que suele presentar serias dificultades a las organizaciones escolares. En este sentido, el asesoramiento colaborativo suele percibirse como una estrategia formativa que facilita la transformación de la cultura, de las prácticas y de las políticas dentro de los centros educativos, aunque resulta ser uno de los modelos de asesoramiento menos utilizados actualmente. Por este motivo, el principal objetivo de esta investigación es identificar las implicaciones que tiene una propuesta de asesoramiento colaborativo para la implementación del aprendizaje cooperativo. Para ello se recurrió a un estudio de caso donde se emplearon varias técnicas de recogida de información (entrevistas, grupos de discusión, observación y análisis documental). Los resultados preliminares indicaron beneficios en tres grandes ámbitos prefigurados: en la organización escolar en su conjunto, en el desarrollo profesional del profesorado y en los aprendizajes del alumnado. Esto llevó a identificar una serie de categorías emergentes a partir de la información recogida, destacando el cambio actitudinal del profesorado, la reducción de comportamientos disruptivos en las aulas y la adecuación de los procesos a las peculiaridades de cada participante.

Descriptores: Aprendizaje cooperativo; Colaboración docente; Cultura escolar; Estudio de caso; Innovación educativa.

Educational innovation could be understood as a process of change that is planned and viewed as novel, whose main aim is the improvement of the educational quality. This idea implies an ethical commitment to the constant improvement of teaching-learning processes. However, it is a task that usually presents serious difficulties to school organizations. In this way, collaborative counseling if often viewed as a training strategy that facilitates the transformation of cultures, practices and policies within schools, although it is one of the least used counseling model currently. For this reason, the main aim of this research is to identify the implications of a proposal based on collaborative counseling for the implementation of cooperative learning. For this purpose, a case study was used, where several techniques were used (interviews, discussion groups, observation and documental analysis). The preliminary results showed benefits in three great prefigured areas: in the school organization as a whole, in the teachers' professional development and in students learning. This led to identification a set of emerging categories based on the information collected, highlighting the attitudinal change of the teaching staff, the reduction of disruptive behavior in the classrooms and the adaptation of processes to the particularities of each participant.

Keywords: Case study; Cooperative learning; Educational innovation; School culture; Teacher collaboration.

Introducción

Cultura de colaboración y asesoramiento al centro educativo

El asesoramiento colaborativo es percibido por los profesores como el modelo de asesoramiento con más posibilidad de cara a diseñar, desarrollar y evaluar innovaciones en los centros educativos, pero esos mismo profesores conciben que es uno de los modelos que menos se viene trabajando en España (Montanero, 2014). De forma resumida, el asesoramiento colaborativo viene a caracterizarse por (Nieto, 2001):

- Una actividad asesora donde el asesor y el profesorado solucionan juntos un problema determinado, estableciéndose así una relación de interdependencia.
- Una exhortación de las propuestas mediante comportamientos interpersonales cooperativos para su contraste, debate y deliberación.
- Una provisión de materiales elaborados ad hoc o adaptados conjuntamente entre el asesor y el profesorado.
- Una formación basada en la discusión y revisión de significados y patrones conductuales para el desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas, haciendo especial hincapié en la observación mutua y el diálogo crítico.
- Una indagación a partir de procesos de investigación cooperativa de las realidades educativas, considerando un estilo de liderazgo claramente compartido con los profesionales.
- Una coordinación generada desde el fomento de la participación en la toma de decisiones.

Esta perspectiva de asesoramiento requiere un estilo de liderazgo democrático y distribuido que sea capaz de crear una verdadera cultura de colaboración en los centros educativos. Cuando la colaboración se institucionaliza y gobierna la cultura escolar para el desarrollo organizativo, implica necesariamente que en las aulas se pongan en marcha procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la participación activa y la cooperación. Así, resulta poco coherente promover una cultura de colaboración en la organización escolar si no se pretende cambiar la metodología de las aula hacia modelos inclusivos, participativos y cooperativos (Echeita, 2012).

En este sentido, Moruno y Torrego (2011) y Monge y Torrego (2018) realizan una propuesta flexible y secuenciada de asesoramiento colaborativo para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión:

- Creación de condiciones para la implementación de un proyecto de aprendizaje cooperativo (consenso sobre la metodología de trabajo para el cambio, transformación de las posibles resistencias para la innovación y creación de un grupo interno de trabajo), clarificación de la tarea (formación básica en materia de aprendizaje cooperativo), sensibilización (campaña informativa) y evaluación inicial de la red de enseñanza (en cuanto a la formación previa del equipo docente, el agrupamiento actual del alumnado y la planificación de la implantación).
- Planificación y preparación para el desarrollo (formación básica en coordinación eficaz, elaboración del perfil de cambio y comparación con el perfil de uso del cambio).

- Desarrollo y seguimiento del plan (elaboración de criterios de observación compartida de las prácticas docentes, organización de parejas de observación docente y organización de sesiones de seguimiento).
- Evaluación y propuestas de mejora (evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora).

Aquí, como propone Rayón (2013), se entiende que el aprendizaje cooperativo supone una posibilidad de cambio e innovación escolar, en cuanto que "es una oportunidad de transformación de la cultura escolar desde los referentes de una educación para la ciudadanía, si su implantación en las aulas se concibe como algo que construir en el marco de un diálogo e interacciones colectivas orientadas hacia la indagación entre docentes y entre éstos y el alumnado" (p. 238). Precisamente, el aprendizaje cooperativo como innovación apoyada en el asesoramiento debe llevar el desarrollo y mejora, al menos, en tres niveles: mejora de las condiciones organizativas de la escuela, mejora del desarrollo profesional del profesorado y mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Un pequeño esbozo de esta idea puede resumirse en una serie de categorías inicialmente planteadas (Torrego, Monge y Muñoz, 2018):

- Impacto en el centro educativo: mejora de la imagen de la escuela y creación de estrategias organizativas que favorecen la innovación.
- Impacto en el profesorado: desarrollo profesional docente (cambio de prácticas y concepciones) y bienestar docente.
- Impacto en el alumnado: mejora del rendimiento académico, construcción de relaciones sociales, desarrollo de la inteligencia emocional, inclusión, motivaciones, etc.

Por todo ello, el principal objetivo de esta investigación es identificar algunas de las implicaciones que tiene una propuesta de asesoramiento colaborativo para la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión (Moruno y Torrego, 2011; Monge y Torrego, 2018).

Método

Se trata de un diseño de estudio de caso de Tipo II, donde existe un único contexto, un caso único y múltiples unidades de análisis, lo que permite comparar las evidencias dentro de un mismo contexto y analizar varios componentes simultáneamente (Yin, 2014).

El contexto donde se sitúa el caso es un centro educativo de titularidad privada de la ciudad de Madrid, cuya metodología didáctica se articula en torno a tres pilares básicos: la educación en valores, las competencias claves para el siglo XXI y la vanguardia en el desarrollo cognitivo. Este colegio se ha seleccionado intencionadamente porque, como se desprende de su Proyecto Educativo, se trata de un centro con un ideario innovador y colaborativo, donde además se venían desarrollando varios contratos de investigación en torno a la temática a estudiar.

Para recoger la información se recurrió a entrevistas estructuradas al profesorado, observación no participante de las prácticas asesoras y de las prácticas docentes de aula, cuestionarios estandarizados aplicados al profesorado, auto-observación de los propios procesos de asesoramiento, análisis de los documentos del centro, análisis de producciones personales del profesorado y un grupo de discusión con el equipo asesor y el coordinador del proyecto. La información recogida fue codificada y categorizada combinando el análisis prefigurado (Torrego

y otros, 2018) con el análisis emergente, para lo cual se recurrió al software Atlas.ti 7 y a la concordancia consensuada.

Finalmente, en referencia a los procedimientos de validez de la investigación cualitativa a los que se recurrió, éstos podrían resumirse en (Sandín, 2000): trabajo prolongado (dos cursos académicos), descriptores de baja inferencia (frases textuales como ejemplos para evidenciar), confirmación con los participantes (grupo de discusión), descripción gruesa (categorías densas), auditoría externa (informes de evaluadores internacionales), triangulación (de fuentes, instrumentos, momentos y espacios).

Resultados

Los resultados de esta experiencia de asesoramiento colaborativo para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión (Moruno y Torrego, 2011; Monge y Torrego, 2018) se agrupan en tres grandes dimensiones: impacto en la organización escolar, impacto en el desarrollo profesional docente e impacto en los aprendizajes del alumnado.

En primer lugar, la institucionalización de la innovación y el cambio hacia una cultura más colaborativa en la organización escolar se vieron reflejados en el ideario del centro educativo, procurando renovar su metodología basada en criterios inclusivos de cooperación, pluralidad, participación y colaboración. Pero esta institucionalización no consistió en una mera inclusión en los documentos institucionales del centro, sino que se percibió como un verdadero cambio de la cultura escolar que favoreció la mejora de algunas prácticas docentes. Cabe señalar también que, partiendo de las condiciones organizativas de este colegio, se instauraron unos espacios y tiempos concretos destinados exclusivamente a la formación individual y colectiva del profesorado en torno a la metodología cooperativa.

> *Renovamos nuestra metodología basada en criterios que buscan la excelencia educativa, la atención a la diversidad, el rigor científico, el trabajo cooperativo, la autonomía responsable, la enseñanza de idiomas, la sintonía con los avances tecnológicos y medios didácticos más eficaces. Ayudamos, mediante la reflexión diaria, a percibir el mundo circundante con sentido crítico para saber descubrir los valores que encierra esta sociedad plural [...]. Nos sentimos responsables del espíritu y buena marcha del centro, nos sentimos invitados a enriquecerla con nuestra aportación y colaboración.* (análisis documental, Proyecto Educativo, 4:3)

> *En mi opinión, es una suerte la que tenemos de tener este asesoramiento que nos hace evolucionar y enriquecernos mutuamente. Además, como ya he comentado, está creando un ambiente innovador que no existía, porque ahora con el asesoramiento tenemos la oportunidad de conversar, testar, etc.* (entrevista, profesora, 10:11)

De igual forma, también se evidenció cierto cambio de la imagen de la escuela dentro de su entorno más próximo, entendiendo que la participación de esta institución en el proyecto cooperativo había mejorado las percepciones de otros colectivos de la comunidad educativa.

> *Hablando privadamente con Rosa [(asesora)], dice que el colegio está aprovechando para darse más a conocer dentro de su ámbito de actuación. Ha cambiado su ideario de centro y ahora lo está difundiendo entre la comunidad educativa, lo que cree que está teniendo bastante éxito de cara a la matrícula del alumnado y a la participación de las familias en la vida escolar (diario de campo, investigador, 2:1).*

En cuanto al impacto en el desarrollo profesional del profesorado, se percibieron cambios en torno a las concepciones docentes, lo que produjo después una transformación de las prácticas educativas en las aulas.

> *Ha habido un gran cambio con Susana del primer al segundo año. Por inseguridad parecía no querer animarse con el cooperativo, pero este año ha mejorado notablemente. Tiene muchas*

> *ganas de trabajar y de ver resultados, cosa que ya ha conseguido en poco tiempo.* (entrevista, asesor, 23:23)

Finalizando con el impacto en el alumnado, básicamente la mejora de las habilidades sociales y de la cohesión grupal ha venido apoyada por los agrupamientos heterogéneos, la interdependencia positiva y el establecimiento de roles como elementos básicos del aprendizaje cooperativo.

> *Los grupos se encuentran bien estructurados, conocen sus objetivos de grupo y han mejorado las habilidades sociales. Se gestiona bien el ruido y el tiempo; hay buena gestión de los roles. Se ha mejorado la identidad grupal y el uso de técnicas simples a diario. A pesar de encontrar muestras de competitividad en algunos momentos, el ambiente cooperativo ha mejorado en general en este nivel, así como el nivel de ruido. Notamos cierta mejora en las interacciones frente a frente que realizan los alumnos entre sí, recurriendo más a menudo a las habilidades de ayuda y comunicación. Es notable la mejoría en los aspectos básicos del aprendizaje cooperativo. De hecho, podemos comprobar cómo, en general, el grupo-clase trabaja en mayor medida las habilidades de ayuda y diálogo con el fin de conseguir un buen resultado final de forma cooperativa. A pesar de esto, hemos de continuar por este camino, que se nota que está beneficiando a toda la clase. Este nivel ha avanzado muy bien en la implantación del cooperativo como metodología más diaria del aula, estando todo ello facilitado por la buena actitud y motivación del profesorado y las habilidades de ayuda que tienen los grupos en general. Con la introducción de pequeñas herramientas y nuevas técnicas, la clase ha mejorado sus habilidades cooperativas significativamente, encontrándose preparada para el diseño de sesiones cooperativas más complejas.* (auto-observación, asesor, 3:13).

En definitiva, esta propuesta de asesoramiento y aprendizaje cooperativo viene evidenciando mejoras en tres grandes dimensiones: las condiciones organizativas de la escuela, el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de todo el alumnado.

Discusión y conclusiones

Una cultura de colaboración apoyada en el asesoramiento debe fomentar aprendizajes participativos, activos, democráticos y cooperativos (Echeita, 2012; Moruno y Torrego, 2011; Nieto, 2001). En este sentido, una propuesta de asesoramiento colaborativo para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión tiene grandes posibilidades de poner en práctica estas ideas. Concretamente, la propuesta de Moruno y Torrego (2011) viene recogiendo resultados que evidencian cambios y mejoras en la organización escolar, el desarrollo docente y el aprendizaje del alumnado.

Como se recoge a partir del estudio de caso aquí descrito, los resultados parecen coherentes con la categorización prefigura propuesta previamente (Torrego y otros, 2018). Esta propuesta de asesoramiento lleva asociada la instauración de espacios y tiempos flexibles para la formación del profesorado específicamente en aprendizaje cooperativo, pues precisamente esto es uno de los objetivos de la fase de creación de condiciones de la propuesta. Y también se institucionaliza la innovación y la cultura escolar se torna más colaborativa, correspondiéndose con uno de los objetivos de la última fase de la propuesta de asesoramiento.

El desarrollo profesional docente vino promovido por el cambio de prácticas y concepciones, pues el aprendizaje cooperativo es entendido como una oportunidad de innovación basada en la indagación y reflexión entre docentes (Rayón, 2013). También cabe señalar que la transformación de las motivaciones contrarias a la propuesta es uno de los objetivos de la creación de condiciones del asesoramiento colaborativo.

Todas estas mejoras identificadas dejarían de tener sentido si no se consigue el desarrollo del alumnado como beneficiario principal del sistema educativo. En este caso, básicamente se hallan mejoras en la cohesión grupal y en el dominio de habilidades sociales.

Los resultados aquí encontrados animan a seguir trabajando con un modelo de asesoramiento colaborativo como estrategia formativa fundamental, lo cual también es valorado así por el profesorado en otras investigaciones (Montanero, 2014), considerando también que esta propuesta concreta plantea, al menos inicialmente, beneficios en varios colectivos de la comunidad educativa (Moruno y Torrego, 2011; Torrego y otros, 2018).

No obstante, estas conclusiones hay que tomarlas con cautela en cuanto que se trata de resultados preliminares que necesitan de una mayor profundidad en el análisis cualitativo de la información.

Referencias

Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.

Monge, C. y Torrego, J.C. (201). Asesoramiento para la implantación del aprendizaje cooperativo como respuesta inclusiva: herramientas y prácticas. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 271-299). Madrid: Editorial Síntesis.

Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542.

Moruno, P. y Torrego, J.C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-289). Madrid: Fundación SM.

Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), Asesoramiento al centro educativo. *Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.

Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares. En J.E. Valle y J.F. Belda (Eds.), *Construyendo la democracia desde la escuela. Organización y gestión del cambio* (pp. 137-156). Barcelona: Siglo XXI.

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.

Torrego, J. C., Monge, C. y Muñoz, Y. (2018). Elementos de análisis para innovar la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades. En C. Monge y P. Gómez (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 297-317). Madrid: Editorial Síntesis.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5ª edición). Thousands Oaks, CA: Sage.

El Acoso Escolar desde la Perspectiva de las Familias

Families' Perspectives on Bullying

Saray Hernández-Ruiz
Luis Feliciano-García
Lidia E. Santana-Vega

Universidad de La Laguna, España

Este trabajo tiene como objetivo analizar: a) la concepción de acoso escolar en familias del alumnado de Educación Secundaria; b) su percepción del rol de los hijos/hijas en una situación de acoso; c) el asesoramiento dado a los hijos/as ante una situación de acoso. En el estudio participaron las familias del alumnado de un centro de educación secundaria de Tenerife. Se diseñó un cuestionario ad hoc para la recogida de datos. La información de las familias se contrastó con la obtenida en un grupo de discusión realizado con el profesorado del centro. Los resultados muestran que: a) Las familias consideran que es más fácil identificar a agresores que a víctimas, mientras el profesorado señala que para las familias es difícil admitir el rol de agresor en sus hijos; b) las familias recomiendan al alumnado denunciar ante el profesorado una situación de acoso, mientras el profesorado señala que las familias recomienda al alumnado mantenerse al margen. Desde la institución se han de implementar programas de intervención para prevenir el acoso escolar a través de la deslegitimación de la violencia en el contexto familiar y la sensibilización de padres/madres sobre la importancia de defender y apoyar a las víctimas.

Descriptores: Acoso escolar; Familia; Profesorado; Cuestionario; Grupo de discusión.

The objetive of this work is to analyze: a) the conception of bullying in Secondary Education students' families; b) their perception of the role of the children in a situation of harassment; c) the counseling offered to their children in a situation of bullying. The families of the students at a secondary education center in Tenerife participated in the study. An ad hoc questionnaire was designed to collect the information. The information of the families was compared with that obtained from the teachers of the center in a discussion group. The results show that: a) Families consider that it is easier to identify aggressors than victims, while the teachers points out that for families it is difficult to admit the role of aggressor in their children b) families recommend that students report to the teaching staff a situation of harassment, while teachers indicate that families recommend that students remain on the sidelines. Intervention programs have to be implemented from the institution to prevent bullying through the delegitimization of violence in the family context and the awareness of parents about the importance of defending and supporting victims.

Keywords: Bullying; Family; Teacher; Questionnaire; Focus group.

Introducción

El uso del término acoso escolar comienza a generalizarse en los años 80 como traducción de bullying. Este término fue empleado por primera vez por Olweus (1978), quien lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por estudiantes contra un compañero/a, al que se elige como víctima de repetidos ataques.

En los últimos años se han planteado diversas definiciones sobre el acoso escolar. Dichas definiciones hacen hincapié en que para hablar de acoso escolar se han de dar tres condiciones: intencionalidad, cronicidad y desequilibrio de poder. A estas tres condiciones se une la victimización, esto es, el hecho de generar daño en la persona acosada (Novo, Seijo, Vilariño, y Vázquez, 2013).

No hay una única clasificación de los tipos de acoso escolar. El Protocolo General del Servicio de Atención Telefónica de Casos de Malos Tratos y Acoso en el Ámbito de los Centros Docentes del Sistema Educativo Español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) distingue seis tipos básicos de acoso escolar: físico, psicológico, verbal, sexual, social y ciberacoso.

Los estudios sobre acoso escolar reflejan que se trata de una realidad presente en todos los centros escolares, sin que haya diferencias notables en función del contexto geográfico, cultural o educativo (Garaigordobil y Oñoderra, 2015). Son varios los agentes implicados en el fenómeno del acoso escolar: el alumnado agresor, el alumnado víctima de las agresiones, el alumnado testigo u observador de la situación de acoso, el profesorado y las familias (Vargas y Camorlinga, 2016). En relación a estos dos últimos agentes, las diferentes conductas que muestran ante las situaciones de acoso pueden ser un factor de riesgo o de protección (Ettekal, Kochenderfer y Laad, 2015).

Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo general es analizar las opiniones de las familias y del profesorado del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el acoso escolar. A partir de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar qué es para las familias el acoso escolar.
- Conocer la percepción de las familias respecto al acoso en los centros escolares.
- Analizar si las familias se sienten capacitadas para identificar situaciones de acoso.
- Conocer las orientaciones que las familias dan al alumnado ante una situación de acoso.
- Conocer la percepción del profesorado sobre el rol de las familias ante el acoso.

En el estudio participaron 60 familiares de alumnado que cursa la ESO en un centro de la Comunidad Autónoma de Canarias. De los 60 participantes, 31 son madres, 22 padres y 7 otros familiares (abuelos/as, tíos/as, etc.).

Para obtener información de las dimensiones objeto de estudio se diseñó un cuestionario ad hoc, formado por ocho preguntas de elección múltiple en las que se indagaba sobre: a) características personales; b) información sobre el acoso escolar; c) competencia para detectar rol de acosado y de acosador; d) orientaciones a alumnado en una situación de acoso.

Asimismo, se planificó un grupo de discusión con el profesorado del centro en el que se abordaron los siguientes temas: a) conocimiento de las familias sobre el acoso escolar; b) rol de las familias en la prevención y solución de situaciones de acoso; c) relación entre la familia y el centro para prevenir y mediar en casos de acoso escolar. El grupo de discusión se formó con 7 profesores/as que impartían su docencia en diverso cursos y materias.

Tras obtener el consentimiento informado del equipo directivo y de la orientadora del centro, los cuestionarios fueron distribuidos por los tutores al alumnado para que lo cumplimentaran sus familias. Los cuestionarios fueron devueltos por las familias a los tutores el día de la entrega de notas del tercer trimestre. El grupo de discusión se realizó en el Departamento de Orientación, en horario no lectivo, y consistió en una conversación cuidadosamente planeada, llevada a cabo en un ambiente no directivo. El grupo de discusión fue grabado en formato audio

con una duración de 45 minutos. El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario comprende estadísticos descriptivos realizados a través del programa SPSS 20. El análisis de la transcripción del grupo de discusión se realizó mediante la codificación, la categorización y la síntesis de su contenido, realizando interpretaciones fundamentadas de la información de los puntos comunes y divergentes de los participantes.

Resultados

Concepto de acoso escolar

Para 73´6% de los familiares el acoso escolar es un "maltrato repetitivo con la intención de hacer daño a un/a compañero/a de clase, sabiendo que no puede defenderse", un 18´9% señala que es la "humillación hacia un/a compañero/a de clase con la intención de hacerle daño, sabiendo que podría defenderse", y un 7´5% afirma que se trata de una "agresión puntual dentro de la escuela con intención de hacerle daño, sabiendo que no puede defenderse".

Según el profesorado, el acoso se caracteriza por ser un abuso sostenido en el tiempo; las situaciones puntuales de humillación o incluso de agresión no se pueden considerar como acoso. Los docentes afirman que las familias no siempre entienden lo que es el acoso, al considerar que cualquier tipo de conflicto es acoso escolar. En su opinión, esto podría deberse al alarmismo social generado por el trato que se da al tema en los medios de comunicación, y también, porque las familias tienden a exagerar y magnificar lo que sus hijos/as les dicen.

Percepción de la situación de acoso escolar

Las opiniones de los familiares respecto al acoso en los centros educativos están divididas; el 56´7% no cree que en los últimos años haya aumentado el acoso, mientras que 43´3% señala lo contrario. El 63´4% no considera que en el centro se den con frecuencia casos de acoso escolar leve, mientras que el 85% no cree que en el centro se den con frecuencia casos de acoso escolar grave. La mayoría de los familiares señala como formas de acoso habitual las agresiones verbales, las burlas y las bromas (Cuadro 1).

Cuadro 1. Tipos de acoso escolar más frecuentes en el centro según las familias

TIPO DE ACOSO ESCOLAR	PORCENTAJE
Agresiones verbales	67´8%
Agresiones físicas	15´3%
Aislamiento social	16´9%
Amenazas	20´3%
Burlas y Bromas	74´6%
Coacción	5´1%

Fuente: Elaboración propia

El profesorado considera que la mayoría de los casos son de carácter leve, y no creen que haya aumentado en los últimos años; asimismo opinan que antes el acoso escolar era invisible, mientras que en la actualidad ha aumentado el número de denuncias al haber una mayor sensibilización con el tema.

Percepción de la capacidad de las familias para detectar rol agresor y rol agredido

Solo el 51´6% de las familias considera que tienen facilidad para detectar si su hijo/a es víctima de acoso escolar. El profesorado participante en el grupo de discusión señala que la detección depende del tipo de relación familiar, siendo un aspecto clave la confianza.

Cuando se trata de detectar si su hijo/a es agresor/a en un caso de acoso escolar, el 61´7% está de acuerdo en la facilidad de las familias para detectarlo, frente a un 38´3% que está en desacuerdo. A pesar de que la familia cree que es más fácil detectar cuando el hijo/a es agresor, el profesorado no cree que sea así, afirmando que "es más difícil que detecten que su hijo es agresor porque posiblemente la familia tiene la misma conducta y lo ven como algo normal". Cabe señalar que para el profesorado el grupo de iguales es el que primero detecta un caso de acoso, pudiendo detectar e identificar al agresor y al agredido con mayor facilidad que las familias y el profesorado.

Orientaciones al alumnado testigo de una situación de acoso escolar

La mayor parte de las familias, un 73´7%, recomendaría a su hijo/a que denuncie ante el profesorado si observa un caso de acoso escolar en el centro, frente a un 15´8% que les diría que defienda a la víctima y un 10´5% que recomienda que se mantenga al margen. La opinión del profesorado difiere de lo que expone las familias, al considerar que en la mayoría de las ocasiones las familias recomiendan al alumnado testigo mantenerse al margen.

Discusión y conclusiones

El estudio evidencia que las familias distinguen entre lo que es una situación de acoso escolar y un conflicto puntual entre el alumnado. Esto concuerda con otros estudios donde se señala que los padres conocen el significado del acoso escolar y los efectos negativos que pueden tener en los niños y las niñas (Sawyer, Mishna, Pepler, y Wiener, 2011).

La mayoría de las familias no cree que en los últimos años haya aumentado el acoso escolar en el centro, tampoco creen que se den con frecuencia casos de acoso escolar leve y menos aún casos de acoso escolar grave. El profesorado está de acuerdo con las familias, aludiendo a que no ha aumentado la situación de acoso escolar, sino la visibilidad de esta. Además, los docentes afirman que son pocos los casos que se registran y estos son de carácter leve, por lo que la percepción de las familias sobre el fenómeno se ajusta bastante a la realidad.

Las agresiones verbales son la forma de acoso que las familias perciben darse con mayor frecuencia. Ha sido ratificado en estudios como los de Cerezo (2009) o Lara, Rodríguez, Martínez y Piqueras (2017) que las formas de agresión más habituales entre el alumnado son los insultos y las burlas, seguido del aislamiento social, sin embargo, las familias concideran que esta última forma se da con menor frecuencia.

Según diferentes investigaciones, los padres y las madres creen que sus hijos están menos involucrados en el acoso escolar (como víctimas o como agresores) de lo que realmente están (Holt, Kaufman Kantor, y Finkelhor, 2009). Este argumento puede dar una explicación a la percepción del profesorado de que las familias no son capaces de detectar situaciones de acoso y/o se niegan a aceptar que sus hijos/as tienen un rol agresor.

Las familias opinan que les es más fácil identificar a agresores que a víctimas. Esta opinión se contrapone con la de los profesores, quienes afirman que a las madres y los padres no les resulta fácil admitir el rol de agresor de su hijo/a. De acuerdo con Ariza (2010) es muy difícil para los padres reconocer algo negativo en la conducta de los hijos/as, y por tanto reconocer en un hijo/a conductas acosadoras. El profesorado opina que detectar victimización en un hijo/a dependerá del tipo de relación familiar; a este respecto, Yubero, Larrañaga y Navarro (2018) señalan que la detección depende del tipo de comunicación y se dificulta si existe una comunicación evitativa de los hijos/as hacia la familia.

En cuanto a los consejos que se da al alumnado testigo de acoso, la visión de las familias difiere de la opinión del profesorado; las primeras afirman que recomendarían denunciar ante el profesorado la situación de acoso observada, mientras que los segundos creen que la familia recomienda mantenerse al margen. Las orientaciones de las familias deben ser objeto de atención preferente en el proceso de prevención y solución de situaciones de acoso ya que como señalan Castro (2011) y Cuevas y Marmolejo (2016), si los testigos defienden abiertamente a la víctima cesarían las acciones violentas.

En conclusión, los resultados sugieren la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que prevengan el acoso escolar a través de:

- La deslegitimación de la violencia desde el contexto familiar. Todo apunta a que existe una normalización por parte de las familias hacia las conductas de los agresores.
- La sensibilización de los padres y las madres sobre la importancia de que el alumnado que observa acoso escolar defienda y apoye a la víctima, como estrategia de prevención.
- El trabajo en tutorías de dos áreas de actuación de la acción tutorial: "aprender a ser persona" y "aprender a convivir" (Santana-Vega, 2015) como una herramienta potente de prevención del acoso escolar.

Una de las limitaciones del estudio es el reducido número de participantes. Es necesario realizar nuevos estudios con un mayor número de sujetos de diferentes centros públicos y privados para poder confirmar los resultados de la investigación.

La investigación plantea nuevas líneas de estudio con respecto al papel de las familias en el acoso escolar, sugiriendo los siguientes interrogantes:

- ¿Qué características familiares influyen en el desarrollo del acoso escolar
- ¿Existe relación entre las habilidades sociales de la familia y el rol agresor o el rol agredido de los hijos/as?
- ¿Cómo influye la relación familia-escuela en el desarrollo del acoso escolar?
- ¿Existen diferencias de género en la forma en que se producen y se abordan las situaciones de acoso escolar?
- ¿De qué manera incide la participación de las familias en la resolución de situaciones de acoso?

Referencias

Ariza, J. (2010). El maltrato infantil entre iguales. *Temas para la educación*. Recuperado de: https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6686.pdf

Castro, J. (2011). Acoso escolar. *Revista de neuropsiquiatría, 74*(2), 242-249

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(3), 378-394.

Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*(2), 9-14.

Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 89-102.

Ettekal, I., Kochenderfer, B. y Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person-and relational-level factors that influence bullying and bystanding behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 75-86.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, *3*(2), 243-256.

Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kaufman Kantor, G. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, *8*(1), 42-63.

Lara, M. R., Rodríguez, T., Martínez, A. E. y Piqueras, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. *4*(1), 59-64.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Protocolo General del Servicio de Atención Telefónica de Casos de Malos Tratos y Acoso en el Ámbito de los Centros Docentes del Sistema Educativo Español*. Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2aa47379-acca-47bc-ae5b-8b5f6dad46ea/protocolo-telefono-acoso-escolar.pdf

Novo, M., Seijo, D., Vilariño, M. y Vázquez, M. J. (2013). Frecuencia e intensidad en el acoso escolar:¿qué es qué en la victimización? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *4*(2).

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press.

Santana-Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide

Sawyer, J. L., Misha, F., Pepler, D. y Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, *33*(10), 1795-1803.

Vargas, M. E. y Camorlinga, M. G. (2016). Tipo de acoso escolar e intervención en adolescentes de educación media superior. En J.L. Castejón (coordinador). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Simposio llevado a cabo en VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Alicante, España.

Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2018). Los padres ante el ciberacoso: factores de protección. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *70*(1), 141-157.

Orientación Familiar: Formación y Disolución de Parejas Mixtas por Conflictos

Family Counseling: Formation and Dissolution of Mixed Couples Due to Conflicts.

Benlloch Sanchis, Mª Jesús
Carmona Rodriguez, Carmen

Universitat de València, España

El incremento de parejas que superan las fronteras es una realidad, de hecho, cada vez son más frequentes y la cifra de este tipo de uniones y la posterior creación de familias culturalmente diversas aumenta (Shimy Han, 2010). El presente estudio tiene comoobjetivo conocer cómo es el clima familiar mediante el genograma y la entrevista de estas parejas, estos instrumentos permiten conocer la estructura familiar y el clima de la misma, de forma que se visualiza qué tienen en común todas las parejas de la muestra (Sotelo, Sánchez, y Jimenez, 2018). Los resultados mostraron que no había factores concretos que determinaban la unión de las parejas, tales como: las relaciones de fracaso con el endogrupo, las malas relaciones con la familia consanguínea y la exotización. Además, se encuentran entre losfactores que podían influenciar en sus disoluciones de las parejas: la intromisión de terceros, infidelidades y violencia y la propia cultura. Los resultados apuntan por tanto a que este tipo de uniones tienen una serie de características que no siempre tienen porqué darse en las relaciones de parejas endógamas, a pesar de que no sean percibidas por la pareja mixta, quienes consideran que su relación es equivalente y que de no ser bien orientados podrían producir disoluciones.

Descriptores: Parejas mixtas; Funcionalidad; Endogamia; Exogamia; Genograma.

Couples that cross borders are a reality, in fact they have become more frequent and the number of this type of unions and the creation of families with cultural diversity grows (Shim and Han, 2010). Our study starts from knowing how is the family climate through the genogram of these couples, this instrument allows to know the family structure and climate of the same, so that it is visualized that they have in common all (Sotelo, Sánchez, Jimenez, 2018). The results showed that there were not only factors that could lead to the union of couples, such as the unsuccessful relationships with the endogroup, the bad relationships with the consanguineous family and exotization, but the existence of other factors that could also influence their dissolutions, such as: the intrusion of third parties, infidelities and violence. The results point therefore to that this type of unions have a series of characteristics that do not always have to occur in the relationships of inbred couples, although they are not perceived by the mixed couple, who consider that their relationship is equivalent and if the conflicts aren't solutions can produce the dissolutions.

Keywords: Couple mixed; Functionally; Inbreeding; Exogamia; Genogram.

La complejidad de ser pareja bicultural

El estudio de la familia y su estructura parte en general de que la mayoría de ellas es percibida bajo el modelo de homogeneidad familiar impuesto socialmente. En cuyo caso los componentes: madre, padre y sus hijos viven en el mismo hogar, tiene la misma cultura y nacionalidad, y hablan el mismo idioma. El bagaje cultural aquí no puede suponer ningún problema para la convivencia. Si bien porque habría que presuponer que una relación familiar también entrañaba presencia física en el imaginario social. Diferente a este modelo se conforman las familias mixtas, familias que recogen por separado tres pilares: lugar, nacionalidad y familia. En ocasiones porque viven su relación a distancia, porque son familias donde alguno de sus componentes no vive en el

mismo lugar y donde no todos los miembros proceden de la misma cultura, y por tanto el concepto de amor y de familia puede esbozarse de forma diferente.

Las familias y en concreto el subsistema de la pareja mixta está conformado de forma subyacente por barreras étnicas, culturales, religiosas, trabas sociales y políticas (Nottmeyer,2009). Más allá de la normalidad, en este tipo de parejas por el hecho de que uno de sus miembros sea extranjero cuestiona la aparente normalidad que se ha de dar entre los autóctonos pues transgrede las líneas divisorias y de pertenencia (Beck y Beck-Gernsheim,2012). A pesar de que las parejas busquen la normalidad la investigaciones anteriores apuntan hacia la existencia de una serie de factores que hacen que las parejas mixtas tengan más difícil su convivencia, por el propio núcleo familiar y por sus apoyos externos.

Revisando los datos (INE, 2015) se dieron un total de 95.685 divorcios de los cuales las parejas exogámicas se cifraban en 10.355 es decir, un 10.82%. A nivel español tenemos determinada precariedad estadística en el tema de los divorcios (SinoySolsona, 2010), pero más allá de esto podemos comprobar que son un hecho fehaciente (cuadro 1).

Cuadro 1. Recuento de disoluciones en parejas mixtas en 2013,14 y 15.

	TOTAL	EUROPA	ÁFRICA	AMÉRICA	ASIA	OCEANÍA
2015	95.685	87.678	2.283	5.203	501	20
2014	99.882	91.763	2.144	5.378	586	11
2013	94.885	87.116	1.985	5.242	528	14

Fuente: Elaboración propia a través de datos del INE (2015).

Debemos interpretar los datos con prudencia, pues si revisamos el INE, desde el 2006 las rupturas se estancaron, especialmente enlas relaciones entre autóctonos, uno de los factores principales reside en que mantener dos hogares era complicado por lo que al no tenerlas condiciones económicas adecuadas llevó a que muchas relaciones endogámicas se mantuvieran. En 2011, se incrementanlas rupturas de lasparejasbinacionales y algunos autores indicaban que era posible que mientrasquelosespañolesoptaban por la cohabitación, los extranjeros seguían con el matrimonio como tipo de unión especialmente porque daba más seguridad jurídica lo que llevaría a un mayor número de divorcios posteriormente (De Castro, 2013). En cambio otra corriente apuntaba a que estas rupturas de pareja responden a las diferencias culturales básicamente porque éstas no eran superables en el seno familiar, por lo que no había un acuerdo fáctico en esta cuestión (Diez,1983).

Si bien desde el imaginario social se apunta a que el amor debe de triunfar, las parejas mixtas parecen formarse por varios motivos: atracción personal (Rodríguez, 2002), elección racionalizada (Beck y Beck-Gernsheim,2012), teoría del intercambio (Domínguez, 2011), teoria del mercado matrimonial (Cabré, 2006) y la exotización (Beck y Beck-Gernsheim, 2012),y que por tanto no se trataría solo de una elección por amor, sino también una elección en la cual sus componentes se interesan mutuamente, pero ninguna de ellas hace referencia a factores estresores y/o de apoyo.

Método

Enun intento de comprenderenmayorprofundidadladinámica de lasparejasbiculturales, factores que llevaron a launión de laparejaasí como que se consolidaran como família se decidió optar por elgenograma y la entrevista.

Se analizó a un total de 15 familiascondiversidad cultural, donde lasparejasmixtaseran formadas por grupo de autóctonos (españoles) conextranjeroslatinoamericanos (8parejas) o europeos (7 parejas). El requisito para participar de lainvestigaciónera tener al menos unaño de convivencia.

Consideramos que elgenograma era instrumetoadecuadopartiendo de lateorización de que lafamilia es una estructura social que se configura por interacción de roles y de losmiembrosdel grupo. El genograma nos permite por tanto conocerel nível psicodinámico de larelación de nuestraparejaencuanto a losmiembros de suunidad familiar y de losallegados a lamisma (Delgado y Gutierrez, 1999).

Por su parte para conocerladinámica de las relaciones así como losfactoresque erandesencadenantes de losconflictos y alteraciones de unbuen clima familiar, selecionamos la entrevista, porque enel dialogo este es entendido como unanálisisde lasmotivacioneshaciauncomportamiento (Martínez, 2009). La entrevista de tipo semiestructurado se compuso de lassiguientescategorías: tipo de unión y motivación, proceso migratório, convivencia, adaptabilidad, conflictos, mediación, habilidades y separación o divorcio de ser el caso.

Resultados

El análisis de los genogramas demostró que la mayorÍa de las parejas biculturales surgían en el mercado de las segundas nupcias, por tanto, un fracaso con una relación endogrupal podría alientar a la formación de este tipo de parejas. De hecho, un total de 10 de nuestras parejas provenían de fracasos de pareja ante de unirse.

Más allá de estos datos fue curioso ver que gran parte de las parejas de nuestra muestra habían tenido acontecimientos estresantes en su vida: muerte de los padres, violencia de género en la pareja anterior, hijos con enfermedades crónicas, malas relaciones con la familia de primer y segundo grado, entre otros. De nuestra muestra, 13 parejas mostraron tener antecedentes estresores (figura 1), inclusive en aquellas que mostraban un buen clima familiar en el momento actual. De hecho, estas parejas que participaron en el estudio asumiendo su "total normalidad" realizando el genograma se dieron cuenta que posiblemente de no haberse dado estos fenómenos no hubieran conseguido normalizar o formalizar su pareja.

El genograma mostró por tanto que entre los motivos de la selección de una pareja mixta se encontraba el engaño y la infedelidad de sus anteriores parejas, así como la enfermedad de familiares o la vulnerabilidad económica. En cuanto a la forma de estabilizarse comprobamos el peso de las terceras personas en la relaciones, especialmente de las madres de los componentes de la pareja, puesto que en supuestos prácticamente idénticos (embarazo de la persona autóctona, ambas se habían ido a vivir con la pareja a territorio foráneo), la intervención de la madre fue decisiva para una separación, mientras que en el otro caso al haber fallecido con anterioridad, no se pudo dar oposición y la pareja se consolida.

Figura 1. Genogramas con factores estresores
Fuente: Elaboración propia

A nivel de la entrevista los motivos de conflicto se encuentran cuando el sistema familiar obviaque el equipaje de los recuerdos y de las culturas no son percibidas del mismo modo. Esto lleva en muchas ocasiones a que las parejas no entiendan cómo en momentos triviales la otra persona se muestre irritada sin motivo aparente. Justo esos momentos son los que determinan las brechas en las relaciones o dan pie a conflictos, porque ambos se sienten solos e incomprendidos (Gorelik, 2001). El desafío se encuentra pues en que aquellas parejas que desean verse como enteramente normales reprimen sus diferencias en muchas ocasiones sin aprender de las mismas.

A parte de ello el miembro de la pareja que es extranjero se sentirá en muchas ocasiones en sensación de abandono, de dependencia o inferioridad y no sabrá muy bien cómo hacer frente a la posición de poder en la relacion (Alemany Lana, 2013). Al conyuge extranjero le recaen nuevas responsabilidades y tareas. Ciertamente si las parejas autóctonas conocieran que en ocasiones su rol será el de integrador y que la persona que han visto tan resolutiva en su sitio se convierte en una persona dependiente, en contra de lo que ellos habían percibido y siendo totalmete contrario a una de las capacidades de las que se enamoraron en primera instancia, supondría no aceptar la formalización de la unión (Beck y Beck-Gernsheim, 2012).

> Él siente que muchas veces es una carga y la verdad es que cuando ves mal a la otra persona no sabes cómo actuar muchasveces y da igual lo que digas y es algo que la otra persona va a querer compensar en este caso él hace las tareas domésticas y yo super contenta pero como que sientes que le sigue faltando algo o que es algo que se debería de compartir y no se lleva bien. (parejaespañola-latino, mujer)

Otra de las dificultades de las parejas mixtas es la comunicación intercultural. En muchas ocasiones los conflictos se determinan cuando hay una mala interpretación por parte del otro miembro de la pareja. En este tipo de uniones la capacidad de descifrar un mensaje es menor, de primeras porque puede pasar que la interpretación sea demasiado literal, a parte de que las diferencias en clase refuerzan y multiplican el efecto por lo que lo malentendidos pueden verse agravados por más que la fuerza verbal.

> *Por que no sé (...) usa unos terminos de una manera que yoaveces no losentiendo, entonces pregunto. Lo que hagoes preguntar por que de principioyolosentía como una agresión y lecontestabatambiéncon una. Y volteaba me quedabaviendo a ver qué me dijiste. Me dijiste esto sí pero no enese sentido, esoaquíenEspaña significa esto otro, bienahora sí entendí.* (parejaespañol-europea, mujer)

Las parejas mixtas tienden a tener sus mayores conflictos en la cotidianidad, en las costumbres. Asíaspectoscomo la comida y su forma de prepararla, la educación en la mesa, lo que se entiende o no por saludable, o las fiestas y costumbres que desean enseñar a sus hijos,son momentos que marcará tensiones en el subsistema familiar.

También entrará en juego el efecto de gresión bibliográfica, entendido como dejar patente que la biografía o mundo de origen de uno es diferente al del otro, esto suele dejar confundido al autóctono. En muchos casos los matrimonios binacionales se han desarrollado porque se han distanciado pronto de la cultura original o bien porque se han revelado contra la cultura originaria (Schneider, 1989). Pasado un tiempo uno de los miembros empieza a tomarse enserio cosas que antes eran menos significativas, descubriéndose "nacionalizado" y dejando en *shock* a la pareja que se siente asustada por esta inusual conducta y que si no es bien llevada por la pareja conducirá a una serie de espiral de reproches.

Discusión

El amor entre exógamos es una posibilidad real y que nazca de conflictos y factores estresantes es un factor aún no demostrado a nivel científico que se establece como una línea futura de investigación y que parte de la necesidad de ver que las parejas mixtas son realidades complejas que no pasan solo por el subsistema que lo compone, sino por su relación con los otros miembros de la familia, quienes toman pesos considerables en el establecimiento de la propia relación (Rodríguez, 2002) y que en muchas ocasiones dicho peso viene enseñado ya por la propia cultura del país de origen. El éxito en una relación binacional supone entender que otra persona forma parte de nuestras vidas, que pese al intento de "normalización" una pareja mixta pasará por conflictos que son ajenos a las parejas endogámicas (Beck y Beck-Gersheim, 2012) y donde entrará a disputa si el hecho de ser de diferentes culturas supondrá por tanto mayor dificultad de convivencia como hemos visto y comprobado y entendiendo que hasta el momento pocos estudios se han centrado en cuales son los factores de protección que hacen que la satisfacción marital y el clima familiar sean los adecuados, en este tipo de familia en concreto y más allá de que se les presuponga competencias interculturales por el simple hecho tener este tipo de relaciones (Alaminos, 2009) lo cual no deja de ser confuso puesto que se abren otra serie de preguntas como que estas competencias interculturales son entrenables desde la educación

(Aguado, 2003) pero no han sido probadas ni tenemos herramientas destinadas al entrenamiento de éstas en el seno familiar.

Referencias

Aguado, T. (2003). *Pedagogia intercultural.* Madrid: Mc Graw-Hill.

Alaminos, A. (2009). *¿Son los matrimonios mixtos un espacio de construcción intercultural? En parejas binacionales en la sociedad vanzada: realidades y tendencias de la hibridación transcultural.* Sevilla: Fundacion centro de estudios andaluces.

Alemán, F. y Lana, L. (2013). Las relaciones de poder en parejas multiculturales y sus efectos en el context familiar. Intervencion psicoeducativa en la desaddaptacion social: *IPSE-ds,6,*55-68.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). *Amor a distancia: Nuevas formas de vida en la era global.*Barcelona: Paidós.

Cabré, A. (2006). *Demografía global, demografía local: perspectives per al segle XXI.* Centre d'Estudis Demográfics.

De Castro, A. (2013). *¿Quieres casarte conmigo?* Madrid: Ediciones Palabra.

Diez, N. (1983). La familia en Europa y el cambio social. *Revista española de investigaciones sociologicas,21*,11-31.

Domínguez, M. (2011). Exogamia matrimonial de los inmigrantes latinoamericanos con españoles: integración o estrategia migratoria. *Revista Latinoamericana de Población 5*(8), 33-62.

Gorelick, A. (2001). Mapas de identidad. *Prismas,* 5, 283-312.

Gutiérrez, J. y Delgado, J.M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

Martínez, M. (2009). Metodología biográfica y experiencia migrotoria: actualidad del enfoque de los testimonios anónimos y de autor en el legado de Juan F. Marsal. *Papers.Revista de sociología,* 91, 103-125.

Nottmeyer, O. (2009). Welddings Bell are Ringing: Increasing rates of intermarriage in Germany. Migration Information Source 2009.

Rodríguez, M. (2002). Azar, pormenor, seduccion y poder en "cautiverio feliz". *RevistaChilena de literatura, 6,*39-60.

Scheineider, S. (1989). *Intermarriage: The challenge of living with differences between Christians and Jews.*Nueva York: Free Press.

Shim, Y. y Han, S. (2010). Family oriented individualizacion and second modernity.*SozialeWelt, 61*(4), 237-255.

Simó, C. y Solsona, M. (2010). El registro de las rupturas de unión en España. Evaluación e ideas para avanzar desde la demografía. Papers. *Revista de Sociologia,* 95(3), 609-632.

Sotelo, M. C., Sánchez, A. I. B. y Jiménez, R. V. (2018). Enfoque Breve Estratégico: un camino simple y efectivo para solucionar problemas complejos. *Revista de Psicoterapia,29*(110), 257-271.

Análisis Político del Discurso de las Emociones mediante Fijación de Sentido y Variación de Fijación de Sentido en los Modelos Educativos Mexicanos 2016 y 2017

Political Analysis of the Discourse of Emotions through Sense Fixation and Variation of Sense Fixation in Mexican Educational Models 2016 and 2017

Izchetl Baza Pérez

Sanjuana Karina Lara Torres

Universidad Nacional Autónoma de México, México

El texto presenta el resultado del ejercicio analítico de la propuesta gubernamental presentada como Modelo Educativo 2016 y Modelo 2017 en torno a la Educación Socioemocional como parte de la reforma 2012-2018. Se basa en el Análisis Político del Discurso Educativo mediante la metodología de Fijación de Sentido (FS) y Variación de Fijación de Sentido (VFS) propuesta por la Dra. Alicia Alba de Ceballos. Este análisis tiene como intención presentar una radiografía del discurso en torno a las Emociones y Habilidades Socioemocionales (HSE), así como de las variantes que mediante el discurso se le otorgan. El análisis muestra que la introducción del trabajo Socioemocional se debe sobre todo a demandas internacionales y no deja en claro cómo se implementará la propuesta.

Descriptores: Emoción; Habilidades socioemocionales; Modelo educativo; Fijación de sentido, Variación de fijación de sentido.

The text presents the result of the analytical exercise of the governmental proposal presented as Educational Model 2016 and Model 2017 around Social-Emotional Education as part of the 2012-2018 reform. It is based on the Political Analysis of the Educational Discourse through the Sense Fixation (FS) and Sense Fixation Variation (VFS) methodology proposed by Dr. Alicia Alba de Ceballos. This with the intention of presenting a radiography of the discourse around Emotion and Socioemotional as well as the variants that are granted through the discourse. The analysis shows that the introduction of the Socioemotional work is mainly due to international demands, nor is it clear how to carry it out with what the proposal is blurred.

Keywords: Emotion; Socioemotional skills; Educational model; Sense fixation, Sense fixation variation.

Introducción

Esta investigación de naturaleza teórica explora el sentido discursivo que se otorga a las Emociones en los Modelos Educativos 2016 y 2017 a partir de la Fijación de Sentido (FS) Emoción y sus Variaciones de Fijación de Sentido (VFS). El propósito es mostrar evidencia sobre el significado que le adjudica a las Emociones en la propuesta gubernamental en materia educativa.

Ante las crisis ecológica, económica, moral y humana, la urgencia por recuperar la dimensión emocional de los sujetos cobra importancia, generando diversos discursos de cara a los desafíos y perspectivas que demanda la realidad que hoy se vive.

La Reforma Educativa planteada en 2012 por Enrique Peña Nieto, estableció un nuevo discurso en materia educativa. Se pasó de un enfoque basado en Competencias a uno Humanista, con la premisa de mejorar la calidad educativa y fortalecer una formación integral. Uno de los ejes

"innovadores" que propone el enfoque es el fortalecimiento y desarrollo de las Habilidades Socioemocionales (HSE), que permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones. (SEP, 2017, p. 63).

En términos de avance, la introducción de las HSE es altamente significativo, sin embargo, la tesis de este documento contrasta con el discurso oficial; niega que la prioridad sea el desarrollo integral del sujeto y no su desarrollo como pieza para el desarrollo económico. Al contrario, se nota la presencia de organismos internacionales en el desarrollo de políticas educativas. El planteamiento 2016 y 2017 tiene elementos que no quedan claros en torno a las Emociones y HSE, el panorama, los cuestionamientos y las imprecisiones lucen cuestionables, inciertas y ambiguas.

Método

Se trata de una investigación documental, cuyo propósito es la revisión y exploración del Análisis Político del Discurso de las Emociones en los Modelos Educativos 2016 y 2017. Se empleó la propuesta metodológica de Fijación de Sentido (FS) y Variaciones de Fijación de Sentido (VFS) propuesta por la Dra. Alicia de Alba Ceballos. La FS que se utilizó fue "Emoción". En una primera fase se realizó la lectura de la realidad social a grosso modo mediante la recuperación de noticias nacionales e internacionales en torno a FS Emoción". En un segundo momento se rescata la aparición de la FS Emoción y las VFS encontradas en los Modelos 2016 y 2017permitiendo llegar a un Análisis Político del Discurso.

Resultados

El contexto

Las políticas educativas construyen nuevos planteamientos respecto del ser humano que actúa y se configura en un contexto natural, social, político y cultural, obedeciendo a cierta manera de percibir y dar sentido a la realidad. Las "recomendaciones" de organismos internacionales generalmente se constituyen en políticas educativas, sobre todo en países en vías de desarrollo pues determina financiamiento. El Banco Mundial (BM) es quien más financia y genera documentos educativos, no es extraño la posición que asumen los países en vías de desarrollo al incorporar sus planteamientos traducidos en políticas educativas.

En el sexenio de Peña Nieto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el BM emitieron recomendaciones para la mejora de la economía mexicana que consistián en la articulación del sector privado, académico y laboral. En articulación a ello, el Foro Económico Mundial anunció las competencias para las profesiones del futuro, entre las que destacan la Inteligencia Emocional, trabajo en equipo, gestión de personas, pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, creatividad, velocidad para aprender, capacidad de negociación, orientación de servicio y juicio para la toma de decisiones (Carmona, 2018).

Teniendo en cuenta tales recomendaciones, así como las condiciones del contexto, México integra formalmente la Educación Emocional mediante las Habilidades Socioemocionales (HSE) para la educación obligatoria a partir del "Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa" y el "Nuevo Modelo Educativo (NME) 2017 para la Educación Obligatoria.

Al respecto, Velasquez (2017) menciona que el NME aparenta tener una concepción integradora del alumno, que consiste en incorporar el desarrollo de su dimensión socioemocional; en realidad, mantiene la misma matriz economicista que se propone formar capital humano o, en otras palabras, que la escuela pública siga siendo el espacio gratuito de la iniciativa privada para la capacitación de fuerza física, intelectual y emocional para el trabajo.

Bajo el discurso de brindar mejores herramientas de formación subyace el de la necesidad de trabajar las HSE ya que las demandas laborales exigen sujetos con estas habilidades a fin de adaptarse mejor a las condiciones laborales. A partir de lo anterior, han sido incorporadas a los contextos educativos de distintos países.

La investigación de James Heckman sobre HSE, Premio Nobel de Economía en el 2000, ha generado que las HSE tengan un papel central en las políticas educativas. Se ha mostrado que resulta una intervención fructífera, rentable, razonable e innovadora (Turian y Villaseñor, 2016).

Inés Kudo, especialista en educación del BM menciona que el desarrollo de HSE son fundamentales para tener éxito en la vida y que mejoran las posibilidades para salir de la pobreza pues permiten obtener un mejor trabajo, mantenerlo y rendir mejor en él, por otro lado, permiten tener relaciones más saludables con la familia, la sociedad y la comunidad (Casma, 2015).

Desde estos discursos las HSE se plantean como herramientas que posibilite al sujeto avanzar en el escalafón socioeconómico. Se sigue una línea bajo la cual se plantea las emociones como instrumentos que de poder manejarlos se logra el éxito de vida y menos como herramientas que desarrollan e integran conceptos, actitudes y habilidades que le permitan construir identidad personal, mostrar empatía, colaborar, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Fijación de Sentido Emoción y Variación de Fijación de Sentido en los Modelos.

Los Modelos 2016 y 2017 se rigen desde el humanismo para el cual la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo (SEP, 2017, p. 59). Con lo que el alumno deja de ser comprendido sólo como un sujeto cognoscente, para ser visto como uno con emociones (Mar, 2018, p.222).

El Modelo 2016 plantea:

> (...)*Cada vez hay más evidencias que señalan el papel central que juegan las emociones en la facultad de aprender. De ahí que en el currículo 2016 para la educación básica incluya, a lo largo de los seis grados de primaria, un espacio curricular específico para el desarrollo emocional de los educando.* (SEP, 2016, p.173)

El Modelo 2017 establece como primordial fortalecer las HSE, se conceptualiza la Emoción como:

> *La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias, también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan. Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación.* (Aprendizajes Clave, 2017, p.4)

Y la Educación Socioemocional:

> *La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades. Tiene como propósito que los*

> *estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.* (Aprendizajes Clave, 2017, p.4)

Ambos Modelos asignan a las emociones 30 minutos de trabajo lectivo a la semana en primaria, con 25 indicadores de logro y una hora a la semana en secundaria, incorporado en el espacio curricular de Tutoría, de la cual no se ahonda, no queda claro quién y cómo se lleva a cabo la función tutoral.

Por Fijación de Sentido (FS) se entiende el campo de significaciones que se articulan en un significante o una relación de significantes en una cadena sintagmática o diacrónica en un campo de prácticas discursivas" (De Alba, 2002, p. 248), para este texto la FS fue "Emoción.

En el Modelo Educativo 2016 contiene 4 capítulos (1. La escuela al centro, II. El Planteamiento Curricular, III. Formación y Desarrollo Profesional Docente y IV. La Gobernanza del Sistema Educativo) con sus respectivos subcapítulos, Introducción y Conclusiones.

La FS "Emoción" tuvo 13 apariciones. El capítulo se concentró mayormente fue el II. "El Planteamiento Curricular", en los subcapítulos "Contenidos Educativos" (4); "Las Oportunidades desde las Ciencias de la Educación" (3); Los Desafíos de la Sociedad del Conocimiento" (2) y "Ambientes de aprendizaje" (1). Finalmente 1 vez en la Introducción (1); y en los capítulos "Inclusión y Equidad" y "Conclusión" (1).

El Modelo Educativo 2017 contiene 5 capítulos (I.El Planteamiento Curricular, II.La Escuela al Centro del Sistema Educativo, III.Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros, IV. Inclusión y Equidad y, V. La Gobernanza del Sistema Educativo) con sus respectivos subcapítulos, Introducción, Glosario y Conclusiones.

La FS "Emoción" tuvo un total de 59 apariciones. La mayor concentración se ubicó en el "Glosario" (29). En Presentación (2); Resumen Ejecutivo (1); Introducción (4); Capítulo 1. El Planteamiento Curricular (14); Capítulo II La Escuela al Centro del Sistema Educativo (2); capítulo IV. Inclusión y Equidad (5); Reflexiones Finales (1); Referencias Bibliográficas (1) y Listado de Cuadros (1). Los capítulos III Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros y V. Gobernanza del Sistema Educativo no aparece.

Enseguida, se determinaron las VFS de la FS "Emoción". Se entiende por VFS las articulaciones de una FS en distintas cadenas sintagmáticas y a las variaciones de significación que entre tales se dan, así como a las interrelaciones entre las distintas FS en distintas cadenas sintagmáticas y paradigmáticas (De Alba,2002, p. 249). Es decir, qué sentido se le está otorgando a la fijación de emoción tomando en cuenta lo que acompaña a la misma dentro del párrafo ubicado.

El rescate de las VFS consistió en recuperar los sentidos ubicados en torno a la FS "Emoción" en cada párrafo donde fue ubicada. Se encontró que los sentidos que se le otorgaban a la FS son: Curriculum, sujeto, Formación, deberes, investigación, explicación, definición y argumento. El cuadro 1 presenta las VFS, explica a qué hace referencia cada una y el número de apariciones en cada Modelo.

Cuadro 1. Variaciones de Fijación de Sentido

Variación de Fijación de sentido (VFS) relacionada con:	Modelo Educativo 2016	Modelo Educativo 2017
Currículum: Se menciona la importancia y necesidad de integrar las emociones en el Curriculum.	2	6
Sujeto: Emociones como parte del sujeto, inherentes a este.	1	1
Formación: Formación integral en el estudiante y formación docente	1	1
Deberes: La escuela y el docente como entidades que deben formar en educación socioemocional.	5	7
Investigaciones: Se justifica la inclusión de las emociones a partir de investigaciones científicas que validan su importancia y necesidad de integración en el Modelo Educativo.	3	15
Explicación: Se explican situaciones, procesos y acontecimientos en torno a la educación de las emociones y su importancia.	0	7
Definición: La palabra emoción se utiliza para definir conceptos.	0	9
Argumentos: Se utilizan situaciones y ejemplos para argumentar la importancia de las emociones.	1	13
Total:	**13**	**59**

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 2 desglosa las VFS del Modelo 2016. La mayor concentración de VFS se encontró en capítulo II. El Planteamiento Curricular; las VFS son: Formación (1), Argumentos (1) Investigación (3), Currículum (2) y Deberes (3). Los capítulos "Conclusiones" e Inclusión y Equidad; Deberes (1c/u). Finalmente Introducción ubicó Sujeto.

El cuadro 3 desglosa las VFS del Modelo Educativo 2017. La mayor concentración VFS fue encontrada en el Glosario, éstas fueron: *Currículum (1)*, *Deberes (1)*, Investigación (9), *Explicación (4)*, Argumentos (7) y *Definición (8)*. Presentación ubicó *Currículum* (2); Resumen Ejecutivo; *Formación* (1); capítulo 1 El planteamiento Curricular; *Sujeto (1)*, *Deberes (3)*, *Investigación* (4), Curriculum (3), Explicación (1), Definición (1) y Argumentos (5); capítulo II La Escuela al Centro del Sistema Educativo; Deberes (2); capítulo III Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros; Deberes (1); capítulo IV; Deberes (1), Investigación (1), Explicación (1) y Argumentos (1) y capítulo V; Explicación (1).

Cuadro 2. Variaciones de Fijación de Sentido Modelo 2016

CAPÍTULO, SUBCAPÍTULO	VFS	PÁGINA
INTRODUCCIÓN		10
La necesidad de transformar el modelo educativo		11
Los fines de la educación	• **Sujeto**	14
Los principales ejes del modelo educativo 2016		18
CAPÍTULO I. LA ESCUELA AL CENTRO	NO APARECEN VFS	20
CAPÍTULO II. EL PLANTEAMIENTO CURRICULAR		36
La vigencia del humanismo y sus valores		39
Los desafíos de la sociedad del conocimiento	• **Formación** • **Argumentos.**	40
Las oportunidades desde las ciencias de la educación	• **Investigación** • **Investigación** • **Investigación**	43
Contenidos educativos	• **Currículum** • **Currículum** • **Deberes** • **Deberes**	46
Ambientes de aprendizaje	• **Deberes**	50
CAPÍTULO III. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE		54
Los procesos de evaluación		56
El desarrollo profesional docente		58
La formación inicial		62
INCLUSIÓN Y EQUIDAD	• **Deberes**	64
CAPÍTULO IV. LA GOBERNANZA DEL SISTEMA EDUCATIVO	NO APARECEN VFS	74
CONCLUSIÓN	• **Deberes**	88

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Ubicación de VFS Modelo 2017.

CAPÍTULO, SUBCAPÍTULO	VFS	PÁGINA
Educación para la libertad y la creatividad		7
Presentación	• **Currículum** • **Currículum**	13
Resumen ejecutivo	• **Formación**	27
Introducción *La necesidad de transformar el modelo educativo*	No aparecen VFS	31
CAPITULO I EL PLANTEAMIENTO CURRICULAR		57
I.1 La vigencia del humanismo		59
I.2 Los desafíos de la sociedad del conocimiento	• **Sujeto.**	61
I.3 Los avances en el campo de la educación educativa y del aprendizaje	• **Deberes** • **Investigación**	64
I.4 El planteamiento curricular de la educación obligatoria	• **Currículum** • **Currículum** • **Currículum** • **Deberes** • **Investigación** • **Investigación** • **Explicación** • **Definición** • **Argumentos** • **Argumentos** • **Argumentos**	70
I.5 Ambientes propicios para el aprendizaje		82
I.6 Principios pedagógicos de la labor docente	• **Deberes** • **Investigación** • **Investigación** • **Argumentos** • **Argumentos**	86

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO II LA ESCUELA AL CENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO		95
II.1 Hacia una escuela que favorezca la cultura del aprendizaje	• **Deberes**	97
II.2 La escuela como una comunidad con autonomía de gestión		101
II.3 Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica		110
II.4 Participación social en la educación	• **Deberes**	115
II.5 Infraestructura, equipamiento y conectividad		119
CAPÍTULO III FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS		127
III.1 Desafíos para los docentes del siglo XXI		128
III.2 La docencia como profesión		130
III.3 Formación continua para docentes		133
III.4 Formación inicial	• **Deberes**	140
CAPÍTULO IV INCLUSIÓN Y EQUIDAD		149
IV.1 Un planteamiento curricular incluyente	• **Investigación** • **Explicación** • **Argumentos**	152
IV.2 Condiciones equitativas para las escuelas		155
IV.3 Atención a niñas, niños y jóvenes indígenas, e hijos de jornaleros agrícolas migrantes		157
IV.4 Transición de la educación especial a la educación inclusiva		160
IV.5 Igualdad de género en el sistema educativo		161
IV.6 Becas, segundas oportunidades y otros esfuerzos focalizados para fomentar trayectorias educativas completas	• **Deberes**	163
CAPÍTULO V GOBERNANZA DEL SISTEMA EDUCATIVO	No aparecen VFS	169

Cuadro 4. Ubicación VFS Modelo 2017.

REFLEXIONES FINALES: UN MODELO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XX1	• **Explicación**	187
Referencias bibliográficas		193
Glosario	• **Currículum** • **Deberes** • **Investigación (x9)** • **Explicación (x4)** • **Definición (x8)** • **Argumentos (x7)**	198
Listado de cuadros	No aparecen VFS	214
Listado de ilustraciones	No aparecen VFS	214

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que la VFS recurrente en el discurso del Modelo 2016 y 2017 es Investigaciones, aparece como justificación de las HSE. Sin embargo, poco se alude a la importancia de las HSE a partir de la concepción humanista que se propone en los Modelos Educativos, a la par se otorga la VFS del Deber, como alusión a la responsabilidad por parte de escuela y docentes para su desarrollo y **potencialización,** aunque no se aborda la manera en que se brindarán las herramientas necesarias en cuanto a capacitación docente.

Discusión y conclusiones

La Reforma Educativa 2012, da un paso importante en función al reconocimiento de los estudiantes como seres humanos con necesidades no sólo racionales, también emocionales.

El rescate y análisis de la FS "Emoción" en los Modelos 2016 y 2017 muestra que la fijación tiene poca presencia a pesar de ser la gran innovación. Las VFS muestran un discurso en torno a las emociones que se enfoca en la justificación de incluir las emociones en el currículum a partir del énfasis en investigaciones científicas que se han realizado en otros países. No obstante, al revisar las investigaciones mencionadas ninguna es de origen latinoamericano.

Se énfatiza en la obligación de la escuela – docente de formar en Emociones, dejando de lado esferas como la familia como pieza clave en el desarrollo de las HSE, concibiendo al docente como principal elemento en el desarrollo de HSE. Sin embargo, en los capítulos referentes a la

formación docente no se alude a su formación en HSE ni a su próprio processo emocional. Es prioritario que las autoridades educativas realicen una estrategia y replanteamiento en torno a la formación de los docentes y del cómo se les dotará de las herramientas y recursos necesarios para que éstos logren los objetivos esperados.

A pesar de la ardua labor de convencimiento del gobierno de Enrique Peña Nieto el discurso planteado en ambos Modelos evidencia que el abordaje del ámbito socioemocional en México es un aspecto totalmente desconocido y se evidencia la poca información que se tiene para llegar a tener éxitopoblación.

De esta forma, la recomendación de política pública debe encaminarse a establecer los acuerdos políticos para impulsar las reformas institucionales que permitan aplicar una estrategia de financiamiento de la educación superior, ciencia y tecnología con visión de Estado para poder incidir en el crecimiento y, posteriormente, en el desarrollo económico. De lo contrario, se perpetuarán las condiciones de desigualdad y precariedad ya que la principal lección de los países que han superado estas barreras es que no existe la fatalidad del subdesarrollo.

Referencias

Carmona, O. (20 de enero 2019). Estas son las habilidades que tu hijo debería tener para afrontar este siglo. *Periódico El País.*

Casma, J. (3 de agosto, 2015). Las emociones valen tanto como los conocimientos. *Período El país.* Recuperado de https://elpais.com/internacional/2015/06/14/actualidad/1434242841_826171.html

De Alba, A. (2002). Currículum Universitario. Académicos y Futuro. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés Editores.

Hernández, M; Hernández, Z; Trejo, T. (2018). El Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en el Contexto Educativo Mexicano. Revista Red Poniéndose al Día. Enero-abril 2018. pp. 88-97.

Laclau, E. (1993). Discurso. Traducido por, Saur, D, Publicado en Goodin Robert y Philip Pettit (Ed.) The Blackwell Companion To Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program.

Maldonado, A. (2000). Los Organismos Internacionales y la Educación en México. El Caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. Perfiles Educativos. vol. XXII (87), pp. 51-75.

Mar, P. La Educación Emocional en la Secundaria. Una Mirada Crítica al Currículo. En Ducoing, P. (2018). (coord.). Educación Básica y Reforma Educativa. México. UNAM,-IISUE. pp. 217-242.

Tuirán, R. y Villaseñor, P. (2016). El Desarrollo de Habilidades Socioemocionales: Una Apuesta Educativa Rentable. *Este País.* Recuperado de: http://www.estepais.com/articulo.php?id=685

Velásquez, L. (2017). Educación Socioemocional: La Nueva Ruta para la Explotación Laboral. Revista Electrónica de Educación Pálido de Luz, (84). Recuperado de: http://palido.deluz.mx/articulos/3875

Las Competencias del Tutor Universitario desde la Perspectiva del Alumnado

Professor-Tutor Competencies from the Perspective of a University Student

Mirian Martínez Juárez
Javier Pérez Cusó
Natalia González Morga
Cristina González Lorente
Pilar Martínez Clares

Universidad de Murcia, España

Desde la implantación del EEES la función tutorial se revaloriza y demanda nuevas competencias pedagógicas del docente universitario más allá de aquellas propias de su área de conocimiento. Este trabajo pretende conocer la satisfacción del alumnado con la formación en competencias del tutor desde un enfoque analítico bivariable basado en el contraste del *desarrollo* de las competencias en el aula y la *importancia* atribuida a cada una de ellas. Participan en la investigación 622 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Para el análisis de los datos se recurre a la estadística descriptiva e inferencial, asumiendo un nivel de significatividad de $p \leq .05$. Los resultados muestran una percepción del alumnado mejorable de las competencias del tutor en contraste con la importancia que le conceden. De la diferencia de estas variables se obtiene información sobre la satisfacción del alumnado. Estos datos reflejan la necesidad de optimizar la formación en competencias pedagógicas del docente universitario para conseguir una tutoría de calidad en respuesta a los requerimientos europeos del siglo XXI.

Palabras clave: Tutoría; Educación superior; Satisfacción; Competencias; Profesor universitario.

Since the implementation of the EHEA, the tutoring function has been revalued and demands the acquisition of new competencies beyond his or her technical and methodological area of knowledge. This research aims to understand the satisfaction of students regarding tutoring competencies of the university professor from a bivariate analytical approach based on the contrast between the development of skills in the classroom and the importance attributed to each of them. 622 students from the education faculty at the University of Murcia participated by completing a previously validated questionnaire. For the analysis of the data, descriptive and inferential statistics is used, assuming that the level of significance is $p \leq .05$. The results show an insufficient development of the competencies of the tutor in contrast with the high importance granted by the students. The differences of these variables obtains information about the satisfaction of the students. This data highlights the need to optimize the competency-based training of the university professor to achieve quality tutoring which is consistent with the European requirements of the XXI century.

Keywords: Tutoring; Higher dducation; Satisfaction; Competencies; University professor.

Introducción

La docencia universitaria se posiciona en el punto de mira de las reuniones ministeriales que dieron lugar a la Reforma del Sistema Universitario y que culminó, hace más de una década, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde entonces, el docente ha de asumir la función tutorial como una acción orientadora con un carácter mas integral y complementaria a la formadora, comprendiendo acciones mas personalizadas en lo referente al

desarrollo personal y social de los estudiantes, transcendiendo asi su función mas tradcional e institucional.

La rapidez con la que ocurren los cambios deja al profesorado sin capacidad de reacción y no siempre formado en las competencias pedagógicas suficientes para dar respuesta a las nuevas particularidades de la profesión. Los resultados obtenidos en estudios recientes detectan una falta de capacitación continua y específica de los profesores para el desempeño de la función tutorial en todos los niveles educativos (Álvarez, 2017), una escasez de herramientas y materiales, así como un escaso apoyo institucional para promover dicha formación (Rodríguez, Calvo y Haya, 2015).

A pesar de que la tutoría universitaria, inherente al proceso formativo, se caracteriza por ser una acción intencional y sistemática que proporciona al alumnado habilidades, actitudes y aptitudes de gran utilidad para su desarrollo integral durante la carrera y en etapas posteriores, la formación en competencias del docente-tutor es una cuestión pendiente.

El profesorado universitario no cuenta con una formación inicial y continua sobre cómo llevar a cabo la tutoría, por lo que resulta interesante analizar qué competencias debe desarrollar este, más allá del dominio que pueda demostrar en su área de conocimiento, y contar con un quehacer consensuado y delimitado por las idiosincrasia de cada centro para desarrollar el nuevo rol de tutor a través de un plan de formación continuo que guíe y facilite dicha acción tutorial en beneficio de los estudiantes.

En la literatura científica es común encontrar estudios que valoran la actuación y competencias del docente como tutor con interpretaciones teóricas de gran utilidad para fundamentar y entender la problemática de estudio (Castaño et al., 2012; Espinosa, 2014). Menos son los estudios que se aproximan a esta situación con rigor analítico y desde la experiencia del alumnado como claro indicador no solo de las posibles carencias formativas del docente, sino también de la propia calidad del sistema universitario (Gil-Albarova, Martínez, Tunniclifee y Miguel, 2013). Es por ello que esta investigación se centra en conocer la satisfacción del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con las competencias del tutor desde un enfoque analítico bivariable basado en el contraste del *desarrollo* percibido en el aula de las competencias del tutor y la *importancia* atribuida a cada una de ellas.

Tal y como firma Pereira (2011), la satisfacción es un indicador de calidad que puede medirse con rigor científico tanto como variable directa u observable, como de forma latente o indirecta a través del contraste de parámetros como es el caso de esta investigación. El hecho es, esclarecer de una forma u otra la situación formativa actual del tutor universitario para que de modo eficiente y con actitud de reciclaje permanente pueda dar respuesta a los requerimientos del EEES y universidad y sociedad del siglo XXI.

Método

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia, con un diseño descriptivo y transversal, tipo encuesta. La muestra se compone por un total de 622 estudiantes, siendo un 75.7% mujeres. El cuadro 1 muestra el título y curso de los participantes.

Cuadro 1. Distribución de participantes por curso y titulación

	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	TOTAL (%)
Educación Primaria	121	49	97	42.93%
Educación Infantil	50	64	49	26.21%

Pedagogía	28	33	37	15.76%
Educación Social	41	11	42	15.11%
Total (%)	*38.59%*	*25.24%*	*36.17%*	

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento parte de un análisis en profunidad de la bibliografía sobre tutoría universitaria y el planteamiento de los objetivos de investigación. Tras ello se procede al diseño y validación de un cuestionario a través del procedimeinto de grupo de expertos y el método de agregados individuales. Las evidencias de adecuación y pertienencia obtenidas dan como resultado un instrumento de recogida de información compuesto por 11 preguntas cerradas y una pregunta abierta para plantear propuestas de mejora. La aplicación la realiza el equipo de investigación en horario de clase, con el permiso del profesorado y la participación voluntaria del alumnado. En este trabajo se analiza la pregunta referida a la valoración de las competencias, en la que se solicita a los participantes que valoren la importancia de cada competencia en una escala tipo Likert de 1 a 10 (1=nada; 10=mucho), así como el grado de desarrollo por su tutor. Con la dieferncia entre estas puntuaciones se calcula una nueva variable: la satistacción (*Satisfacción=desarrollo-importancia*). El análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach muestra índices adecuados tanto para desarrollo (α=.953), como para importancia (α=.964) y sastisfacción (α=.963). En el cuadro 2 se detallan las diez competencias por las que se inquiere a los participantes.

Cuadro 2. Competencias del tutor

Competencia 1	Informar sobre aspectos de interés para la toma de decisiones (curricular, formativa, personal, profesional, etc.) del alumnado
Competencia 2	Facilitar la integración y adaptación de los estudiantes al contexto universitario
Competencia 3	Coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo formativo
Competencia 4	Propiciar la cohesión del grupo-clase para su buen funcionamiento
Competencia 5	Mediar en la resolución de conflictos surgidos en el grupo-clase para optimizar el clima de aula
Competencia 6	Orientar sobre aspectos académicos y profesionales para el itinerario formativo y laboral del alumnado
Competencia 7	Facilitar la transición a la vida activa mediante el desarrollo de competencias para una mejor inserción laboral
Competencia 8	Atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para su inclusión
Competencia 9	Responder a las demandas e inquietudes de los estudiantes a lo largo del curso
Competencia 10	Facilitar una relación y comunicación con el alumnado de forma directa y cordial para fomentar la confianza

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos se realiza a través del paquete estadístico SPSS v.24, mediante estadísticos descriptivos e inferenciales. En concreto las pruebas no paramétricas *U de Mann Whitney*, *Wilcoxon* y *Friedman.*, empleando como nivel de significación $p \leq .05$.

Resultados

Para dar respuesta al objetivo planteado se presenta en primer lugar los estadísticos descriptivos de la valoración de los participantes sobre cada competencia en relación a su importancia, así como al desarrollo por parte de sus tutores (Cuadro 3).

Cuadro 3. Desarrollo, importancia y satisfacción. Descriptivos y prueba de Friedman

	Desarrollo		**Importancia**		**Satisfacción (Desarrollo – importancia)**	
	Media	**D.T.**	**Media**	**D.T.**	**Media**	**D.T.**
Competencia 1	4.37	2.76	8.32	1.91	-3.93	3.16
Competencia 2	4.24	2.75	8.11	2.07	-3.87	3.22
Competencia 3	4.60	2.80	8.18	1.95	-3.60	3.14
Competencia 4	4.52	2.86	8.23	2.04	-3.71	3.21
Competencia 5	4.52	2.90	8.20	2.11	-3.68	3.26
Competencia 6	4.13	2.77	8.29	2.02	-4.14	3.29
Competencia 7	3.78	2.68	8.24	2.06	-4.44	3.30
Competencia 8	4.72	2.99	8.60	1.98	-3.89	3.29
Competencia 9	5.24	2.99	8.67	1.93	-3.42	3.23
Competencia 10	5.13	3.15	8.57	1.96	-3.42	3.31
Chi cuadrado (gl)	254.211		214.316		109.817	
Sig.	(9) .000		(9) .000		(9) .000	

Fuente: Elaboración propia

La prueba de Friedman señala diferencias significativas entre las competencias propuestas tanto en la valoración de desarrollo como en la importancia concedida y en el diferencial entre ambas. La percepción del desarrollo de competencias obtiene unos valores relativamente bajos en la mayoría de los casos con valores inferiores a cinco, exceptuando, las referidas a la respuesta a las demandas de los estudiantes y la facilitación de la relación. Las competencias con menor nivel de desarrollo son las referidas a la facilitación de la transición a la vida activa y a la orientación sobre aspectos académicos y profesionales. Sin embargo, en la estimación de dichas competencias, todos los elementos obtienen valores superiores a ocho, destacando la referida a la respuesta a demandas e inquietudes por parte del alumnado, mientras que la menos valorada es la relacionada con la facilitación de la integración del alumnado en la institución universitaria. Por su parte, la prueba de *Friedman* señala diferencias en los niveles de satisfacción sobre las competencias presentadas. Las competencias con un menor nivel de satisfacción son las relacionadas con la orientación para el itinerario formativo y laboral del alumnado y con la transición a la vida activa, mientras que la competencia con un nivel de satisfacción más alto corresponde a a las demandas e inquietudes del alumnado.

También se analizan las diferentes apreciaciones de satisfacción con las competencias del tutor según el sexo de los estudiantes. Como se muestra en el cuadro, 4 la prueba U de Mann Whitney señala diferencias significativas ($p \leq .05$) en todas las competencias analizadas a excepción de la referida a la atención y a las dudas e inquietudes del alumnado a lo largo del curso.

Cuadro 4. Satisfacción. Diferencias según sexos.

	Hombre		Mujer		U de Mann WHitney
	Media	D.T.	Media	D.T.	p
Competencia 1	-2.93	.30	-4.17	.15	17842.0 .001
Competencia 2	-2.80	.31	-4.12	.15	17700.0 .001
Competencia 3	-2.60	.26	-3.84	.15	17554.5 .001
Competencia 4	-2.99	.31	-3.88	.15	19113.5 .013
Competencia 5	-2.93	.33	-3.86	.15	18688.5 .006
Competencia 6	-3.25	.30	-4.35	.16	18355.5 .003
Competencia 7	-3.66	.33	-4.63	.16	18684.5 .006
Competencia 9	-2.81	.31	-3.57	.15	18907.5 .016

Fuente: Elaboración propia

En todos los casos en los que hay diferencias, el grado de satisfacción es superior en el caso de los hombres, con una menor distancia entre importancia concedida y desarrollo percibido en la competencia.

Dada la importancia de adaptar el desarrollo de la tutoría a cada una de las titulaciones, se comparan los datos de satisfacción entre las cuatro titulaciones, detallándose los resultados en el cuatro 5.

Cuadro 5. Satisfacción. Diferencias según grado.

	Educación primaria		Educación infantil		Pedagogía		Educación social		Chi-cuadrado
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	G.L. Sig.
Competencia 1	-3.52	3.13	-3.68	3.38	-4.84	3.13	-4.40	2.82	15.639 3 .001
Competencia 2	-3.51	3.23	-3.54	3.32	-4.82	3.28	-4.23	2.81	13.932 3 .003
Competencia 3	-3.26	3.03	-3.37	3.39	-4.70	3.13	-3.65	2.97	14.774 3 .002
Competencia 4	-3.18	3.13	-3.54	3.34	-4.76	3.32	-4.29	2.89	21.049 3 .000
Competencia 5	-3.15	3.12	-3.24	3.32	-4.66	3.30	-4.63	3.17	25.527 3 .000

Competencia 6	-3.72	3.24	-3.98	3.30	-5.24	3.30	-4.37	3.20	15.512 3 .001
Competencia 7	-4.23	3.32	-4.08	3.28	-5.39	3.28	-4.42	3.15	10.703 3 .013
Competencia 8	-3.58	3.27	-3.45	3.12	-4.95	3.45	-4.09	3.13	13.407 3 .004
Competencia 9	-2.98	3.12	-3.16	3.16	-4.68	3.54	-3.65	2.93	18.417 3 .000
Competencia 10	-3.04	3.21	-2.90	3.13	-4.46	3.62	-3.94	3.15	16.052 3 .001

Fuente: Elaboración propia.

Pueden apreciarse diferencias en la satisfacción referida a todas las competencias entre titulaciones, siendo Pedagogía y Educación Social donde aparece un mayor diferencial entre importancia y desarrollo, lo que se traduce en un menor índice de satisfacción.

En el análisis de los índices de satisfacción según el curso de los participantes, se hallan también diferencias significativas en cinco de las diez competencias estudiadas. En términos generales son los estudiantes de cuarto quienes señalan un mayor nivel de satisfacción frente a sus compañeros de cursos previos.

Cuadro 6. Satisfacción. Diferencias según cursos.

	SEGUNDO		**TERCERO**		**CUARTO**		**Chi-cuadrado g.l. Sig.**
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	
Competencia 3	-3.83	3.01	-3.99	3.39	-3.17	3.04	6.483 2 .039
Competencia 4	-3.95	3.25	-4.17	3.42	-3.23	2.99	9.005 2 .011
Competencia 5	-4.14	3.35	-3.94	3.32	-3.13	3.08	9.742 2 .008
Competencia 9	-3.68	3.30	-3.75	3.36	-3.01	3.04	6.115 2 .047
Competencia 10	-3.86	3.35	-3.60	3.50	-2.93	3.10	7.271 2 .026

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados señalan un escaso desarrollo de las competencias, con valoraciones que apenas superan el nivel medio de la escala propuesta. Ello denota, por un lado, que el alumnado no percibe una clara implicación del tutor, al igual que destaca el trabajo de García y Troyano (2009), lo que puede estar relacionado con una visión sobre la tutoría alejada de su conceptualización como parte esencial de la práctica profesional del profesorado universitario (Álvarez, 2017; Lobato y Ilvento, 2013).

Por el contrario, los estudiantes consideran importante el dominio de este tipo de competencias entre los docentes, señalando como más relevantes la respuesta a sus demandas e inquietudes a lo largo del curso, así como la comunicación que debe desarrollar el profesor-tutor con el grupo-clase. Dichas competencias están en concordancia con los resultados que presentan Gil-Albarova et al. (2013), donde el alumnado valora, especialmente, las relaciones interpersonales, el interés por los estudiantes y la atención personalizada como competencias clave del tutor universitario. Asimismo, los estudios de Rodríguez, Calvo y Haya (2015) o López y González (2018), destacan la estrecha relación que existe entre la satisfacción de los universitarios con la acción tutorial, cuando el profesor-tutor pone en práctica este tipo de competencias vinculadas a la comunicación activa y a la atención de las demandas del alumnado, tal y como ocurre entre los resultados obtenidos en el presente trabajo.

Los resultados de este estudio reflejan una gran diferencia entre la valoración de la *importancia* concedida y el *desarrollo* percibido de todas las competencias propuestas sobre el tutor. Esto indica, de forma indirecta, la baja satisfacción del alumnado con las competencias del tutor, destacando las valoraciones de los grados de Pedagogía y Educación Social, en cuyos casos la satisfacción es inferior al resto de titulaciones. En relación al curso del estudiante, quienes se encuentran en último curso indican un mayor nivel de satisfacción con respecto a los compañeros de cursos previos. Estos resultados no son de extrañar si se considera que la mayor experiencia les otorga tanto una posición más crítica como objetiva sobre las funciones y competencias del docente universitario como tutor, asi como sobre sus necesidades más específicas.

Más allá de las diferencias encontradas entre la valoración de los estudiantes, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de mejorar la formación competencial del docente en su rol como tutor (Rodríguez et al., 2015), en la misma medida en la que se forma en sus respectivas áreas de conocimiento. De esta forma, se podrá disponer de un profesorado más motivado, con más confianza en su formación y en su experiencia como tutor para realizar sesiones más eficaces y satisfactorias para el alumando (Castaño et al., 2012).

Referencias

Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. Educatio Siglo XXI, *35*(2), 21-42.

Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., y Schneider, P. (2017). *The future of skills: Employment in 2030.* Londres: Pearson and Nesta.

Castaño, E., Blanco, A., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(2), 193-210.

Espinosa, M.T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria (RIDU)*, *12*(4), 161-177.

García, A.J., y Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U: Revista de Docencia Universitaria, 3*, 1-10.

Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., y Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de Acción Tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 63-87.

Lobato, C., y Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 17-26.

López, I., y González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa, 36*(2), 381-399. doi: 10.6018/rie.36.2.291161

Rodríguez, C., Calvo, A., y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la evaluación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación, 2*(26), 467-481.

¿Qué Buscan las Organizaciones cuando Colaboran con las Universidades en las Prácticas Externas?

What do Organizations Search when Collaborating with Universities in External Placements?

Reina Ferrández-Berrueco
Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente

Universitat Jaume I, España

Establecer buenas relaciones Universidad-Empresa es uno de los requisitos para el aumento de la empleabilidad de los egresados. En nuestro país, las prácticas externas se han convertido en la modalidad de colaboración docente más extendida. Estas prácticas, son una puerta a la empleabilidad puesto que se trata de una forma de que el estudiantado pueda darse a conocer en el mundo laboral. En este sentido, falta por determinar qué es lo que realmente buscan las entidades cuando aceptan participar en las prácticas. Este trabajo pretende realizar una primera aproximación a las expectativas de las organizaciones externas con respecto a los estudiantes que reciben, así como las variables que facilitan o dificultan la posibilidad de llegar a una colaboración más estrecha.

Los resultados obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas son que las entidades buscan sobre todo competencias relacionadas con la iniciativa personal, relegando los concimientos específicos a los últimos lugares. La discusión vuelve a poner de manifiesto si la formación que estamos proporcionando realmente responde a las necesidades del entorno social y laboral, pero además establece la necesidad de ampliar la relación con este entorno a otros tipos de colaboración que precisen de una participación más activa de dichas entidades.

Descriptores: Prácticas externas; Empleabilidad; Competencias; Relación educación empleo; Cooperación en educación.

Establishing good University-Company relationship is one of the requirements for increasing the employability of graduates. In our country, external internships have become the most widespread form of collaboration in teaching. These practices promote employability since they are a way for students to make themselves known in the world of work. In this sense, it remains to be determined what the entities are really looking for when they agree to participate in the internships. This paper aims to make a first approach to the expectations of external organizations with respect to the students they receive, as well as the variables that facilitate or hinder the possibility of closer collaboration.

The results obtained through semi-structured interviews are that the entities seek mainly competences related to personal initiative, relegating specific knowledge to the last places. The discussion shows once again whether the training we are providing really responds to the needs of the social and working environment, but also establishes the need to enhance the relationship to other types of collaboration that require a more active participation of these entities.

Keywords: External placements; Employability; Competences; Employment-education relationship; Partnership in education.

Formas de colaboración Universidad-Empresa en docencia

El establecimiento de nexos de colaboración entre el entorno laboral y las universidades es uno de los requisitos de cara al aumento de la empleabilidad de los egresados (CE, 2010, 2011). Los diferentes sistemas educativos han ido adaptándose a este requerimiento, si bien, en este

momento, la percepción es que los sistemas, en general están siendo lentos a la hora de llevar dicha adaptación a cabo (Ferrández-Berrueco et al. 2016a, 2016b).

El análisis europeo, muestra cinco formas principales de colaboración entre ambas organizaciones que van a variar en el papel que desempeña la entidad externa (Ferrández-Berrueco, 2014)

- Formación a la carta: Una gran empresa que quiere actualizar a un sector de sus empleados, se pone en contacto con una universidad para planificar y diseñar un programa a medida. Aquí hay una doble ventaja: los empleados obtienen una cualificación universitaria y la empresa tiene a sus empleados actualizados. La principal desventaja es que es posible que todo el control del programa provenga de la empresa y que la institución universaitaria solo proporcione los recursos. Suele ser una forma muy habitual de colaboración en el Reino Unido.

- Confederación de Pequeñas y Medianas Empresas. Cuando un grupo de empresas del mismo sector percibe la necesidad de una determinada cualificación, puede trabajar como cooperativa. Crean su propio centro de formación (una institución privada de educación superior) como otra empresa de la confederación. El centro de formación y las empresas funcionan como un solo cuerpo. Parece ser la relación perfecta. Existen varios ejemplos en España como son Florida Universitaria o el Instituto Máquina Herramienta.

- Empresas como diseñadoras de planes de estudio. Algunas normativas a nivel institucional o incluso nacional exigen que las universidades se pongan en contacto con las entidades del entorno para diseñar los planes de estudio. Su participación varía desde un simple papel administrativo para cubrir los requisitos legales hasta una verdadera asociación. En este último caso, las PYME también participan en la ejecución del programa y en la evaluación de los estudiantes. Austria y Alemania son buenos representantes de este último extremo.

- Prácticas externas. En este caso, es un requisito del programa que el estudiantado realice prácticas. Por lo general, el personal de las universidades a cargo de la práctica busca empresas que ofrezcan puestos de trabajo. A veces, los estudiantes tienen sus propios contactos. La duración y modalidad varía desde un número determinado de horas a cubrir durante el curso o fuera de él (prácticas curriculares o extracurriculares) hasta las residencias, como en medicina, o sistemas duales en los que prácticamente el tiempo de estancia en el aula y en el puesto de trabajo se distribuye por igual.

- PYMEs proveedoras de casos. Es una forma de llevar la experiencia laboral a las aulas, como estudios de casos, resolución de problemas, simulaciones, etc. Aparte de las iniciativas individuales de algunos profesores, es una alternativa cuando no hay suficientes plazas para los estudiantes. La gran ventaja es que la carga de trabajo y el nivel de dificultad son los mismos para todos los estudiantes. La principal desventaja es la pérdida de autenticidad. El sistema finlandés es un buen exponente de esta modalidad.

En nuestro país, la modalidad de las prácticas externas, sobre todo las curriculares, se ha convertido en la forma de colaboración más extendida. Estas prácticas, en la teoría, además de las oportunidades de aprendizaje que pueden aportar al plan de estudios, son una puerta a la

empleabilidad puesto que se trata de una forma de que el estudiantado pueda darse a conocer en el mundo laboral.

En este sentido, hay que tener en cuenta que en el caso de las practicas curriculares además de tener valor en si mismas, es preciso que se vinculen claramente con el resto de las materias del plan de estudio pues si los resultados del aprendizaje no están bien definidos, es posible que las prácticas sólo proporcionen experiencia laboral general (Zabalza, 2011, 2013).

Sin embargo, para este cometido, es necesario algo más que encontrar entidades que quieran aceptar estudiantes en prácticas. Es preciso sentarse y planificar de manera conjunta actividades y evaluación. Pero para ello hace falta tiempo y es aquí donde comienzan las dificultades. De hecho, la dificultad es tan grande que, en la mayor parte de las ocasiones, las supervisión o tutorización de las prácticas por parte de la universidad se ha convertido, simplemente, en una forma de completar el número de horas docentes (Major, 2011). Y las empresas, por su parte, buscan sus propias motivaciones y beneficios para participar, mayormente centrados en la búsqueda de posibles futuros empleados/as (Daley et al. 2016; Elijido-Ten y Kloot, 2015; Felce 2017; Ferrández-Berrueco et al. 2016a; García Delgado 2002; Healy et al., 2014; Marzo et al. 2008, y Whittington y Ferrández, 2007).

Objetivos

En este punto es en el que aparece el objetivo general de este trabajo, que pretende establecer el punto de partida para que ambas partes persigan el mismo fin facilitando, de este modo, el acercamiento. Así, por una parte, analizamos cuáles son las características que buscan las empresas en los futuros empleados/as. Conociendo las necesidades, es más fácil que los planes de estudio puedan reflejar dichas necesidades en sus competencias. Por otra parte, pretendemos averiguar qué le piden las entidades a la propia institución universitaria para que el establecimiento de la relación vaya más allá de la mera colaboración. De esta manera, detectaremos barreras y facilitadores a través de esta.

Metodología

La metodología utilizada fue la entrevista telefónica semiestructurada realizada a una muestra de entidades seleccionada siguiendo un muestreo por cuotas, en el que se buscó a un representante de cada una de las categorías definidas como relevantes para el estudio. En nuestro caso fueron: tamaño de la empresa, sector de producción, sector académico de producción y si acogían en prácticas alumnos de un solo perfil (titulación) o de varios. Se optó por este tipo de entrevista para intentar combinar una doble finalidad: confirmar la teoría recogida desde la literatura internacional y validarla dentro de nuestro contexto (Wengraf, 2012).

Para el diseño de la entrevista, establecimos claramente los objetivos con el fin de que el entrevistador pudiera dirigir las respuestas de los entrevistados hacia los puntos de interés del estudio. De este modo, los objetivos principales iban dirigidos a averiguar cuáles son las demandas de la empresa tanto en lo referente a los estudiantes como a la propia institución.

Muestra

La muestra se obtuvo a partir del listado de entidades que colaboraban con la Universitat Jaume I durante el curso 2016/2017, un total de 922. Aplicando el muestreo de cuotas obteníamos un total de 72 entidades, una de cada perfil (Ver Cuadro 1). Sin embargo, no hubo necesidad de realizar las 72 porque se alcanzó la saturación en 46 entidades (Hernández Carrera, 2014).

Cuadro 1. Resumen de entidades colaboradoras atendiendo a las variables consideradas relevantes para el muestreo (N) y composición de la muestra (n)

VARIABLE	CATEGORÍA	N (%)	N (%)
Tamaño	Grande (G)	96 (10,7)	11 (23,9)
	Mediana (M)	144 (16,1)	13 (28,3)
	Pequeña (P)	241 (26,9)	10 (21,7)
	Micro (Mi)	414 (46,3)	12 (26.1)
Sector de Producción	Primario (P)	4 (0,4)	1 (2,2)
	Secundario (S)	103 (11,2)	13 (28,3)
	Terciario (T)	748 (81,3)	25 (54,3)
	Cuaternario (C)	67 (7,3)	7 (15,2)
Sector Académico	Artes y Humanidades (A)	144 (15,6)	5 (10,9)
	CC. Sociales y Jurídicas (J)	408 (44,3)	12 (26,1)
	Ciencias (C)	195 (21,2)	12 (26,1)
	Salud (S)	73 (7,9)	5 (10,9)
	Ingeniería y Arquitectura (I)	83 (9,0)	8 (17,4)
	Otros (O)	19 (2,1)	4 (8.7)
Perfil de Estudiantes	Único (U)	872 (94,6)	37 (80,4)
	Variado (V)	50 (5,4)	9 (19,6)
Titularidad	Pública (P)	129 (14,0)	9 (19,6)
	Privada (Pr)	793 (86)	37 (80,4)

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción y análisis de contenido, siguiendo las propuestas de varios autores (Álvarez-Gayou, 2005; Fernández, 2006; Miles y Huberman, 1994) lo que permitió reducir la información en categorías de contenido, cuyo proceso interpretativo se aborda en este apartado. Así, se han obtenido cuatro categorías principales con respecto al primero objetivo: Trabajo en equipo, Proactividad, Carácter innovador y Empatía (ver Cuadro 2) y un listado de barreras y facilitadores con respecto al segundo objetivo (ver Cuadro 3). Así, observamos en el cuadro 2 que las entidades buscan sobre todo competencias relacionadas con la proactividad, el trabajo en equipo y la innovación, mientras que otras más relacionadas con la capacidad de planificación o los conocimientos específicos quedaban más aisladas y se posicionaban en los últimos lugares.

El cuadro 3, por su parte, muestra que las demandas de las entidades con respecto a la universidad pasan necesariamente por aumentar el contacto. Tenían claro que la colaboración les posibilitaba dar a conocer la empresa, pero la gran mayoría se quejaba de no tener ningún interlocutor válido en la universidad al igual de no contar con ningún trato especial como acceso a actividades deportivas, recursos bibliográficos, etc. Por otra parte, se mostraban claramente abiertas a colaborar a otros niveles (proporcionar casos prácticos, participar en el diseño de planes de estudio, etc.).

Cuadro 2. Competencias que pide la empresa en un alumno en la estancia en prácticas

VARIABLE	CATEGORÍA	N	%
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	13	28,3

Proactividad	Iniciativa	19	41,3
	Actitud	11	23,9
	Proactividad	9	19,6
	Adaptación a la empresa/implicación	5	10,9
	Eficiencia	2	4,3
	Resolutivo	1	2,2
Innovador	Mente abierta	8	17,4
	Ganas de innovar	6	13,1
	Creatividad	4	8,7
Empatía	Trato al público	3	6,5
	Empatía	4	8,7
	Conocer necesidades del cliente	1	2,2
Otras	Responsabilidad	7	15,2
	Conocimientos	3	6,5
	Planificación	1	2,2
	Ninguna en especial	3	6,5

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Principales barreras y facilitadores a la colaboración

VARIABLE	CATEGORÍA	N	%
Barreras	Falta de contacto directo	20	43,5
	Falta de información	18	39,1
Facilitadores	Trato preferente	17	37,0
	Publicitar la empresa	15	32,6
	Proporcionar casos reales	14	30,4
	Diseño de planes de estudio	7	15,2

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Si bien parece no haber duda de que es necesario establecer una buena conexión entre la formación de las aulas y las necesidades socio-laborales, los resultados de este estudio parecen mostrar que, si bien se ha comenzado el camino, aún estamos muy lejos de que la relación sea entendida por ambas partes como fundamental. Por una parte, la universidad parece considerar las prácticas como algo importante para el estudiantado pero ajeno al plan de estudios y por tanto, el profesorado no se involucra como debiera. Por otra parte, las entidades externas, al no tener contacto con la universidad, olvidan el carácter formativo de dichas prácticas centrándose en su propio beneficio, una finalidad perfectamente lícita, pero que no debería ser la principal. Como resultado inmediato de esta falta de comunicación encontramos la desconexión entre lo que la empresa demanda y lo que la universidad oferta, así hemos visto que las competencias más demandadas se centran en aquellas vinculadas al saber ser o estar (trabajo en equipo, proactividad, etc.), mientras que la universidad sigue diseñando los planes de estudio entorno a las competencias del saber y el saber hacer (Aznar y Ull, 2009).

Para revertir de alguna manera esta situación, es preciso que las instituciones universitarias otorguen a los representantes sociales y laborales un papel más activo permitiéndoles actuar más allá de la mera colaboración hacia una auténtica cooperación (Whittington y Ferrández, 2007).

Sobre modelos o estilos colaborativos entre ambos entes pueden encontrarse diversos formatos, que pueden variar según el grado de relación entre centros. Lo que parece claro es que se debería fomentar la colaboración entre ambos entes, sobre todo para no perder de vista el verdadero sentido educativo: conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes (Korthagen, Loughran y Russell, 2006).

Evidentemente, esto no significa que la empresa o cualquier otra organización externa haya de dictar lo que el estudiante debe aprender (Ferrández-Berrueco, 2017) entre otras cosas porque la universidad es algo más que un centro de formación profesional, pero lo que la universidad no puede olvidar es su responsabilidad para con la sociedad y su propio estudiantado y debe abrir las puertas y estar dispuesta a escuchar. La empresa está esperando la oportunidad. Los datos así parecen confirmarlo.

Referencias

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.

Aznar Minguet, P y Ull Solís, A. (2009) La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible. El papel de la Universidad. Revista de educación, 1 (Extra). 219-237.

Comisión Europea (2010). Communication from the Commission Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF.

Comisión Europea (2011a). Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems.

Daley, J., Coyle, J. y Dwyer, C., (2016). Sheffield Hallam University and Nestlé: Developing future leaders with the Chartered Manager Degree Apprenticeship – a partnership approach. Higher. Education, Skills and Work-Based Learning, 6 (4), 370-377. doi.org/10.1108/HESWBL-06-2016-0045.

Elijido-Ten, E y Kloot, L. (2015). Experiential learning in accounting work-integrated learning: a three-way partnership. Education + Training, 57 (2), 204-218. doi: 10.1108/ET-10-2013-0122.

Felce, A. (2017). The Hub in a Pub: University of Wolverhampton Apprenticeship Hub. Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 7 (1), 70-78. doi: org/10.1108/ HESWBL-05-2016-0035.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí La Recerca, Ficha 7, 1-13.

Ferrández-Berrueco, R. (2014). WBLIC - Work-Based Learning as an Integrated Curriculum: Partnership Delivery by HE and the Labour Market. Comunicación presentada en European monitoring conference Work Based Learning and Apprenticeships. Bruselas, 11-12 de febrero.

Ferrández-Berrueco, R. (2017). Conectando la universidad con las necesidades laborales. Importando ideas desde Finlandia. UTE. Revista de Ciènciesde l'Educació, 1. 66-79.

Ferrández-Berrueco, R., Kekäle, T. y Sánchez-Tarazaga, L. (2016a). Universidad y empresa. Experiencias europeas de currículum integrado. Interrogantes pendientes. Revista Española de Educación Comparada, 27, 151-171. doi:org/10.5944/reec.27.2016.15973.

Ferrández-Berrueco, R.; Kekale, T.; Devins, D. (2016b). A framework for work-based learning: basic pillars and the interactions between them. Higher Educatión, skills and work-based Learning, 6 (1), 35-54 doi.org/10.1108/HESWBL-06-2014-0026.

García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido en 20 años de prácticas en empresas. Revista de Docencia Universitaria, 2 (1). http://revistas.um.es/redu/article/view/11841/11421 .

Healy, A., Perkmann, M., Goddard, J. y Kempton, L. (2014). Measuring the impact of University Business cooperation. Case studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hernández Carrera, R.M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones pedagógicas 23, 187-210.

Korthagen, F.A.J., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education, 22 (8), 1020-1041

Major, D.; Meakin, D. y Perrin, D. (2011). Building the capacity of higher education to deliver programmes of work-based learning. Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 1 (2). 118-127. doi.org/10.1108/20423891111128890.

Marzo, M.; Pedraja, M. y Rivera, P. (2008). Un modelo de relaciones empresa-universidad. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa. 17 (1), 39-56. doi: 10.1016/j.redee.2013.09.003.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wengraf, T. (2012). Qualitative Research Interviewing. London: SAGE.

Whittington, B. y Ferrández-Berrueco, R. (2007). From Interaction to Integration: Developing the Relationship between Higher Education and the Labour Market. En B. Baugmartl, F. Mizikaci, y D. Owen (eds.), From Here to There: Mileposts of European Higher Education (pp.179-196). Viena: Navreme (AT) y Makedonska Riznitsa (MK).

Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. Revista de Educación, 354 (1), (21-43). doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.

Zabalza, M. A. (2013) El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Madrid: Narcea.

"Pregunté Cuántas Reuniones Tenía con las Familias, me Respondió: una". Un Estudio sobre la Acción Tutorial con las Familias.

"I Asked How many Meetings She Had with the Families, She Said: "One". A Study on Tutorial Action with Families.

Noelia Ceballos López
Ángela Saiz Linares

Universidad de Cantabria, España

Presentamos un estudio descriptivo-interpretativo sobre las relaciones familia-escuela en 45 centros educativos de Educación Infantil y Primaria documentadas por los maestros en formación de la Universidad de Cantabria en el marco del Practicum. Desde la consideración de la Acción Tutorial como marco de acción docente que busca alcanzar el máximo desarrollo del alumnado en los ámbitos personal, académico, social y cívico, situamos la colaboración entre el centro y las familias como proceso determinante para dicho fin y el tutor/a como agente al que se le encomenda el establecimiento de dichos lazos. Metodológicamente, la investigación se desarrolla desde el marco de la investigación cualitativa. Se hizo uso de estrategias como: Observación participante; Grupos de discusión; Diamante 9; Frases inconclusas; y Construcción de narraciones escritas. Se hizo uso de la metodología de análisis de contenido apoyados por el programa MAXQDA (2011). Presentamos como principales resultados: la prevalencia del intercambio de información sobre rendimiento y comportamiento; la presencia de acciones puntuales de acompañamiento; las limitaciones de los espacios formales de participación en la organización del centro. Concluimos con algunas lineas de accion futura.

Descriptores: Participación de los padres; Orientación pedagógica; Tutoría; Relación padres-escuela; Democratización de la educación.

We present a descriptive-interpretative study on family-school relations in 45 educational schools of Infant and Primary Education. Teachers in training document this relantionships within the framework of the Practicum (University of Cantabria). We consider the Tutorial Action as a framework for teaching action that seeks to achieve the development of the students in the personal, academic, social and civic spheres. We situate the collaboration between schools and families as a determining process for this purpose and the tutor as an agent entrusted with the establishment of these links. Methodologically, research is carried out within the framework of qualitative research. Strategies were used such as: Participant Observation; Discussion Groups; Diamond 9; Unfinished Phrases; and Written Story Building. We use the content analysis methodology supported by the MAXQDA program (2011). The main results present here are: the prevalence of the exchange of information on performance and behavior; the presence of specific accompaniment actions; the limitations of the formal spaces for participation in the organization of the school. We conclude with some lines of future action.

Keywords: Parent participation; Educational guidance; Tutoring; Parent school relationship; Democratization of education.

Introducción

La Acción Tutorial se configura como un proceso de orientación inherente a la acción educativa, sistemático y continuo para lograr el máximo desarrollo del alumnado en los ámbitos personal, académico, social y cívico (Álvarez y Bisquerra, 2012; Ceballos, 2017). En este quehacer la relación que se estabelece de colaboración entre el centro y las familias se erige como determinante para dicho fin y el tutor/a como agente al que se le encomenda el establecimiento de dichos lazos (Gallego y Riart, 2006). En el marco de la orientación y tutoría encontramos

diferentes estudios e investigaciones dedicadas a este propósito (Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010; Álvarez y Bisquerra, 2012).

Estos estudios previos evidencian los benefícios del establecimiento de redes de comunicación y colaboración en las familias y escuelas (Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010; Quigley, 2000) destacando: un mayor aprovechamiento de la experiencia educativa (Besalú, 2010; Comisión Europea, 2000; Epstein, 2001; Hill, Witherspoon y Bartz, 2016), la construcción de escuelas más democráticas y participativas (Ceballos, 2017; Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2010) o los beneficios de las familias, en términos de aumento de su capital social y cultural (García Bacete, 2003). Son menos los estudios vinculados a comprender las dificultades existentes en esta relación. Entre las ideas que prevalecen están: las diferente vinculación, demandas, expectativas y estructuras que poseen la escuela y la estructura familia (Garreta, 2013; Giró, Mata, Vallespir y Vigo, 2014); la existencia de ideas preconcebidas sobre el otro (tutor o familia) y sus funciones (Llevot y Bernad, 2015).

Es por ello que nos preguntamos sobre cómo se materializa esta relación en las escuelas de nuestra comunidad autónoma (Cantabria, España) y si estas se vinculan con posicionamientos restrictivos de implicación familiar (las familias como fuentes y receptoras de información) o como iniciativas en las que se reconoce y promueve su protagonismo como colaboradores y cogestores de la vida del aula y del centro (Arostegui, Darretxe y Beloki; 2013; Llevot y Bernad, 2015). Emprendemos un estudio descriptivo-interpretativo sobre las relaciones familia-escuela en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria documentadas por los maestros en formación de la Universidad de Cantabria en el marco del Practicum.

Metodología

La investigación se desarrolla desde el marco epistemológico, ético y metodológico de la investigación cualitativa (Flick, 2017). Este estudio descriptivo-interpretativo se llevó a cabo durante el curso 2017-2018 y sitúo el período de desarrollo del practicum como contexto de análisis de las relaciones familia-escuela. Los maestros en formación durante su estancia en los centros educativos (de dos a cuatro meses), inician un proceso de documentación y análisis que les permite acceder a un compresión profunda de dicha realidad. Se hizo uso de la metodología de análisis de contenido a través de categorías de análisis confeccionadas a partir de procesos inductivos y deductivos (Gibbs, 2012). Se empleó el programa de análisis cualitativo MAXQDA (2011).

Muestra

Participan un total de 45 estudiantes del grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria (España). Su elección responde a un muestro intencional atendiendo a los criterios de pertinencia, adecuación y accesibilidad (Flick, 2017). Este alumnado realizó su estancia en escuelas de Cantabria caracterizadas por su diversidad geográfica (núcleos urbanos y rurales); identidad (pública o privada); y etapa educativa de infantil o primaria.

Estrategias de obtención de datos

Se han utilizado las siguientes estrategias de recolección de información:

- Observación participante (Flick, 2017) llevada a cabo por los maestros en formación surante su trabajo de campo en las escuelas (2-4 meses).

- Grupos de discusión con los maestros en formación para compartir, confrontar e interpretar sus ideas sobre cómo se define y materializa la implicación de las familias en la vida escolar (Flick, 2017).
- Diamante 9. Es una estrategia de investigación visual que busca promover el diálogo y la reflexión en torno a afirmaciones sobre el objeto de estudio (Ceballos, 2017).
- Frases inconclusas permitieron a los maestros en formación dialogar sobre las conclusiones que habían extraido de su estudio de campo.
- Construcción de narraciones escritas (diarios) que en clave interpretativa presentaban las conclusiones del estudio de cada escuela (Ceballos, 2017).

Resultados

Los resultados se organizan en torno a dos aspectos: los contenidos que son objeto de colaboración y las estrategiasde colaboración desplegadas.

Previamente debemos reconocer el alto valor otorgado a la participación de las familias por las escuelas y el contraste con su escasa presencia. Una realidad que es explicada desde las diferentes comprensiones sobre la escuela y su papel en ella de las familias y los tutores.

> *Las familias creen que no deben participar de la escuela, o que no tienen nada válido que ofrecer, y en otras, es la escuela quién no ofrece a las familias la oportunidad de participar.* (Diario 5)

¿Sobre qué asuntos se dirige la colaboración escuela-familia?

Destaca principalmente la participación de las familias vinculada al proceso formativo del alumnado. En los discursos emerge la relevancia que los centros ortogan a dicha colaboración como facilitadora del desarrollo personal, social, académico y cívico del mismo (Méndez, et al., 2010).

> *La participación a las familias ayuda al desarrollo de los niños (*Frases incompletas)

Sin embargo, las iniciativas con mayor presencia son las vinculadas al refuerzo de los aprendizajes, especialmente los instrumentales, escolares en el hogar.

> *No van a estar metidas ahí todo el día. Yo [como madre] tengo que reforzar en casa los valores, aprendizajes, contenidos y también tener disposición para acudir al aula cuando me lo pidan. (*Grupo de discusión)

Complementariamente a esta función emerge con fuerza el rol de las familias como informadoras o, mayormente, como receptoras de información sobre el progreso de sus hijos/as (García-Bacete, 2003).

De manera persistente, especialmente en la etapa de educación infantil, las familias son invitadas a participar de actividades complementarias, como salidas culturales o excursiones, en calidad de acompañantes-vigilantes.

> *A la hora de las excursiones donde van algunos padres a ayudar a los docentes.* (Diario 3)

Excepcionalmente encontramos propuestas donde las familias son consideradas agentes activos en el aprendizaje y vida del aula o centro (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; García-Bacete, 2003; Garreta, 2013; Llevot y Bernad, 2015).

> *El proyecto "La Ciencia se Acerca al Cole", impulsado por un grupo de madres junto con parte del profesorado del colegio.* (Diario 1)

¿Qué estrategias ponen en marcha los centros para promover la participación de las familias?

Un primer momento, abordamos las estrategias definidas en el marco de colaboración de las familias en el marco del aula, para posteriormente abordar los epsacios de participación en la escuela.

Estrategias de colaboración en el aula.

En consonancia con lo anteriormente descrito las estrategias que se despliegan están dirigidas principalmente al intercambio de información.

> *El centro pone a disposición de los padres la posibilidad de reunirse el último martes de cada mes, además de las reuniones programadas al inicio y final de curso.* (Diario 6)

Para tal fin, en los centros se despliegan tres tipos de estrategias de intercambio de información: intercambios informales; formales y virtuales (Llevot y Bernad, 2015; Méndez, et al., 2010).

Los intercambios informales, más presentes en educación infantil que en primaria, se producen en los momentos de llegada o salida del centro y buscan trasmitir información puntual sobre salud, comida, comportamiento, pequeñas acciones, etc.

> *Las familias tienen trato directo con el docente en el momento que llevan o recogen a los niños, en estos momentos se dan conversaciones informales que revelan información muy valiosa acerca del comportamiento del niño, dificultades, etc.* (Diario 5)

Las estrategias formales se configuran como reuniones y entrevistas entre la familia y el tutor/a.

> *Al comenzar el curso, todos los tutores organizan una serie de reuniones a las que convocan a las familias de sus alumnos. […]Y aunque no haya problemas, las familias pueden acudir de forma periódica a reuniones con el tutor para mantenerse informados* (Diario 2)

Como se desprende del fragmento anterior, algunos de estos encuentros se encuentran prefijados en el marco de la acción tutorial planificada por el centro, otras responden a las necesidades que van surgiendo en el transcurso del curso.

Las primeras se convierten en espacios de mayor fomalidad en los que se trasmite información general sobre el centro o el modo de trabajo: la metodología que se va a usar, los criterios evaluativos, la programación, y las salidas fuera del centro.

> *Cuando le pregunté a mi maestra que cuantas reuniones tenía con las familias a lo largo del curso, me comentó que solo una al principio del curso.* (Diario 6)

Las entrevistas y reuniones ad hoc, responden esencialmente en educación primaria, a la presencia de conflictos, problemas de convivencia o cuando el rendimiento no es el esperado (Besalú, 2010).

> *Y solo en casos en los que el alumno o alumna tuvieran comportamientos inadecuados serían llamados en más ocasiones.* (Frases incompletas)

Si bien el uso de diferentes plaformas virtuales de comunicación con las familias adquiere presencia en las escuelas, los espacios destinados para tal fin (páginas web, blogs o plataformas) ven limitado su uso a fines informativos, ilustrativos o descriptivos desde el centro a las familias (Macià, 2016).

> *También existe comunicación familia-escuela a través de la plataforma de internet, de esta forma pueden trasmitir cualquier tipo de contenido de manera bidireccionalidad.* (Grupo de discusión)

Cuando abordamos los asuntos de colaboración, señalamos la acción puntual de las familias en el contexto aula. Las estrategias desplegadas, esencialmente en educación infantil, están vinculadas con la invitación a participar de talleres, salidas pedagógicas o actividades como cuentacuentos.

> *Realizamos un taller con las familias en torno a los números, cada familia se colocó en una mesa con un juego de números y el alumnado fue rotando por ellos.* (Diario 3)

Estrategias de participación de las familias en el centro.

La participación de las familias en el centro es configurada esencialmente a través de las estructuras y órganos normativamente definidos, especialmente, el Consejo escolar (Garreta, 2013). Si bien la presencia de las familias en los órganos escolares favorece su implicación en la toma de decisiones, del análisis realizado en este trabajo se desprende que es más formal que efectiva.

> *Se aprueban las PGA, las memorias, se valora si es necesaria la expulsión de determinados alumnos, los padres trasladan sus peticiones y problemas.* (Grupo de discusión)

En consecuencia, se desprende que su presencia responde a una intención más confirmatoria que a una verdadera capacidad de decisión sobre la vida del centro. Únicamente en un centro se describe la acción y relación constante entre el centro y las familias a través de un órgano de representación: la asociación de familias del centro.

> *Las directoras del Centro se reúnen con los representantes de las familias AFA, el segundo martes de cada mes.* (Diario 4)

Finalmente, los participantes relatan iniciativas puntuales de formación destinadas a todas las familias del centro escolar, aunque puntualizan que estas van perdiendo presencia en los centros analizados.

> *Llevar a cabo charlas o talleres a través de especialistas, para los alumnos y las familias, sobre temas relacionados con la problemática y tratamiento que plantean ciertas conductas.* (Diario 1)

En estos encuentros de formación, se discuten asuntos vinculados con las características psicoeducativas de los niños/as o sobre la intervención en su comportamiento. En cualquier caso, las familias reciben información sobre asuntos no decididos por ellas, si no por los centros, y despliegan un rol pasivo de recepción de información.

Conclusiones

En este trabajo presentamos un estudio descriptivo-interpretaivo en torno a la configuración de la acción tutorial con las familias en centros educativos de Educación Infantil y Primaria de Cantabria. De los resultados anteriormente descritos emergen algunas líneas de acción futura encaminadas a aumentar la presencia y el poder de decisión de las familias en la vida del aula y del centro. Estos retos futuros son:

- En primer lugar, recogemos la prevalencia del intercambio de información sobre el aprendizaje y el comportamiento del alumnado, siendo llamativa la ausencia de referencias a la atención a la diversidad. Esto nos invita a repensar los asuntos que son situamos en el centro de las relaciones familia- escuela.

- Por otro lado, en esta función de diálogo e intercambio de información, debemos asumir el potencial de los espacios virtuales más allá de sus funciones ilustrativas,

configurándolos como canales de comunicación y participación de las familias en la escuela.

- Se describen escasas oportunidades de implicación directa de las familias en los procesos de aprendizaje, vinculadas con actividades acotadas y prefijadas. Si bien estas son insuficientes para promover una cultura participativa en la escuela, los espacios actuales se presentan como oportunidades para ir progresivamente incitando a la colaboración de las actividades cotidianas del aula (Méndez, 2010). Los docentes nos encontramos ante el reto de imaginar estas nuevas propuestas.
- Trasladando el foco a la gestión y organización del centro, son necesarias acciones en dos niveles: repensando las estructuras existentes (AFA y Consejo Escolar) con el fin de configurarlas como espacios para dialogar, problematizar y avanzar juntos (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2010). Por otro lado, creando nuevos espacios de encuentro que rompan con la verticalidad de las relaciones y redistribuyan el poder existente (Bragg, 2007).

Referencias

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos.* Madrid: Wolters Kluwer

Álvarez González, B., Aguirre Burneo, M., y Vaca Gallegos, S. (2010). Interacción familia-escuela: Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 320-334.

Arostegui, I., Darretxe, J. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.

Besalú, C. (2010). Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado. En J. Lara, Colectivo Amani, L. Ten, R. Flecha, X. Besalú (coord.). *Libro blanco de la educación intercultural* (pp.155-156).

Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103.

Comisión Europea (2000). *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar.*

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools.* Colorado: Westview Press.

Flick, U. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection.* Londres: SAGE.

Gallego, S. y Riart, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas.* Barcelona: Octaedro Editorial.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.

Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, 171,101-124.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90.

Hill, N. E., Witherspoon, D. P. y Bartz, D. (2016). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. RASE: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.

Macià, M. (2016). La comunicación familia- escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73- 83.

Méndez, L., Ruiz, J.M., Rodríguez, E. y Rebaque, M.O. (2010). *La tutoría en educación infantil*. Barcelona: Cisspraxis.

Quigley, D. (2000). Parents and Teachers working together to support grade achievement. Parents as learning partners. En *American Educational Research Association*. Simposio celebrado en Nueva Orleáns, LA.

Investigación Aplicada, Educación Ciudadana y Resolución de Conflictos a Nivel del Medio Ambiente: Caso Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, Panamá

Applied Research, Citizenship Education and Conflict Resolution at the Environmental Level: Case of the Citizen Coordinator of La Chorrera, Panamá

Sebastián Reyes Alvarado [1]
Raúl Archibold Suárez [1, 2, 3, 4]
Thaiska Tuñon Solano [4]
Jacinto Pérez [3]

[1] Universidad Santander, Panamá
[2] Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, Panamá
[3] Escuela Bilingüe República de Costa Rica, Panamá
[4] ISAE Universidad, Panamá

La experiencia se da en el Distrito de La Chorrera, República de Panamá, a través de una organización sin fines de lucro denominada "Coordinadora Ciudadana de La Chorrera"; la misma se encuentra constituida de manera voluntaria por residentes y profesionales de diversas áreas multidisciplinarias, estudiantes, líderes comunitarios, autoridades locales y empresarios. Se encarga de cuidar del medio ambiente y fortalecer la convivencia social, a través de investigaciones, evaluaciones de expertos, intervenciones jurídicas y la educación ciudadana de manera continua. Las acciones de la organización, son destinadas a sensibilizar acerca del rol que desempeñan como comunidad organizada y activa, lo que ha servido de base para la resolución de conflictos a nivel del medio ambiente, salud, entre otros conflictos sociales. Uno de los problemas que busca dar solución en la comunidad, es la contaminación ambiental ocasionada por una planta termoeléctrica que funciona a base de combustible fósil búnker C.

Descriptores: Investigación aplicada; Educación ciudadana; Resolución de conflictos; Medio ambiente; Comunidad.

The experience occurs in the district of La Chorrera, republic of Panama, through a non-profit organization called "Citizen Coordinator of La Chorrera", which is composed of voluntaries who are residents and professionals of different multidisciplinary areas, students, comunitary leaders, local authorities and entrepreneurs. Its goal is to take care of the environment and enhance the social convivence, through the investigations, evaluations of experts, juridical interventions and citizen continued education. The actions of the organization are oriented to sensibilize the role of the organized and active comunity, serving to conflict resolutions in the environment level, health, among others conflicts. One of the problems to be solved for the comunity, is the pollution produced by a thermoelectric plant that works with combustible fossil bunker C.

Keywords: Applied research; Citizenship education; Conflict resolution; Environment; Communities.

Introducción y contexto

En la República de Panamá, se encuentra ubicado el distrito de La Chorrera, el cual, esta "constituido por una población de más de 161 470 habitantes, según el censo de población y vivenda del año 2010" (Instituto Nacional de Estadística y Censo, Contraloría General de la República de Panamá, 2010).

A su vez, en este distrito, surge como voluntad de la propia comunidad una organización denominada "Coordinadora Ciudadana de La Chorrera", cuya finalidad es la de cuidar del medio ambiente y fortalecer la convivencia social entre los ciudadanos residentes en el distrito y áreas aledañas; al organizarse las comunidades, se pueden desarrollar investigaciones científicas para fortalecer el saber, hacer, ser y el convivir en paz en las diferentes ciudades, para ello:

> *La participación ciudadana se hace presente, cuando los ciudadanos intervienen en el gobierno, no para asumir un cargo político, sino para contribuir al mejoramiento de su país. El propio término participación se traduce en acción. Por eso no existe una participación pasiva, está siempre será activa. La participación debe ser elemento rector en vida de un ciudadano, por el cual, tiene que ser activo, no sólo de la votación, sino de siempre.* (Richter, 2017, pág. 116)

Al constituirse esta organización, se inició un proceso de educación comunitaria, destinada a sensibilizar acerca del rol que desempeñan como comunidad organizada y activa frente a los principales problemas que en materia del medio ambiente les concierne. Para tal efecto, se realizan reuniones, capacitaciones y jornadas de sensibilización comunitaria a nivel presencial y de manera constante, con la finalidad de que el ciudadano del distrito comprenda que es un actor importante para la comunidad y que sus aportes pueden ser destinados a lograr la resolución de conflictos a nivel del medio ambiente conllevando así, una convivencia pacífica y saludable.

Por otro lado, dada la demografía del distrito de La Chorrera, en dónde se cuenta con áreas de dificil acceso, estaba el reto de llevar esa educación comunitaria a las áreas mas apartadas, por tal razón, el medio mas adecuado es la radio, para ello, la Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, cuenta con un programa radial denominado "Punto de encuentro", el cual, se convierte en el canal universal de difusión y educación, no sólo a nivel del distrito, sino a otras áreas aledañas. Cabe señalar, que para continuar con la actividad educativa y de información, se cuenta con una página web, redes sociales e incluso se ha participado de programas televisivos con tal de poder generar una cobertura mayor, tomando en cuenta la cantidad de habitantes que residen en el distrito.

Es pertinente señalar, que una de las mas grandes actividades de carácter educativo, realizado por esta organización en la comunidad, consistió en la conferencia dictada por el Doctor Andrein Tchernnichin en el año 2016 (Presidente del Departamento de Medio Ambiente del Colegio Médico de Chile y Profesor Titular, Universidad de Chile (Facultad de Medicina), quien expuso acerca de los "Efectos de las emisiones de las termoeléctricas a base de combustible búnker C, sobre la salud humana" (Tchernichin, 2015); en dónde, los ciudadanos aprendieron sobre los riesgos a la salud y el daño al medio ambiente que pueden ocasionar las emisiones tóxicas provenientes de las plantas termoeléctricas. A su vez, esta organización ciudadana, ha realizado diversas investigaciones destinadas a atender los principales problemas del medio ambiente. A manera de ejemplo, dentro del distrito de La Chorrera opera desde el año 1999 una planta termoeléctrica a base de combustible bunker C, la cual, al día de hoy, genera 156 MW (Mega Watts), elevando así, los niveles de contaminación al ambiente.

Desarrollo de la experiencia

Debido a las emanaciones generadas por la planta termoeléctrica y a diversas afecciones de salud de los residentes del distrito, la Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, desarrolló una serie de investigaciones que buscaban verificar el impacto al medio ambiente y a la salud de los habitantes.

Para ello, su primera investigación titulada "Emisiones del combustible fósil búnker C y agentes socio - económicos sobre la calidad de vida de los chorreranos", fue desarrollada en cinco residenciales en La Chorrera, lugares habitados por más de 100 mil personas, las cuales, están siendo afectados de forma directa e indirecta por la planta termoeléctrica.

Figura1. Manifestaciones de los residentes en cuanto a su salud frente a la planta termoeléctrica a base del combustible fósil "bunker C".

Fuente: Datos obtenidos de la investigación sobre emisiones del combustible fósil búnker - C y agentes socio - económicos sobre la calidad de vida de los chorreranos, elaborado por los propios autores, 2015.

Por otro lado, los resultados más destacables de esta investigación indican que más del 66% de las personas manifestaron padecer de enfermedades respiratoria, el 35% indicaron tener hijos con problemas respiratorios, más del 31% de las personas manifestaron que tienen vecinos con problemas respiratorios, el 38% señalaron que padecen de problemas o afectaciones de piel, el 25% de las personas manifestaron que cuentan con hijos con afectaciones o problemas de piel, el 30% indico que tienen vecinos con problemas o afectaciones de piel, el 25% cuenta con familiares y vecinos con padecimiento de cáncer, más del 48% de las personas manifestaron que se encuentran con temor, ansiedad e intranquilidad al observar emisiones de humo y respirar aromático del combustible fósil "búnker C" proveniente de la planta termoeléctrica y el 42% de las personas señalaron que estas emisiones de gases y aromáticos proveniente de la termoeléctrica han afectado su convivencia, generando en ellos, un conflicto intrafamiliar, tal como se ilustra en la Figura 1.

Adicional a lo manifestado por la comunidad, se procedió a enviar muestras de cabello de personas que residen cerca de la planta termoeléctrica a un laboratorio en los Estados Unidos, logrando evidenciar la existencia de metales tóxicos (Figura 2).

.

Figura 2. Concentración de metales tóxicos en muestras de cabello, por sexo
Fuente: muestras tomadas de cabello, datos interpretados por Jacinto Pérez, biólogo en Panamá, 2015

En los resultados se encontró que el 71.43% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Aluminio (Al), en las muestras de cabello. Siendo el 20% hombres y 80% mujeres. El 28.57% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Antimonio (Sb). Siendo el 50% hombres y 50% mujeres. El 42.86% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Arsénico (As). Siendo el 66.67% Mujeres y el 33.33% Hombres. El 57.14% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Titanio (Ti). Siendo el 25% hombres y 75% mujeres.

Además, el 71.43% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Bario (Ba). Siendo el 20% hombres y 80% mujeres. El 28.57% de las personas analizadas mantiene niveles tóxicos de Cadmio (Cd). Siendo el 50% hombres y 50% mujeres. El 85.71% de las personas mantienen niveles tóxicos de Plomo (Pb). Siendo el 33.33% hombres y 66.67% mujeres. El 57.14% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Estaño (Sn). Siendo el 50% hombres y 50% mujeres. Por otro lado, el 71.43% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Mercurio (Hg). Siendo el 20% hombres y 80% mujeres. El 28.57% de las personas analizadas mantiene niveles tóxicos de Talio (Tl). Siendo el 100% mujeres las afectadas. El 28.57% de las personas analizadas mantiene niveles tóxicos de Torio (Th). Siendo el 100% mujeres las afectadas. El 28.57% de las personas analizadas mantiene niveles tóxicos de Níquel (Ni). Siendo el 50% hombres y 50% mujeres. El 42.86% de las personas analizadas mantienen niveles tóxicos de Plata (Ag). Siendo el 66.67% hombres y 33.33% mujeres.

En otra investigación desarrollada sobre "Emisiones del combustible fósil búnker - C en la convivencia escolar en el nivel primario de V y VI grado del Centro Educativo Básica General República de Costa Rica". Los resultados indican, que, dentro del aula, el 77.14% de los estudiantes observaron emisiones frecuentes de humo proveniente de la termoeléctrica, el 45.71% padecieron de picazón o alergia en el cuerpo, el 50.48% padecieron de sinusitis de forma constantemente, el 34.29% de los estudiantes son asmático y/o alérgicos, el 40.96% de los niños se encontraban con miedo, ansiedad y temor porque observan el humo proveniente de la planta termoeléctrica. Por otro lado, al dar educación física, el 62.85% observó emisiones de humo, el 68.57% respiraron aromático a combustible, el 24.76% escucharon sonidos provenientes de la termoeléctrica, a su vez, el 36.19% de los padres se encontraban con miedo, ansiedad y temor porque sus hijos están cerca de una planta termoeléctrica debido a la construcción del centro educativo (Figura 3).

Figura 3. Manifestaciones de los estudiantes de V y VI nivel frente a la planta termoeléctrica. Fuente: Datos obtenidos de la investigación sobre emisiones del combustible fósil búnker - C en la convivencia escolar en el nivel primario de V y VI grado del Centro Educativo Básica General República de Costa Rica, 2015.

No obstante, en el año 2016, se realizó una investigación en las residencias de los estudiantes que generaron las muestras de cabellos, cuyos resultados, denoto la prevalencia de residuos tóxicos, la cual, se denominaba "pH en agua de lluvia sobre los techos de las residencias cercanas a una planta termoeléctrica", en la misma, se registró sobre los techos de las casas, un pH entre los 5.0 hasta los 6.9 ligeramente ácido, valores que puede afectar la salud del ser humano y el ambiente que rodea dicha planta. De allí, que los estudiantes hayan presentado problemas de salud, posiblemente asociado a las emisiones contaminantes de esta planta, según el Doctor Andrein Tchernnichin de Chile.

Conclusiones

En materia de educación ciudadana, a través de las distintas jornadas realizadas en los últimos 3 años (2016-2018), la Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, ha logrado capacitar y sensibilizar de manera directa y en forma presencial a mas de 2000 habitantes del distrito, cabe señalar, que estas cifras no incluyen la población que de manera indirecta recibe la formación a través del programa radial. Por otro lado, a nivel de resolución de conflicto, gracias a la labor de la Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, se logró suspender la instalación de 45 nuevos motores térmicos a base de combustible bunker - C en la planta termoeléctrica lo que aumentaría los niveles de contaminación ambiental en el distrito. En materia de investigación y cómo precedente histórico en la República de Panamá, se logró constituir una Comisión de Investigación entre las entidades estatales y la Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, para la realización de una serie de estudios que aborden el problema de la contaminación generado por las plantas termoeléctricas, proponiendo para ello, un presupuesto de 503 800.00 dólares. Sin la Coordinadora Ciudadana de La Chorrera, no se atenderían los problemas comunitarios ni se lograría la resolución de conflictos ambientales de forma pacífica a través de la generación de la investigación aplicada y la educación ciudadana.

Referencias

Instituto Nacional de Estadística y Censo, Contraloría General de la República de Panamá. (15 de diciembre de 2010). *Contraloria*. Obtenido de https://www.contraloria.gob.pa/INEC/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=59&ID_PUBLICACION=360&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=13

Richter, U. (2017). *De la protesta, a la participación ciudadana*. México: Océano.

Tchernichin, A. (2015). *"Efectos de las emisiones de las termoeléctricas a base de Bunker C sobre la salud humana*. Panamá: Conferencia celebrada el La Chorrera y recuperada en 16 de julio de:https://www.youtube.com/watch?v=Oc6KvsaBSRk.

Revisión Sistemática de Estudios sobre Inteligencia Emocional Grupal entre 2012-2019

Systematic Review of Group Emotional Intelligence between 2012-2019

Alejandra Lence Tallón
Concha Iriarte Redín
Maite Aznárez-Sanado

[1] Universidad de Navarra, Navarra, España

A pesar de la gran importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en los últimos años, en el ámbito educativo se sigue haciendo un uso intrapsíquico de este concepto. Sin embargo en el ámbito empresarial, la Inteligencia Emocional Grupal (IEG) es una variable que aporta múltiples beneficios en los contextos en los que ha sido implantada, como mejoras en el rendimiento, en la resolución de conflictos o en la cohesión grupal. Por ello, estudiar su implicación en el ámbito educativo puede ser un objetivo a conseguir. Con el fin de conocer cómo ha transcurrido la investigación en esta temática, el objetivo del trabajo ha sido realizar una revisión sistemática sobre estudios que trabajan la IEG entre 2012-2019.

Descriptores: Inteligencia emocional grupal; Inteligencia emocional del equipo; Inteligencia emocional; Educación; Empresa.

In spite of the importance of Emotional Intelligence (EI) in the past few years, an intrapsychic use of this concept is still being made in education. Nevertheless, in business Group Emotional Intelligence (GEI) is a variable that provides multiple benefits in the contexts where it has been implemented, such as improvements in performance, conflict resolution or group cohesion. Therefore, the inclusion of GEI in education should be assessed. In order to learn how research on this subject has elapsed, the aim of this study is to carry out a systematic review of GEI between 2012-2019.

Keywords: Group emotional intelligence; Team emotional intelligence; Emotional intelligence; Education; Business.

Introducción

La Inteligencia Emocional Grupal (IEG) es definida por Druskat y Wolff (2001) como "la habilidad que tiene un grupo de personas para desarrollar una serie de reglas con las que manejar los procesos emocionales, con el objetivo de cultivar la confianza, la identidad y la eficacia grupales". Otros términos utilizados también para referirnos a este concepto son la inteligencia emocional de equipos *(team emotional intelligence)* o inteligencia emocional de grupo de trabajo *(workgrup emotional intelligence)* (Ghuman, 2016).

Las reglas a las que hacen referencia Druskat y Wolff (2001) son las expectativas sobre el comportamiento apropiado de los miembros del grupo y que ayudan a controlar o restringir las actuaciones de los mismos (Akila y Thangavel, 2011). Surgen a partir de la interacción de los miembros del equipo y ayudan a fomentar la conciencia y regulación emocional entre ellos, mejorando la IEG (Arfara y Samanta, 2016; Peterson, 2012). Según Wolff (2006) existen nueve reglas que pueden dividirse en tres niveles y seis dimensiones (Cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo de IEG diseñado por Wolff (2006).

Niveles	Dimensiones	Normas
Individual	Conciencia grupal de los miembros *(Group awareness of members)*	1)El entendimiento interpersonal *(interpersonal understanding)*
	Manejo grupal de los miembros *(Group management of members)*	2)La confrontación con los miembros que rompan las reglas *(confrontating)*
		3)Mostrar un comportamiento cuidadoso *(caring)*
Grupal	Conciencia grupal de si mismo *(Group self-awareness)*	4)La autoevaluación del equipo *(team self-evaluation)*
	Manejo grupal de si mismo *(Group self-management)*	5)La creación de recursos para el trabajo de las emociones *(creating resources for working with emotion)*
		6)La creación de un ambiente afirmativo *(creating an affirmative environment)*
		7)La resolución proactiva de los problemas *(solving problems proactively)*
Fronterizo[1]	Conciencia social grupal *(Group social awareness)*	8)La comprensión de la organización *(organizational understanding)*
	Manejo de relaciones externas *(Group management of external relationships)*	9)La creación de relaciones externas *(building external relationships)*

Nota: [1] Son aquellas normas que guían la interacción del grupo con otros grupos.
Fuente: Elaboración propia.

Queriendo conocer más sobre la IEG, los campos en los que se ha trabajado y su forma de aplicación, se llevó a cabo una revisión sistemática acerca de este término entre los años 2012-2019.

Método

Búsqueda de información

En la búsqueda de los términos se seleccionaron las siguientes bases de datos: PsycINFO, PsycArticles, Psychology and Behavior, CINHAL, ERIC, Scopus e ISI Web of Knowledge.

Los términos utilizados en las búsquedas fueron: *"group emotional intelligence" (n=330)*, *"inteligencia emocional grupal" (n=2)*, *"workgroup emotional intelligence"* (n=20), *"inteligencia emocional del grupo de trabajo"* (n=0), *"team emotional intelligence"* (n=71), *"inteligencia emocional del equipo"* (n=0).

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión han sido: 1)aceptación de todo tipo de publicaciones que trabajaran los términos seleccionados, pudiendo ser de fundamentación teórica y/o de carácter empírico/experimental; 2)que fueran en inglés o español; y 3)publicados entre 2012-2019.

Por otro lado, fueron excluidas aquellas que: 1)trabajaran la IE desde una perspectiva individual; 2)trabajaran únicamente el concepto de emoción en lugar de IEG; 3)se centraran en acciones grupales sin tener en cuenta la IEG; 4)no incluyeran ninguno de los términos seleccionados.

Extracción de datos

El proceso de extracción de datos se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo acerca del proceso de selección de artículos sobre IEG entre 2012-2019.
Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En el cuadro 2 se observan los autores principales y las variables relacionadas con la IEG por años.

Cuadro 2. Autores y estudios en la investigación sobre IEG (2012-2019)

Año	Autores	Relación de variables con IEG
2012	-Borges, Kirkham, Deardorff, y Moore -Chang, Sy, y Choi -Ghuman -Ghosh, Shuck, y Petrosko -Lopez-Zafra, Pulido-Martos, Berrios Martos, y Augusto-Landa -Moore, y Mamiseishvili -Peterson (a)	-IEG-Cohesión grupal -IEG-Rendimiento -IEG-Programas de formación -IEG-IE líder -IEG-Confianza grupal -IEG-Aprendizaje grupal -IEG-Seguridad psicológica grupal -IEG-IE individual

	-Peterson (b) -Troth, Jordan, y Lawrence -Viviano -Whiteoak, y Manning	-IEG-Empatía -IEG-Impulsividad y angustia personal -IEG-Conflictos -IEG-Eficacia grupal -IEG-Comunicación
2013	-Balluerka, Aritzeta, Gorostiaga, Gartzia, y Soroa -Dunaway -Martos, Lopez- Zafra, Pulido-Martos, y Augusto -Porter, Holman, Lachman, y Pawlina -Schlaerth, Ensari, y Christian	-IEG-Estado de ánimo depresivo -IEG-Empatía -IEG-Conflictos -IEG-Programas de formación -IEG-Rendimiento grupal -IEG-Eficacia grupal
2014	-Ashkanasy, y Humphrey -Bowen -Dunaway -Josheghana, y Nazemib -Rose	-IEG-Contagio emocional -IEG-Salud organizacional -IEG-Rendimiento -IEG-Eficacia grupal
2015	-Borges, Thompson, Roman, Townsend, Carchedi, Cluver, y Levine - Menges,y Kilduff - Peterson - Wurf, y Croft-Piggin	-IEG-Rendimiento -IEG-Salud organizacional -IEG-Programas de formación
2016	-Arfara y Samantha -Aritzeta, Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, Haranburu, y Gartzia -Kaur, Shri, y Mital -Elfenbein -Leiba -Schutte, y Malouff -Richer -Wei, Liu, y Allen -Ghuman	-IEG-Recepción de nuevas ideas -IEG-Mejora del ambiente -IEG-Tono afectivo grupal -IEG-Logro de los objetivos -IEG-Cohesión grupal -IEG-Rendimiento -IEG-Aprendizaje grupal -IEG-IE individual -IEG-Eficacia grupal -IEG-Organización laboral -IEG-Conflictos
2017	-Bicking -Fahim, y Farbod -Lee y Wong -Liu, Huang, y Dickson -Lopez-Zafra, Pulido-Martos, Berrios Martos, y Augusto-Landa -Mullen, Gutierrez, y Newhart -Subramaniam, y Nakkeeran	-IEG-Rendimiento -IEG-Contagio emocional -IEG-Liderazgo -IEG-Conflictos -IEG-Eficacia grupal -IEG-Sentido del humor -IEG-Calidad del trabajo grupal -IEG-Relaciones sociales
2018	-Arfara, Lamprakis, Tsivos, y Samanta -Gandolfo -Huang, Shi, y Liu -Jamshed, y Majeed -Rezvani, Barrett, y Khosravi	-IEG-Cultura -IEG-Rendimiento -IEG-Conflictos -IEG-Confianza -IEG-Comportamiento -IEG-Aprendizaje grupal -IEG-Bienestar

Fuente: Elaboración propia.

De los 46 artículos analizados, 10 de ellos abordaron la IEG desde una perspectiva teórica, mientras que 36 fueron estudios experimentales. En el Gráfico 1 se muestran los principales ámbitos en los que se estudia la IEG que fueron encontrados.

Fuente 1. Ámbitos en los que se estudia la IEG.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación se resumirá los aspectos más relevantes encontrados en los dos contextos principales trabajados: el empresarial y el educativo.

Inteligencia Emocional Grupal en el ámbito de la empresa

Las variables que se presentan a continuación en relación a la IEG en el ámbito de la empresa ayudarán a comprender mejor el concepto y la manera de ponerla en práctica.

La **eficacia grupal** ha sido bastante trabajada en distintos artículos como término único y en otras incluyendo el rendimiento o la cohesión. En los estudios se ha observado una relación positiva respecto a la IEG (Dunaway, 2013; Ghuman, 2016; Lee y Wong, 2017; Richer, 2016; Rose, 2014). Se entiende como eficacia grupal los resultados producidos por un equipo en forma de rendimiento y también los resultados conductuales y actitudinales de los miembros, reconociéndose como cohesión (Richer, 2016). Un alto nivel de IEG también propicia una mejor **cohesión grupal,** entendida como la capacidad de integración social de los grupos de trabajo (Arfara, y Samanta, 2016; Lee y Wong, 2017; Troth et al., 2012), una mayor **cooperación** y **confianza grupal** (Arfara y Samantha, 2016; Bicking, 2017; Chang et al., 2012; Kaur et al., 2016), **cultura grupal** y unos **comportamientos y actitudes positivas** (Arfara et al., 2018; Jamshed y Majeed, 2018).

Por otro lado, el **rendimiento laboral** también mejora en la mayoría de los estudios, ante un aumento de la IEG (Dunaway, 2014; Gandolfo, 2018; Ghuman, 2012; Ghuman, 2016; Jamshed y Majeed, 2018; Lee y Wong, 2017; Rezvani et al., 2018). Chang et al., (2012) describen que la relación entre IEG y rendimiento está moderada por la IE del líder.

El **liderazgo** es una de las variables más relacionadas con la IEG (Kaur et al., 2016). En concreto Lopez-Zafra et al., (2017) concluyen que existe una relación positiva entre el **liderazgo**

transformacional (LTF)[1] y la IEG. Por lo que los líderes altamente transformacionales tendrán a su cargo grupos con alta IEG.

Según Bicking (2017), Lee y Wong (2017), Lopez-Zafra et al., (2012), Rezvani et al., (2018) y Schlaerth et al., (2013) cuanto mayor sea la IEG, existirá una mayor será su eficacia grupal y tendrán una mayor orientación positiva hacia la **resolución de conflictos**. Lee y Wong (2017) encuentran que el impacto de los conflictos sobre el rendimiento y la cohesión grupal es menor cuando la IEG es alta, tanto en los conflictos que surgen de las tareas *(task conflict)* como los derivados de las relaciones *(relationship conflict)*.

Inteligencia Emocional Grupal en el ámbito educativo

En el ámbito educativo se trabaja desde la definición de Balluerka et al., (2013) y Aritzeta et al., (2016), quienes se basan en Mayer y Salovey (1997), y definen la IEG como "un rasgo a nivel grupal que se apoya en las experiencias emocionales compartidas por los miembros de la clase".

La IEG en el ámbito educativo también ha sido investigada, contando con un 37% del total de los artículos encontrados (Gráfico 1). Entre estos, 9 se llevaron a cabo en el ámbito universitario (Dunaway, 2013; Fahim y Farbod, 2017; Moore y Mamiseishvili, 2012; Peterson, 2012a, b; Peterson, 2015; Troth et al., 2012; Wei et al., 2016; Wurf y Croft-Piggin, 2015) y 2 artículos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Aritzeta et al., 2016; Balluerka et al., 2013).

Los resultados indican que en un contexto académico en el que se produce una mejora en la IEG, el proceso de aprendizaje aumenta en igual medida, dando lugar a una mejora en el **rendimiento** o **logro académico** (Aritzeta et al., 2016; Peterson, 2015; Wurf y Croft-Piggin, 2015).

La IEG también se relaciona positivamente con la **cohesión grupal** (Moore y Mamiseishvili, 2012; Peterson, 2012a; Wei et al., 2016), el **liderazgo** (Mullen et al., 2017), la **salud de la organización** (Josheghana y Nazemi, 2014; Peterson, 2015), la **eficacia** y la **confianza grupal** (Dunaway, 2013; Peterson, 2012a) y negativamente con los **conflictos** entre los compañeros (Wei et al., 2016).

La relación entre IEG y el **estado de ánimo depresivo** de los alumnos ha sido abordada de dos formas: individual (IE) y grupalmente (IEG). Los resultados señalan una relación negativa del estado de ánimo tanto con la IE de los alumnos, como con la IEG (Balluerka et al., 2013).

Por otro lado, es importante destacar los **programas de formación** de la IEG, el TBL *(team-based learning)* y el programa de IEG *(GEI program)* (Borges et al., 2012; Borges et al., 2015; Peterson, 2012b). Estos programas se muestran efectivos, produciendo mejoras en la IEG y, en general, en el comportamiento de los miembros del grupo.

Discusión y conclusiones

Tras la realización de la revisión de estudios acerca de la IEG, se puede concluir que:

- A pesar de ser una variable relevante, cuyos estudios muestran resultados positivos tanto en el ámbito educativo como empresarial, es un término poco estudiado.
- La IEG es un concepto desarrollado mayoritariamente en el ámbito educativo y empresarial. Considerando la empresa como el origen de la IEG, es positivo que se esté

[1] Este tipo de liderazgo implica que el líder sea un modelo a seguir, se gane la confianza de sus seguidores, sea optimista y no tema asumir riesgos personales (Lopez-Zafra et al., 2017).

empleando en otros contextos. Dentro del ámbito educativo, el entorno universitario es el más estudiado (n=9), en comparación con los estudios desarrollados en otras etapas educativas (n=2).

- Se ha encontrado una gran diversidad de variables relacionadas con la IEG. En el ámbito empresarial, el rendimiento, la cohesión grupal, la resolución de conflictos y la eficacia grupal muestran relaciones positivas con la IEG. De manera similar, en el ámbito educativo, las principales variables que muestran relaciones positivas con la IEG son el rendimiento, la cohesión y la eficacia grupal.

- Debido a que un aumento en la IEG produce mejoras significativas en variables relevantes en los contextos estudiados, se consideran necesarias un mayor número de investigaciones en esta área. En concreto, se debería evaluar el impacto que una mejora en la IEG puede suponer en diferentes etapas educativas. Por último, la creación y evaluación de nuevos programas para la mejora de la IEG se cosideran de gran interés.

Referencias

Akila, R. y Thangavel, N. (2011). Team Leader's Emotional Intelligence Competencies and Team's Emotional Intelligence Norms. *Indian Journal of Applied Research*, *3*(3), pp.211-213. Doi: 10.15373/2249555X/MAR2013/69

Arfara, C., y Samanta, I. (2016). The impact of emotional intelligence on improving team-working: the case of Public Sector (National Centre for Public Administration and Local Government-NCPALG). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *230*(2016), pp. 167-175. Doi:10.1016/j.sbspro.2016.09.021

Arfara, C., Lamprakis, A., Tsivos, G., y Samanta, I. (2018). The Role of Work-Group Emotional Intelligence in Learning Organizations: a Case Study of the Greek Public Sector. *International Journal of Organizational Leadership*, *7*(3), pp. 240-255.

Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso, I., Haranburu, M., y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal Of Education And Psychology*, *9*(1), pp. 1-8. Doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.001

Balluerka, N., Aritzeta, A., Gorostiaga, A., Gartzia, L., y Soroa, G. (2013). Emotional intelligence and depressed mood in adolescence: A multilevel approach. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *13*(2), pp. 110-117.

Bicking, K. (2017). *Exploring the Influence of Team Emotional Intelligence on How Virtual Teams Handle Differences* (Tesis doctoral, University of Pennsylvania).

Borges, N., Kirkham, K., Deardorff, A., y Moore, J. (2012). Development of emotional intelligence in a team-based learning internal medicine clerkship. *Medical teacher*, *34*(10), pp. 802-806.

Borges, N., Thompson, B., Roman, B., Townsend, M., Carchedi, L., Cluver, J., y Levine, R. (2015). Team emotional intelligence, team interactions, and gender in medical students during a psychiatry clerkship. *Academic Psychiatry*, *39*(6), pp. 661-663. Doi:10.1007/s40596-015-0282-4

Chang, J., Sy, T., y Choi, J. (2012). Team emotional intelligence and performance: Interactive dynamics between leaders and members. *Small Group Research*, *43*(1), pp. 75-104. Doi:10.1177/1046496411415692

Druskat, V., y Wolff, S. (2001a). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard business review*, *79*(3), pp. 80-91.

Druskat, V., y Wolff, S. (2001b). Group emotional intelligence and its influence on group effectiveness. En *Emotional competence in organizations* (pp. 132–155). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dunaway, M. (2014). *Explaining Implicit and Explicit Affective Linkages in IT Teams: Facial Recognition, Emotional Intelligence, and Affective Tone.* (Tesis doctoral, University of Arkansas). Recuperado de https://scholarworks.uark.edu/etd/2224/

Dunaway, M. (2013). IS Learning: The Impact of Gender and Team Emotional Intelligence. *Journal of Information Systems Education, 24*(3), pp. 189-202.

Fahim, H. y Farbod, D. (2017). The mediating role of coaches' sense of humor in relationship of group emotional intelligence with teamwork effectiveness in collegiate athletes. *New armerian medical journal, 11*(4), pp. 29-38.

Gandolfo, M. (2018). *A Case Study: The Impact of Pastoral Team Members' Emotional Intelligence on Workgroup Styles in Catholic Parishes* (Tesis doctoral, Spalding University).

Ghuman, U. (2012). *Understanding group emotional intelligence in the public sector.* (Tesis doctoral, Florida Atlantic University). Recuperdado de http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A3923.

Ghuman, U. (2016). An empirical examination of group emotional intelligence in public sector workgroups. *Team Performance Management, 22*(1/2), pp. 51-74. Doi: 10.1108/TPM-02-2015-0010

Jamshed, S., y Majeed, N. (2018). Relationship between team culture and team performance through lens of knowledge sharing and team emotional intelligence. *Journal of Knowledge Management.* Doi: 10.1108/JKM-04-2018-0265

Josheghana, R., y Nazemib, M. (2014). Group emotional intelligence and organizational health. *Education and Applied Sciences, 1*(6), pp. 304, 304.

Kaur, I., Shri, C., y Mital, K. (2016). Modelling enhancement of team emotional intelligence. *Vision, 20*(3), 184-198. Doi: 10.1177/0972262916651532.

Lee, C., y Wong, C. (2017). The effect of team emotional intelligence on team process and effectiveness. *Journal of Management & Organization*, pp. 1-16. Doi:10.1017/jmo.2017.43

Lopez, E., Pulido, M., Berrios, P., y Augusto, J. (2017). Does transformational leadership predict group emotional intelligence in work settings?. *Revista de Psicología Social, 32*(3), pp. 513-538.

Lopez, E., Pulido, M., Berrios, M., y Augusto, J. (2012). Psychometric properties of the Spanish version of the work group emotional intelligence profile-short version. *Psicothema, 24*(3), pp. 495-502.

Moore, A., y Mamiseishvili, K. (2012). Examining the relationship between emotional intelligence and group cohesion. *Journal Of Education For Business, 87*(5), pp. 296-302. Doi:10.1080/08832323.2011.623197

Mullen, P., Gutierrez, D., y Newhart, S. (2017). School Counselors' Emotional Intelligence and Its Relationship to Leadership. *Professional School Counseling, 21*(1b), pp. 1-12. Doi:10.117/2156759X18772989.

Peterson, C. (2012a). The individual regulation component of group emotional intelligence: Measure development and validation. *The Journal for Specialists in Group Work, 37*(3), pp. 232-251.

Peterson, C. (2012b). Building the emotional intelligence and effective functioning of student work groups: Evaluation of an instructional program. *College teaching, 60*(3), pp. 112-121.

Peterson, C. (2015). Group emotional intelligence and academic performance: Testing the mediational effects of attendance and contribution to group work. En *Emotional intelligence: Current evidence from psychophysiological, educational and organizational perspectives* (pp. 207-222). Hayppauge, NY, US: Nova Science Publishers.

Rezvani, A., Barrett, R., y Khosravi, P. (2018). Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management: An International Journal*. Doi: 10.1108/TPM-03-2018-0019

Richers, L. (2016). *Understanding the relationship between emotional intelligence and team effectiveness in global, high-technology engineering teams.* (Tesis doctoral, Boston University). Recuperado de: https://hdl.handle.net/2144/16238

Rose, A. (2014). *The relationship between team emotional intelligence and team interpersonal process effectiveness* (Tesis doctoral, Capella University).

Schlaerth, A., Ensari, N., y Christian, J. (2013). A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Processes & Intergroup Relations*, *16*(1), pp. 126-136. Doi:10.1177/1368430212439907

Troth, A., Jordan, P., y Lawrence, S. (2012). Emotional intelligence, communication competence, and student perceptions of team social cohesion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), pp. 414-424.

Viviano, T. (2012). Should Emotional Intelligence in the Workplace Be Taucht in CTC.

Wei, X., Liu, Y., y Allen, N. (2016). Measuring team emotional intelligence: A multimethod comparison. *Group Dynamics: Theory, research, and practice*, *20*(1), 34-50.

Wolff, S. B. (2006). *Group Emotional Intelligence (GEI) Survey*. Technical Manual.

Wurf, G., y Croft, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *43*(1), pp. 75-91.

Familia, Adolescencia y Comunicación: Percepción de la Comunicación Familiar en el Alumnado de Educación Secundaria

Family, Adolescence and Communication: Perception of the family Communication within Secondary Education Students

Antonio Urbano-Contreras
María-Teresa Iglesias-García

Universidad de Oviedo, España

Este estudio busca analizar la comunicación en familias cuando estas tienen hijos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para lo que se ha contado con información de los propios estudiantes. Participaron 296 alumnos con una edad media de 14.06 años, de los cuales el 51% eran chicos y el 49 chicas. Para la recogida de información se empleó la adaptación española de la *Family communication Scale*, un instrumento con 10 ítems y una buena fiabilidad (α = .89 para esta investigación). Los resultados muestran resultados positivos generales, pero señalan la necesidad de trabajar, especialmente, aspectos relacionados con la expresión de sentimientos. Por grupos, aquellas características que requieren mayor atención están relacionadas con pertenecer a cursos superiores (3º y 4º de E.S.O.), haber repetido algún curso, pertenecer a un núcleo familiar que no sea biparental clásico y tener bajas expectativas sobre el propio futuro académico. A la luz de los resultados, sería conveniente diseñar e implementar actuaciones socioeducativas que contribuyan a la capacitación parental y la formación de toda la familia en cuestiones tan relevantes como el manejo y la expresión de sentimientos y emociones, lo que repercutirá positivamente en el bienestar de todos sus miembros.

Descriptores: Adolescencia; Familia; Comunicación; Educación Familiar; Enseñanza Secundaria.

This study aims to analyze the communication within the family with children studying the Secondary Education. Therefore, this study gathered information from the students themselves. 296 students of Secondary Education took part in the study, 51% were men and 49% were women, with an average age of 14.06 years. The information was gathered using the Spanish adaptation of the *Family Communication Scale*, an instrument with 10 items and a good reliability (α = .89 for this research). Results showed overall positive results, but they also highlighted the necessity to specifically work certain aspects related to the expression of feelings. Talking about groups, those with characteristics that require attention the most are those related to belonging to higher grades (3rd and 4th of the Secondary Education), repeating any grade, belonging to a household different from the conventional biparental household, and having low expectations about their academic future. In the light of these results, it should be beneficial to design and implement socio-educational actions aiming to contribute to the parental training and family training concerning issues such as the management and expression of feelings and emotions, which would have a possitive impact on the well-being of all household members.

Keywords: Adolescence; Family; Communication; Family training; Secondary Education.

Introducción

El contexto familiar es el espacio que cualquier ser humano necesita para aprender, crecer, desarrollarse y crear su propia representación del mundo (Estévez, Jiménez, y Musitu, 2007; Urbano y Bernedo, 2016). La familia es el primer ambiente social donde nos desarrollamos y del que dependemos por un periodo largo, en el que los adultos interactúan y ejercen gran poder de

modelado en las mentes en formación de los más jóvenes, y donde se dan frecuentemente interacciones intensas y duraderas que crean una alta interdependencia (Nardone, Giannnotti, y Rocchi, 2003). Como señalan Musitu y Cava (2001), actualmente la familia cubre dos funciones fundamentales; por un lado, la crianza y educación de los hijos y, por otro, servir de red de apoyo material y afectivo, aunque abogan por la necesidad de ampliar el análisis a otras funciones como ser la principal fuente de apoyo a lo largo de toda la vida, recibir afecto como facilitador de un adecuado desarrollo psicosocial y la innegable función económica que ejerce.

De las numerosas variables que pueden analizarse dentro del contexto familiar, la comunicación supone la principal dimensión que ejerce una función facilitadora en el resto de componentes de las relaciones familiares, siendo fundamental estudiar cuestiones como la empatía, el modo en que se intenta transmitir los mensajes o las habilidades para abordar y resolver un problema familiar. La comunicación supone un acto que conlleva un intercambio entre un emisor, un mensaje y un receptor, implica intercambiar y compartir y, cuando es positiva, pueden entenderse como lo contrario a la guerra y a la violencia, el ideal de expresión y de intercambio que se encuentra en el origen de cada cultura y, especialmente, en la cultura democrática occidental (Wolton, 2012). En este sentido, Iturralde (2003) entiende la comunicación como el sitema que calibra, regulariza, mantiene y, por lo tanto, hace posible las relaciones huamanas, por lo que sería imposible estudiar las interacciones y conductas humanas sin abordarla.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 296 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales el 51% son chicos y el 49% chicas. Por cursos, 1º de ESO queda representado por el 29,4%, 2º por el 20,3%, 3º por el 28,7% y 4º por el 21,6%. La edad media de los participantes es de 14,06 años (DT = 1,46; moda y mediana de 14 años). En cuanto a sus familias, el 61,8% son biparentales clásicas, el 20,1% monoparentales, el 11,2% reconstituidas y el 6,9% restante indica otras opciones. Respecto al nivel de estudios del padre, el 31,7% ha cursado la E.S.O., otro 31,7% estudios universitarios, el 28,6% bachillerato o Formación Profesional (FP) y el 7,9% no cuenta con estudios. En el caso de las madres, el 35,7% cuenta con estudios universitarios, el 31,1% cursó bachillerato o FP, el 23,9% estudió la E.S.O. y el 9,2% no cuenta con estudios. A nivel escolar, el 72,4% no ha repetido nunca y, además, el 53,8% piensa que cursará estudios universitarios, el 15,5% hasta bachillerato, el 13,8% un ciclo formativo de grado superior, el 8% la E.S.O., el 6,9% un ciclo formativo de grado medio y el 1% cree que no va a obtener un título formativo (otro 1% indica otras opciones).

Instrumento

Para recoger la información se ha utilizado la adaptación al contexto español, realizada por Sanz, Iraurgi y Martínez-Pampliega (2002), de la *Family comunication Scale* (Barnes y Olson, 1982). Esta escala está compuesta por 10 ítems y busca evaluar la comunicación producida en la familia, especialmente aquella que tiene lugar entre padres e hijos; además de ser rápida y sencilla en su aplicación, cuenta con buenos criterios de fiabilidad al presentar un Alfa de .88 (.89 en la presente investigación). Para su cumplimentación se utilizó una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (desde 1 = Totalmente en desacuerdo a 4 = Totalmente de acuerdo).

Procedimiento y análisis de datos

Se optó por un muestreo de conveniencia, también denominado fortuito o accidental, pues se seleccionaron los casos que se encontraban más disponibles, siendo las características de este tipo de muestreo (fácil, más rápido y barato) el motivo de su selección (Alaminos y Castejón, 2006). El cuestionario fue administrado de forma voluntaria al alumnado durante horas de clase (tutorías), contando con la presencia de al menos un investigador y el tutor del grupo en todo momento.

Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a trasladar y analizar dicha información a través del programa informático SPSS 22.0. En cuanto a los análisis de datos, en primer lugar, se presentan los resultados descriptivos (porcentajes, medias y desviación típica) de cada ítem del cuestionario y, a continuación, se lleva a cabo un contraste de medias entre las variables de clasificación que presenta la muestra, entre las que se encuentran el sexo (chico/chica), el curso académico agrupado en dos opciones (1º y 2º frente a 3º y 4º de ESO), ser repetidor (sí/no), las expectativas académicas (estudios universitarios/otros), el nivel de estudios del padre (estudios universitarios/otros), el nivel de estudios de la madre (estudios universitarios/otros), los ingresos económicos de la familia (menos de 1500 euros al mes frente a más de 1500 euros) y pertenecer a una estructura familiar biparental clásica (sí/no; las estructuras familiares diferentes a esta han sido catalogadas como diversidad familiar). Las posibles diferencias significativas se han comprobado mediante el estadístico de contraste *t* de Student para dos muestras independientes.

Resultados

Si se observan los resultados de la muestra total (Cuadro 1), se obtienen índices bastante altos de comunicación familiar, entre los que destacan aspectos como saber escuchar y ser sinceros. Si se busca identificar qué cuestiones sería interesante trabajar, aparece el tema de los sentimientos como elemento clave, con ítems como compartir sentimientos abiertamente (el 39,8% lo hace nada o poco), discutir los sentimientos e ideas (el 45,2% lo hace nada o poco) o expresar los verdaderos sentimientos (el 35,1% lo hace nada o poco).

Cuadro 1. Comunicación familiar

ÍTEMS	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	SX
Estamos satisfechos con la forma de comunicarnos	4,8%	19,4%	45,2%	30,6%	3	,83
Sabemos escuchar	3,8%	23,0%	43,6%	29,6%	3	,82
Nos expresamos afecto entre nosotros	3,9%	20,1%	41,9%	34,2%	3,1	,83
Compartimos los sentimientos abiertamente	9,6%	30,2%	38,1%	22,0%	2,7	,91
Disfrutamos pasando tiempo juntos	5,4%	15,3%	42,9%	36,4%	3,1	,85
Discutimos los sentimientos e ideas entre nosotros	12,4%	32,8%	36,9%	17,9%	2,6	,92
Cuando preguntamos algo, las respuestas son sinceras	2,1%	14,8%	49,1%	34,0%	3,1	,74
Intentamos comprender los sentimientos de los otros	4,1%	19,6%	48,1%	28,2%	3	,80
Resolvemos tranquilamente los problemas	7,2%	27,8%	37,1%	27,8%	2,9	,91
Expresamos nuestros verdaderos sentimientos	7,8%	27,3%	39,6	25,3	2,8	,90

Respecto al contraste de medias, el sexo únicamente presenta diferencias (p=.038) en cuanto a compartir sentimientos abiertamente, siendo superior en el caso de los chicos. En lo referente al ítems que recoge la satisfacción con la forma de comunicarse, se dan diferencias significativas respecto al nivel económico (p=.001), los estudios de la madre (p=.007) y los del padre (p=.017), manifestando niveles más alto de satisfacción las familias con mayor nivel económico y las que los progenitores tienen estudios superiores. El ítem referente a la sinceridad al preguntar algo también presenta diferencias atendiendo a los estudios de la madre (p=.016) y los estudios del padre (p=.045), mostrándose más sinceras las familias en los que ambos progenitores tienen estudios superiores.

Con el fin de sintetizar la información del resto de variables sociodemográficas, se presenta el siguiente cuadro (Cuadro 2), pues es bastante elevado el número de diferencias significativas detectadas:

Cuadro 2. Diferencias Significativas en función de las variables sociodemográficas

ÍTEMS	CURSO	REPETIDOR	DIVERSIDAD	EXPECTATIVAS
1. Estamos satisfechos con la forma de comunicarnos	.000	.000	.000	.001
2. Sabemos escuchar	.000			
3. Nos expresamos afecto entre nosotros	.010	.001	.010	.004
4. Compartimos los sentimientos abiertamente	.000	.002	.004	.025
5. Disfrutamos pasando tiempo juntos	.000	.007	.000	.004
6. Discutimos los sentimientos e ideas		.003	.000	.000
7. Al preguntar algo, las respuestas son sinceras		.001	.002	
8. Intentamos comprender los sentimientos de los otros	.002		.030	.001
9. Resolvemos tranquilamente los problemas	.000			
10. Expresamos nuestros verdaderos sentimientos	.011	.030	.005	

A la información recogida en el cuadro, cabe añadir que en todas las diferencias señaladas los grupos que presentan mejores índices de comunicación familiar son los que pertenecen a los dos primeros cursos de la ESO, aquellos que no han repetido, los que no cuentan con estructuras de diversidad familiar y los que tienen expectativas de estudios más altas. Según estos resultados, parece que el curso, la diversidad familiar y el ser repetidor se sitúan como elementos de interés a la hora delimitar aquellos grupos que requieren una mayor atención, o de cara a diseñar acciones para intervenir con el fin de mejorar su situación actual. Asímismo, destaca que cuestiones como los estudios de los progenitores o la situación económica no influyan en tanta medida.

Discusión y conclusiones

Las funciones de naturaleza educativa y de socialización otorgan a la familia una marcada dimensión pública al contribuir a la formación de ciudadanos y a la generación de capital social (Martínez y Becedóniz, 2009). En innumerables ocasiones, la atención suele centrarse casi en exclusiva en el comportamiento de los hijos, pues esta preocupación es evidente si se tiene en cuenta que en psiquiatría infantil y adolescente los problemas de comportamiento son el motivo más frecuente de consulta (Gamazo, Díaz-Caneja, Rapado, y Soutullo, 2007). Sin embargo, si se

quiere entender realmente la situación y el contexto en el que viven los adolescentes, es necesario sumar el estudio del contexto familiar al análisis de su comportamiento, pues las prácticas de crianza de los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos (Ramírez, 2002).

Al analizar el plano comunicativo dentro de la familia, se observan resultados positivos, destacando la necesidad de trabajar el ámbito de las emociones y, especialmente, la expresión de sentimientos. Esta dimensión está muy vinculada a los conflictos y, aunque forman parte de las relaciones humanas, en ocasiones pueden acabar deteriorando la convivencia al generar diversas formas de violencia, para lo que es esencial proporcionar al alumnado y a sus familias estrategias para resolverlos de manera constructiva, como podrían ser la mejora de las habilidades de comunicación y de escucha, no emplear actitudes agresivas, o favorecer la empatía (Save the Children, 2009).

En cuanto a la necesidad de trabajar la expresión de emociones y sentimientos, estudios como los llevados a cabo por Fuentes, Motrico y Bersabé (2003) muestran que, tanto padres como hijos, consideran que los progenitores que expresan afecto y son inductivos a la hora de poner las normas y exigir su cumplimiento, son los que presentan un menor índice de conflictos cuando los hijos llegan a la adolescencia. Incluso en esta etapa, caracterizada por los drásticos y rápidos cambios que se producen a nivel físico, mental, emocional y social (con las consecuentes ambivalencias y contradicciones con uno mismo y con la sociedad), la comunicación y el apoyo de los progenitores siguen siendo, al igual que en etapas anteriores, factores de protección para los hijos (Rodrigo et al., 2004).

Respecto a la dimensión comunicativa de la familia, en resumen, el alumnado que requiere una mayor atención es el de cursos superiores, el que ha repetido, cuenta con mayor diversidad familiar y tiene expectativas académicas más bajas. Aunque se ha señalado a estos grupos como la población que requiere una atención prioritaria, es necesario trabajar con todos los perfiles y edades al considerar que durante la adolescencia el contexto familiar juega un papel fundamental en el ajuste psicológico ya que, por ejemplo, los problemas de comunicación entre padres e hijos supone uno de los factores familiares de riesgo más vinculados con el desarrollo de problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el estrés (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Referencias

Alaminos, A. y Castejón. J. L. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Alicante: Universidad de Alicante.

Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: Nau Llibres.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. Salud Mental, 28(4), 81-89.

Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. Anuario de psicología, 34 (3), 385-400.

Gamazo, P., Díaz-Caneja Greciano, A., Rapado, M. y Soutullo, C. (2007). Aplicación de un programa de manejo de conducta para padres de hijos con problemas de comportamiento. Anales de psiquiatría, 23 (4), 172-176.

Iturralde, C. (2003). Familia y pareja: Comunicación, conflicto y violencia. En J. Corsi (Comp.), Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares. Buenos Aires: Editorial Piados.

Martínez, R. A. y Becedóniz, C. M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. Intervención Psicosocial, 18 (2), 97-112.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). La familia y la educación. Barcelona: Octaedro.

Nardone, G., Giannnotti, E. y Rocchi, R. (2003). Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos (4ª Ed.). Barcelona: Herder.

Ramírez, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. Apuntes de psicología, 20 (2), 7-15.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. Psicothema, 16 (2), 203-210.

Sanz, M., Iraurgi, I. y Martínez-Pampliega, A. (2002). Evaluación del funcionamiento familiar en toxicomanías: Adaptación española y características de adecuación métrica del FAP-FACES IV. En I. Iraurgi y F. González-Saiz (Eds.), Instrumentos de evaluación en drogodependencias (pp. 403-434). Madrid: Aula Médica.

Save the Children. (2009). Creciendo como padres y madres. Madrid: PROCREA.

Urbano, A. y Bernedo, I. M. (2016). Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga. Revista de Investigación en Educación, 14(1), 14-30.

Wolton, D. (2012). Indiscipliné: 35 ans de recherches. París: Odile Jacob.

Autoconfianza y Persistencia Académica del Alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

Self-Confidence and Academic Persistence of the Students of the Faculty of Education of the University of La Laguna

David López-Aguilar [1]
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez [1]
Yaritza Garcés-Delgado [1]
Virginia Rubio-Montaño [2]

[1] Universidad de La Laguna, España
[2] Universidad de la República, Uruguay

La adaptación y éxito académico del alumnado universitario está asociado a factores claves como las expectativas de autoeficacia y la confianza de cada uno en su capacidad para resolver de forma satisfactoria las tareas a las que se enfrenta. En relación a esta temática, se llevó a cabo una investigación de carácter descriptivo, con una muestra de estudiantes universitarios de distintas titulaciones del ámbito de la Educación en la Universidad de La Laguna (ULL). La finalidad era valorar la autoconfianza, el grado de persistencia en el logro de las metas académicas y la satisfacción del alumnado con los apoyos recibidos. Los resultados mostraron que los estudiantes confiaban en sus posibilidades para adaptarse, permanecer y lograr los objetivos formativos que se habían planteado. Además, hicieron una valoración positiva de la ayuda y apoyos recibido por parte de las personas de su entorno para sacar adelante los estudios. Desde la perspectiva orientadora que se ha seguido en la investigación, el análisis de estos factores es importante a la hora de poner en práctica intervenciones dirigidas a clarificar intereses y definir proyectos formativo-profesionales realistas y adaptados a la realidad de cada uno. Con ello se consigue reducir el riesgo del abandono académico.

Descriptores: Autconfianza; Persistencia; Apoyos y ayudas; Enseñanza universitaria.

The adaptation and academic success of university students is associated with key factors such as the expectations of self-efficacy and the confidence of each one in their ability to satisfactorily solve the tasks they face. In relation to this topic, a descriptive research was carried out, with a sample of university students of different degrees in the field of Education at the University of La Laguna. The purpose was to assess self-confidence, the degree of persistence in the achievement of academic goals and the satisfaction of students with the support received. The results showed that the students were confident in their possibilities to adapt, stay and achieve the training objectives that had been set. In addition, they made a positive assessment of the help and support received from the people in their environment to carry out the studies. From the guiding perspective that has been followed in the investigation, the analysis of these factors is important when putting into practice interventions aimed at clarifying interests and defining realistic training-professional projects adapted to the reality of each one. This is achieved, at the same time, reducing the risk of academic failure and dropout.

Keywords: Self-confidence; Persistence; Supports and aids; University teaching.

Introducción

En la formación universitaria, sometida a diferentes estándares de calidad, se viene insistiendo en los últimos tiempos en la importancia de mejorar la competencia y cualificación profesional de los futuros egresados, incrementar los niveles de éxito académico y reducir los índices de

desvinculación de los estudios (bajar al 10% los índices de abandono en la universidad constituyen uno de los objetivos prioritarios a nivel europeo). Como se ha puesto de relieve en números estudios, los altos porcentajes de abandono que se vienen registrando a nivel europeo, constituyen uno de los graves problemas a los que se enfrentan las instituciones universitarias (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; González y Pedraza, 2017; Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018).

El informe del MECD (2015), señala que se produce un 19% de abandono entre el alumnado de primer curso de estudios universitarios, lo cual evidencia fallos importantes en el sistema, que hacen necesario una revisión de los factores implicados en los procesos, adaptación, rendimiento y permanencia en la universidad (Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez, 2008; Bernardo, Cerezo, Núñez, Tuero y Esteban, 2015). Muchos estudiantes abandonan la formación porque se dan cuenta de que sus expectativas iniciales no se corresponden con la realidad académica a la que se enfrentan, otros se ven incapaces de satisfacer las exigencias de la formación y otros, simplemente, pierden el interés y dejan de considerar la formación como una meta deseable.

Distintos modelos (Tinto, 1975; Ethington, 1990; Díaz, 2008) han tratado de explicar las razones por las que el alumnado se integra y se mantiene en los estudios en los que se ha matriculado o por el contrario fracasa y abandona la formación. En la mayoría de estos modelos, se recogen como factores determinantes de la adaptación y la permanencia las expectativas académicas, las motivaciones, las aspiraciones, la autoconfianza, las metas académicas, las variables contextuales y ambientales, etc. (Pike & Kuh, 2005; Donoso y Schiefelbein, 2007; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016). Otro de los modelos de referencia en el campo de la Orientación es la teoría Social Cognitiva de la Carreras (SCCT) (Lent, Brown & Hackett, 1994), que contempla entre sus factores principales la autoeficacia (creencias en las propias capacidades para alcanzar niveles óptimos de rendimiento) y las expectativas de resultados (creencias de los estudiantes acerca de los posibles resultados de sus acciones y comportamientos).

Para que el aprendizaje se produzca de manera satisfactoria y se alcance por parte del alumnado el éxito académico, es necesario que estén motivados y tengan confianza en sus propias posibilidades. Es por ello que se les atribuye una alta importancia a factores como las propias expectativas de los estudiantes, su capacidad autopercibida para realizar de manera satisfactoria las actividades formativas, su percepción del ambiente de aprendizaje, su disposición y actitud hacia el proceso de estudio, etc. Todo ello condiciona, sin duda el interés, la motivación, la implicación, el compromiso con los estudios que están cursando, la satisfacción académica y el rendimiento. Incluso podría determinar o influir en la decisión de permanecer o abandonar la formación (Martín, González, Rodríguez, Pérez, Álvarez, Cabrera, Bethencourt, 2010; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011).

El contexto de esta investigación se sitúa en las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la ULL, donde a través de distintos estudios previos se ha venido evidenciando niveles considerables de abandono y desvinculación de los estudios superiores (Álvarez y López, 2017). Es por ello que se planteó la realización de este trabajo, cuyos objetivos fundamentales se centraron en conocer el grado de confianza en sus posibilidades que tienen los estudiantes para adaptarse y finalizar sus estudios, analizar el grado de persistencia en el logro de sus metas y valorar los apoyos que han recibido para lograr sus objetivos académico-profesionales.

Método

Participantes

Se contó con la participación de estudiantes universitarios de 2º,3 º y 4º curso de las distintas titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la ULL. En concreto, participaron total de 230 universitarios, de los cuales el 21.74% eran hombres (n=50) y 78.26% eran mujeres (n=180). La edad media de los estudiantes se situó en aproximadamente 24 años, con una desviación típica de 6.145 y un rango que oscilaba entre los 18 y los 50 años de edad (Cuadro 1).

Cuadro 1. Características de la muestra

Edad	Media: 23.68; sd: 6.145; Mínimo: 18; Máximo: 50
Sexo	Hombres: 21.7% ; Mujeres: 78.3%
N	230
Curso	2º: 32,61%; 3º: 34,78%; 4º: 32,17%
Grados	Maestro en Educación Infantil: 36,5% Maestro en Educación Primaria: 33,4% Pedagogía: 29,5%

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento de recogida de datos

Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos, se tuvieron en cuenta diferentes alternativas atendiendo a las características de la población y a los objetivos del estudio. Tomando como referencia estos criterios, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue implementado de manera *online* a través de la aplicación "formularios" de *Google for Education*. Esta herramienta permitió almacenar un número ilimitado de respuestas, facilitó la administración simultánea del cuestionario a distintos grupos de estudiantes, admitió diferentes tipologías de preguntas y posibilitó la exportación automatizada de los datos a programas estadísticos.

Para asegurar la validez del instrumento diseñado, se llevaron a cabo una serie de acciones procedimentales (McMillan & Schumacher, 2005). De manera específica, se realizaron las siguientes pruebas:

- Una prueba de "contenido" con docentes universitarios expertos (n=3) en el ámbito de la Educación.
- Una prueba de "forma" con especialistas (n=2) en metodologías de investigación.
- Una prueba "piloto" con estudiantes (n=15) que reunían las mismas características de la población objeto de estudio.

El objetivo de estas pruebas era valorar aspectos referidos a la pertinencia y claridad de las preguntas, tiempos de ejecución del cuestionario, etc. Los resultados de este procedimiento permitieron diseñar el cuestionario definitivo, que quedó configurado en torno a las siguientes dimensiones: datos de identificación, autoconfianza, persistencia en los estudios y apoyos y ayudas recibidas. La prueba alfa de Cronbach aplicada a las 25 variables de estala tipo *Likert*, arrojó un valor de α=.889, lo que indicó que el instrumento empleado tenía un nivel de consistencia interna medio-alto.

Análisis e interpretación de datos

Una vez finalizado el proceso de recogida de información, se procedió a descargar la base de datos generada automáticamente en *Formularios* de *Google*, se introdujeron los datos en el SPSS y, finalmente, se llevaron a cabo distintos exámenes estadísticos descriptivos. De manera específica, se calcularon las frecuencias y las medidas de tendencia central de las variables analizadas.

Resultados

Autoconfianza en relación con los estudios cursados

Los resultados obtenidos en esta primera dimensión mostraron que los estudiantes poseían un nivel de autoconfianza suficiente o adecuado como para superar con éxito la titulación universitaria que estaban cursando ($\bar{X}$=3.56; sd=.653). Así pues, el alumnado aseguró disponer de las competencias necesarias para compatibilizar adecuadamente el tiempo que destinaba al estudio con otras actividades no académicas ($\bar{X}$=4.06; sd=.854), dado que sabía encontrar el equilibrio entre las exigencias derivadas del estudio y el deseo de disponer de tiempo libre ($\bar{X}$=3.59; sd=.952). Además, el estudiantado manifestó que confiaba en sus posibilidades para destacar durante el desarrollo de las materias ($\bar{X}$=3.98; sd=.896).

En menor medida, y relacionado con los datos anteriores, los estudiantes confiaron en finalizar su formación con una nota media de 6 o superior ($\bar{X}$=3.15; sd=1.450) y además, consideraron que acabarían sus estudios a pesar de las posibles limitaciones económicas ($\bar{X}$=3.46; sd=.983) o la falta de aceptación de compañeros y docentes ($\bar{X}$=3.35; sd=1.212).

Cuadro 2. Grado de autoconfianza en relación con los estudios cursados

CONFÍO EN…	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	sd
Poder completar las asignaturas de este curso con una nota de 6 o superior	9.1%	38.7%	12.2%	7.8%	32.2%	3.15	1.450
Destacar en mi formación durante este cuatrimestre	0.0%	7.0%	20.0%	40.9%	32.2%	3.98	.896
Completar los próximos cursos o cuatrimestre con una media igual o superior a 6	1.3%	12.2%	42.6%	32.6%	11.3%	3.40	.890
Gestionar el tiempo de estudio con otras actividades	0.4%	3.5%	20.4%	40.9%	34.8%	4.06	.854
Continuar mis estudios a pesar de tener un escaso apoyo de mis docentes	3.9%	14.8%	28.3%	34.6%	20.4%	3.51	1.093
Terminar mi formación a pesar de tener limitaciones económicas	3.0%	11.7%	36.1%	34.3%	14.8%	3.46	.983
Continuar mis estudios incluso si no me he sentido aceptado entre mis compañeros y docentes	7.8%	17.0%	28.7%	25.2%	21.3%	3.35	1.212
Encontrar maneras de superar las dificultades de comunicación con los docentes	4.3%	13.0%	28.3%	31.3%	23.0%	3.56	1.111
Encontrar un equilibrio entre la presión de estudiar y el deseo de tener tiempo libre para otras actividades	2.2%	10.0%	31.3%	40.0%	16.5%	3.59	.952
Continuar mis estudios aunque sienta que el ambiente de clase no ha resultado acogedor	1.7%	14.8%	27.8%	34.3%	21.3%	3.59	1.036

Fuente: Elaboración propia.

Persistencia en los estudios universitarios

Los resultados revelaron que, por término medio, el alumnado mostró un alto nivel de persistencia ($\bar{X}$=4.37; sd=.633). De hecho, y de acuerdo con la información presentada en el cuadro 3, los estudiantes consideraron la finalización de la titulación que estaban cursando como un objetivo realista ($\bar{X}$=4.72; sd=.655). Estos datos se relacionaron con la alta autoconfianza mostrada respecto a la obtención del título universitario que estaban realizando ($\bar{X}$=4.63; sd=.741).

Un dato que reforzó el compromiso que tenían los estudiantes por la titulación que estaban cursando, fue que un número importante de participantes en el estudio manifestó que, en algún momento de su proceso formativo, había pensado en abandonar los estudios ($\bar{X}$=4.10; sd=1.069), pero persistieron en el proceso.

Cuadro 3. Persistencia en los estudios

	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	sd
Pienso permanecer matriculado en esta titulación hasta finalizar mis estudios	0.4%	12.6%	26.5%	34.3%	26.1%	3.73	1.001
Pienso que conseguir esta titulación es un objetivo realista para mí	0.0%	0.9%	8.7%	7.8%	82.6%	4.72	.655
Estoy totalmente decidido en obtener mi titulación	0.4%	2.2%	6.5%	16.1%	74.8%	4.63	.741
Pienso llegar a especializarme en un campo de la educación	0.4%	1.3%	7.8%	9.1%	81.3%	4.70	.708
En algún momento he pensado en abandonar esta titulación	2.6%	6.1%	18.7%	24.3%	48.3%	4.10	1.069

Fuente: Elaboración propia.

Ayudas y apoyos recibidos

Respecto a la percepción de las ayudas y apoyos que recibieron los estudiantes para realizar su titulación universitaria, los datos revelaron que la mayoría (56.1%) no se sentía aceptado por sus compañeros de clase ($\bar{X}$=2.01; sd=1.353). En contraposición a esta realidad, los universitarios valoraron positivamente el apoyo y la ayuda del profesorado que les impartía docencia ($\bar{X}$=4.10; sd=.920), de los profesores-tutores de la Facultad ($\bar{X}$=4.07; sd=1.013) y de los familiares ($\bar{X}$=4.34; sd=.915). También infirieron puntuaciones altas al apoyo percibido del entorno próximo, como eran los amigos ($\bar{X}$=4.44; sd=.878) y familiares ($\bar{X}$=4.09; sd=.996) en torno a las decisiones que tomaban en relación con su proceso académico y profesional.

Cuadro 4. Ayudas y apoyos recibidos

	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	sd
Me siento aceptado por mis compañeros de clase	56.1%	13.5%	10.9%	12.2%	7.4%	2.01	1.353
Me siento apoyado por el profesorado que me imparte docencia	0.0%	5.7%	20.9%	31.7%	41.7%	4.10	.920
Cuento con un profesor-tutor que me ayuda en mis estudios en caso de necesitarlo	0.9%	0.1%	15.2%	31.7%	43.0%	4.07	1.013
Puedo recibir la ayuda de mis amigos para continuar en esta titulación	14.3%	17.8%	29.1%	25.7%	13.0%	3.05	1.239
Mi familia apoya las decisiones que tomo	0.4%	10.0%	12.6%	33.9%	43.0%	4.09	.996
Mis amigos/familiares se sienten orgullosos de las decisiones que tomo	0.4%	4.35%	10.4%	20.4%	64.3%	4.44	.878

Tendré el apoyo económico de mi familia para seguir estudiando	0.9%	3.5%	14.8%	22.2%	58.7%	4.34	.915

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A la luz de los hallazgos obtenidos, las principales conclusiones a las que se ha llegado tras la elaboración de este estudio son:

- Los estudiantes confían en que poseen las características necesarias para poder superar y finalizar con éxito los estudios universitarios de Grado que están cursando.
- A pesar de las dificultades que pueden encontrar a lo largo del proceso formativo, los estudiantes confían en que podrán realizar y terminar sus estudios universitarios.
- El alumnado es persistente y constante en el logro de sus objetivos, ya que éstos los conciben como realistas.
- A pesar de que un considerable número de estudiantes se ha planteado en algún momento de su carrera académica abandonar los estudios, los datos sugieren que el alumnado sigue perseverado en el logro de la tarea.
- La mayoría de los participantes valora positivamente la ayuda y el apoyo recibido por parte de docentes, profesores-tutores, amigos y familiares. Sin embargo, destacaron negativamente que los compañeros de clase no son fuentes de apoyo en el proceso de aprendizaje, posiblemente debido a los altos niveles de competitividad que se encuentran en las aulas universitarias.

Referencias

Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.

Álvarez, P, y López, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.

Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J., Tuero, E., y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vázquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 345, 255-280.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 7-27.

Esteban, M., Bernardo, A., y Rodríguez, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6.

Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31 (3), 266-269.

González, M; Álvarez, P.; Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, año LXV, nº 236, 71-85.

González, T., y Pedraza, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388

Lent, R., Brown, D. y Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Martín, E.; González, M.; Rodríguez, J.; Pérez, C.; Álvarez, P.; Cabrera, L.; Bethencourt, J. (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna.* La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual.* Madrid: Pearson Addison Wesley (5ª Edición).

MECD. (2015). Datos básicos del sistema universitario español: curso 2013-2014. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html

Pike, G., y Kuh, G. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 185-209.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154.

Servicios de Empleo en las Universidades Estatales Costarricenses: Perspectiva desde la Orientación Laboral

Employment Services in the Costa Rican State Universities: Perspective from the Labor Orientation

Franky González Conejo

Universidad Nacional, Costa Rica

El artículo introduce brevemente el estudio de 4 casos de los modelos de intervención desarrollados en los servicios de empleo en las universidades estatales costarricenses, mediante la integración de experiencias prácticas de profesionales a su cargo y el aporte teórico de la Orientación Laboral. Para ello se examinó la concepción y características del modelo, el posicionamiento filosófico o certezas disciplinares en que se fundamentan y la concepción del fenómeno de inserción laboral sobre el cual se intervene con estos modelos. Entre los principales hallazgos, se determinó que la perspectiva teórica de Orientación Laboral se vio reflejada en el crisol de acciones de los modelos explorados, además se comprobó que una sola disciplina se queda corta y resulta insuficiente para el abordaje de la investigación-intervención de la inserción laboral, por su su complejidad que exige una visión interdisciplinar y multisectorial para analizar permanentemente las condiciones del mundo del trabajo profesional, orientar los servicios de empleo hacia una asesoría procesual que permita a la persona transformar cada incertidumbre laboral en una certeza profesional y favorecer la calidad de educación superior costarricense, mediante la curricularización de experiencias laborales realistas y la vinculación estratégica de la gestión universitaria con el sector empleador.

Descriptores: Orientación profesional; servicio de empleo; trabajo; educación y empleo; universidad; mercado de trabajo.

The article briefly introduces 4 case studies of interventional models developed in the work support services in Costa Rican public universities trough practical experiences using the career guidance theoretical perspective, both, in the conceptualization and characterization of the models, the philosophical perspective and the concept of insertion into the world of work. The main findings shown that the theoretical perspective of career guidance was present in the variety of practices in the explored models. Moreover, it was demonstrated that a single knowledge discipline is insufficient to the approach of research-intervention in the insertion into the world of work. Due to its complexity it requires of an interdisciplinary and multisectoral approach to continuously analyze the conditions in the world of work. Furthermore, it is necessary to orient the job services toward processes of counseling to allow transformation uncertainty and to improve Higher Education quality trough integrating real work experiences in the curriculum and the link between the university and employers.

Keywords: Career guidance; placement services; work; education and employment; university; work market.

Introducción

Se podría pensar que las personas profesionales como grupo élite se ven exentas de problemáticas como desempleo y precariedad laboral, que en su caso esta tiene que ver con indicadores como el subempleo y la poca o ninguna relación carrera-trabajo. Sin embargo, los estudios del Observatorio Laboral de Profesiones (OLaP-CONARE) demuestran que también les afecta, por ejemplo, Gutiérrez, Kikut, Navarro, Azofeifa, y Rodríguez (2015) determinaron que en 17 disciplinas sobrepasan la tasa de desempleo a nivel nacional para toda la población costarricense.

Esto evidencia un problema recurrente que bien se puede asociar con factores de orden estructural, vinculados a la incapacidad del aparato productivo para crear los puestos de trabajo necesarios para compensar la sobreoferta de profesionales, muchas veces con perfiles muy similares o con deficiencias en términos de talento humano como señala el sector empleador.Toda esta situación contextual de competitividad e incertidumbre pone mucha presión en las y los universitarios, sobre todo si se presenta un desajuste o desfasaje (Teichler, 2005 y Enriques 2007) entre el perfil profesional de la persona y los requerimientos del ámbito laboral donde desea insertarse.

En este escenario, es fundamental el papel que juegan los Servicios Públicos de Empleo, concebidos como un modelo de intervención desarrollado en las instituciones públicas o estatales, para apoyar la inserción o reinserción de personas adultas al mercado laboral (De Pablo, 2011), así como una asesoría en Orientación Laboral enfocada en las transiciones del ámbito formativo al mundo del trabajo, así como la promoción de las competencias profesionales y personales para responder a los retos y exigencias de una sociedad en constante cambio e incertidumbre (Sarasola, 2008 en Echeverría et. al., 2008).

Método

Se desarrolló un estudio de casos institucionales, utilizando técnicas como la entrevista a personas expertas y el análisis documental (figura 1). Posterior al trabajo de campo y usando de guía las fases de Taylor y Bogdan (1987) para el tratamiento y análisis de la información: descubrimiento, categorización y relativización; se triangularon los sentidos subjetivos de las expertas participantes, con los datos de la revisión documental (física y digital), las anotaciones de campo del investigador y el referente teórico del estudio, para formar un solo corpus de sentido común para el análisis categoríal.

Figura 1. Descripción del trabajo de campo
Fuente: Elaboración propia.

Las cinco personas participantes se eligieron por muestreo teórico intencionado como representantes de cada caso por ser funcionarias responsables de cuatro de los cinco servicios universitarios de empleo en las universidades estatales costarricenses:

- Centro de Orientación Vocacional (COVO) de la Universidad de Costa Rica (UCR).
- Talento TEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR).
- Bolsa de Empleo de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

- Sistema de Intermediación de Empleo de la Universidad Técnica Nacional (UTN).

El quinto servicio de empleo que corresponde a Enlace Profesional de la Universidad Nacional (UNA), se excluye por razones éticas de subjetivación por parte del investigador.

Resultados y discusión

En el ámbito costarricense, las universidades estatales han emprendido esfuerzos para atender la necesidad de apoyo del estudiantado en su proceso de transición de la académia al mundo del trabajo, a continuación se resumen los resultados más importantes con respecto al análisis de dichos servicios.

Inicilamente se divisaron dos líneas de similitud en las estrategias de intervención, la primera corresponde a acciones de extensión universitaria (UNED e ITCR), con un enfoque de bolsa de empleo centralizada que vincula y promueve espacios bilaterales, pero no tienen normativa institucional ni manuales procedimentales que fortalezcan su quehacer. La segunda línea de servicios se adscribe al área de vida estudiantil (UCR y UTN), con una perspectiva de intermediación laboral que asesora y acompaña al estudiantado y las personas graduadas, con respaldo de normativa que favorece el posicionamiento del modelo desarrollado, a la vez que fundamenta la definición de sus acciones y estrategias, así como posibilita el acceso a recursos, talento humano y desconcentración en sedes regionales y facultades.

De forma particular, el marco axiológico específico de la instancia a la que se adscribe cada servicio de empleo encuadra su quehacer como se describe en sus sitios web consultados, a saber:

- El Centro de Vinculación (ITCR) es una unidad académica no docente que vincula a la universidad con el sector productivo.
- La Escuela de Ciencias de la Administración de la UNED, como unidad académica docente, se enfoca en la formación de profesionales vinculados y que promuevan la inserción laboral y el emprendimiento.
- La Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la UTN, lidera acciones de intermediación e inserción laboral de estudiantes y personas graduadas.
- El Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional de la UCR, es una unidad operativa especializada en servicios y proyectos de orientación vocacional-ocupacional.

Tomando en cuenta lo recomendado por De Pablo (2011), que cada servicio de empleo tenga al menos un tiempo completo para funcionar adecuadamente, se puede establecer que el escaso personal en dos de los cuatro servicios investigados dificulta desarrollar algunas acciones e iniciativas, así como un abordaje más amplio del fenómeno inserción laboral desde diferentes disciplinas. Iniciativas con una visión que busca integrar aportes de otras áreas disciplinares a la intervención orientadora como promueve Enriques (2007), este es el caso del COVO-UCR que está desarrollando un proyecto desde la Orientación Sociolaboral, mediante el cual se articula y lidera el trabajo multidisciplinar desde Orientación con Psicología y Trabajo Social, para fortalecer las acciones del Eje de Desarrollo Vocacional-Ocupacional, además idealizan continuar el módulo de emprendimiento con un posible aporte de una persona profesional en Administración.

Las funciones que desarrollan las expertas entrevistadas en el mundo de vida cotidiana de los servicios universitarios de empleo tienen correspondencia directa con las siete funciones de la Orientación Laboral que propone Rodríguez Moreno (2002), como se describe seguidamente:

1. Función orientadora y facilitadora de un servicio institucional con una visión centrada en el desarrollo profesional del estudiantado.
2. Función organizativa, planificadora y administradora de un sistema informático de empleo, según requerimientos de los usuarios.
3. Función asesora para intermediar las necesidades y requerimientos del estudiantado, las personas graduadas, las organizaciones empleadoras y otras instancias universitarias
4. Función informativa y promotora de los beneficios del servicio de empleo y de la información que allí se recopila y se genera.
5. Función investigativa para analizar las condiciones del mercado laboral profesional y la legislación relacionada.
6. Función educativa desde una perspectiva de educación permanente y para toda la vida, así como de capacitación para la empleabilidad y autoempleo.
7. Función evaluativa para determinar indicadores de éxito o mejoramiento de la intermediación laboral.

En relación con dichas funciones y el rol de las funcionarias encargadas, así como los objetivos que se propone cada servicio universitario de empleo, se definen dos tipos de modelo de intervención según Rodríguez Espinar (1993) en Echeverría et. al. (2008) y Repetto (2008). En los casos de Talento TEC y la Bolsa de Empleo de la UNED, su enfoque se refiere a un modelo tecnológico de bolsa de empleo con el objetivo de favorecer el proceso de toma de decisiones por medio de la presentación de información acerca de oportunidades laborales usando tecnologías de información y comunicación. Por otra parte, el Servicio de Intermediación Laboral de la UCR y el Sistema de Intermediación de Empleo de la UTN se consideran modelos de programa con apoyo tecnológico, en los cuales se desarrolla un proceso de intervención directa desde los principios de prevención y desarrollo, que promueve la autonomía en los procesos de preparación del colectivo estudiante-graduado, basado en una valoración previa de necesidades para insertarse al mundo laboral.

La intervención en los servicios de empleo investigados, es predominantemente pragmática y flexible, permite distinguir dos principales estrategias desde la perspectiva de Orientación Laboral, la primera de ellas es la intermediación asumida por los modelos de la UTN y UCR, la cual corresponde a la vinculación entre las personas que buscan opciones laborales (oferta) y el sector empleador (demanda), por medio de procesos (virtuales o presenciales) de información, orientación y seguimiento para favorecer la inserción laboral y responder a los requerimientos de talento profesional (Repetto, 2008, Cruz Roja Española, 2006 y Mazza, 2003). La otra estrategia es la bolsa de empleo, implementada en los modelos de la UNED y el ITCR, para brindar información y gestionar ofertas laborales para las personas usuarias, ya sea mediante una plataforma informática o la preselección usando bases de datos de oferentes, para que participen luego en los procesos de selección y reclutamiento que realiza la empresa (Repetto, 2008 y SIOIE, 2010).

En cuanto a la función evaluativa de la Orientación Laboral (Rodríguez Moreno, 2002), los mecanismos por los cuales se recogen los datos y la forma en que se puede realimentar el servicio para mejorar continuamente, son elementos fundamentales para su buen funcionamiento, además de asegurarse que se cumpla con su principal objetivo de intermediar, sin embargo, los servicios de empleo estudiados aún no están en posibilidad de dar seguimiento a la colocación o contratación de las personas graduadas mediante los sistemas informáticos.

El entorno institucional que rodea los servicios de empleo en las universidades estatales, eventualmente podría potenciar los vínculos estratégicos con otras instancias como la Vicerrectoría de Docencia y las unidades académicas, en función de realimentar la oferta docente de la universidad, por ejemplo para crear normativa y curricularizar la figura de pasantía laboral, ya que complementa la formación universitaria con la experiencia profesional (García, 1999 en Repetto, 2008), tan necesaria para los procesos de selección de talento profesional, según el criterio de más del 70% de las organizaciones empleadoras (Gutiérrez, et. al., 2018).

Propuesta de Modelo de Sistema Universitario de Vinculación Laboral

A manera de recomendación, el investigador plantea una propuesta integral a las universidades, para reconocer el rol estratégico que tienen los servicios de empleo y dotarlos de rango institucional para implementar un diseño sistémico que les permita articular con diferentes vicerrectorías y otras instancias un modelo con al menos tres componentes como el siguiente en la figura 2.

Figura 2. Diseño de modelo de intervención: Sistema Universitario de Vinculación Laboral.
Fuente: fuente González (2019).

Este modelo se basa en una perspectiva de Orientación Laboral de asesoría procesual y contextuada que incorpore la incertidumbre como constante y promueva las capacidades de

adaptación, para favorecer la transición del mundo universitario al mundo del trabajo (Schlossberg, et. al., 1995 y Echeverría et. al., 2008), no solamente mediante la empleabilidad, además con la promoción de diversas formas de emprender el ejercicio liberal de la profesión, como los servicios profesionales, los emprendimientos y las alianzas entre profesionales de la misma o diferentes disciplinas.

Además, se asume la postura de Enriques (2007) para trabajar y ampliar acerca de la triada interrelacionada de persona-organización-contexto, para sumar un cuarto elemento la academia (representada en este caso por las unidades académicas y otras instancias institucionales), así como el llamado de Barreto (2014 y 2016) para tener una postura más pragmática que facilite el trabajo desde la interdisciplinariedad y desarrollar los tres componentes que se plantean.

1. Plataforma de intermediación laboral

Mediante una plataforma informática y desde la perspectiva de Mazza (2003), se propone intermediar o vincular la oferta de currículum vitae de las personas profesionales o avanzadas en sus estudios y la demanda de talento cualificado de las organizaciones empleadoras (vacantes, pasantías y prácticas); a la vez que facilita asesoría para la inserción al mundo del trabajo, mediante sesiones grupales y la producción de material multimedia. En casos muy calificados se dará atención individualizada.

2. Análisis contextual del trabajo profesional

El componente de análisis contextual se basa principalmente en la consulta, interpretación, desarrollo y promoción de los estudios de seguimiento, tanto a personas graduadas como con organizaciones que les contraten. Requiere una visión del proceso complejo de la inserción laboral como la que propone Rivas (2003), además de coordinar con el Observatorio Laboral de Profesiones del Consejo Nacional de Rectores (OlaP-CONARE) para obtener información estratégica tanto para las carreras como para los servicios de empleo.

3. Asesoría para la vinculación con el mundo del trabajo

Consiste en una serie de estrategias para orientar a toda la comunidad universitaria hacia la vinculación con el mundo laboral, con especial énfasis en el asesoramiento acerca de buenas prácticas de vinculación dirigido a las unidades académicas, sedes regionales y otras instancias internas y externas de la universidad. Este componente se nutre de la información que se genera con las acciones de los otros dos.

Referencias

Barreto, A. (octubre, 2014). La Orientación Laboral en América Latina del siglo 21: Capítulo Venezuela. *Memoria del I Congreso de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación*, pp. 427-437. Heredia, C.R.

Barreto, A. (2016). Orientación Laboral Innovadora y Desarrollo de Carrera: Contexto Venezolano. *Revista cuatrimestral de la Red cubana de alternativas en Psicología.* Vol. 4 (10), 89-95. Obtenido de: http://acupsi.org/numero/20/vol-4-nm-10-2016.html

Cruz Roja Española (2006). *Manual para la intermediación laboral con colectivos vulnerables. Cruz Roja Española.* Madrid: España. Recuperado de: http://sid.usal.es/libros/discapacidad/19635/8-1/manual-para-la-intermediacion-laboral-con-colectivos-vulnerables-plan-de-empleo-cruz-roja-espanola.aspx

De Pablo, J.M. (2011). Desconcentración y descentralización de los Servicios Públicos de Empleo en Centroamérica y República Dominicana. *Revista Trabajo*. Vol. 24. Obtenido de: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5758

Echeverría, B., Isus, S., Martínez, M. y Sarasola, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: OUC.

Enriques, M. (2007). Desarrollo y gestión de carreras con adultos en el siglo XXI: lecturas hacia una armonización de lo global y de lo individual. Electronic *Journal of Research in Educational Psychology*, (5) 75-101. Obtenido de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941006

González, F. (2019). *Modelos de intervención de los servicios de empleo en las universidades públicas costarricenses: una caracterización teórica desde la orientación laboral*. San José, C.R: No publicado.

Gutiérrez, I., Kikut, L., Navarro, G., Azofeifa, C., y Rodríguez, N. (2015) *Seguimiento de la Condición Laboral de las Personas Graduadas 2008-2010 de las Universidades Costarricenses*. San José, C.R: CONARE.

Gutiérrez, I., Kikut, L., Corrales, K. y Picado, C. (2018) *Seguimiento de la Condición Laboral de las Personas Graduadas 2011-2013 de las Universidades Costarricenses*. San José, C.R: CONARE.

Mazza, J. (2003). Servicios de Intermediación Laboral: enseñanzas para América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, N° 80. Obtenido de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/19369/lcg2204e-mazza.pdf

Morín, E. (1999). L*os siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO

Repetto, E. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen II: Intervenciones psicopedagógicas del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNED.

Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación*. España: Ariel Psicología.

Rodríguez Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Schlossberg, N., Waters, E. y Woodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. Cap. I Adult Development Theories. 3-20. Obtenido de: http://books.google.co.cr/books?hl=en&lr=&id=BCobGX6ofOMC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Schlossberg+&ots=V1Z10zKcLM&sig=3Yk0uzjSb8wegNF8OgrQCwHW2cI

Sistema Nacional de Intermediación, Orientación e Información de Empleo, SIOIE (2010). *Guía para la Gestión de la Orientación Laboral*. San José, C.R: INA, MEP, MTSS.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: investigación metodológica y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. (1a. ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila srl.

La Orientación Educativa Familiar en Competencias Parentales Vinculares para el Ejercicio Parental Positivo

Family Orientantion in Linking Parental Competences for Positive Parenting Practises

Jesús Miguel Parra [1 3]
Ana Belén García Varela[2]

[1] Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
[3] Universidad de Alcalá de Henares Madrid, España

En la Recomendación Rec(2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, se promueven una serie de objetivos relacionados con la tarea de la crianza de los/as niños/as, fundamentados en satisfacer sus necesidades básicas y además, que los padres y las madres posean conocimientos, habilidades y prácticas en sus competencias parentales que garanticen el desarrollo de los/as niños/as en todos sus ámbitos. Siguiendo el enfoque de esta Recomendación Rec(2006)19, se debe promover, a través de la orientación educativa familiar, que estas competencias parentales estén basadas en el afecto, las emociones y la empatía, favoreciendo un apego seguro y un refuerzo del vínculo de los/as hijos/as con sus padres/madres, para un desarrollo óptimo de estos/as en todos sus ámbitos. En esta comunicación se analizan las competencias parentales vinculares a través de un diseño metodológico de carácter cualitativo con una muestra de padres y madres con hijos/as de edades entre 0 y 12 años. Estas competencias de tipo vincular van a ser la raíz del resto de competencias parentales (formativas, protectoras y reflexivas) para el ejercicio parental positivo.

Descriptores: Palabra clave 1; Educación familiar 2; Papel de los padres 3; Familia 4; Crianza del niño 5. Relación padres-hijos

In Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting, a series of objectives related to the task of parenting is promoted, based on satisfying their basic needs and also, that parents possess knowledge, skills and practices in their parental competences that guarantee the development of children in all their spheres. According to the approach of this Recommendation Rec(2006)19, it should be promoted, through family educational guidance, that these parental competences are based on affection, emotions and empathy, favoring a secure attachment, a reinforcement of the bond of the children with their parents, to achieve an optimal development of children in all areas. In this communication, it will be analyzed these linking parental competences through a qualitative design method with a sample of parents with children aged between 0 and 12 years old. These linking parental competences will be the root of the rest of parental competences (formative, protective and reflective) for a positive parenting.

Keywords: Keyword 1; Family education 2; Parent role 3; Family 4; Child rearing 5. Parent child relationship

Introducción

Ser madre o ser padre no es una tarea fácil. Existen muchos factores que no permiten un ejercicio parental adecuado. Dificultades provocadas por los cambios sociales, el trabajo, estar mucho tiempo fuera de casa, la falta de ayuda, falta de motivación, situaciones de estrés, divorcios, etc., son factores que van a influir e interferir en las relaciones padre/hijo y en la forma de educar y

satisfacer las necesidades de éstos. De aquí la importancia del significado de la parentalidad positiva. El ejercicio positivo de la parentalidad según la Recomendación Rec(2006)19:

> *[…]se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño. Uno de los objetivos a alcanzar por los gobiernos es la promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad mediante la concienciación y la adopción de todas las medidas necesarias para hacerlo efectivo. A fin de contar con políticas eficaces para apoyar el ejercicio de la parentalidad, las autoridades públicas promoverán iniciativas encaminadas a sensibilizar a la población sobre el valor y la importancia del ejercicio positivo de la parentalidad. (Consejo de Europa, 2006a, p.3)*

Martínez y Bededóniz (2009), afirman que "la Orientación Educativa para la Vida Familiar está cobrando cada vez más importancia en nuestra sociedad por la necesidad que sienten muchas familias de recibir asesoramiento para cumplir adecuadamente su rol educativo y parental con respecto a sus hijos" (p. 98). Ese asesoramiento se puede desarrollar tanto en centros escolares, como en otro tipo de organizaciones, como Centros de Apoyo a las Familias, Federaciones de Asociaciones de Padres de alumnos, etc., a través de talleres educativos familiares.

Es necesario que los padres/madres tomen conciencia de la importancia de la adquisición de ciertas competencias, además de recursos, para poder dar respuesta a las necesidades de sus hijos/as, así como a sus propias necesidades y poder enfrentarse a los distintos problemas que surjan en la familia y sus interrelaciones con la sociedad. Estas competencias parentales, siguiendo a Gómez y Muñoz (2015), se clasifican en cuatro: las competencias vinculares, las competencias formativas, las competencias protectoras y las competencias reflexivas. Todas estas competencias parentales están definidas como "un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza para el ejercicio positivo de la parentalidad" (Gómez y Muñoz, 2015, p. 6).

Entre los principios básicos para el ejercicio de la parentalidad positiva destacan los vínculos afectivos. Es responsabilidad de los padres fomentar vínculos sanos, protectores y estables, tener en cuenta que dichos vínculos deben ir cambiando en función de la edad y características de sus hijos. Siguiendo a Polgar (2001) y Goodnow (2010); citados en Pinto, Sangüesa y Silva (2012), "la calidad del vínculo de los padres con sus hijos es relevante para un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y comportamental" (p. 4), y "se considera uno de los factores más importantes para el desarrollo infantil" (Sanders y Morawska, 2010; citados en Pinto, Sangüesa y Silva, 2012, p. 4).

Partiendo de los vínculos afectivos, surge la definición de competencia parental vincular, definida como "el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza dirigidas a promover un estilo de apego seguro y un adecuado desarrollo socioemocional en los niños y niñas" (Gómez y Muñoz, 2015, p. 6). Estas competencias parentales de tipo vincular han de llevarse a cabo desde el momento del nacimiento del hijo, y comienzan por el vínculo que empieza a forjarse desde la primera etapa del ciclo vital y continúa durante toda su vida, puesto que es un proceso continuo.

Según Gómez y Muñoz (2015), estas competencias parentales vinculares tienen una serie de componentes: "la mentalización, la sensibilidad parental, la calidez emocional y el involucramiento parental" (p. 6-7). En el Cuadro 1, se pueden observar las definiciones de los diferentes componentes de estas competencias parentales vinculares. Las competencias parentales de tipo vincular han sido estudiadas a través de las investigaciones acerca del vínculo

parento o marento-filial, la teoría del apego de Bowlby la teoría ecológica de sistemas, los diferentes aportes sobre la resiliencia familiar.

Cuadro 1. Competencias parentales vinculares

COMPONENTES	DEFINICIÓN
Mentalización	capacidad parental para interpretar el comportamiento de los hijos/as, mediante la atribución de estados mentales (creencias, sentimientos, actitudes, deseos) respecto a la conducta observada en el niño/a
Sensibilidad parental	capacidad parental para leer las señales comunicativas de los niños/as, saber interpretarlas y ofrecer una respuesta parental apropiada y contingente
Calidez emocional	capacidad parental para demostrar en forma consistente expresiones de afecto y buenos tratos al niño o niña
Involucramiento parental	capacidad parental para mantenerse interesado, atento y conectado con las experiencias y actividades cotidianas del niño/a, participando activamente en su desarrollo

Fuente: Gómez y Muñoz (2015).

Método

Esta investigación, fundamentada en Miguel (2018), se llevó a cabo a través de un diseño metodológico de carácter cualitativo bajo el paradigma interpretativo, desde el conocimiento, las creencias, las capacidades, las habilidades y las prácticas que tienen los propios padres y madres acerca de las competencias parentales vinculares. Como estrategia metodológica de la investigación se utilizó el estudio de casos, ya que éste permite llevar a cabo un análisis detallado del ejercicio parental de padres y madres desde sus vivencias y experiencias considerando sus reflexiones, sentimientos y opiniones.

Para ello, se seleccionó una muestra de 15 unidades familiares (padres y madres con hijos de edades comprendidas entre los 0 y los 12 años), que son usuarios de una Escuela Infantil y de una red de padres y madres. Para la recogida de información se utilizaron diferentes técnicas: una entrevista semiestructurada a cada padre y madre; cuestionarios que se evaluaron de manera cualitativa y que fueron una herramienta útil para la triangulación; un taller para padres y madres sobre competencias parentales vinculares con actividades de interacción y comprensión para la mejora del ejercicio parental positivo a través del conocimiento, creencias, capacidades, habilidades y prácticas de sus competencias parentales de tipo vincular; la observación, hojas de recogida de información; etc.

Con los datos recogidos de cada padre y madre en las entrevistas, cuestionarios y en el taller, se realizó una triangulación metodológica (consistente en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada), una triangulación de datos, así como la triangulación teórica, donde se integraron las distintas teorías que existen sobre el tema de investigación con el objetivo de encontrar una serie de aspectos que fuesen complementarios y aplicables a dicho tema. Para esta investigación, se utilizaron diferentes teorías (teoría del apego de Bowlby, teoría ecológica de sistemas, aportes de diferentes autores sobre vínculos afectivos, sobre el desarrollo familiar, sobre la resiliencia, sobre el apego adulto, etc.), como base para poder interpretar, observar y encontrar diferentes aspectos integrados en las competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo.

Una vez recogida toda la información (entrevistas, grabaciones de audio, cuestionarios, etc.) de los participantes de la muestra, se procedió a procesarla. Para ello se realizó una codificación de

todas las categorías y subcategorías sobre las competencias parentales vinculares. Con toda la información, y con ayuda del Software ATLAS.Ti, se reordenaron todos los conceptos e ideas recogidos (ver ejemplo en figura 1.), para obtener el informe final con los resultados y sus discusiones y por último las conclusiones.

Figura 1. Categoría de sensibilidad parental
Fuente: Atlas.ti v.7.

Resultados

Se ha codificado en diferentes niveles o fases para obtener las categorías y subcategorías correspondientes. La exposición y discusión de los resultados se realizó, tomando como base, las unidades de análisis (conocimientos, habilidades y prácticas de padres y madres acerca de sus competencias parentales vinculares). A través de estas unidades se fueron analizando las categorías centrales: la mentalización, la sensibilidad parental, la calidez emocional y el involucramiento parental, integrando las diferentes subcategorías correspondientes obtenidas en la investigación. Las variables utilizadas en esta investigación fueron las fortalezas, debilidades y potencialidades de los padres y madres de la investigación sobre las tres unidades de análisis. Con la información recogida y el posterior análisis de datos, se descubren las fortalezas, debilidades y potencialidades de este grupo de padres y madres acerca de sus conocimientos, habilidades y prácticas en sus competencias parentales vinculares para el ejercicio parental positivo, cumpliendo con los objetivos de la investigación.

En la unidad de análisis de conocimientos acerca de las diferentes variables de las competencias parentales vinculares (conocimientos sobre el afecto, sobre acompañamiento y apoyo, sobre la comunicación, reconocimiento de logros, necesidades de los/as hijos/as, responsabilidad parental, etc.), se descubrió una fortaleza por parte de los padres y las madres participantes en la investigación, puesto que a través del análisis de datos se percibió y observó una coherencia en sus distintas intervenciones. Siendo estos/as padres y madres conscientes de la importancia y de los beneficios de poseer conocimientos acerca de todos los componentes de sus competencias parentales vinculares.

En las unidades de análisis de habilidades y prácticas en las variables analizadas sobre sus competencias parentales de tipo vincular, igualmente se detecta fortaleza en la mayoría de las variables relacionadas con las competencias parentales vinculares (afecto, comunicación, juego, reconocimiento de logros, tiempo compartido, fomento de la autonomía, atención y respuesta a las señales de los/as hijos/as, identificación y reconocimiento de emociones, empatía, etc.), aunque no en todos los casos, ya que se observó que había padres y madres que mostraban alguna debilidad en sus habilidades y prácticas en el establecimiento de normas y límites, así como en el reconocimiento de logros, puesto que utilizaban en muchas ocasiones premios tangibles tanto por cumplir normas como para reconocer los logros de sus hijos/as (sobre todo en la etapa escolar); también en el plano de la negociación y la resolución de problemas de comunicación, cediendo a menudo a las peticiones lucrativas de sus hijos/as.

Existen dos variables mejorables: la falta de tiempo compartido (por falta de conciliación familiar y laboral en algunos casos); y en ocasiones la valoración de las emociones negativas de sus hijos/as, aunque estos/as padres y madres son conocedores de la importancia del reconocimiento de emociones, a algunos/as les resulta complicado valorar las emociones negativas de sus hijos/as y poder así ayudarles a regularlas.

Conclusiones

Una de las conclusiones de esta investigación es, que estos padres y estas madres participantes en la investigación, muestran potencialidades en conocimientos, habilidades y prácticas de sus competencias parentales de tipo vincular. Estas potencialidades se pueden traducir en el interés y la predisposición por adquirir nuevos conocimientos, desarrollar o reforzar sus habilidades a través de su entrenamiento (en cursos, seminarios, talleres, redes familiares, etc.), para llevarlas a la práctica.

Otro aspecto a tener en cuenta, que se concluye en esta investigación, es la recomendación para todos los padres y todas las madres, de entrenar y reforzar, o incluso adquirir determinadas habilidades en sus competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo. Esto se puede llevar a cabo a través de talleres, cursos o seminarios para el refuerzo y el entrenamiento en habilidades de todos los componentes básicos de estas competencias parentales vinculares, como pueden ser entre otros: la comunicación positiva y asertiva; la escucha activa; la empatía; el reconocimiento y la identificación de las emociones; el reconocimiento de logros; la transmisión de valores; el establecimiento de normas y límites; el juego; la supervisión; la disciplina inductiva; etc.

Es importante la recomendación de este entrenamiento para el refuerzo de habilidades en estas competencias parentales vinculares, puesto que existen factores en la crianza de los/as hijos/as, por los cuales muchos padres y madres (ya sean primerizos o no) pueden tener alguna carencia, debilidad, o no saber afrontar con éxito determinadas situaciones (desde las rabietas, la falta de comunicación, la imposición de normas y límites, el reconocimiento de logros y de cumplimiento de normas con premios materiales, la autorreflexión de los propios padres y madres ante situaciones de estrés y ansiedad y la manera con la que reaccionan ante sus hijos/as, etc.).

Para el desarrollo y refuerzo del vínculo afectivo, así como el afianzamiento de una seguridad en el apego con los/as hijos/as, padres y madres deben entrenar o reforzar sus habilidades en competencias parentales de tipo vincular, de esta manera podrán llevar a la práctica sus habilidades en el resto de competencias parentales. Esto es de especial importancia en el ámbito escolar, puesto que desde la orientación educativa familiar se deben dar respuestas a las

demandas de padres y madres a través de programas o talleres que desarrollen y refuercen sus habilidades en competencias parentales de tipo vincular para el ejercicio parental positivo, integrándolas en el resto de competencias parentales (formativas, protectoras y reflexivas). Por otro lado, según Martínez y Bededóniz (2009) "las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa (2006a) indican también la conveniencia de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos para padres y madres que tienen hijos en distintas etapas evolutivas" (p. 106-107). Uno de los canales más directos para obtener esa orientación educativa familiar es el centro escolar de sus hijos/as, donde se pueden implementar esos programas/talleres/tutorías a través de sus orientadores o de otros profesionales.

Referencias

Consejo de Europa. (2006a). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Gómez, E. y Muñoz, M. (2015). Escala de Parentalidad positiva. Santiago de Chile: Fundación Ideas para la Infancia.

Goodnow, J. (2010). Fuentes, Efectos y Cambios Posibles en Habilidades Parentales: Comentarios sobre Belsky, Grusec, y Sanders y Morawska. In R. Tremblay, R. Barr, R. d. Peters & M. Boivin, Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de http://www.enciclopedia-infantes.com/habilidades-parentales/segun-los-expertos/fuentes-efectos-y-cambios-posibles-en-habilidades

Martínez, R.A. y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. Psychosocial Intervention, 18(2), 97-112.

Miguel, J. (2018). Las competencias parentales vinculares. Un enfoque integrador para el ejercicio parental positivo (Tesis Doctoral en Educación). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

Pinto, C., Sangüesa, P. y Silva, C. (2012). Competencias parentales: una visión integrada de enfoques teóricos y metodológicos. Revista Electrónica de Psicología Social "Poiésis"(24). Recuperado de http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/issue/view/24

Polgar, A. (2001). Conducting parenting capacity assesments: A manual for mental health practitioners. Hamilton: Sandriam Publications.

Sanders, M. y Morawska, A. (2010). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales, y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños? En R. Tremblay, R. Barr, R. d. Peters & M. Boivin, Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia (pp. 1-13). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado de http://www.enciclopedia-infantes.com/documents/SandersMorawskaESPxp.pdf

Programa SOU-estuTutor: Análisis de un Programa Mixto de Mentoría entre Iguales en el la Facultad de Educación (UCM)

SOU-estuTutor Program: Analysis of a Mixed Peer Mentoring Program in the Faculty of Education (UCM)

Gema Pilar Sáez-Suanes

Universidad Complutense de Madrid, España

El Programa SOU-estuTUtor del Servicio de Orientación Universitaria de la Facultad de Educación de la UCM tiene como objetivo atender a las necesidades de adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria. El presente trabajo realiza un análisis de la propuesta de mentoría mixta llevado a cabo durante el período académico 2018-2019. En este curso SOU-estuTUtor se ha incorporado al Programa de Mentorías de la UCM. Los resultados reflejan un alto nivel de satisfacción de los participantes, tanto de los mentores como de los telémacos. Su éxito parece radicar en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa implicada: estudiantes, docentes y colaboradores, y en la evaluación continua del programa. La mentoría entre iguales no sólo oferece benefícios a los estudiantes del primer curso sino que también supone para los mentores una oportunidad formativa y de desarrollo de competencias profesionales del campo de la orientación y la tutoría.

Descriptores: Orientación educativa, Tutoría universitaria, Mentoría, Educación Superior, Servicio de Orientación Universitaria.

The SOU-estuTUtor Program of the University Guidance Service of the Faculty of Education of the UCM aims to attend to the adaptation needs of new students to university life. The present work makes an analysis of the proposal of mixed mentoring carried out during the academic period 2018-2019. In this course, SOU-estuTUtor has been incorporated into the Mentoring Program of the UCM. The results reflect a high level of satisfaction of the participants, both mentors and telemachus. Its success is in the collaborative work of the educational community involved: students, teachers and collaborators, and in the continuous evaluation of the program. Peer mentoring not only offers benefits to first-year students, but also provides mentors with a training opportunity and the development of professional skills in the field of guidance and tutoring.

Keywords: Educational guidance, University tutoring, Mentoring, Higher education, University guidance service.

Introducción y contexto

La mentoría entre iguales es una actividad de orientación y tutela que realiza una persona con experiencia (mentor) para que otra persona (telémaco[1]) desarrolle competencias de capacitación, adaptación y afrontamiento en un contexto nuevo que, sin ayuda, se desarrollarían con mayor dificulad (Single & Muller, 1999).

La mentoría entre iguales en el ámbito univeristario se está conviertiendo en una práctica de éxito a nivel internacional (de Miguel, Jiménez, Rodríguez, & Macías, 2013; Heirdsfield, Walker,

[1] Hijo de Odiseo y de Penélope en la Odisea. En esta obra clásica Odiseo parte a la Guerra de Troya dejando a Méntor, su amigo, a cargo de la educación de Telémaco.

Walsh, & Wilss, 2008). En nuestro país, el número de universidades con programas de mentorías es cada vez mayor siendo 26 las universidades identificadas por Michavila (2012).

Entre ellas, la Universidad Complutense de Madrid (UCM), concretamente el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación, lleva a cabo un programa de mentoría entre iguales denominado Programa SOU-estuTUtor que busca dar respuesta a las necesidades de adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso. Alumnos y alumnas de cursos superiores asesoran y guían a los estudiantes de primer curso facilitando su inserción en la vida universitaria (García-García et al., 2013).

Los objetivos específicos que persigue el programa son los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de una comunidad educativa de participación voluntaria para todos los miembros de la Facultad de Educación de la UCM.
- Dar respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes de la facultad a través de acciones de orientación y tutoría.
- Ofrecer um espacio formativo para la práctica de las competencias profesionales relacionadas con la orientación educativa y las distintas profesiones de las Ciencias de la Educación.

Este Programa SOU se incia en 2011, y continúa vigente en la actualidad con diversas modificaciones que pretenden adaptarse a las nuevas necesidades de los estudiantes y mejorar la calidad del mismo. En el curso 2018/2019 el Programa SOU-estuTUtor comienza a formar parte del Programa de mentorias de la Universidad Complutente em el que participan el 80% de las Facultades de esta Universidad y que persigue objetivos afines a los establecidos por el programa SOU. En el Programa Complutense participan más de 350 mentores, alrededor de 1500 telémacos y 40 docentes de las facultades participantes.

Desarrollo

Programa SOU-estuTUtor 2018/2019

Durante el curso 2018-2019 un total de 18 estudiantes participaron como mentores de los 16 grupos de primero de grado de la Facultad.

A pesar de que el programa de la UCM apuesta exclusivamente por las reuniones en pequeño grupo, la Facultad de Educación optó por incluir las dos primeras sesiones con todo el grupo-clase siguiendo la metodologia establecida en cursos anteriores.

Un total de 175 estudiantes de nuevo ingreso (21,87 %) decidieron continuar formando parte del programa como telémacos. A partir de entonces, el espacio y momento de encuentro serían elegidos por el mentor y sus telémacos; y los contenidos de las sesiones más flexibles, si bien todos los mentores contaban con una propuesta consesuada de temas a tratar.

El proceso de evaluación y seguimento del programa se realizó a través de dos reuniones (una en la mitad del proceso y otra al final) y comunicaciones con la persona coordinadora quien guiaba y supervisaba el proceso. Además, al acabar cada sesión los telémacos y mentores debían cumplimentar un cuestionario de evaluación.

Procedimiento

Captación de mentores

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2017-2018 tuvo lugar el proceso de captación de mentores a través de las redes sociales del SOU, por medio del correo electrónico, carteles y charlas informativas en los disntintos grados de la facultad.

Los alumnos interesados debían cumplimentar un cuestionario de inscripción con datos personales y académicos, adjuntar una carta de motivación y CV.

Formación de mentores

Aquellos alumnos seleccionados para ser mentores realizaron una formación persencial de 8 horas ofrecida por la Universidad durante dos jornadas de los meses de junio, julio o septiembre. En ella se discutió y reflexionó sobre el sentido y los objetivos de las mentorías en la universidad. Además, se realizaron una serie de *rol-playing* que simulaban posibles situaciones y perfiles de telémacos con las que los mentores podrían encontrarse.

Todos aquellos alumnos que recibieron dicha formación fueron citados en septiembre del curso 2018-2019 a una sesión que contextualizaba el programa en la Facultad de Educación.

Jornada de acogida de estudiantes de nuevo ingreso

El 11 de septiembre del 2018 tuvo lugar la Jornada de Acogida que movilizó a más de 800 nuevos estudiantes en la cual participaron como dinamizadores los alumnos mentores. El objetivo de esta jornada, dividida en tres sesiones, fue dar a conocer la Facultad, y sus distintos servicios, así como crear grupo a través de una yincana diseñada por el equipo SOU.

Mentoría en las aulas

Las primeras dos sesiones de mentorías, dirigidas por uno o dos mentores, se realizaron en las aulas de todos los grupos de primero durante aproximadamente 30 minutos. En estas reuniones se ofreció información de tipo general para iniciar la vida universitaria. En la primera de ellas se habló sobre la distribución de la facultad, zonas de interés, el correo institucional, el carnet universitario, etc.

Durante la segunda sesión se trataron temas relacionados con la biblioteca, el reconocimiento de créditos, los cursos de formación complementaria, etc. Además, se advirtió de ser el último encuentro con todo el grupo y de la necesidad de inscribirse para continuar en el programa.

Mentoría en grupos reducidos

Una vez inscritos los telémacos y distribuidos entre los distintos mentores comenzaron las mentorías en pequeños grupos. Durante el periodo recogido entre octubre y enero los mentores se reunieron en el horario y espacio acordado con sus telémacos. En estas sesiones, de aproximadamente 45 minutos, se atendían necesidades concretas y se informaba de cuestiones más específicas de cada grado: asignaturas, cómo realizar trabajos y exámenes con éxito, becas, prácticas, menciones, salidas profesionales, etc. La media de reuniones de cada mentor con su grupo fue de 2, siendo el máximo de sesiones 5 y el mínimo 1.

Reunión de evaluación final

En el mes de enero tuvo lugar la reunión de evaluación final con los mentores. En ella se recogieron las impresiones tanto de los mentores como de los telémacos, se evaluó el programa y se realizaron propuestas de mejora.

Resultados

Telémacos

El cuadro 1 muestra los resultados medios de satisfacción de 524 telémacos (grupo-clase e inscritos en el programa). En todos los casos las puntuaciones se encuentran por encima de 4 puntos siendo 5 el valor superior. Puede observarse, además, como las puntuaciones referidas directamente al mentor (comportamiento y clima de la reunión) muestran la puntuación más elevada.

Cuadro 1. Satisfacción de los telémacos con el programa.

Contenidos abordados	4,45
Tiempo dedicado	4,54
Comportamiento del mentor	4,84
Preparación de la reunión por parte del mentor	4,72
Utilidad de la reunión	4,44
Grado de aprendizaje conseguido	4,29
Clima de la reunión	4,78
Nivel de confianza en el mentor	4,33

Fuente: Elaboración propia

Mentores

De la evaluación final, en la que se realizó un análisis DAFO; se extraen algunas conclusiones que se presentan a continuación.

De forma generalizada el grupo de mentores destaca el desarrollo de ciertas competencias a lo largo de su participación en el programa. Durante la realización de dicho análisis sobre su papel como mentores un alto porcentaje mencionaban su timidez, o miedo a enfrentarse al grupo como debilidad. Si bien, estos mismos señalaban cómo las mentorías en el aula les habían brindado un espacio formativo para sus habilidades de comunicacion y gestión de grupos, competencias necesarias para su futuro profesional.

Los mentores afirmaron también que gracias a su participación en el programa conocieron nuevos servicios y oportunidades de formación de la Facultad. Algunos de ellos se lamentaban de no "haber vivido la universidad" y por consecuencia habían animado a sus telémacos a conocerla.

Uno de los elementos que conviene revisar y que cabe señalar es la disparidad de compromiso en el programa de todos los mentores. Mientras algunos mentores mantuvieron un nivel muy elevado, otros fueron perdiendo compromiso debido en parte a la respuesta de los estudiantes, y a otras problemáticas personales.

Otra de las necesidades más referidas fue la falta de estrategias de gestión de grupos pequeños: citas, comunicación, etc. Estas propuestas pueden ser incorporadas a los contenidos de la formación del próximo curso.

El cuadro 2. muestra las valoraciónes de los telémacos en la primera reunión, así como la autoevaluación de los propios mentores. Resulta destacable que los valores autoperceptivos de los mentores sean inferiores a los evaluados por los telémacos en todos los casos, a excepción de la confianza que los telémacos tienen en su mentor (3,71) siendo menor a la percibida por estos (4,25).

Cuadro 2. Resultado de las encuestas a telémacos y mentores en la sesión inicial.

PRESENTACIÓN	AUTOPERCEPCIÓN MENTORES	PERCEPCIÓN DE LOS TELÉMACOS
Contenidos abordados	4,17	4,36
Tiempo dedicado	4,17	4,20
Comportamiento del mentor	4,17	4,79
Preparación de la reunión por parte del mentor	4,33	4,56
Utilidad de la reunión	4,00	4,25
Grado de aprendizaje conseguido	3,75	4,02
Clima de la reunión	4,00	4,46
Nivel de confianza que tienes en el mentor	4,25	3,71

Fuente: Elaboración propia

Si embargo al observar el cuadro 3, referente a la sesión de cierre del programa, vemos que el ítem que más incrementa su valor es el nivel de confianza en el mentor (4,36), puntuación similar a la que éste percibe (4,40). El clima es también mejor valorado tanto por telémacos (4,77) como por mentores (4,40). Después de varias sesiones resulta lógico que ambas partes se sientan más cómodas que en una primera reunión. Si bien, esto puede llevar a que el mentor se comporte de un modo algo más informal explicando, al menos en parte, que sea el valor del ítem "conducta del mentor" el que más ha descendido (4,68).

Cuadro 3. Resultado de las encuestas a telémacos y mentores en la sesión de cierre.

CIERRE	AUTOPERCEPCIÓN MENTORES	PERCEPCIÓN DE LOS TELÉMACOS
Contenidos abordados	4,20	4,36
Tiempo dedicado	4,40	4,41
Comportamiento del mentor	4,40	4,68
Preparación de la reunión por parte del mentor	4,40	4,50
Utilidad de la reunión	4,20	4,23
Grado de aprendizaje conseguido	4,20	4,23
Clima de la reunión	4,40	4,77
Nivel de confianza en el mentor	4,40	4,36

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Uno de los objetivos del Programa *SOU-estuTUtor* del curso 2018-2019 era adaptarse al Programa de mentorías UCM sin perder calidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso. Para ello, se considera necesaria la evaluación tanto final como continua para establecer modificaciones que permitan mejorar y adaptarse a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes.

Entre las cuestiones sometidas a debate se encontraban los puntos fuertes y débiles de los dos formatos de mentoria empleados: grupo clase o grupo reducido.

Las ventajas ofrecidas por el gran grupo radican principalmente en la posibilidad de llevar la información al mayor número de estudiantes posibles. El hecho de celebrar estas sesiones en el aula del grupo-clase ofrece un espacio y tiempo fijo que facilita el encuentro.

Sin embargo, este formato limita la comunicacion entre los estudiantes y el mentor, y precisa de mentores con habilidades de gestión de un gran grupo que capten y mantengan la atención. Recordemos que, muchos alumnos no necesitan o consideran innecesario el papel del mentor, por lo que se sienten incómodos, y quizás obligados a permanecer en el aula durante la mentoría. Esto quizás podría resolverse si la Facultad contase con un Plan de Acción Tutorial que recogiera las necesidades de los estudiantes de primer curso y cursos posteriores.

Por su parte, los grupos reducidos aportan un valor añadido a la relación mentor-telémaco. De este modo se facilita la comunicacion bidireccional, se favorece la expresión de las necesidades de los alumnos, y se ofrece un clima de confianza que, según Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez (2011), ayuda en la consecución de las metas y supone un nivel de compromiso más elevado

Sin embargo, entre las debilidades señaladas por los mentores se encuentra la dificultad para el encuentro y búsqueda de espacios adecuados para las mentorías en grupos reducidos.

Por otro lado, el mantimientimo de las sesiones de gran grupo permite la incorporación de mayor número de telémacos y da visibilidad a la mentoría. Algunos estudiantes se han incorporado más tarde por no heberse percatado de la existencia del programa o no creerlo necesario.

Respecto al grupo de mentores, resulta un reto para el próximo curso mantener su motivación a lo largo de todo el programa, bien sea realizando mayor segimiento de los mismos, ofreciéndoles mayor apoyo, clarificando desde el principio el nivel de compromiso que el programa requeire o ajustando sus expectativas.

Del curso 2018-2019, resulta necesario destacar la jornada de acogida que implicó a un elevado número de estudiantes y colaboradores en una actividad de bienvenida de carácter dinámico, que además generó sentimiento de pertenencia y comunidad. Mentores, becarios y colaboradores están de acuerdo en que han sido más los estudiantes de primer curso que conocen y acuden al SOU este curso.

En general, tal y como reflejan los datos ofrecidos por las evaluaciones, tanto telémacos como mentores tienen altos niveles de satisfacción con el programa, con puntuaciones de cuatro puntos sobre cinco. Si bien, los resultados cuantitavos avalan el programa, sus implicaciones en la comunidad educativa también suponen un soporte para el mismo.

La experiencia del curso 2018-2019 sigue la línea de las anteriores poniendo el acento en la creación de la red colaborativa de estudiantes, docentes, colaboradores y becarios. El programa genera un clima óptimo de trabajo en el que diferentes miembros de la comunidad educativa se conocen y drigien hacia objetivos comunes (García-García, Carpintero, Biencinto, & Núñez, 2014).

Todas las personas implicadas en el programa están de acuerdo en que no son sólo los telémacos los beneficiados, sino que éste tiene un carácter formativo para todos los implicados, especialmente para los mentores. Como se describía en los resultados, un numeroso grupo de alumnos-mentores decían haber mejorado en sus habilidades comunicativas, organizativas, de gestión de grupo y aumentado su autoconfianza. Recordemos que este programa se contextualiza

en la Facultad de Educación, donde todos los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de expresión oral, tutoría y orientación para su futuro laboral.

En definitiva, el Programa SOU-estuTUtor resulta una herramienta de éxito para la inserción en la vida universitaria tanto a nivel social como académico de los estudiantes de nuevo ingreso. La experiencia previa de los estudiantes mentores, el compromiso de estos y el trabajo como equipo de las personas vinculadas al SOU generan resultados positivos para los telémacos, los mentores y la propia institución.

La buena acogida del prógrama mixto propuesto para el curso 2018-2019 junto a los satisfactorios resultados obtenidos, parecen avalar la coexistencia de ambos formatos de mentoría complementándose el uno al otro.

Referencias

De Miguel, C. R., Jiménez, E. G., Rodríguez, S. R., y Macías, A. V. (2013). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Contextos educativos. Revista de educación, (6), 87-112.

García-García, M., Núñez del Río, M.C., Carpintero, M.E., Biencinto, C.M., Fontana, A., Miró, P. y Delgado-Resino, S. (2013). Proyecto SOU-estuTUTOR. Respuesta a las necesidades de orientación de los estudiantes de los grados de la Facultad de Educación de la UCM. La Cuestión Universitaria, 8, pp. 60-73. Recuperado de http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3420

García, M., Carpintero, E., Biencinto, C., y Núñez, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estuTUtor: percepción de los mentores. Revista Complutense de Educación, 25(2), 433-455.

Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., y Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16(2), 109-124.

Michavila, F. (2012). La Universidad española en cifras. Madrid: CRUE.

Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. Revista de Educación;356, 719-732.

Single, P. B. y Muller, C. B. (1999). Electronic Mentoring: Issues to Advance Research and Practice. Annual Meeting of the International Mentoring Association, Atlanta, 15-17 de abril.

Análisis de los Obstáculos y Oportunidades que Ofrecen las TIC en la Edad Mayor: Aproximación Cualitativa Longitudinal

Analysis of the Obstacles and Opportunities Offered by ICT in Old Age: Longitudinal Qualitative Research Approaches

Amalia Reina Giménez
Carmen Cruz Torres
Belén Donoso Pérez

Universidad de Córdoba, España

Este trabajo presenta los resultados de un estudio longitudinal que analiza una experiencia de alfabetización digital en la tercera edad y su repercusión tras 10 años (2007-2017). Concretamente se centra en explorar las barreras, obstáculos y actitudes ante las TIC, así como los cambios en el uso de las tecnologías y cómo este aprendizaje puede convertirse en una oportunidad para mejorar la calidad de vida y la satisfacción vital. Debido a su carácter descriptivo, exploratorio y reflexivo se propone la utilización de métodos cualitativos apoyados en perspectivas etnográficas y en la investigación longitudinal, que analiza los procesos de cambio. De forma complementaria, se utiliza el cuestionario para analizar determinadas variables en diferentes momentos de la investigación. Respecto a los resultados, se ha comprobado que los mayores consiguen solventar las dificultades en el aprendizaje de las TIC con tiempo y esfuerzo, mejorando las actitudes hacia la tecnología, algo imprescindible para que los mayores se embarquen en nuevos aprendizajes y logren su inclusión en la sociedad digital, mejorando su satisfacción vital, su autonomía, y la interacción y participación social.

Descriptores: Alfabetización digital; Personas Mayores; Aprendizaje a lo largo de toda la vida; Brecha digital; Investigación longitudinal cualitativa.

This paper presents the results of a longitudinal study that analyzes a digital literacy experience in old age and its repercussion after 10 years (2007-2017). Specifically, it focuses on exploring barriers, obstacles and attitudesto ICT, as well as changes in the use of technologies and how this learning can become an opportunity to improve the quality of life and life satisfaction. This Research work is descriptive. We propose using qualitative methods supported by ecological and ethnographic perspectives, in the longitudinal research, which analyzes the processes of change. In a complementary fashion, we have used the questionnaire to improve our understanding and knowledge of the phenomenon from different perspectives and moments in time. Regarding the results, it has been proven that the elderlymanage to solve the difficulties in learning ICT with time and effort, improving attitudes towards technology, Something essential for the elderly to embarkon new learning and achieve their inclusion in the digital society, there by promoting feeling so flife satisfaction, greater autonomy and a significant in crease in social interaction and participation.

Keywords: Digital literacy; Elderly; Lifelong learning; Digital divide; Longitudinal Study; longitudinal qualitativeresearch.

Introducción

La revolución tecnológica ha dado lugar a una sociedad de la información y del conocimiento en la que es imprescindible que las personas mayores aprendan nuevas estrategias de afrontamiento para desempeñar tareas cotidianas,y en ellas las TIC están siempre presentes. Es más, incorporar a las personas mayores en el aprendizaje de las TIC para impulsar su inclusión social (Villar,

2003) y avanzar en la igualdad de género y en las posibilidades de desarrollo personal, educativo y social (Macías, Orte y García-Paredes, 2010) se convierten en dos retos importantes para eliminar la brecha digital por edad y género. Sin embargo, los mayores tienen muchas dificultades en su incorporación al uso de las tecnologías, a veces porque existe una escasa adecuación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a este colectivo (González, Fanjul y Cabezuelo, 2015), y otras por su condición de inmigrantes digitales (Prensky, 2001, 2004).

Así mismo, cobran importancia en la vejez la alfabetización digital y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, conceptos clásicos introducidos por Gister (1997) y Aspin y Chapman (2000), respectivamente, que plantean la enseñanza de capacidades y habilidades que permitan sacar provecho a las posibilidades que nos ofrecen las TIC, aprendizaje que es posible en la edad mayor. El propósito es mejorar la calidad de vida en la vejez y promover un 'envejecimiento satisfactorio' (WorldHalthOrganization, 2002), en la medida en que la incorporación a las TIC conlleva unos beneficios: por un lado, se aumenta la autoestima, la percepción de la autoeficacia y la independencia y, por otro, disminuye el miedo, el aislamiento y el sentimiento de soledad al contar con la compañía "a distancia" (Díaz, López, Aguilar y Padilla, 2016). Así mismo, acceder a los nuevos canales de información posibilita nuevos conocimientos que permiten sentirse parte y miembro activo de la sociedad (Pino, Soto y Rodríguez, 2015).

En este contexto, es necesario investigar qué ocurre cuando los mayores se incorporan a las TIC y los cambios a corto y largo plazo. Este es el propósitode este estudio que analiza una experiencia de alfabetización digital en la tercera edad y su evolución tras 10 años (2007-2017). Concretamente, trata de explorar las barreras, obstáculos y dificultades con que se encuentra esta población en el proceso de alfabetización digital, así como los recursos y actitudes hacia este aprendizaje y lo más importante, cómo estaincorporación al mundo digital puede contribuir a mejorar su calidad de vida y la satisfacción vital, así como su integración en la sociedad tecnológica.

Método

Debido al carácter descriptivo, exploratorio y reflexivo de este estudio se propone la utilización de métodos cualitativos apoyados en perspectivas ecológicas y etnográficas (Castanheira et al., 2001; Woods, 1987; Hammersley y Atkinson, 1994), en la investigación-acción (Reason & Bradbury, 2008) y en la investigación cualitativa longitudinal (Lehr, 2002; Caïs, Folguera, Formoso, 2014) que analiza los procesos de cambio.

La recogida de datos se ha llevado a cabo en varios momentos temporales en la investigación, es decir, previa a la realización de este programa de formación (año 2007) y tras 10 años de esta experiencia (2017), con el objetivo de evaluar los efectos a largo plazo de esta experiencia de alfabetización digital en la edad mayor(Reina, Luque y Freixas, 2010), de dificultad progresiva y con contenidos basados en sus intereses y motivaciones. Se hautilizado un cuestionario de diseño propio(adaptado de Pino, Yuste, Carbalo y Rodríguez López, 2015) y se han analizado en diferentes momentos de la investigación determinadas variables sociodemográficas y descriptivas del uso y competencia digital, así como las motivaciones, los intereses, temores y recursos iniciales acerca del aprendizaje; Escala de Actitudes hacia los ordenadores, revisada por Villar en 2003, a partir de las escalas de Selwin (1997) y de Morris (1994); Focus group (8-10 personas) en torno a las actitudes de las personas mayores hacia las TIC y el proceso de aprender en la edad mayor.

Los criterios de inclusión en este programa de formación fue tener más de 60 años, carecer de conocimientos informáticos y tener un alto nivel de compromiso con la formación que iban a recibir y con la investigación que se iba a desarrollar.

La estrategia de selección del grupo participante en este estudio se realizó a partir de diversos canales: con información presencial y carteles en espacios a los que asistían personas mayores y a través de la técnica de la "bola de nieve", que consiste en "conocer a algunas informantes y lograr que ellas nos presenten a otras" (Taylor y Bogdan, 1986).

A grandes rasgos ponemos decir que las características que definían el punto de partida de los 23 participantes, 15 de ellas mujeres (65,22%), en sus inicios y que, en muchos casos, suponían un obstáculo para su incorporación a las TIC en la edad mayor, fueron las siguientes: "analfabetos digitales", escasas oportunidades de aprendizaje, falta de apoyo contextual, falta de medios materiales (tiempo, espacio, ordenador o conexión), "ansiedad tecnológica" (Meuter et al., 2003), sentimientos de autoexclusión y falta de confianza en sí mismos que hacen que las TIC sean un deseo inalcanzable.

El tratamiento de datosse ha llevado a cabo con los programas informáticos SPSS 20 y NVivo 11 Plus.

Resultados y discusión

El análisis de resultados muestra queesta experiencia de alfabetización digital en la tercera edad conlleva una mejora en las actitudes hacia la tecnología, tal y como confirman estudios previos (Villar, 2003), contribuye a disminuir los temores y a aumentar el deseo de usar estas herramientas en la vida diaria promoviendo sentimientos de satisfacción vital, mayor autonomía y un notable incremento en la interacción y participación social.

Profundizando en algunos datos del contenido de los focusgroupse observa como los obstáculos y dificultades que las personas mayores encontraron en 2007 son muy similares a los que encuentran en la actualidad: problemas de memoria, falta de visión, falta de habilidad, escasa motivación, ausencia de estudios previos para el aprendizaje de las tecnologías y dificultad para comprender las instrucciones y el lenguaje tecnológico, entre otras. En palabras de una mujer participante en 2007:

> *"Yo creo que es un mundo totalmente desconocido, nosotras somos de lápiz y papel. Entonces, es un mundo nuevo, es un lenguaje nuevo ... y, claro, quizás lo primero que haces es el rechazo, decir: "a mí esto no me interesa, yo no voy a aprender". (…) En principio era un bloqueo personal, porque era una falta de capacidad, como un miedo al fracaso (…) Yo me apunté a un curso de ordenadores y yo lo dejé porque además era atacante, no me enteraba de nada yademás me bloqueaba."*

Sin embargo, al comienzo de la experiencia formativa el mayor número de barreras referidas a la TIC se corresponden más con razones personales e internas, mientras que en la actualidad las razones se asocian más a la complejidad de las propias TIC. Esto puede significar que las personas mayores, tras una experiencia formativa digital, se encuentran más preparadas a nivel personal y tienen una mayor confianza en sus posibilidades de aprendizaje, un factor muy importante en la vejez que permite que se embarquen en nuevos aprendizajes que favorecen una vida saludable y participativa.

Consecuencia de ello es comprobar cómo los participantes en 2017 se han incorporado a lo que acuñamos con el término anglosajón "social media". Es decir, poseen cuentas de mesajería móvil, instantánea, correo, redes sociales, blog y web propia, tal y como se recoje en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Posesión cuentas de mensajería, correo, blog y web personal en 2017

SOCIAL MEDIA	SI		NO		NS/NC		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Correo electrónico	22	95,65	1	4,35	0	0,00	23	100,00
Mensajería móvil (whatsaap…)	19	82,61	3	13,04	1	4,35	23	100,00
Red social (facebook…)	12	52,17	11	47,83	0	0,00	23	100,00
Blog o web	8	34,78	14	60,87	1	4,35	23	100,00
Mensajería instantánea (skype…)	6	26,09	16	69,57	1	4,35	23	100,00

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la frecuencia de su uso arroja resultados interesantes:

Cuadro 2. Frecuencia de uso de "social media" en 2017

FRECUENCIA DE USO			1		2		3		4		NS/NC		TOTAL	
	M	SD	f	%	F	%	f	%	f	%			f	%
Mensajería móvil	3,50	1,00	2	8,70	1	4,35	2	8,70	15	65,22	3,00	13,04	23	100,00
Mensajería instantánea	2,00	0,87	3	13,04	3	13,04	3	13,04	0	0,00	14,00	60,87	23	100,00
Correo electrónico	2,74	1,14	5	21,74	3	13,04	8	34,78	7	30,43	0,00	0,00	23	100,00
Red social	2,44	1,26	6	26,09	1	4,35	5	21,74	4	17,39	7,00	30,43	23	100,00
Blog o web	1,58	0,90	8	34,78	1	4,35	3	13,04	0	0,00	11,00	47,83	23	100,00

1=Nunca, 2=1-2 veces al mes, 3=Todas las semanas pero no diariamente, 4= Diariamente al menos 5 días por semana, NS/NC=No sabe/No contesta

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la mensajería móvil, el correo electrónico y las redes sociales son las que presentan una puntuación media mayor en la frecuencia de uso (3,50, 2,00 y 2,74 respectivamente) frente a la mensajería instantánea tipo skype o Messenger y el tener un blog o web personal (2,00 y 1,58 en cada caso).

Oportunidades y cambios en la calidad de vida a partir del acceso a las TIC

En relación con las respuestas dadas en el cuestionario a la pregunta ¿Ha mejorado su calidad de vida y su satisfacción vital, en algún sentido, a partir de su participación en el programa de formación digital que realizó hace 10 años en la Universidad de Córdoba? y las justificaciones que se solicitaban de forma abierta, encontramos que un 73% (f=17) responde de forma positiva. Un análisis general de los argumentos nos permite comprobar que, en su mayoría,el acceso a las TIC ha sido una oportunidad para mejorar su calidad de vida. Más concretamente, las respuestas se agrupan en las siguientes categorías:

- Un primer bloque y más numeroso, viene referido a la mejora de las relaciones personales y la comunicación social. Dentro de éste, encontramos respuestas que son un ejemplo claro de ello: "Mis relaciones son más amplias, tengo más amigos y amigas", "ha mejorado en poder relacionarme con mis hijos que además viven en otras ciudades y no están en Córdoba", "ha mejorado porque entablé nuevas amistades", "al aprender sigo relacionándome por correo con muchas de ellos", "ahora no me siento ausente cuando delante de mí hablan de chatear, blog, correo electrónico", "tuve la oportunidad de utilizar instrumentos para informarme, relacionarme y expresarme", "tener un mejor

contacto con muchas personas", "tengo más capacidad de comunicación con mi entorno, con mis amigos", "conocer gente nueva" y "en cierta medida me ha acercado a mis nietos, al entender un poco algo tan presente en su día a día".

- Otra categoría, también numerosa, aunque algo menos que la anterior, es la referida a la información y el conocimiento. Un gran número de mayores indican que la alfabetización digital, a raíz del programa de formación en TIC, les ha proporcionado una visión más cercana a la realidad y la posibilidad de sentirse más informados de lo que ocurre a su alrededor. Como ejemplo, tenemos respuestas tales como "tener más libertad para enterarme de los casos que yo quiera", "para ver los correos que recibo para asistir a ciertos eventos", "lo primero y principal es que he aprendido algo que jamás pensaba que haría, me sirve para estar al corriente de información, conocimientos y distracción, con amigos y familiares", "más conocimiento de mundo que me rodea, más información sobre los acontecimientos que ocurren, etc.", "tuve la oportunidad de acceder a nuevos campos del saber y de utilizar instrumentos para informarme, relacionarme y expresarme", "mejores conocimientos de la realidad" y "tener más información de lo que ocurre mi alrededor".
- Por último, otro bloque de respuestas minoritarias va dirigido a la mejora del ocio y el entretenimiento y a la mejora en la realización de tareas cotidianas "como entretenimiento", "me ha permitido entrar en las nuevas tecnologías y me facilita el resolver asuntos: transferencias bancarias, compra de billetes de tren o avión", etc.

Conclusiones

A modo de resumen, los resultados recogidos durante los primeros años de formación en torno a las TIC (2007-2010) muestran que estas personas mayores poseen una excelente motivación para el aprendizaje, desean mantener su mente activa y reinventarse a través de la educación a pesar de sus dificultades, que solventan con tiempo y esfuerzo, tal y como afirma Cruikshank (2003). Es más, cuando se da una suficiente motivación y confianza en las posibilidades de aprendizaje, las TIC no suponen un impedimento per se para su dominio por parte de las personas mayores (Boulton-Lewis, Buys, Lovie-Kitchin, Barnett, y David, 2007; Purdie y Boulton-Lewis, 2003).

A largo plazo se ha comprobado que la alfabetización digital en la tercera edad conlleva una mejora en las actitudes hacia la tecnología y una disminución de los temores. Algo imprescindible para que los mayores se embarquen en nuevos aprendizajes y logren su inclusión en la sociedad digital, mejorando su satisfacción vital, su autonomía, y la interacción y participación social (Abad, 2012; Casado Muñoz, Lezcano, & Rodríguez Conde, 2015).

Referencias

Abad, L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Prisma social*, 16, 156-204.

Aspin, D. N. y Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. International *Journal of life long education*, 19(1), 2-19.

Boulton-Lewis, G.M., Buys, L., Lovie-Kitchin, J., Barnett, K. y David, L.N. (2007). Ageing, Learning, and Computer Technology in Australia. *Educational Gerontology*, 33(3), 253-270.

Casado Muñoz, R., Lezcano, F., y Rodríguez Conde, M. J. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: Un estudio empírico evolutivo. *Comunicar*, 45(23), 37-46.

Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N. y Green, J. (2001). Interactionaletnography: Anapproachtostudyingthe social constructionoflitercaypractices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.

Cruikshank, M. (2003). *Learningto Be Old. Gender, Culture, and Aging.*Lanham: Rowman&Littlefield.

Díaz López, A.P., López Liria, R., Aguilar Parra, J.M. &Padilla Góngora, D. (2016). Keys to active ageing: new communication technologies and lifelong learning. *Springerplus*, 5(1).

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy.* New York: Wiley Computer Publishing.

González, C., Fanjul, C. & Cabezuelo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar*, 45, 19-28.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Lehr, U. (2002). Procesos de envejecimiento - la necesidad de investigación longitudinal, interdisciplinaria y transcultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, (1-2), 29-39.

Meuter, M.L., Ostrom, A.L., Bitner, M.J., y Roundtree, R., (2003). The Influence of Technology Anxiety on Consumer Use and Experiences with Self-Service Technologies. *Journal of Business Research*, 56 (11), 899-906.

Pino, M. R., Soto, J. G., y Rodríguez, B. (2015). Las personas mayores ante las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Un compromiso para reducir la brecha digital social. Pedagogía social. *Revista interuniversitaria*, 26, 337-359.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native.* New York: games2train.

Purdie, N.M. y Boulton-Lewis, G. M. (2003). The learning needs of older adults. *Educational Gerontology*, 29(2), 129-149.

Reason, P., y Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Reina, A, Luque, B. y Freixas, A. (2010). Envejecimiento satisfactorio a través de las TIC: proyecto 70 y +. INFAD. *Internacional JournalofDevelopmental and Educational Psychology*, 1 (4), 64-74.

Taylor, S. J., &Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidos.

Villar, F. (2003). Personas mayores y ordenadores: valoración de una experiencia de formación. *Revista española de geriatría y gerontología*, 38 (1).

Wood, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós-MEC.

World Health Organization (2002). *Active Ageing. A Police Framework.* Geneva: WorldHealth.

El Proceso de Toma de Decisiones en los Jóvenes: Aspectos Cruciales y Papel de la Orientación

Young People's Decision-Making Process. Crucial Topics and Guidance Role

Cristina Ceinos Sanz
Miguel A. Nogueira Pérez
Elena Fernández Rey

Universidade de Santiago de Compostela, España

Son múltiples los factores a considerar en los procesos de toma de decisiones a afrontar por las personas a lo largo de sus vidas y, especialmente, por el colectivo de jóvenes, por lo que resulta fundamental identificar dichos factores, su influencia y el papel a desempeñar por la Orientación Educativa. En este sentido, se presenta el Proyecto Erasmus+ "Crucial Impacts on Career Choices" (CICC), desarrollado en cinco países europeos (España, Inglaterra, Dinamarca, Grecia y República Checa) desde 2018 a 2021, con la finalidad básica de analizar los factores influyentes en las elecciones de carrera que realizan los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria y en el diseño de estrategias y recursos orientadores basados en las habilidades de gestión ("Career Management Skills" –CMS-). El diseño metodológico de investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos, considerando cuatro componentes: revisión de literatura especializada, aplicación de cuestionarios a familias y alumnado, realización de grupos de discusión y organización de círculos de investigación en cada uno de los países participantes. Finalmente, uno de los principales resultados esperados del Proyecto, es la creación de herramientas de orientación innovadoras, que permitan a los profesionales de la carrera la evaluación y reflexión crítica de su propia práctica.

Descriptores: toma de decisiones; jóvenes; orientación educativa

There are multiple factors to be considered in all decision-making processes to be faced by people throughout their lives and, especially, by young people, so it is essential to identify these factors, their influence and de role played by the Educational Guidance. In this sense, the Erasmus + Project "Crucial Impacts on Career Choices" (CICC) is presented, which takes place in five European countries (Spain, England, Denmark, Greece and the Czech Republic) from 2018 to 2021, with the main purpose to analyse the influential factors in the career choices made by students of Primary and Secondary Education and to design strategies and resources based on management skills ("Career Management Skills" -CMS-). The research methodological design combines quantitative and qualitative methods, taking into account four components: specialized literature review, questionnaires application to families and students, holding of discussion groups and research circles organization in each of the participating countries. Finally, one of the main expected Project results is the creation of innovative guidance tools, which allow career professionals to evaluate and reflect their own practice in a critical way.

Keywords: decision-making; young people; educational guidance.

Contextualización de la experiencia investigadora

Son múltiples las transiciones que las personas afrontan a lo largo de su vida (evolutivas, académicas, escuela-trabajo, profesionales, etc.), cobrando especial relevancia en las mismas el proceso de toma de decisiones, por lo que las acciones orientadoras han de constituir un proceso de ayuda y acompañamiento en dichos tránsitos, así como en la adquisición de las habilidades requeridas para llevar a cabo los procesos de toma de decisiones.

Durante la etapa educativa, las principales transiciones a afrontar por los estudiantes son de carácter evolutivo o académico, vinculándose las primeras de ellas con aquellas transformaciones vinculadas con características personales, propias del momento evolutivo en el que se encuentran, mientras que las segundas se relacionan con los cambios que tienen lugar en los itinerarios formativos durante los diversos niveles educativos por los que transita el alumnado, lo que condiciona, entre otros aspectos, la elección de la carrera a realizar y, posiblemente, su desarrollo profesional futuro.

Al respecto, Münich y Mysliveček (2006) apuntan que la elección de la carrera de los estudiantes predetermina su acceso a la educación superior, a la carrera profesional y, por consiguiente, a su posterior posición económica y social, dando lugar, en su conjunto, a la aparición de posibles desigualdades socioeconómicas en la futura población adulta, por lo que de acuerdo con Hlad'o (2010), el proceso de elección vocacional, con la totalidad de aspectos que conlleva, resulta fundamental de cara a favorecer el desarrollo integral del sugjeto.

Es por ello que, en dichas transiciones, resulta fundamental el papel a desempeñar por los profesionales de la orientación, quienes, junto con la implicación de los agentes educativos e, incluso, sociales, han de favorecer la puesta en marcha de programas orientadores facilitadores de la toma de decisiones, proceso éste que se ve influenciado por un gran número de factores (de carácter personal, familiar, social y cultural, entre otros) que la intervención orientadora ha de considerar para que resulte efectiva (Alfaro, 2004; Babío, 2011; Figuera, Rodríguez-Moreno & Llanes, 2015).

Por tanto, tomando en consideración lo expuesto hasta el momento, en la presente experiencia de invesgación, "*Crucial Impact Career Choice*" (CCIC), construida y diseñada sobre la base de un Proyecto Europeo Erasmus anterior, "*Diversity in Career Guidance*" (Koštálová et al., 2017), llevado a cabo entre 2015-2017, se desarrollan los principales impactos de la experiencia previa, al tiempo que se introducen nuevas temáticas, reduciéndose, en el nuevo proyecto, el enfoque a los profesionales de la orientación que trabajan con estudiantes con edades comprendidas hasta los dieciséis años, principalmente en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, por haber sido identificado como grupo de especial interés en la experiencia investigadora anterior.

Al respecto de dicho colectivo, cabe apuntar que aquellos profesionales de la carrera que trabajan con jóvenes desarrollan su labor en un entorno impredecible y rápidamente cambiante, al tiempo que son múltiples las influencias que rodean su quehacer profesional (amigos/as, familias, redes sociales, medios de comunicación, aspectos socioculturales, etc.), no existiendo, hasta el momento, directrices sobre la orientación profesional de cara a afrontar y abordar estos factores.

A pesar de las experiencias existentes centradas en la adquisición de experiencias transferibles y de gestión de la carrera, son muchos los jóvenes que, a día de hoy, se ven muy influenciados por múltiples factores a la hora de realizar su elección profesional, por lo que, a través de la presente investigación, se pretende ayudar a las escuelas a fomentar la flexibilidad y la autosuficiencia entre sus estudiantes; esto es, enseñar y asesorar a implementar y desarrollar habilidades de gestión de la carrera (*Career Management Skills* –CMS-) como parte de su trabajo diario.

En lo que respecta a la temporalización de dicho proyecto, cabe apuntar que será desarrollado a lo largo de tres años, comenzando en el mes de Septiembre de 2018 y finalizando en el mes de Agosto de 2021. A lo largo de estas tres anualidades, en las cuales se llevarán a cabo las diferentes actividades que permitirán la consecución de los diferentes objetivos, tendrán lugar seis

reuniones internacionales (2018: República Checa; 2019: Reino Unido y Dinamarca; 2020: España y Grecia; 2021: República Checa).

Descripción de los objetivos investigadores

El cometido principal a abordar a través de la presente experiencia investigadora se centra en explorar la totalidad de elementos que influyen en la elección de la carrera de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, así como ofrecer recomendaciones para los profesionales de la orientación respecto a cómo abordar dichos procesos.

Con el propósito de favorecer la consecución de dicho cometido, se establecen como objetivos específicos los que se enumeran a continuación:

1. Analizar los factores que influyen en la elección de la carrera de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.
2. Desarrollar estrategias para los profesionales de la orientación para abordar dichos factores.
3. Crear recursos de orientación que permitan el desarrollo de competencias de gestión de la carrera (CMS) y aquéllas otras de carácter transferible, así como favorecer su incorporación y uso en la práctica diaria.
4. Promover herramientas para la reflexión crítica, las cuales permitan a los orientadores afrontar su práctica profesional y evaluar en el ejercicio de su labor si se reproducen los estereotipos existentes de género, de carácter social y étnico.

Metodología de trabajo

De cara a favorecer la consecución de los objetivos formulados en el apartado precedente, toman parte en lo que a la estructuración y organización del Proyecto se refiere cinco socios europeos (EKS – República Checa-; University of Derby –Reino Unido-; VIA University College – Dinamarca-; Universidad de Santiago de Compostela –España-; y Lifelong Learning Centre of Sivitanidios Publisch School of Trades and Vocation –Grecia-).

Los socios participantes en el proyecto ofrecen una amplia diversidad en lo que respecta a su pertenencia a diferentes entornos de trabajo (Universidad, centro de investigación y servicios comunitarios, entre otros), a su experiencia profesional, a métodos empleados por cada uno de ellos (educar a estudiantes y profesionales de la orientación, asesoramiento individual/ grupal, desarrollo de investigaciones, etc.), así como a las diferentes experiencias históricas y culturales de los diferentes contextos geográficos (países occidentales con elevados estándares de servicios sociales financiados por las administraciones públicas; países del este y centro de Europa con antecedentes históricos, sistemas educativos y estratificación social muy diferenciada; así como países del sur del contexto europeo con roles de género muy tradicionales, movimientos migratorios, alta tasa de desempleo en grupos específicos de población, etc.), lo que proporciona un gran valor al proyecto, al tiempo que dichos aspectos diferenciales tendrán su impacto en los resultados del mismo.

El socio EKS (República Checa) se encarga, principalmente, de la coordinación del proyecto, proporcionando el plan de trabajo global del mismo y monitorizando el proceso de actividad del resto de los socios, los cuales coordinan los diferentes objetivos intelectuales establecidos, así como las diferentes tareas, siendo distribuidas estas últimas entre el partenariado de acuerdo con

su habilidad y competencia específica en cada una de ellas. De este modo, cada uno de los socios coordina, supervisa y se responsabiliza del trabajo y tareas asignadas, de modo que la totalidad de socios participantes están activamente implicados.

Complementariamente, de cara a conseguir los desafíos planteados en el apartado anterior, el diseño de la investigación es de tipo mixto, comenzando con la implementación de una fase cuantitativa para, con posterioridad, continuar con una de corte cualitativo. En lo que respecta al instrumento de recogida de información a emplear en la fase cuantitativa, se hará uso de un cuestionario para alumnado, estudiantes y familias. La muestra se eligirá siguiendo el método de selección de niveles múltiples, de modo que esté conformada por estudiantes de último curso de Educación Primaria y de segundo de Educación Secundaria, así como por los padres y/o madres de estos. Con posterioridad, la fase cualitativa se centrará en comprender y explicar en mayor profundidad los principales hallazgos obtenidos a través del cuestionario. Para ello, se realizarán grupos de discusión en los centros educativos, participando en el desarrollo de cada uno de ellos, aproximadamente, ocho estudiantes de ambos cursos de Educación Primaria y Secundaria.

Complementariamente y tomando en consideración los objetivos del proyecto, también se llevarán a cabo grupos de investigación (aproximadamente entre 25-30), una metodología innovadora basada en estudios empíricos, los cuales serán interpretados y discutidos por la totalidad de participantes con el propósito de lograr una comprensión más profunda de aquellos aspectos y factores relevantes. El punto de partida será el diálogo continuo entre los investigadores de Universidades y los profesionales de la carrera, quienes estarán en condiciones de proporcionar las bases para el desarrollo de su propia práctica.

Grupos destinatarios

El principal grupo destinatario de la presente investigación a nivel local y nacional en los diferentes países socios serán los profesionales de la carrera (tutores, maestros, asesores, psicológicos, consejeros,…) de centros de Educación Primaria, Educación Secundaria, centros de Formación Profesional y entornos comunitarios.

No obstante, y de modo complementario, pueden considerarse también grupos objetivos los siguientes:

- Docentes universitarios en el ámbito de la orientación profesional y el asesoramiento.
- Alumnado de Máster y Doctorado en materia de Orientación y Educación.
- Otros agentes implicados e interesados en los procesos de orientación profesional destinados a estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (oficinas de empleo, centros de asesoramiento, ONGs, entre otros).

Principales resultados esperados

Tomando como referente lo comentado hasta el momento, haciendo especial hincapié en los objetivos formulados, cabe realizar una primera aproximación a los resultados esperados tras el desarrollo e implementación de cada una de las fases del presente proyecto de investigación. De este modo, se concretan los siguientes:

- Desarrollo y promoción de nuevas metodologías, herramientas y recursos a emplear de cara a testar y desarrollar competencias transferibles y de gestión de la

carrera –CMS- entre los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, con el propósito de que éstas sean aplicadas directamente en la práctica.

- Elaboración de un Manual /Guía en el que se recopilarán buenas e innovadoras prácticas, tanto creadas como recabadas a lo largo del proyecto, para los orientadores de la carrera que trabajan en Centros Educativos de Educación Primaria y Secundaria. Dicho recurso será también de gran utilidad de cara a contribuir a la mejor gestión de los procesos de toma de decisiones de la gente joven. Cabe apuntar que dicho recurso, escrito en inglés, será traducido a los diferentes idiomas (checo, danés, español y griego) y estará disponible tanto en formato impreso como digital.

Complementariamente a los resultados apuntados, debe destacarse su contribuición en lo que respecta al intercambio de información sobre políticas, prácticas y contextos de orientación para la carrera en los centros de Educación Primaria y Secundaria en los diferentes países, la actualización de las acciones formativas y programas de estudio desarrolladas por algunos de los socios participantes, lo que permitirá la inclusión de nuevos conocimientos y experiencias, así como la información y herramientas que un colectivo amplio de profesionales de la orientación en el contexto europeo podrá adquirir, aspecto éste que les permitirá trabajar de manera más efectiva y dotar de una mejor preparación a los estudiantes para realizar los procesos de elección de sus futuras carreras profesionales.

Referencias

Alfaro, I.J. (2009). Diagnóstico para las transiciones académico-profesionales. En L. M. Sobrado & A. Cortés (Coords.) *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 221-242). Madrid: Biblioteca Nueva.

Babío, M. (2011). Orientación y transición entre etapas. En E. Martín & I. Solé (Coords.) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 151-167). Barcelona: Graó.

Figuera, P., Rodríguez-Moreno, Mª L., & Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *8*(2), 1-17. DOI: 10.1344/reire2015.8.2821

Hlaďo, P. (2010). Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáku pri prechodu do vyššího sekundárního vzdelávání. *Pedagogická orientace*, *20*(3), 66–81.

Košťálová, H., Kavková, E., Šindlerová, I., Hooley, T., Moore, N., Artess, J., Skovhus, R. B., Dimsits, M., Clark, K. A., Crudass, J., & Robertson, J. (2017). *The Diverse World of Career Guidance.* Praha: EKS.

Müñich, D. y Mysliveček, J. (2006). Transition of pupuls to high-schools: demand-supply discrepancies and consequences. En P. Mateju & J. Strakova (Eds.) (*Ne)rovne sance na vzdelani: Vzdelanostni v Ceske republice [(Un)equal Study Opportunities: Educational Inequalities in the Czech Republic]* (pp.220-246). Praga: Academia

Percepción de los Agentes Implicados en el Desarrollo de la FP Dual en la Empresa. Un Estudio de Caso Único

Perception of the Agents Involved in the Dual VT Development in a Company. A Unique Case-Study

Marta Virgós Sánchez
María del Henar Pérez Herrero
Joaquín Lorenzo BurgueraCondon

Universidad de Oviedo, España

La combinación de procesos formativos en centros educativos y empresas es una de las características fundamentales de la Formación Profesional Dual. Es una acción formativa en alternancia que permite que el estudiante adquiera competencias profesionales y mejore su empleabilidad, y la transición al mercado laboral. El objetivo del estudio es conocer el desarrollo de la FP Dual en la empresa e identificar las necesidades formativas de los agentes implicados. Se ha planteado, mediante metodología cualitativa, un estudio de caso, considerando como unidad de análisis la empresa donde los estudiantes complementan la formación, y como informantes, los estudiantes y tutores de empresa y del centro educativo. La recogida de información se ha realizado mediante grupos de discusión, uno con cada uno de los agentes implicados, y se ha analizado siguiendo el proceso propio del análisis de contenido con el programa MAXQDA. Los resultados muestran la importancia de la formación del alumnado en competencias profesionales, la trascendencia de la tutoría, la necesidad de coordinación entre centro educativo y empresa, la falta de seguimiento por los tutores de los centros educativos y la necesidad de formación de los tutores de empresa, que permiten concluir que es preciso activar estrategias para mejorar esos aspectos.

Descriptores: Formación Profesional; Formación alternada; Relación escuela empresa; Tutor de formación; Estudio de casos.

Training processes combination in educational centers and companies is one of the basic characteristics of Dual Vocational Training. It is an in-alternance training program that allows the student to acquire professional skills, improve their employability, and favor it transition to the labor market. The objective is to know the Dual VT development in the company and to identify training needs of involved agents. A case study through qualitative methodology has been carried out, considering the company in which the students complete their training, as analysis unit, and students, company tutors and tutors of the educational center as informants. Data has been collected through discussion groups, and information has been analyzed following the process of content analysis with MAXQDA program. Results show the importance of students training in professional skills, the importance of tutoring, coordination needs between schools and companies, the lack of monitoring by the tutors of schools and the need of company tutors training. Thus, we conclude that it is necessary to activate strategies to improve these aspects.

Keywords: Vocational training; Apprenticeship; School industry relation; Tutor; Case study.

Marco teórico

La Formación Profesional Dual (FP Dual) es una modalidad de formación en alternancia en la que se combinan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo y en la empresa (Echeverría, 2016; Pineda, Ciraso y Arnau, 2019). La estrategia se concreta en el desarrollo de actividades teórico-prácticas que tienen lugar en los centros educativos y en períodos de formación de carácter didáctico-productiva realizados en empresas (Araya, 2008; Lentzen, 2016). El alumnado de esta modalidad puede adquirir un conjunto de competencias, tanto personales

como profesionales, que les permita alcanzar un nivel de desarrollo en un puesto de trabajo, que les resultará útil para el desarrollo de su carrera y su incorporación a la vida activa en el mercado laboral.

Desde este planteamiento, la adquisición de competencias profesionales se lleva a cabo en un contexto real, donde las tareas productivas se vinculan con los aprendizajes adquiridos en el centro educativo (Delautre, 2014). En el diseño y, particularmente, en el desarrollo de los programas formativos establecidos en la FP Dual intervienen varios agentes: los responsables de la coordinación de las prácticas en los centros de educación secundaria y los coordinadores de formación en las empresas, instituciones y organizaciones en las que se realizan las estancias de prácticas en alternancia, los tutores de empresa, los tutores académicos de los centros escolares y los estudiantes. En sus valoraciones se centra este trabajo.

La FP Dual presenta matices en relación a las prácticas tradicionales ya que las empresas pueden adaptar el currículo académico a sus necesidades de formación y, además, se convierten en instituciones que imparten contenidos formativos con reconocimiento curricular. La FP Dual cuenta con larga tradición en Alemania, Austria, Dinamarca, Holanda y Suiza, en los que entre el 40% y 70% de jóvenes optan por esta vía formativa (Euler, 2013; Schmidt y Foster, 1997). Además, en estos países esta modalidad de Formación Profesional ha contribuido a alcanzar los niveles de empleo juvenil más altos de Europa (Hoeckel y Schwartz, 2016; Wolter y Mühlemann, 2015).

En España, existe una amplia desvinculación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, lo que hace que las transiciones entre uno y otro sean complejas para las personas. Para facilitar esta transición es conveniente que exista una mayor coordinación entre instituciones y que desde la escuela, instituto y universidad se prepare al estudiante en adquirir y desarrollar competencias orientadas a su inserción en el mercado laboral, potenciando estrategias que combinen la formación en centros educativos formales y en empresas.

El recorrido de la FP Dual en España, hasta el momento, ha sido corto pero intenso. En 2011 se llevaron a cabo los primeros proyectos piloto, en 2012 se regularon algunos aspectos de la FP Dual (Real Decreto 1529/2012), y entre 2013 y 2014 se duplicó el número de jóvenes matriculados en esta modalidad (Wolter y Mühlemann, 2015). La FP Dual en España, y concretamente en Asturias (donde se ubica este estudio), es una experiencia emergente, por lo que la investigación sobre ella resulta fundamental para conocer su desarrollo y su prospectiva de futuro.

Este trabajo tiene por objetivo conocer el desarrollo de la modalidad de la FP Dual desde el punto de vista de la formación en la empresa y recoge los resultados de un estudio de caso desarrollado en un centro de educación secundaria de Asturias (España) en colaboración con una empresa multinacional del sector agroalimentario que acoge a sus estudiantes en prácticas.

Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto se ha utilizado una metodología de carácter cualitativo, dado que se ha considerado una estrategia de investigación idónea para afrontar el análisis de la FP Dual desde la descripción contextual del objeto de estudio (Tójar, 2006; Verd y Lozares, 2016). La razón de recurrir a este enfoque es garantizar la máxima objetividad en la captación de la realidad (McMillan y Schumacher, 2007; Taylor y Bogdan, 1992).

Partiendo de la revisión teórica de los fundamentos de la Formación Profesional Dual y considerando su grado de desarrollo en el Principado de Asturias (España), el estudio cualitativo se ha basado en el análisis de la información obtenida de grupos de discusión con el objetivo de conocer la realidad del desarrollo de la FP Dual en una empresa a través de la visión que sobre esa realidad tienen los agentes implicados.

La estrategia se ha concretado en un estudio de caso único (Stake, 2005), en el que se considerado como unidad de análisis del trabajo la empresa en la que los estudiantes complementan su formación, y como informantes, los agentes implicados: los estudiantes de un centro de educación secundaria de titularidad pública que han participado en el proyecto de FP Dual; los tutores de empresa y los técnicos-operarios encargados del seguimiento del alumnado en la empresa (de transformación de productos alimentarios) y los tutores de ese alumnado en el instituto de educación secundaria.

Para la recogida de la información se ha recurrido al establecimiento de grupos de discusión, uno realizado con los estudiantes, otro con los tutores y operarios de la empresa y otro con los tutores del instituto de educación secundaria. Para ello se ha diseñado un protocolo y una plantilla "ad hoc" para el registro de la información. La plantilla para el registro de la información ha sido revisada y validada mediante juicio de expertos en metodología cualitativa con objeto de asegurar la fiabilidad y validez de la investigación. Los expertos han validado las categorías propuestas (perfil de la persona informante, desarrollo de la FP Dual y necesidades), obteniéndose un índice de concordancia del 89,06%.

El análisis de la información recabada se ha desarrollado en dos etapas: una de tratamiento (procesamiento y la organización de la información), y otra centrada en la interpretación de la misma (Anguera, 2008; Verd y Lozares, 2016). Este proceso se ha concretado en las fases de transcripción de la información obtenida, categorización y análisis de los datos mediante el programa MAXQDA (v.10) y la posterior interpretación de los resultados alcanzados, siguiendo los pasos básicos preceptivos del análisis cualitativo de datos (Tójar, 2006; Miles y Huberman, 1994).

Resultados

Para alcanzar el objetivo propuesto se ha utilizado una metodología de carácter cualitativo,El análisis de la información ha producido los resultados que se exponen a continuación en función de las categorías analizadas.

a.Perfil de los agentes informantes:

a.1. El alumnado aporta, en el grupo de discusión, comentarios relacionados con la formación académica y los motivos de elección de esta modalidad de FP. En su mayoría la han elegido debido a su interés personal por la familia profesional a la que se adscribe la empresa (35%). Y que los motivos de su elección son la buena valoración de esta modalidad en su Currículum Vitae (29%), el incremento de horas en la Formación en Centros de Trabajo-FCT (24%) y la mejora del nivel de formación (12%).

a.2. El perfil de los tutores-tutoras de empresa se caracteriza por que únicamente han tenido un año de experiencia realizando tareas de tutoría y formación en su institución. Y resaltan entre las funciones del tutor, la gestión de personas, el enriquecimiento profesional y la formación del alumnado, la facilitación de feedback y la orientación profesional a los estudiantes. Indican, además, como competencias para ser un buen tutor, saber ejercer como guía de los estudiantes

(40%), tener competencia para formar a las personas (40%) y ser capaz de motivar al alumnado (20%).

b.Desarrollo de la FP Dual en la empresa:

b.1. Sobre la acogida de los aprendices en la empresa, tanto el alumnado como los tutores de empresa destacan que se incide en la formación inicial vinculada a la seguridad laboral, mejora continua y recursos humanos (45% de respuestas) y al conocimiento de la empresa (55%), sobre el que el alumnado manifiesta cómo les muestran las instalaciones, las normas y les presentan a sus compañeros de trabajo.

b.2. En cuanto a la formación en la empresa, el alumnado indica mayoritariamente la existencia de vínculos entre lo que se trabaja en ambas instituciones pero dicen que hay cuestiones que trabajan en la empresa que se ven el curso siguiente en el IES. Asimismo, argumenta que sus aprendizajes están basados en conocimientos, es decir, contenidos técnicos del trabajo en la empresa (37%), y a cuestiones vinculadas a las competencias profesionales (63%), concretamente a la responsabilidad, iniciativa y trabajo en equipo, coincidiendo con los comentarios de las tutoras de empresa.

b.3. Sobre la periodicidad de las tutorías con el tutor de empresa (41% de las citas), el alumnado señala que existe la figura de tutor pero que las personas que ejercen realmente como formadores del alumnado son los técnicos operarios, con los que trabajan en el día a día. Sí manifiestan que al inicio y al final del periodo de prácticas tienen una reunión con las tutoras.

Este argumento lo mencionan las tutoras que dicen que no se hace tutelaje diario, sino que se realiza de manera quincenal o mensual. La periodicidad de las tutorías no se encuentra planificada de antemano y los temas que se abordan son, sobre todo, la resolución de problemas del estudiante y el conocimiento de las rutinas.

b.4. El alumnado indica que el seguimiento se ha llevado a cabo en su mayoría por la persona encargada de realizar las tareas diarias con los estudiantes, y que apenas han tenido relación con sus tutores y tutoras de la empresa y, en las ocasiones que han tenido tutorías, han tratado aspectos relativos a cómo ha sido la situación del estudiante en la empresa y a resolver problemas presentados durante las prácticas. Asimismo, las tutoras coinciden en que este aspecto es susceptible de mejora, debido a que se lleva a cabo en contadas ocasiones.

Además, las tutoras mencionan que únicamente se coordinan una vez al mes con el centro educativo, excluyendo el contacto al iniciar y finalizar el curso. Sobre el tutor académico, el 67% del alumnado afirma que no ha tenido seguimiento por parte de la tutora del centro educativo. El porcentaje restante indica que realiza un seguimiento quincenal.

c.Necesidades manifestadas por los informantes. En este tema se han tenido en cuenta las coincidencias de los comentarios realizados por los agentes informantes y las discrepancias entre ellos.

c.1. Estudiantes y tutores académicos y de empresa coinciden en las siguientes cuestiones:

Todos señalan que un buen tutor de empresa debe tener capacidad de comunicación, de motivación y para servir como guía del estudiante. Indican que no existe una formación específica para ser tutor, lo que dificulta las labores de tutoría, y hace que se demande una formación que permita dotar al tutor de la empresa de herramientas para formar al alumnado.

De la información obtenida se deriva la necesidad de coordinación entre centro educativo y empresa, pues todos los agentes informantes consideran que se deben abrir canales de

comunicación fluida para que exista un conocimiento mutuo sobre los aspectos formativos y el perfil del estudiante. Además, todos, dicen sentirse satisfechos sobre el desarrollo del programa, los aprendizajes del alumnado y las tareas llevadas a cabo por los tutores.

c.2. En cuanto a las discrepancias, cabe subrayar que:

Los estudiantes indican que no mantienen reuniones con la tutora de empresa, exceptuando la acogida y al final de la formación en los centros de trabajo. Sin embargo, las tutoras indican que cada quince días, mantienen una reunión con los estudiantes para conocer su evolución.

Los profesionales encargados de la formación del alumnado discrepan con los estudiantes en lo referente a la satisfacción con las tareas del tutor y con la organización de las actividades desarrolladas por los estudiantes.

Referencias

Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde lametodologíacualitativa. *Acción psicológica*, *5*, (2), 87-101. doi: https://doi.org/10.5944/ap.5.2.460.

Araya, I. (2008). La Formación Dual y sufundamentación curricular. *Revista de Educación*, *32* (1), 45-61.

Delautre, G. (2014). *Le modèle dual allemande. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissageenAllemagne.* Francia: Direción de l'animation de larecherché, desétudes et desstatistiques.

Echeverría, B. (2016). Transferenciadel Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, *34* (2), 295-314.doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341.

Euler, D. (2013). *Germanys dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh (Germany)*:* Bertelsmann Stiftung.

Hoeckel, K. y Schwartz, R. (2010). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training.* Germany: OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd.org/germany/45668296.pdf

Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, *1* (1), 24-39

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa.* Madrid: Pearson Educación, S.A.

Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis.*ThousandOaks, CA: Sage.

Pineda Herrero, P.; Ciraso Calí, A. y ArnauSabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva delprofesorado: elementos que condicionansuimplementaciónenlos centros. *Educación XX1*, *22* (1), 1-29. doi: 10.5944/educXX1.21242.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrollael contrato para laformación y elaprendizaje y se establecenlas bases de laformaciónprofesional dual.

Schmidt, K. y Foster, P. (1997). Germany's dual vocational training system. *Tech directions*, *57* (3), 15-17.

Stake, R. E. (2005). *Investigaciónconestudio de casos.* Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós Básica

Tójar, J. C. (2006). *La investigacióncualitativa: comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a lainvestigacióncualitativa.* Madrid: Editorial Síntesis.

Wolter, S. y Mühlemann, S. (2015). *La FP Dual enEspaña. ¿Un modelo rentable para las empresas? Estudio de simulacióncoste-beneficio.* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Competencia Tecnológica Autopercibida en Docentes de Educación Primaria y Secundaria a Partir de su Área de Conocimiento, Experiencia y Tipo de Centro

Self-Perceived Technological Competence in Primary and Secondary Education Teachers Based on their area of Knowledge, Experience and Educational Institution

Paola Perochena González
Ana Isabel Manzanal Martínez

Universidad Internacional de La Rioja, España

Para que la integración de las TIC en el aula tenga éxito, se requiere que el docente domine competencias técnicas y didácticas que le permitan su introducción eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio indaga sobre si el nivel de dominio de competencia tecnológica autopercibida por profesores de Educación Primaria y Secundaria, mediante un cuestionario autoinforme online, tiene relación otras variables. Los resultados obtenidos en la muestra indican que el nivel de dominio declarado por los participantes está asociado de forma estadísticamente significativa con la etapa educativa en la que trabajan, con el área de procedencia y el tipo de centro educativo, pero no se ha podido confirmar en el caso de experiencia como docente. Se concluye, al igual que otros autores, que un modelo complejo puede explicar mejor los resultados de esta competencia. Se sugiere que éstos pueden ser de utilidad para el diseño de cursos de formación docente ajustados a las necesidades de los destinatarios.

Descriptores: Competencias docentes; competencia tecnológica; tipo de centro; experiencia laboral.

For the integration of ICT in the classroom to be successful, it is required that teachers master technical skills that allow them to introduce them effectively in the teaching-learning process. This study investigates if proficiency level declared by Primary and Secondary Education teachers, by means of an online self-report questionnaire, is related to the area of knowledge from which they come from, their years of experience and type of institution where they work at. The results obtained in the sample indicate that the level of proficiency declared by participants is statistically significant associated in a way with the educational level, with the area of knowledge and type of institution, but it has not been confirmed in case of years of experience as a teacher. It is concluded, as other authors, that a complex model can better explain results of this competence. It is suggested that these can be useful to guide in designing teacher training programs according to detected professors´ needs.

Keywords: Competence; Technology education; Educational institutions; Teaching experience

Introducción[1]

La evaluación de competencias docentes ha sido un ámbito de estudio en las últimas décadas para el desarrollo de programas formativos destinados al profesorado de diversas áreas y niveles. Así concluyen algunos de los estudios que se citan a continuación. En concreto una de las

[1] Proyecto EDU2015-63844-R PROFICIENCyIn+E. Evaluación de Competencias Docentes para la inclusión y la excelencia. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, Dirección General de Investigación Científica y Técnica.

competencias cuyo interés ha ido aumentando es la denominada competencia tecnológica y cuya denominación tiene nomenclatura diversa, sin haber llegado a un consenso (Carrera y Coiduras, 2012).

> La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament and the Council, 2006 en INTEF, 2017, p.12).

Con la competencia tecnológica se integra la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo (Brush, Glazewski, y Hew, 2008). Es una competencia imprescindible en la sociedad del siglo XXI e incluye según Twining, Davis y Charania (2015):

- La comprensión de las maneras en la que las tecnologías cambian las diversas disciplinas
- La comprensión de la naturaleza de las identidades digitales y el manejo adecuado de la propia identidad digital
- La interacción con seguridad en el mundo digital
- La capacidad de localizar, organizar, comprender, evaluar, analizar y re(presentar) información y comunicación usando la tecnología digital

Flores y Roig (2016) especifican que competencia digital incluye la competencia didáctica digital. Esta otra supone tanto saber las posibilidades que ofrecen las herramientas como ejercer una acción didáctica sobre ellas; es decir, no basta con tener conocimientos de las aplicaciones disponibles, sino que es necesario la aplicación de conocimientos pedagógicos para tener una visión más holística de ellas. Viñas y Cuenca (2016) coindicen con estos postulados y afirman que el rol del docente en la era digital requiere una actitud de indagación permanente; así como una actitud crítica y éste debe generar entornos de aprendizaje donde se ponga en juego el trabajo individual y en equipo y favorecer el desarrollo de un espíritu ético.

El objetivo de este estudio consiste en describir la competencia tecnológica relacionada con los conocimientos y usos de estas herramientas que declaran una muestra de profesores de primaria y secundaria[1], españoles y analizar la posible influencia de la etapa educativa, de sus áreas de conocimiento, de sus años de experiencia y del tipo de centro en el que colaboran.

Método

Dada la complejidad del objeto de estudio es preciso combinar metodologías de corte cualitativo y cuantitativo. Se trata de una investigación con diseño mixto que pretende proporcionar una comprensión más ajustada del nivel competencial del profesorado y su necesidad de mejora.

Tras una revisión exhaustiva de las fuentes bibliográficas e investigaciones previas y, basándonos posteriormente en grupos de discusión desde la voz de los protagonistas, los docentes, se identifican las competencias que aportan respuestas eficaces a los requerimientos de la práctica diaria para ayudar a los docentes a ser, hacer y sentirse más competentes. Todo ello

[1] En este estudio se han agrupado los docentes de secundaria y bachillerato. Para facilitar la lectura del mismo se menciona sólo la primera.

se concreta en 11 competencias docentes identificadas como necesarias para una práctica de calidad.

Traducido a lenguaje operativo y práctico, se desarrolla y valida una rúbrica de autoevaluación en formato electrónico. La validación por expertos de diferentes universidades y el pilotaje con 29 participantes, arroja resultados que presentan la rúbrica como fiable (W de Kendall=.153 y un p=.012) y válida (Alfa de Crombach=.819) para la auto-evaluación de competencias docentes.

En la rúbrica definitiva se despliegan 17 tarjetas referidas a cada competencia con 4 opciones de respuesta en función del nivel de dominio de cada una de ellas.

Cuadro 1. Niveles de dominio de la competencia TIC en la rúbrica de evaluación

NIVEL	DESCRIPTOR
Nivel 1	Conozco algunos recursos TIC, aunque no suelo integrarlos en el aula
Nivel 2	Utilizo las TIC para mostrar contenidos (vídeos, presentaciones, etc.)
Nivel 3	Planteo situaciones de aula donde mis estudiantes puedan realizar actividades, acceder a recursos y contenidos mediante el uso de las TIC
Nivel 4	Diseño situaciones de aula donde mis estudiantes puedan elaborar contenidos y aprender de forma autónoma mediante el uso de las TIC

Fuente: Elaboración propia

Simultáneamente se recabó información sobre la etapa educativa y el área en la que imparten principalmente su docencia, género y los años de experiencia y el tipo de centro en el que desempeña su actividad profesional.

La muestra está compuesta por un total de 390 docentes de centros educativos españoles, repartidos por toda la geografía, mediante un muestreo no probabilístico-incidental donde el 64.1% pertenecen al género masculino.

Los análisis estadísticos, obtenidos mediante el paquete IBM SPSS Statics 22 respecto a todas las competencias, que se han realizado son descriptivos, tablas de contingencia (Chi-cuadrado de Pearson) y el modelo ANOVA para indagar sobre la posible correlación entre el nivel autopercibido de dominio de cada una de ellas. En particular, aquí se presentan solo los resultados de la competencia tecnológica (organizados por cuartiles) y las distintas variables demográficas.

Resultados

La mayoría de los docentes (70.1%) afirman tener una experiencia superior a 10 años y tan solo el 11% una experiencia igual a 3 años o menor. Su área de conocimiento más frecuente es socio-lingüística (49.5%) seguida de la científico-técnica (27.2%), de educación artística y física (12.8%) y atención a la diversidad (10.5%). Respecto a la etapa educativa donde imparte principalmente su docencia, el 43.6% corresponde a la etapa primaria y el restante a secundaria. Con respecto a la titularidad del centro predomina el público (49%) seguido por concertado (43.6%) y privado (7.4%).

Resultados por nivel de competencia y etapa

En la etapa de primaria el nivel de dominio más reportado es el 3 (39.41%) y el menor, el nivel 1 (4.71%), mientras que en secundaria, de nuevo el nivel 3 es el más frecuente (38.18%), pero el nivel con menor frecuencia ahora es el 2 (20.45%). En ambos grupos, los profesores declaran el nivel de dominio medio-alto con mayor frecuencia (ver figura 1).

Figura 1. Gráfico etapa docente y nivel de competencia tecnológica.
Fuente: Elaboración propia

En promedio los docentes de secundaria mostraron una competencia tecnológica superior ($\bar{x}$ =3.031; s_x =.893, E.T. media=.060) que los docentes de primaria ($\bar{x}$ =2.805; s_x =.844 y E.T. media=.064). La diferencia es estadísticamente significativa t(.071)=-2.536, p=.012. Cuando se aplica la prueba chi cuadrado de Pearson (X^2=11.074, p=.011) se concluye también que las variables tienen una asociación estadisticamente significativa es decir, al menos en la muestra, la autopercepción de la competencia tecnológica sí está influída por la etapa en la que trabaja como profesor.

Resultados por nivel de competencia y áreas de conocimiento

De las cuatro áreas de conocimiento, atención a la diversidad y socio-lingüística obtienen porcentajes que van aumentando de nivel entre el 1 y el 3 con un ligero descenso en el nivel 4. Se sitúa la mayoría de los docentes en el nivel 3 con un 53.66% para la primera de estas áreas y un 41.45 para la otra. Por su parte, quienes imparten asignaturas del área científico-tecnológica declararon tener niveles 3 y 4 de competencia tecnológica 72,65%. Sin embargo, en el área de educación artística y física el porcentaje más alto se encuentra en el nivel 2 aunque se vuelve a encontrar un ligero aumento en el nivel 4 tras la disminución del 3 (ver figura 2).

Figura 2. Gráfico área de conocimiento[1] y nivel de competencia tecnológica.
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las 4 áreas de conocimiento y el nivel de competencia, los valores de Chi-cuadrado (X^2=20.943, p=.013) apuntan hacia una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. El análisis ANOVA (F=2.330, p=.074) muestra que hay diferencias significativas en los niveles de dominio según el área de conocimiento del docente. Sin embargo, al llevar a cabo las comparaciones múltiples *post hoc* con la prueba de Scheffé, entre cada par de áreas no se ha encontrado significatividad estadística en ninguna comparación (α<.05).

Resultados por nivel de competencia y años de experiencia

En cuanto a la experiencia laboral, los resultados demuestran que los docentes perciben que su competencia tecnológica es mayor entre los 5-10 años, situándose el 38.78% en el nivel 4. En el resto de los rangos de experiencia, la mayoría se ha situado en el nivel 3 (1 a 3 años=55.56%; 3 a 5 años=40%; 10 a 20 años=33.86%; 20 a 30 años=43.36% y más de 30 años=42.42%), a excepción de aquellos docentes con menos de 1 año de experiencia, quienes en su mayoría han indicado estar en el nivel 2 (37.50%), como se muestra en la figura 3.

[1]Aten Div (área de atención a la diversidad), Cient-Tecn (área científico-tecnológica), Ed.Art Fis (área de educación artística y física) y Socio-Ling (área socio-lingüística).

Figura 3. Gráfico años de experiencia y nivel de competencia tecnológica.
Fuente: Elaboración propia

El análisis ANOVA (F=.841, p=.539) muestra que no hay diferencias significativas en los niveles de dominio según el rango de años de experiencia como docente. Cuando se analizan rangos en los años de experiencia en relación con la competencia tecnológica, tampoco se ha obtenido significatividad estadística con Chi-cuadrado de Pearson (X^2=20.021, p=.332). Por lo anterior, a diferencia de los resultados hasta aquí expuestos, no se puede confirmar que ambas variables estén asociadas. Al realizar la prueba de subconjuntos homogéneos de Scheffé (p=.607) para la variable años de experiencia se demuestra que ninguno de los pares obtiene un valor estadísticamente significativo (α<.05). Lo mismo ocurre al realizar las pruebas *post hoc* donde ningún par de variables obtiene valores estadísticamente significativos (α<.05). Por todo lo anterior, se concluye que esta variable no explica los resultados de la competencia tecnológica.

Resultados por nivel de competencia y tipo de centro

Mayoritatiamente, como se observa en la figura 4, los docentes que trabajan en centros públicos han declarado que su nivel de competencia tenológica es 3 (38.2). Por su parte, en los concertados

han indicado estar también en dicho nivel un 41.8%. En cambio, aquellos docentes en centros privados se sitúan mayoritariamente en el nivel 4 un 51.7%.

Figura 4. Gráfico años de experiencia y nivel de competencia tecnológica.
Fuente: Elaboración propia

Al aplicar el análisis ANOVA (F=5.72, p=.004.) se rechaza la igualdad de medias, lo que indica que hay diferencias significativas en los niveles de dominio según el tipo de centro educativo al que pertenezca el docente. Cuando se realizan las comparaciones múltiples *post hoc*, mediante la prueba de Scheffé, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los pares privado-público (.035) y concertado-público (.024). Por lo que se puede afirmar que la muestra los docentes del centro educativo público declaran un nivel de dominio mayor que en los otros dos tipos de centros.

Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados parece que la competencia tecnológica autopercibida de los docentes está influenciada por la etapa en la que imparten docencia, por su área de conocimiento y por el tipo de centro en el que colaboran, pero no por los años de experiencia laboral.

La mayoría de los estudios analizados por Buabeng (2012) concluyen que los años de experiencia influyen en la competencia tecnológica. Sin embargo, en su estudio también se citan otros con resultados semejantes a los aquí informados. De hecho, Pozuelo (2014), en una muestra de docentes españoles, concluye que ésta es una variable que no afecta al uso de las tecnologías. En ese mismo estudio se demuestra que "se encuentra un mayor uso de estas tecnologías en el profesorado de las materias de matemáticas e informática" (p.15), siendo semejante a lo aquí se ha indicado.

Valdivieso y Gonzáles (2016) encontraron un nivel bajo de competencia digital en docentes ecuatorianos. En su caso, al comparar los tipos de centro educativo y la competencia tecnológica, los docentes de centros privados también tuvieron un nivel más alto de competencia tecnológica. Sin embargo, para ellas las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Suárez-Rodríguez, Almerich y Orellana (2018) plantean un complejo modelo para comprender la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la competencia tecnológica y la competencia pedagógica en docentes de Valencia (España). Falcó (2017) describe los niveles de competencia digital en docentes de Aragón (España) y entre los resultados se destaca el bajo aprovechamiento didáctico de las tecnologías. Por su parte, Mortis, Valdés, Angulo, García y Cuevas (2013) en su estudio con una muestra de profesores mexicanos concluyeron que "las mayores dificultades de los docentes para hacer un uso efectivo de las TIC como recursos que apoyen el aprendizaje de los estudiantes se relacionan con las competencias didáctico-metodológicas" (p.148); lo que coincide con los resultados aquí expuestos teniendo en cuenta que los niveles 3 y 4 de la competencia tecnológica estaban directamente relacionados con el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y que en la etapa primaria la mayoría de los docentes se situaba en los niveles más inferiores.

En cuanto a las limitaciones del estudio se destaca que, al utilizar instrumentos de medida de tipo autoinforme, se obtienen resultados basados en la propia percepción de los sujetos que responden y no necesariamente se ajusta a la realidad de la competencia desarrollada por los ellos. Sería interesante contrastar los resultados obtenidos con una investigación observacional que diera lugar a otro tipo análisis. En cualquier caso, la autoevaluación docente en el ámbito de las competencias permite contar con información valiosa para el diseño de cursos de formación basados en las necesidades percibidas por los propios profesores.

El desarrollo de la competencia digital es un proceso continuado en el que se puede ir profundizando en el grado de dominio, utilización y su integración (Tejada y Pozos, 2018). Por lo anterior, a modo prospectiva, un estudio de tipo longitudinal de esta competencia aportaría más información y permitiría obtener conclusiones más contundentes.

Referencias

Blanco, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 86, 103-114.

Brush, T., Glazewski, K. D., & Hew, K. F. (2008). Development of an Instrument to Measure Preservice Teachers' Technology Skills, Technology Beliefs, and Technology Barriers. Computers in the Schools, 25(1-2), 112-125. http://doi.org/10.1080/07380560802157972

Buabeng, Ch. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, IJEDICT, 8(1), 136-155. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6108

Carrera, F. X. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. REDU-Revista de docencia universitaria, 10(2), 273-298.

Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(4), 73-83. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.135

Flores, C. y Roig, R. (2016). Competencia digital docente: Una cuestión clave para la educación del siglo XXI. En J. Gómez, E., López, y L. Molina (eds.) Instructional strategies in teacher training (pp.87-98). San Juan, Puerto Rico: UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/700084.pdf

Mortis, S. Valdés, A., Angulo, J., García, R. I. y Cuevas, O. (2013). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un Estado del Noroeste de México. Perspectiva Educacional, 52, 2, 135-153. doi:10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2-Art.174

Pozuelo, J. (2014) ¿Y si enseñamos de otra manera?: competencias digitales para el cambio metodológico. Caracciolos: revista digital de investigación en docencia, 2 (1). http://hdl.handle.net/10017/20848

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G. y Orellana, N. (2018). Educational Technology Research and Development, 66(5), 1165–1187. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0

Tejada, J. y Pozos, K.V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(1), 25-51.

Twining, P., Davis, N., Charania, A.; Chowfin, A., Henry, F., Nordin, H. y Woodward, C. (2015). Developing new indicators to describe digital technology infrastructure in primary and secondary education. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

Valdivieso Guerrero, T.S. y González Galán, M.Á. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 49, 57-73. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.04

Tutorias Compartidas en el Grado de Educación Social. Asesorando al Alumnado

Shared Tutorials in the Degree of Social Education. Advising Students

Carlota de Léon Huertas
Ignacio González López
Mª Dolores Eslava Suanes

Universidad de Córdoba, España

Entendemos la tarea tutorial como una parte esencial de la responsabilidad de la docencia universitaria en la que se busca establecer una interacción más personalizada entre el equipo docente, los y las agentes sociales y el alumnado mentor con los y las estudiantes. Ello supone adaptar el aprendizaje a sus condiciones y necesidades, tanto individuales como grupales, de tal manera que cada estudiante logre alcanzar las competencias requeridas para asumir un proyecto de trabajo a realizar de manera conjunta en el seno de dos materias de un mismo título de Grado y que se consideran relevantes para su incorporación al mundo laboral. El objetivo general que centra el desarrollo de esta propuesta se concreta en detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado de Educación Social en el abordaje de un proyecto de trabajo coordinado en el marco de las materias "Animación Sociocultural: proyectos e intervención" y "Métodos de Investigación en Educación Social".

Descriptores: trabajo colaborativo; intervención socioeducativa; asesoramiento; mentoría; educación social.

We understand the tutorial task as an essential part of the responsibility of the university teaching in which it seeks to establish a more personalized interaction between the teaching team, the social agents and the mentors with the students. This means adapting the learning to their conditions and needs, both individual and group, in such a way that each student achieves the skills required to undertake a project of work to be carried out jointly in the bosom of two subjects of the same degree and that are considered relevant for their incorporation into the job market. The objective of this proposal is to detect the needs of advice of the students of Social Education in the development of a project of coordinated work in the subjects "Sociocultural Animation: Projects and Intervention" and "Research Methods in Social Education ".

Keywords: collaborative work; socio-educational intervention; advice; mentoring; social education.

Introducción

Las enseñanzas conducentes al título de Educación Social están orientadas a proporcionar una formación científica y experiencial que configure un profesional especializado que interviene en procesos de acción socioeducativa para modificar situaciones de personas, grupos o comunidades, a través de estrategias y recursos adecuados" (Amador et al, 2014, p. 56). Para ello, diseña, gestiona, desarrolla y evalúa planes, programas, proyectos y acciones educativas adaptadas a los contextos en los que se inscribe su actuación con el fin de que logren su desarrollo, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos (Ruiz, Martín y Cano, 2015).

Desde la universidad se apuesta por formar una ciudadanía crítica, responsable y productiva socialmente, de forma que interiorice el compromiso de su participación en los procesos de transformación social (De la Orden, León, Asensio, Mafokozi, González y Muñoz, 2002). Y es en este marco en el que se integra esta propuesta de trabajo, combinando los contenidos teóricos

de la asignaturas de "Animación Sociocultural: proyectos e intervención" y "Métodos de Investigación en Educación Social" del segundo curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Córdoba e invitando al alumnado a conocer, analizar y hacer propuestas inclusivas enmarcadas en un proyecto académico de investigación e intervención en contextos inclusivos. Para dar respuesta a los objetivos del proyecto, las y los estudiantes se incorporan a un escenario de trabajo previamente negociado con el tejido social en el cuál se implementará la investigación y se proyectará la intervención.

Nuestra presencia en estos entornos está apoyada por la existencia de la figura del tutor y/o tutora externa, referentes de las entidades sociales con las que se colabora en los proyectos y cuyo objetivo fundamental es establecer una coordinación periódica para el seguimiento y evaluación de las investigaciones con el profesorado de las dos materias implicadas, ofrecer recursos espacio-temporales para el trabajo y coordinar y asesorar al grupo de trabajo de estudiantes en el contexto del centro de acogida. Así mismo, se reclama la figura del mentor o mentora que facilita al alumnado en curso la ayuda necesaria para abordar con éxito las demandas del proyecto (Fernández, 2014). En este caso, las y los mentores son estudiantes del curso superior que ya han participado en la experiencia y que aceptan participar en el programa para lo cual recibirán formación como mentores, potenciando en ellos y en ellas habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo. El proceso de conciliación de estas dos asignaturas va a requerir entender la tutoría como un elemento facilitador y dinamizador de la acción docente. De este modo, y como apunta Álvarez (2008), el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado proporciona información que, a la par que optimiza la práctica docente, apunta modos de trabajo que permiten detectar las necesidades formativas del alumnado para afrontar el proyecto planteado.

Método

La finalidad general de esta propuesta es establecer relaciones significativas entre los conocimientos conceptuales de dos asignaturas del segundo curso del Grado en Educación social (Métodos de Investigación en Educación Social y Animación Sociocultural: proyectos e intervención) y diferentes formas y estrategias de intervención socioeducativa, mediante la experimentación de estrategias y técnicas que posibiliten la implicación sustantiva del alumnado en su proceso formativo con el fin de aproximar su formación universitaria a la realidad profesional en la que ejercerán su trabajo.

Es por ello que los objetivos específicos qye se desean conseguir son:

- Detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado en la dimensión personal de la formación: habilidades para debatir en clase, argumentar y hablar en público, conocimiento del tejido asociativo de la ciudad de Córdoba y participación activa en redes de colaboración ciudadana.

- Detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado en la dimensión académica de la formación: toma de decisiones académicas, adaptación a la metodología de las materias, capacidad para trabajar en equipo, exposición oral de resultados académicos, información sobre recursos relacionados con las materias (informáticos, formación continua, bibliográficos, etc.) y conocimiento de las instituciones del entorno relacionadas con la formación en atención a la diversidad.

- Detectar las necesidades de asesoramiento del alumnado en la dimensión profesional de la formación: desarrollo de competencias profesionales, habilidades para la empleabilidad, conocimiento de las salidas laborales acordes con el proyecto de trabajo realizado y fomento de la colaboración con las agencias del entorno social.

Para responder a esta meta se han diseñado unas prácticas integradas con el fin de que los alumnos y las alumnas puedan utilizar los conocimientos que van adquiriendo en las asignaturas implicadas, con el fin de analizar y valorar algunos de los referentes que condicionan el trabajo de intervención de la Educación Social. Esta labor se ha valorado con la ayuda de un protocolo de evaluación escalar de cinco puntos.

Asimismo se ha buscado, con un cuestionario de elaboración propia diseñado con el apoyo de un profesional del servicio de inspección educativa de la Junta de Andalucía y especialista en orientación educativa, recoger informacón sobre las necesidades de asesoramiento en las dimensiones personal, académica y profesional del alumnado, con el fin de identificar las principales demandas que permitan consolidar, en posteriores cursos académicos, un plan de acompañamiento tutorial en el desarrollo de las actividades emanadas en la fase 1 de este trabajo.

Por otro lado, se generó un espacio de trabajo y reflexión conjunta del equipo docente implicado en este proyecto al que se invitó a los y las agentes sociales y al alumnado mentor (tres alumnas y dos alumnos de 4º curso del Grado en Educación Social), en forma de sesiones de trabajo quincenal, que respondieron a la dinámica de apoyo mutuo donde se trabajaron, entre otros, los siguientes temas: aplicación práctica de los contenidos impartidos en las sesiones teóricas; metodologías de aula; formas de evaluación del alumnado y competencias profesionales.

Resultados

Del total de estudiantes matriculados en las materias implicadas en esta propuesta práctica (N=64), hemos obtenido evidencias sobre la valoración de la misma de un total de 56 estudiantes (87.50%), lo que implica una muy ata participación e implicación en las tareas de aula planificadas. El alumnado que cursa estos estudios es eminentemente femenino, al ser la presencia de las mujeres en el aula de un 80.4%, siendo su edad media de 22 años (DT=3.027).

En este momento hay que señalar que han sido doce los grupos configurados para llevar a cabo las tareas prácticas demandas y, por lo tanto, doce los escenarios de intervención socioeducativa en los que ha trabajado este alumnado, siendo las y los destinatarios de la intervención profesional los siguientes: población de procedencia inimigrada, mujeres que ejercen la prostitución, menores, personas sin hogar, personas mayores, personas con autismo, mujeres gitanas y personas transexuales.

Valoración de la propuesta por parte del alumnado

Terminado el proceso de implementación de la propuesta de aula, el grupo de estudiantes valoró esta propesta de aula a lo largo de cinco dimensiones: contenidos del programa prático, actividades, escenarios socioeducativos, desarrollo del programa y satisfacción.

Atendiendo a los elementos relacionados con los contenidos del programa práctico, los resultados del cuadro 1 muestran un ajuste de los mismos a la práctica profesional y adaptados a las exigencias de las orientaciones pedagógicas del equipo docente. En todo momento, los módulos teóricos han servido de acompañamiento y su ordenación cronológica ha sido valorada como adecuada.

Cuadro 1. Contenidos del programa práctico

CONTENIDOS DEL PROGRAMA PRÁCTICO	MEDIA	D.T.
Se ajustan a las exigencias de las orientaciones pedagógicas del profesorado	4.14	.773
La ordenación de los contenidos es la conveniente	4.00	.831
Se adecúan a los módulos teóricos de la asignatura	4.04	.830
El enfoque del programa práctico está orientado a la práctica profesional	4.32	.876

Fuente: Elaboración propia

Valornado las diferentes actividades que configuran el plan de trabajo diseñado y llevado a cabo, el cuadro 2 muestra datos realmente positivos al indicar que implican competencias básicas como la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación. Asimismo, están diseñadas para potenciar la autonomía y, en todo momento, se adecúan a las metas programadas. Desde la autocrítica, este alumnado señala que ha dedicado el tiempo suficiente para el desarrollo del trabajo más allá de las sesiones prácticas programadas en el horario y que, en estas, ha aprovechado la oportunidad de negociar y ser atendido por el profesorado para resolver las exigencias previstas.

Cuadro 2. Actividades

ACTIVIDADES	MEDIA	D.T.
Se adecúan a las exigencias de los objetivos previstos	4.25	.720
Exigen actividad autónoma por parte del alumno	4.34	.880
Implican procesos de comprensión, análisis, síntesis y evaluación	4.37	.822
Se ha estimado convenientemente el tiempo necesario para desarrollar cada módulo del trabajo	3.43	1.142
El tiempo estimado para cada una de las situaciones de trabajo es el adecuado	3.38	1.019
He dedicado el tiempo suficiente para el desarrollo del trabajo fuera del aula	4.27	.884
He aprovechado los módulos prácticos para negociar y atender las demandas del trabajo	4.23	.874
Se orienta al alumno hacia la utilización de los libros de consulta, revistas, etc.	3.50	1.044

Fuente: Elaboración propia

Cuando se trata de valorar el trabajo realizado en los escenarios de intervención socioeducativa, hay que señalar que el alumnado considera que estos han respondido de manera positiva a sus necesidades y se les ha facilitado, en todo momento, llevar a cabo su propuesta de investigación e intervención (vercuadro 3).

Cuadro 3. Escenarios socioeducativos

ESCENARIOS SOCIOEDUCATIVOS	MEDIA	D.T.
Los escenarios socioeducativos nos han posibilitado plantear nuestro proceso de investigación e intervención	4.04	.830
El escenario ha respondido a nuestras necesidades formativas	4.00	.831

Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo del programa, este alumnado considera que la implicación del profesorado, en el que se incluye la participación del alumnado mentor nombrado anteriormente, ha sido la adecuada, así como el seguimiento realizado por las personas de referencia en los diferentes escenarios de trabajo (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Desarrollo del programa

DESARROLLO DEL PROGRAMA	MEDIA	D.T.

Los ritmos de trabajo han sido los adecuados	3.46	.990
La participación e implicación del profesorado y el alumnado mentor en el desarrollo y el seguimiento del trabajo ha sido la adecuada	4.20	.749
Los y las personas de referencia en los escenarios de nuestro trabajo práctico nos han facilitado nuestra incorporación a los mismos	3.96	.785

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, un acercamiento a la valoración de la satisfacción de este alumnado resalta, por los datos del cuadro 5, que su implicación ha sido muy activa durante las fases de desarrollo del proyecto, resultando de una gran utilidad el conocimiento de escenarios profesionales en los que en el futuro pueden ejercer su trabajo. Asimismo, les ha resultado una experiencia de gran interés siendo entendida como provechosa para el desarrollo de competencias profesionales. En definitiva, sienten una muy alta valoración con su participación en este tipo de propuestas de aula que combinan elementos didácticos y profesionales.

Cuadro 5. Satisfacción

SATISFACCIÓN	MEDIA	D.T.
Me he implicado en la propuesta práctica de las asignaturas	4.54	.687
Se han cumplido mis expectativas respecto al trabajo	4.09	1.066
Esta propuesta práctica es de utilidad para conocer los espacios socioeducativos de mi realidad profesional	4.46	.852
Me ha resultado muy interesante participar en esta propuesta de trabajo	4.32	.897
Considero que el buen ambiente de trabajo nos ha posibilitado implicarnos e interesarnos por nuestra formación	4.13	.788
Considero que el trabajo realizado será provechoso para mi futuro profesional	4.34	.793
Me siento satisfecha o satisfecho con mi participación en esta propuesta práctica	4.48	.713

Fuente: Elaboración propia

Necesidades de asesoramiento

Atendiendo a las demandas de asesoramiento detectadas durante el transcurso de la labor docente en cada una de las dimensiones establecidas, este grupo de estudiantes considera como prioritarias, en el ámbito personal, el trabajo en habilidades para una comunicación efectiva, comportamiento prosocial y cooperacion, asertividad y habilidades sociales básicas (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Necesidades de asesoramiento en la dimensión personal

DIMENSIÓN PERSONAL	MEDIA	D.T.
Autoestima	3.69	.922
Habilidades sociales básicas	3.90	.680
Habilidades para la comunicación efectiva	4.00	.827
Comportamiento prosocial y cooperación	4.00	.889
Asertividad	3.90	.788
Prevención y regulación de conflictos	3.79	.894
Gestión emocional	3.74	.880

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la dimensión académica, los datos del cuadro 7 muestran que las princiales necesidades detectadas hacen referencia al acompañamiento en el desarrollo del proyecto e investigación e

intervención, habilidades para el trabajo en equipo y revisión de la evaluación, haciendo referencia a la clarificación de criterios y procedimientos.

Cuadro 7. Necesidades de asesoramiento en la dimensión académica

DIMENSIÓN ACADÉMICA	MEDIA	D.T.
Materiales didácticos para el estudio	3.69	.766
Criterios de evaluación y calificación	3.97	.668
Revisión de la evaluación	4.11	.649
Habilidades para el trabajo en equipo	4.15	.670
Adquisición de hábitos de estudio	3.54	.884
Asesoramiento en la toma de decisiones respecto al desarrollo académico	3.74	.785
Acompañamiento en el desarrollo del proyecto de trabajo	4.37	.714
Información sobre curso de especialización y perfeccionamiento	3.79	.951

Fuente: Elaboración propia

Por último, en la dimesión profesional, las necesidades de asesoramiento que se demandan son aquellas que solicitan informacón sobre práticas laborales, el desarrollo de competencias para el ejercicio profesional y la aproximación al contexto laboral relacionado con la titulación (cuadro 8).

Cuadro 8. Necesidades de asesoramiento en la dimensión profesional

DIMENSIÓN PROFESIONAL	MEDIA	D.T.
Aproximación al contexto laboral y profesional relacionado con la titulación	4.03	.843
Conocimiento del tejido asociativo de la ciudad	3.85	.875
Participación activa en redes de colaboración ciudadana	3.82	.914
Desarrollo de competencias profesionales a través de la realización de un proyecto de investigación e intervención	4.15	.709
Información sobre prácticas laborales	4.15	.812

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados conseguidos con la aplicación de esta propuesta de aula han puesto de manifiesto las siguientes conclusiones:

- El alumnado ha adquirido una serie de competencias, no solo de carácter disciplinario y curricular asociadas a las materias, sino una serie de habilidades y destrezas propias para el ejercicio de la profesión de la Educación Social: autoconocimiento e inteligencia emocional, estrategias de expresión y comunicación, capacidad de liderazgo, habilidades para trabajar en equipo, estrategias para la regulación de conflictos y procedimientos para la toma de decisiones.

- Las tutorías son entendidas como una estrategia facilitadora de su proceso de aprendizaje, donde se le da prioridad a la adquisición de competencias de carácter personal y profesional. Se trata de un acompañamiento efectivo que permite cubrir con garantías de éxito las demandas asociadas a cada una de las tareas que configuran el proyecto objeto de su trabajo de aula.

- Los elementos que servirán para configurar en próximos cursos académicos un plan de acompañamiento tutorial son los siguientes: formación en habilidades sociales y

comunicativas, asesoramiento en el desarrollo de estrategias de trabajo en equipo, planificación temporal de las tareas asociadas al proyecto de investigación e intervención, informacón básica sobre la evaluación de la propuesta de trabajo, informacón sobre prácticas laborales y formulación de las competencias profesionales.

- La mentoría se ha mostrado como una buena estrategia para promover conjuntamente competencias generales y específicas en un contexto de aprendizaje colaborativo y dentro de un clima de confianza.

Referencias

Álvarez, M. (2008). La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.

Amador, L. V., Esteban, M., Cárdenas, M. R., y Terrón, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.

De la Orden, A., Garduño, L., Asensio, I., Mafokozi, J., González, C. y Muñoz, A. (2002). Funciones de la universidad. *Revista de Educación*, 328, 267-281.

Fernández, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 161-186.

Ruiz, M., Martín, A. M., y Cano, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la educación social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37 (148), 12-19.

El Docente que Indaga en su Forma de Aprender y Enseñar desde el Quehacer Auto-Reflexivo

The Teacher who Investigates in his Way of Learning and Teaching from the Self-Reflective Task

Valeska Cabrera Cuadros
Claudia Soto García

Universidad de Barcelona, España

En el presente estudio se habla del docente y del reconocimiento de su rol en la formación continua. Se pone el foco en el autoestudio como una forma de aprender, siendo una alternativa para llevar a cabo una investigación reflexiva de la propia práctica. La investigación muestra relatos de dos docentes en relación con sus prácticas y los cambios ocurridos posterior a la reflexión. El objetivo es indagar en las experiencias de docentes como aprendices y, analizar cómo la reflexión en torno a ello puede influir en su forma de enseñar y de relacionarse con los estudiantes. La metodología utilizada está enmarcada en un enfoque de la investigación narrativa, optando por un autoestudio con relatos de experiencias, los cuales se han reconocido como una manera de abordar la formación docente. En conclusión, se analiza la secuencia del docente como aprendiz-enseñante e investigador quien, bajo esa forma de estar, reflexiona y es agente activo de las mejoras educativas, considerando que las diversas maneras de aprender no son estáticas, están en movimiento y en relación.

Descriptores: Aprendizaje por experiencia; Formación del profesorado; Aprendiz; Educación permanente; Narrativas personales.

In this study, we talk about the teacher and the recognition of his role in continuing education. The focus is on the self-study as a way of learning, being an alternative to carry out a reflective investigation of the practice itself. The research shows stories of two teachers in relation to their practices and the changes that occurred after the reflection. The objective is to investigate the experiences of teachers as apprentices and to analyze how the reflection around them can influence their way of teaching and relating to students. The methodology used is framed in a narrative research approach, opting for a self-study with stories of experiences, which have been recognized to address teacher training. In conclusion, the role of the teacher as an apprentice-teacher and researcher is analyzed who, under that way of being, reflects and is an active agent of the educational improvements, the use of the different ways of learning are not static, they are in movement and in relation.

Keywords: Learn by experience; Teacher training; Apprentices; Permanent education; Personal narratives.

Introducción

En la presente investigación dos docentes indagan en sus prácticas a modo de autoestudio para reflexionar de manera crítica en relación al acompañamiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, asumiendo un rol activo en su formación continua. Ponemos atención en cómo los docentes aprenden y en cómo van acompañando el proceso de los otros pues, para enseñar, se requieren de actitudes como estar atentos a la escucha y abiertos a la relación (Nieva y Martínez, 2016; Ter Avest, 2017).

El aprendizaje es un proceso dinámico y en constante desarrollo que vivimos a lo largo de nuestra vida. Por eso, en la presente comunicación ponemos el foco en el proceso de aprendizaje que vivimos los docentes y en cómo eso influye en nuestra forma de acompañar a los estudiantes.

Partimos de la premisa que cuando el maestro se reconoce como aprendiz y está abierto a transitar de esta forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernón y Martínez, 2008; Nieva y Martínez, 2016), mejora el acompañamiento a sus estudiantes porque se sitúa en un punto clave en relación con el saber y con los otros (Nieva y Martínez, 2016).

Como cuestionamiento a la formación continua perfilada hacia una visión del docente como ejecutor que no vincula la experiencia a los saberes disciplinares, pedagógicos y relacionales, surge la necesidad de un docente que se perfile como investigador y que explore en su propia práctica, como la investigación-acción educacional. Un ejemplo de ello es la formación que se lleva a cabo en Cuba donde sí se considera valiosa la experiencia en contextos educativos (Asencio Cabot, 2013), siendo una herramienta que influye de manera positiva en la mejora de la enseñanza-aprendizaje (Fernández y Johnson, 2015; Ragoonaden, 2015).

La disposición hacia este tipo de formación continua no es suficiente por sí sola, se requieren condiciones que no siempre están presentes en las escuelas, como espacios para el trabajo colaborativo entre docentes o el tiempo disponible para la reflexión y la creación (Cabezas, Medeiros, Inostroza, Gómez y Loyola, 2017; Jarpa y Castañeda, 2018). Otra de las dificultades que suelen aparecer en el desarrollo profesional docente están vinculadas con los sistemas de control y las estrategias estandarizadas que surgen desde las políticas públicas (Ávalos, 2014), donde muchas veces se requiere sortearlas para hacer posible el desarrollo profesional docente desde su propia exploración o investigación.

Pensamos el ser docente-investigador(a) como una posibilidad de formación continua, la cual tiene un gran potencial que permite repensar las prácticas pedagógicas y, como una forma de aprendizaje permanente y dinámico (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Hernández, 2003; Latorre, 2003).

Una de las áreas que se analizan en este estudio es la autoexploración en busca de reconstruir nuestra forma de aprender, pero en relación con la práctica educativa. La experiencia vivida como docente nos va dejando ecos de nuestra forma de aprender a enseñar, que podemos utilizar para reflexionar en torno a ello y generar cambios en la práctica. Ello nos da cuenta de la necesidad de explorar desde otra mirada el acto de aprender: a partir del encuentro, la práctica y la auto-reflexión. En consecuencia, el **objetivo** del presente estudio es indagar en las experiencias de docentes en relación con su aprendizaje y, analizar cómo pueden influir en el acompañamiento, en la forma de enseñar y de relacionarse con los estudiantes desde el quehacer autoreflexivo.

Presentamos relatos de experiencias propias, donde ambas autoras nos reconocemos como profesoras-investigadoras y enseñantes-aprendices que acompañamos el recorrido hacia el aprendizaje indagando en nuestros propios procesos y en los de nuestros estudiantes al trabajar juntos. En la auto-reflexión tratamos el cómo aprendemos, cómo tomamos conciencia del autoaprendizaje y, cómo a partir de eso vamos articulando nuevas formas de enseñar.

El desarrollo del docente se genera a partir de la naturaleza de la actividad que realiza, la cual, entre otras cosas, es: enseñar en un contexto escolar y en relación con otros enseñantes. Y, al situarse en una visión abierta al cambio, se abre a la posibilidad de entrar en una interacción dialéctica y dialógica con el otro. Aquello permite el encuentro entre las personas y los aprendizajes significativos que están en juego (Restrepo, Restrepo y Jaramillo, 2017).

Sobre el aprendizaje de los docentes hay varios estudios que se han desarrollado durante los últimos años, donde el docente se sitúa como aprendiz, ya sea en la formación continua o en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de su propia escuela, centrándose en la relación entre conocimiento teórico y práctica (Campos, Aldana y Valdés, 2015; Imbernón, 2006 y 2011; Nieva y Martínez, 2016; Restrepo, Restrepo y Jaramillo, 2017) Bajo esta mirada, el docente investigador puede tener la posibilidad de explorar en sus propias formas de aprender y de esa manera conectar con sus estudiantes (ver Figura 1) generando una relación en donde se van desarrollando y potenciando los saberes de todos.

Figura 1. Docente investigador que se sitúa como enseñante y aprendiz.
Fuente: Elaboración propia.

Método

Decidimos realizar la presente investigación desde el autoestudio porque al hablar de aprendizaje del profesorado y de cómo éste acompaña el proceso de los estudiantes, nos parecía interesante hablar desde sí, desde cómo ha sido nuestra experiencia en esa compleja relación con sentido educativo que tratamos de dilucidar con otros. Ya hemos anunciado que los docentes aprendemos con nuestros alumnos y que tenemos un vínculo con el aprendizaje a lo largo de la vida. Por eso, una manera de aprender es compartir experiencias vividas de docentes, siendo una actividad enriquecedora de formación e de investigación tanto para quien las comunica, como para quien las recibe, por ejemplo, otros docentes, por lo que el autoestudio adquiere un valor relevante en la formación tanto inicial como continua (Clavijo, 2016).

Este auto-estudio es parte de la metodología cualitativa y está relacionado a la investigación biográfico-narrativa, el cual permite enfatizar en la propia experiencia. Los seres humanos leen y re-piensan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y, las estructuras narrativas permiten dar sentido a su propio mundo para construir su propio yo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Susinos y Parrilla, 2008).

La literatura sobre la investigación de autoestudio recoge aportaciones de Dinkelman (2003), Loughran (2007), Cochran-Smith y Lytle (1999), Clandinin y Connelly (2007) y Peercy (2014), entre otros. Loughran (2007) sostiene que un propósito central del autoestudio es revelar una comprensión más profunda acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Clandinin y Connelly (2007) indagan en el conocimiento de los docentes como algo que poseen derivado de sus prácticas relacionales.

Participantes y contexto

Las participantes son 2 docentes de secundaria; una de Ciencias y la otra de Humanidades, quienes realizan procesos de auto-reflexión al recordar, escribir y reescribir sus experiencias en el aula vinculándolas con sus historias previas como estudiantes. La intención era trabajar experiencias vividas como docentes atentas a aprender junto a los estudiantes para generar un acercamiento al saber que se construye en relación con los otros.

Recogida de información

Se trabajó a partir de la escritura de relatos de vivencias pedagógicas donde se visualizan los posicionamientos como enseñantes y aprendices. Estas experiencias no hacen alusión directa a las áreas disciplinares, más bien fueron elaborada para dar cuenta de la relación educativa puesta en juego en el aula. El formato era libre, se podía escribir con una narrativa que dé cuenta de lo vivido como historias. La intención era abrirse a la reflexión a través de relatos y que se pudieran compartir por medio de la escritura.

Para el análisis se trabajó con el contenido textual y se agruparon deductivamente las temáticas que surgieron en los relatos relacionados con los procesos de autoreflexión, acompañamiento y aprendizaje en los momentos y espacios que recuerdan de su etapa escolar y como docentes en aulas de secundaria.

Resultados

A continuación, presentamos unos breves extractos de los relatos que daban cuenta del sentido recíproco entre aprender y enseñar, por ejemplo, en uno de los escritos se expresa:

> *No sé cuándo fue, pero hubo un momento donde me reencontré con mis recuerdos y reflexioné sobre el sentido que había tenido para mí el aprender con otros. Retomando el significado de "aprender mientras enseño", pensé en el ideario de compartir redes de apoyo y de aprendizaje entre docentes o entre estudiantes como hilo que sostiene las relaciones educativas y que, a la vez, sostiene la relación con el saber.*

También encontramos:

> *Me abrí a un reconocimiento asociado a la libertad para "trabajar y aprender juntos", es decir, comencé a pensar en la promoción de la autonomía en el deseo y no en la obligación. También tuve que ir cambiando mi modo de estar en el aula para dejar de lado las estrategias de control y aquellas que se asocian a una falta de confianza en los estudiantes, abriéndome a explorar en mis propias formas de enseñar y de aprender con ellos.*

Los relatos de experiencias fueron organizados en los siguientes ejes que consideran: 1) la experiencia vivida como aprendiz; 2) práctica educativa con la que relacionan la experiencia; 3) reflexión en relación; 4) cambios en la práctica; 5) percepción de los avances o retrocesos; 6) aprendizajes como docente; 5) nuevas preguntas que emergen de la reflexión narrativa (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Análisis relato docente de Humanidades.

Experiencia vivida como aprendiz	Práctica educativa relacionada	Reflexión que surge	Cambios en la práctica	Avances o progresos	Aprendizajes como docentes	Nuevas preguntas que se abren
Diversidad de roles en la clase colaborativa impartida por su profesora en la escuela. Los estudiantes trabajan juntos y rotaban en diferentes roles y tareas, siendo partícipes activos del proceso de aprendizaje.	Repensar y cuestionar sus clases estructuradas, en donde tenía rol de transmisora de contenidos y había una mayor preocupación por la planificación y programación controlada de lo que ocurriría en la clase.	Recordar lo valioso y significativo que fue para ella aprender con otros, mejorando su implicación personal y le permitió tomar conciencia de cómo aprende mientras enseñaba en la clase de Historia.	Formar parejas de aprendizaje para aprender con el otro y compartir tareas y responsabilidades	Mayor implicación personal y responsabilidad escolar. Al compartir con otros aprendieron otras formas de aprender y estudiar, participando más activamente en el propceso de enseñanza-aprendizaje.	Cuestionamiento de las prácticas individualistas. Aprender con otros docentes y estudiantes ayuda a profundizar en la búsqueda propia y tomar conciencia de cómo aprendemos y enseñamos. Valoración del "aprender compartiendo".	¿Cómo crear juntos una nueva relación educativa? ¿Cómo cnsiderar los aspectos dinámicos del aprendizaje en la práctica educativa?

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Como objetivo nos planteamos indagar en experiencias de aprendizaje como docentes, reflexionar en torno a ello y analizar cómo éstas pueden influir en la relación educativa. Desde esta metodología de investigación proponemos una forma de auto-reflexión pedagógica y una alternativa para la formación continua en la acción, que considere que los profesores somos profesionales reflexivos y críticos del propio quehacer (Clavijo, 2016).

En el análisis de los relatos presentados se muestra el proceso paulatino, donde se recuerdan experiencias como aprendices para luego vincular con la práctica educativa y reflexionar en torno a ello y, finalmente, repensar en nuestra forma de aprender, enseñar y vincular con la relación educativa desde su particularidad y dinamismo.

Como dicen Huber, Caine, Huber y Steeves (2014) nuestras identidades como seres humanos se hallan intrínsecamente ligadas a los relatos que contamos acerca nosotros, que nos narramos a nosotros mismos y a los demás y, en ese proceso ocurre una transformación porque los relatos nos permiten reflexionar, dependiente del grado de coherencia y continuidad que puede interpretarse mientras las vidas se componen.

Para llegar a compartir la experiencia, primero se debió mirar hacia atrás para reconstruir el camino que permitió cambiar nuestras prácticas. En conclusión, creemos que resulta valioso considerar el autoestudio por medio de la narrativa en la formación docente como una alternativa a las formas tradicionales, que la reflexión surja de la práctica y la acción. De esta forma, se posibilita el "aprender enseñando" y "aprender reflexionando sobre la práctica pedagógica".

En los extractos de los relatos pudimos ver que el proceso paulatino producto de la exploración propia que nace del posicionarse como sujeto que enseña y aprende en la propia práctica, permite estar atento a las dinámicas educativas y buscar soluciones en contexto y de manera sentida y significativa, situándose como mediadores entre el saber y las personas.

Referencias

Asencio Cabot, E. (2013). Un acercamiento a la formación de docentes de ciencias en latinoamérica. Experiencias en el contexto cubano. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias, 10*, 797–806.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40*(Especial), 11–28.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.

Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., y Loyola, V. (2017). Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(64).

Campos, V., Aldana, M., y Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como Otros Significativos. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), 11–15.

Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2007). Knowledge, narrative and self-study. En J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, y T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teacher and teacher education practices* (pp. 575-600). The Netherlands: Springer.

Clavijo, A. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Colombian Applied Linguistics Journal, 18*(2), 9-10.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan.* Madrid: Akal.

Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education, 54(1)*, 6-18.

Fernández, M. B., y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas, 14*(3), 93–105.

Hernández, C. (2003). *Investigación e investigación formativa. Nómadas.* Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones.

Huber J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación – Facultad de Humanidades - UNMdP, 5(7)*, 33-74.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En Octaedro Editorial (Ed.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (231–244). Barcelona.

Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (UFSM), 36(3)*, 387–395.

Imbernón, F. y Martínez, J. (2008). La innovación en la teoría y en la práctica de la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía, 385*, 66–70.

Jarpa Arriagada, C. G., y Castañeda Díaz, M. T. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação, 23*(0).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graò.

Loughran. J. (2007) Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education, (58)*1, 12-20.

Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad, 8(4)*, 14–21.

Peercy, M. (2014). Challenges in enacting core practices in language teacher education: A self-study. Studying Teacher Education. *Journal of Self-Study of Teacher Education Practices, 10(2)*, 146-162.

Ragoonaden, K. (2015). Self-Study of Teacher Education Practices and Critical Pedagogy: The Fifth Moment in a Teacher Educator's Journey. *Studying Teacher Education: Journal of Self-Study of Teacher Education Practice, 11*(1), 81–95.

Restrepo, O., Restrepo, L., y Jaramillo, D. (2017). La formación: Una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13(2)*, 83-100.

Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6.*

Ter Avest, I. (2017). "I experienced freedom within the frame of my own narrative": The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training. *International Review of Education, 63(1)*, 71–86.

Estudio de Casos sobre los Factores de Influencia en la Autonomía Emocional y la Competencia Social en el Profesorado de Secundaria

Case Study on the Factors Influencing Emotional Autonomy and Social Competence in Secondary School Teachers

José Manuel Huertas Fernández
Soledad Romero Rodríguez

Universidad de Sevilla, España

La experiencia y la literatura científica nos muestran que la enseñanza secundaria precisa de profesionales emocionalmente competentes. Nos planteamos una investigación que pretende analizar las competencias emocionales del profesorado de esta etapa educativa en Andalucía y los factores que inciden en ellas, de cara a diseñar una propuesta de formación mediante el coaching personal. En este trabajo presentamos los resultados preliminares obtenidos en la provincia de Sevilla, en relación a la percepción que tiene el profesorado sobre el dominio de competencias emocionales, obtenidos a través del cuestionario CDE-A35 (Pérez-Escoda, Bisquerra Alzina, Filella Guiu y Soldevila Benet ,2010). Además, indagamos en los factores que influyen en dichas competencias mediante un estudio de casos realizado mediante entrevistas autobiográficas en cuyo desarrollo se incluyen procedimientos de Coaching Personal. Presentamos los resultados correspondientes a dos de los casos estudiados. Los resultados apuntan a carencias en el dominio de las competencias social y de autonomía emocional. Por otra parte, nos revelan que las relaciones con el alumnado y con los iguales (docentes) son los factores que más influyen en estas competencias. Otro resultado es que las entrevistas han servido para que los docentes participantes tomen conciencia de sus propias necesidades de formación en competencias emocionales.

Descriptores: Competencias emocionales; Coaching personal; Auto-eficacia emocional; Competencia social; Narración autobiográfica.

Experience and scientific literature show us that Secondary Education requires emotionally competent professionals. We raise a research that aims to analyze the teachers' emotional competences of this educational stage in Andalusia and the factors that influence on them, face to design a training proposal through the coaching. In this work, we introduce the preliminary results obtained in Seville in relation with the perception that teachers have about the command of emotional competences, obtained through the questionnaire CDE-A35 (Pérez-Escoda, Bisquerra Alzina, Filella Guiu y Soldevila Benet ,2010). In addition, we have also investigated the factors that influence in these competences through a study of different cases carried out through autobiographical interviews in whose development Life Coaching procedures are included. We introduce the results corresponding to two of the cases studied. The results obtained reveal that there is shortcoming of the domain of the social and emotional self-autonomy. On the other hand, the results obtained reveal that the relationship with the students and peers are the factors that mostly influence in these competences. Another result is that the interviews have served so that the participating teachers become aware of their own needs of training in emotional competencies.

Keywords: Emotional competences; Life coaching; Emotional self-efficacy; Social competence; Narrative-Autobiographical.

Introducción

La vida emocional del profesorado cuenta con un amplio espectro de emociones discretas que expresa de manera sincera o las regula en el aula (Taxer y Frenzel, 2015). Estas emociones experimentadas pueden ser desencadenadas por multitud de estímulos. Por un lado, están las denominadas "emociones positivas", como la alegría, la satisfacción y el placer cuando los estudiantes aprenden y progresan, o cuando son receptivos, cooperativos y no interrumpen. Por otro lado, también aparecen las "emociones negativas" de los docentes, como la ira y la frustración, que suelen relacionarse con la mala conducta de los estudiantes o la falta de disciplina en el aula, mientras que la tristeza puede estar relacionada con la vida humilde de las familias de algunos estudiantes (Burić y Macuka, 2018; Sutton y Wheatley 2003).

Un reto importante que se plantea al profesorado es comprender y saber gestionar sus propias emociones y sus reacciones ante las de sus compañeros y su estudiantado y cómo integrarlas en su desarrollo profesional.

Existen trabajos científicos (Torrijos Fincias, Torrecilla Sánchez y Rodríguez Conde, 2017) que evidencian la necesidad de incorporar programas de educación emocional en los centros educativos. Entendemos esta intervenciones como un "proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra Alzina, 2000, p.243). Coincidimos con Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2015) en que para que estos programas sean útiles y exista un verdadero compromiso por parte del profesorado es fundamental la identificación y toma de conciencia de las necesidades de formación emocional. Es por lo que en este trabajo proponemos una metodología de investigación y unos procedimentos de recogida de información que bscan precisamente la toma de conciencia y la implicación de los participantes.

Para realizar el diagnóstico de las competencias emocionales del professorado se ha utilizado el Modelo Pentagonal de Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007). Este equipo de investigación define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. El modelo está compuesto por cinco competencias emocionales, tal como se representa en la figura 1:

- Conciencia emocional: Recoge aquellas capacidades para la identificación de las emociones propias y de los demás.
- Regulación emocional: Recoge aquellas capacidades para el manejo emocional de manera adecuada.
- Autonomía emocional: Comprende aquellas capacidades que sirven para la autogestión personal.
- Competencia social: Comprende aquellas capacidades para establecer buenas relaciones con los demás.
- Competencias para la vida y el bienestar: Referidas a la habilidad para comportarse de manera apropiada y responsable para hacer frente a los retos que aparecen diariamente tanto a nivel profesional como personal.

Figura 1: Modelo pentagonal
Fuente: Bisquerra Alzina y Pérez-Escoda (2007, p.70)

Método

La elección de la metodología para un determinado estudio está condicionada inevitablemente por los objetivos de la investigación que se pretende llevar a cabo. Hemos planteado el desarrollo de una metodología con un enfoque mixto, donde la recogida de información, el análisis y la relación de los datos será tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. El diseño metodológico que hemos empleado comienza con el análisis de la autopercepción en el ámbito emocional del profesorado. Para esto, hemos seleccionado una muestra representativa de 157 docentes de secundaria distribuida por 13 centros (públicos y privados) de Sevilla, de los cuales 3 son periurbanos, 3 urbanos y 7 rurales.

La recogida de información sobre la percepción del profesorado se ha llevado a cabo mediante un proceso telemático con el cuestionario de desarrollo emocional (CDE-A35) (Pérez-Escoda, et al, 2010). A través del correo electrónico se distribuyó de manera autoadministrada al profesorado de los centros seleccionados de Sevilla. Para organizar la distribución de los correos, se contactó con un/a profesor/a que sirviera de enlace con cada uno de los centros educativos. El instrumento validado CDE-A35 v.3. es una prueba estandarizada formada por 35 ítem distribuídos entre las cinco competencias emocionales, dando lugar a una puntuación para cada una de ellas. El análisis de los resultados obtenidos ha sido un buen punto de partida para conocer la percepción que tiene el profesorado de Educación Secundaria sobre el grado de dominio de las competencias emocionales.

Una vez analizados los datos obtenidos a través del cuestionario, se seleccionaron 7 casos que representaban diferentes características de los docentes: sexo, experiencia docente, especialidad, tipo de centro y localidad. Para recoger la información a través de las entrevistas autobiográficas se ha previsto realizar tres sesiones con cada sujeto. En las dos primeras se pretende encontrar un objetivo realizable relacionado con el bienestar del docente y la tercera es una sesión grupal para analizar el nivel de logro de los objetivos propuestos. Se diseñó un guion para las entrevistas en las que se incluyó la utilización de técnicas (fotolenguaje, rueda de la vida…) que suelen ser utilizadas en procesos de Coaching Personal, una metodología que ofrece un conjunto de herramientas para que una persona pueda alcanzar los objetivos que se proponga (Burley y Pomphrey, 2011). En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en la primera fase de

entrevistas con dos casos de dos docentes de distintas especialidades y con diferente experiencia profesional.

Una vez mantenidas estas entrevistas, se procedió a su transcripción y a la correspondiente reducción o simplificación de los datos. Para ello, se han llevado a cabo las siguientes fases utilizadas en el trabajo de Plasencia, Güemes, Dorta y Espinel (1999):

- Codificación abierta: Transcribimos las entrevistas y simplificamos la información.
- Agrupación: El agrupamiento de las unidades que pertenecen a la misma categoría.
- Integración local: Interpretamos cada agrupación de la fase anterior.
- Codificación selectiva: Sacamos conclusiones
- Criterios de calidad: En nuestra metodología cualitativa los criterios de calidad los llevaremos a cabo a través de tres factores: la credibilidad, la transferibilidad y la dependibilidad.
- Criterios éticos: Consideramos cuestiones éticas mediante un proceso de validación con los docentes protagonistas en las entrevistas (Measor y Sikes, 2004).

En la fase de Integración local se interpretaron las agrupaciones de códigos después de identificar los 'temas' que provocan algun tipo de competencia emocional. A continuación, se estableció un sistema de categorias que representa los factores que influyen en las competencias emocionales, tanto del ámbito personal como del entorno próximo de los docentes. Por un lado, se han identificado categorías que representan aspectos que empoderan alguna competencia emocional del profesorado. Por otro lado, hemos identificado categorías que representan aspectos que ponen de evidencia una carencia en el dominio de alguna competencia emocional. Presentamos, a continuación, los resultados preliminares obtenidos en relación con las las competencias emocionales del profesorado centrándonos en la competencia social y la autonomía emocional, puesto que fueron las que obtuvieron menor puntuación en el cuestionario y el objetivo principal de nuestro trabajo es profundizar en los factores que influyen en el dominio de las competencias emocionales, de cara al diseño de una formación específica.

Resultados

La muestra que participó en la recogida de información a través del CDE estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (61%), frente al 39% de hombres, una proporción muy similar a la población real. La edad media estuvo concentrada entre los 45 y 46 años (Cuadro 1).

Cuadro 1. Descriptivos de la muestra

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	EDAD MEDIA	D. T.
Mujer	96	61%	45,18	9,11
Hombre	61	39%	46,05	8,75

Fuente: Elaboración propia

Las grupos de edad son: menor de 30 (4%), entre 30 y 40 (24%), entre 40 y 50 (35%), entre 50 y 60 (33%) y mayor de 60 años (4%). Los ámbitos del profesorado son: Ciencias de la Salud (10,8%),

Ciencias Sociales (21%), Científico Tecnológico (33,1%) y Humanidades (35%). El 74,5% del profesorado no había recibido ningún tipo de formación emocional frente al 25,5%.

A continuación, presentamos en la Cuadro 2 y en el gráfico 1 los descriptivos de la percepción de las competencias emocionales por parte del profesorado de la muestra que, además de mostrar datos de las cinco competencias emocionales, incluye los de la competencia global que resume las anteriores.

Cuadro 2. Descriptivos de las competencias emocionales

COMPETENCIAS EMOCIONALES	MEDIA	D.T.
Conciencia emocional	7,65	1,22
Regulación emocional	6,76	1,26
Autonomía emocional	5,09	1,71
Competencia social	5,64	1,12
Competencias para la vida y el bienestar	7,49	1,37
Competencia emocional global	6,69	0,94

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Media de competencias emocionales
Fuente: Elaboración propia

Después de realizar el contraste de hipótesis no paramétricos de comparación de medias en la autonomía emocional y en la competencia social observamos que no existen respectivamente diferencias significativas entre los distintos sexos (p=0,74; p=0,198), grupos de edad (p=0,320; p=0,307), ámbitos (p=0,288; p=0,053) o formación emocional (p=0,1; p=0,055). Como puede comprobarse en el gráfico 1, existe una baja autonomía emocional y competencia social entre los resultados de las competencias emocionales. Después de realizar los contrastes no paramétricos de muestras relacionadas (Wilcoxon) podemos afirmar que estas diferencias son significativas

de la autonomía emocional y la competencia social con el resto como pueden apreciarse en los cuadros 3 y 4, respectivamente.

Cuadro 3: Estadísticos Autonomía emocional

	AE35 - CE35	AE35 - RE35	AE35 - CV35
Z	-10,459[b]	-9,457[b]	-10,494[b]
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4: Estadísticos Competencia Social

	CS35 - CE35	CS35 - RE35	CS35 - CV35
Z	-10,309[b]	-7,584[b]	-9,955[b]
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Elaboración propia

La autonomía personal y la competencia social en la trayectoria del profesorado

Dado que los resultados del cuestionario apuntaban a un menor dominio de las competencias de autonomía personal y competencia social, pareció de interés realizar un análisis más profundo de estas competencias y explorar los factores que influyen en ellas.

El análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas ha permitido comprender mejor cómo se desenvuelven estas competencias en el profesorado y realizar un acercamiento a los factores que pueden potenciar el desarrollo de las competencias emocionales y los que las inhiben.

Por lo que respecta a los factores potenciadores que se pueden identificar en las entrevistas, destacan la relación con el alumnado y la relación con los iguales (compañeros). Por lo general, la relación del profesorado con sus compañeros docentes y con el alumnado ha contribuido a la puesta en práctica de las competencias sociales y de autonomía emocional. De hecho, ha generado sentimientos de empoderamiento, con sentido constructivo de uno mismo y de la sociedad que le rodea. También ha generado capacidad para las relaciones interpersonales, compartiendo emociones y sentimientos, por lo que ayuda a desarrollar la comunicación expresiva y receptiva y la expresión de las emociones con el otro. La docente E1CLA lo resume a continuación:

> *cada año tienes alumnos nuevos, cada poco tiempo cambias de compañeros, para mí ha sido una novedad, creo que me ha gustado mucho ser participativa, a lo mejor es lo que más he podido aportar a la enseñanza.*

Sin embargo, estas relaciones con el alumnado y con los compañeros no siempre tienen como consecuencia el empoderamiento del profesorado. Hay ocasiones en las que estas categorías han representado aspectos que no han hecho que el profesorado se sienta de la forma que desearía, en consonancia con sus propios valores (indicador de autoeficacia emocional). También muestran poca habilidad para comenzar y mantener conversaciones o compartir los pensamientos y sentimientos propios de manera clara (competencia social). Un ejemplo lo tenemos con la docente E1IN, que comenta:

> *fue el primer centro que fui, una vez sacada la plaza, pero no es un centro que yo recuerde con especial cariño porque allí siempre tuve la sensación por los compañeros que había allí que estábamos de paso, pese a llegar con alegría de haber aprobado y todo eso no me sentí, no recuerdo ese centro como mío, no me sentí parte de él.*

Discusión y conclusiones

Una de las características más importantes de la educación es su calidad social (Hargreaves, 2017). En los centros educativos existe multitud de relaciones profesionales y de amistad entre profesores y alumnos y entre los propios docentes. Hemos detectado en esta investigación que esta riqueza de relaciones sociales puede influir en las competencias emocionales del profesorado. En concreto, nos ha llamado la atención cómo afecta en la autoeficacia emocional, una de las competencias de la autonomía emocional. Existen investigaciones con el profesorado que han mostrado cómo la percepción de la autoeficacia emocional está relacionada con la capacidad para lograr los resultados deseados de participación y aprendizaje del estudiantado (Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

En la parte cualitativa de esta investigación hemos querido favorecer con las entrevistas el recuerdo conciente de experiencias del pasado personal y la proyección mental de esos eventos hacia el futuro subjetivo de ellos mismo (Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2009; Tulving, 2002). Pensamos que procediendo de esta manera, el profesorado puede tomar conciencia de sus propias emociones y que esto le ayude a gestionar la sensibilidad y por tanto las relaciones interpersonales (Garner, 2010), consiguiendo cambios de actitud y de comportamento (Becker, Goetz, Morger, y Ranellucci, 2014)

Referencias

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotionseAn experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2),129-147.

Burić , I. y Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933.

Burley, S., Pomphrey, C. (2011). *Coaching and mentoring in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Abingdon: Routledge.

Garner, P. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.

Hargreaves, D. H. (2017). Interpersonal relations and education. London: Routledge.Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25.

Measor, L. y Sikes, P. (2004): Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp.269-295). Barcelona: Octaedro.

Pérez-Escoda, N. Bisquerra Alzina, R. Filella Guiu, G. y Soldevila Benet, A. (2010). Construccion del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21(2), 367-379.

Plasencia, I. del C., Güemes, R. M., Dorta, J. A. y Espinel, M. C. (1999): Metodología utilizada en un trabajo sobre visualización matemática, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (1), 167-185.

Sutton, R., Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.

Taxer, J. L., Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.

Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E. M. y Rodríguez Conde, M. J. (2017). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Annals of Psychology*, 34(1), 68-76.

Construcción de un Cuestionario para la Reflexión Pedagógica del Profesor Universitario Centrada en el Aprendizaje

Construction of a Questionnaire for the Pedagogical Reflection by the University Professor Focused on Learning

Isabel Varela

Universidad Católica del Uruguay

La reflexión pedagógica en el profesor universitario es fundamental en el desarrollo de su profesionalidad. Se diseñó un cuestionario buscando facilitarla. Se presenta el proceso realizado desde dos marcos conceptuales, operacionalizándolos y definiendo semánticamente sus ítems. El foco del cuestionario se puso en el estudiante y su aprendizaje respaldándose en el enfoque *Learner-centered*. Se realizó la validación de contenido mediante Jueces expertos, necesitándose tres paneles para alcanzar valores aceptables (CVR de 0,76, 0,88, 0,96 y 0,94 para las 4 subescalas). Se observó un comportamiento particular de Kappa de Fleiss, por lo que se decide trabajar con el estadístico Content Validity Ratio, de Lawshe. En este momento el cuestionario se encuentra en proceso de pilotaje.

Descriptores: Docente, Aprendiz, Aprendizaje, Universidad.

For the university professor, the pedagogical reflection is key to the development of their professionalism. A questionnaire was designed in order to facilitate it. The process is presented from two conceptual frameworks, systematizing them and defining its items semantically. The focus of the questionnaire was placed on the student and their learning, using the Learner-centered approach to support it. The content validation was done by expert judges, requiring three panels to reach acceptable values (CVR of 0.76, 0.88, 0.96 and 0.94 for all four subscales). A special behaviour of Fleiss' Kappa was observed, so a decision was made to work with Lawshe's statistical Content Validity Ratio. At this moment, the questionnaire is in the piloting stages.

Keywords: Teacher, Learner, Learning, University.

Introducción

La actuación del docente es fundamental en relación a los aprendizajes y logros de los estudiantes e incide más en ellos que la existencia de buenos currículos, evaluaciones o recursos. Hay suficiente evidencia de que es agente privilegiado del hecho educativo, y de cuánto incide en su calidad, como concluye el Informe Mc Kinsey (Barber & Mourshed, 2008).

Este criterio general es válido para todos los niveles educativos. En el nivel universitario, la importancia del docente debe ser analizada desde las particularidades de la educación superior. Por ejemplo, el acceso a la docencia universitaria es una de las características que más impactan en la función: dada la historia del saber universitario, y de la necesidad de transmitir saberes profesionales, la gran mayoría del profesorado no recibe formación pedagógica previamente a incorporarse a la función docente. En general, se acepta naturalmente que se pueda enseñar en la universidad sin formación pedagógica alguna (Murtonen & Lappalainen, 2013).

Reconociendo que la enseñanza es función tan importante para la universidad (Mas Torelló, 2011), y que sus profesores llegan a ella prácticamente sin formación específica, cabe preguntarse cómo acompañarlos en su buen cumplimiento.

Existe cada día más conciencia de la necesidad de apoyo pedagógico para los profesores universitarios, favoreciendo el desarrollo de las capacidades que se requieren (Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra, & Almenárez-Moreno, 2010). Más allá de proponer cursos y capacitaciones más o menos ancladas en la práctica del propio profesor, se ha ido desarrollando la reflexión docente como "un método eficaz para educar a los docentes que influyera positivamente en las prácticas de enseñanza diarias" (Korthagen, 2017). A través de ella el profesor puede actuar sobre sus acciones, pensamientos y sentimientos, desde una postura situada (Korthagen, 2017).

Se han propuesto diferentes modelos para la reflexión docente (Schön, 1987, 1998; Korthagen, 2010, 2017), pero coinciden en reconocer que no todos los profesores desarrollan por sí solos la capacidad de reflexión, sino que requieren apoyo para comenzar a sistematizarla y utilizarla en la optimización de su enseñanza.

Pretendiendo generar un instrumento que facilite el desarrollo de la reflexión del docente universitario, este estudio se enfoca en promover la reflexión en un aspecto central de la función docente: el estudiante y su aprendizaje (Bernstein, 2016). Este foco, resultaría pertinente para orientar la mirada del profesor universitario en algo posiblemente poco desarrollado en su docencia, más enfocada en el contenido y la enseñanza (Mas Torelló, 2011).

Para esto, se elige como marco referencial el enfoque Learner-centered, concepto acuñado por American Psychological Association en la década del '90 en su documento Learner Centered Psychological Principles: A Framework for School Reform & Redesign (APA, 1997). Este documento surge a partir del meta-análisis de las investigaciones sobre el aprendizaje y propone los principios que lo facilitarían.

La enseñanza centrada en el aprendiz tiene un doble enfoque: por un lado, se centra en el aprendiz y sus experiencias, perspectivas, intereses, capacidades y necesidades, y por otro se centra en el aprendizaje, buscando conocer de la mejor manera posible cómo ocurre y cuáles son las mejores prácticas docentes para generar alta motivación e involucramiento (Mc Combs, 2001). Este doble enfoque facilitaría el diseño de propuestas educativas eficaces.

El enfoque *Learner-centered* tiene fuerte evidencia empírica sobre su validez y según Mc Combs y Miller (2007) ha permitido desarrollar factores y principios de un buen aprendizaje. Opera fundamentalmente en dos niveles: por un lado, define la naturaleza del aprendizaje en los variados procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales y sociales que lo sostienen, y por otro, incorpora el desarrollo y las características individuales para apuntar a las necesidades particulares y las experiencias de aprendizaje óptimas (McCombs & Miller, 2007, p. xi).

La elección de este marco se hace por el rol central que el aprendizaje debe tener en las decisiones del profesor, entendiendo que debe ser de los primeros aspectos a destacar en la reflexión del profesor.

Metodología

Proceso de construcción del cuestionario

Se inició un proceso tendiente a:

- Construir y validar un instrumento de autoevaluación para los profesores enfocado en estrategias centradas en el aprendiz y su aprendizaje

Una vez definido el objetivo comenzó un camino conceptualmente denso y con exigencias estructurales de forma de responder explícita y debidamente al modelo teórico de partida.

Se definió la necesidad de construir un instrumento inédito. Si bien el paradigma de LC cuenta con instrumentos ya creados (McCombs & Whisler, 1997; Blumberg & Pontiggia, 2011; An & Reigeluth, 2011; Chocarro, Sobrino, & González-Torres, 2014), estos no responden a un criterio esencial para esta propuesta: enfocarse en las prácticas de aula como objeto desde el cual despertar la reflexión, y no en las percepciones o creencias.

Para su elaboración, se tomaron como referencia dos marcos conceptuales: el marco de *Learner-centered* y un marco de competencias docentes que facilitara la descripción de la acción del profesor.

El diseño del Cuestionario siguió las siguientes etapas:

1. *Estructura*

El enfoque LC no es un constructo absoluto en la práctica de enseñanza, sino que responde a un continuo que va desde el énfasis total en el docente y la enseñanza al énfasis total en el alumno y su aprendizaje (Schweisfurth, 2015). Siguiendo esta línea, se buscó generar un instrumento que permitiera atribuir esa gradación, y se decidió realizar un cuestionario con escalas tipo Likert, con afirmaciones sobre la práctica -lo que mantiene el aspecto situado- mediante grados de acuerdo o frecuencia.

Se escogió una escala de 5 puntos, que otorga buenas posibilidades de graduación.

2. *Definición semántica*

   a. *Delimitación conceptual del Marco de competencias docentes y Principios de Learner-centered*

Se realizó la selección de un marco descriptivo de competencias docentes que permitiera objetivar la acción docente. Se eligió el modelo propuesto por Charlotte Danielson (2013). Este marco cumple con dos condiciones necesarias para este cuestionario: resulta suficientemente abarcador de la acción docente, pero no es excesivo ni recargado.

En cuanto al enfoque de Learner-centered, se partió del Modelo original de 1997 (American Psychological Association (APA) Board of Educational Affairs (BEA), 1997) porque brinda una base de información muy bien sistematizada.

   b. *Generación de indicadores*

Una vez delimitados los marcos conceptuales se trabajó para volverlos operativos mediante de la definición de indicadores.

En el Framework de Danielson Group (Danielson, 2013) se analizaron sus cuatro dimensiones, componentes e indicadores. Se buscó que las dimensiones quedaran totalmente cubiertas mediante la densidad de los indicadores generados. En el Cuadro 1 se aprecia la especificación alcanzada en una de las dimensiones.

Cuadro1: Ejemplo de identificación de indicadores de la práctica docente

DIMENSIÓN	ASPECTOS IDENTIFICADOS	INDICADORES
Entorno de Aula	- creación de un contexto seguro y amable	– Preocupación por cada estudiante – Interés por su vida – Habla respetuosa – Aceptación diferentes puntos de vista – Favorecer relaciones interpersonales – Presencia de las emociones
	- gestión de disciplina	– Modelo de autoridad – Reglas conocidas – Reglas consensuadas
	- influencia de la motivación	– Propuestas relevantes – Animar opiniones personales – Entusiasmo y sentido del humor – Altas expectativas para todos los estudiantes
	- diseño de ambiente	– Para favorecer aprendizaje autónomo – Para favorecer aprendizaje entre pares

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco para la enseñanza de Charlotte Danielson (Danielson, 2013)

Se realizó el mismo proceso con el modelo Learner-centered, analizando los Factores y los Principios asociados. En el Cuadro 2 se muestra la selección de indicadores.

Cuadro 2: Ejemplo de análisis de los Principios de Learner-centered identificando indicadores

FACTOR	PRINCIPIO	INDICADORES
Factores afectivos y motivacionales	**7. Influencias motivacionales y emocionales en el aprendizaje.** Qué y cuánto se aprende está influenciado por la motivación. La motivación para aprender, a su vez, está influenciada por los estados emocionales, las creencias, los intereses y las metas del individuo, y los hábitos de pensar.	– Las creencias del estudiante sobre sí mismo impactan en el aprendizaje – Su visión de sí mismo como aprendiz influye en la motivación – La motivación influye en calidad de pensamiento y procesamiento información – Las emociones positivas facilitan el aprendizaje y el rendimiento – Propuestas que despierten la curiosidad y con dificultad adecuada mejoran aprendizaje – Las emociones negativas interfieren en el aprendizaje
	8. Motivación intrínseca para aprender. La creatividad del alumno, el pensamiento de orden superior y la curiosidad natural contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas de novedad y dificultad óptimas, pertinentes a los intereses personales, y que prevén la elección y el control personales.	– Estudiantes con curiosidad, pensamiento flexible y perspicaz y creatividad – Tareas interesantes y personalmente relevantes – Apropiadas en complejidad y dificultad de acuerdo a las habilidades y capacidades del estudiante – Tareas en las que sienten que van a tener éxito – Relacionadas con el mundo real – Abiertas a la elección – Controlables por los estudiantes – Propuestas que atienden las diferencias individuales en cuanto a la novedad y dificultad óptima – Propuestas relevantes
	9. Efectos de la motivación en el esfuerzo. La adquisición de conocimientos y destrezas complejos requiere un mayor esfuerzo del estudiante y práctica guiada. La motivación por aprender es imprescindible para sostener el esfuerzo de aprender.	– Estudiantes que se esfuerzan y persisten – Estrategias que favorecen el esfuerzo – Compromiso del alumno con el aprendizaje – Prácticas que favorecen las emociones positivas – Metodologías que favorecen la pertinencia y relevancia de los aprendizajes

Fuente: elaborado a partir de APA-BEA, 1997

c. Conjunción de los indicadores de ambos marcos

Los indicadores surgidos en ambos marcos de referencia se cruzaron a fin de encontrar consistencias entre ellos.

Se rescataron solamente los indicadores que estuvieran presentes en ambos marcos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Esto sumado a la valoración de Jueces externos dará la validez de constructo al cuestionario (Urrutia Egaña, Barrios Araya, Gutiérrez Núñez & Mayorga Camus, 2015)

Como el documento del que se partió para el modelo LC tiene décadas de construido, se realizó búsqueda de bibliografía para validar el modelo con evidencia actual, identificando los descriptores o referencias respaldados en investigaciones más recientes (Cuadro 3)

Cuadro 3: Ejemplo de confirmación referenciada de los elementos e indicadores con Principios LC y su marco teórico

DIMENSIONES	***CARACTERÍSTICAS***	***INDICADORES***	
De Framework for teaching. Evaluation instrument	***relación con los dominios de LCPs (learner centered principles)***	***del marco teórico de LC (learner centered)***	
Entorno de aula	**contexto seguro y amable**	**preocupación por los alumnos interés por su vida fuera de la escuela**	McCombs & Whisler, (2000), McCombs (2001) Cullen & Harris (2008)
		habla respetuosa a los alumnos y entre ellos	McCombs (2001)
		aceptación diferentes puntos de vista	Chocarro et al., (2007) Brackenbury (2012) Moate & Cox (2015)
		favorecedor de relaciones interpersonales	Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler & Walsh (2005) Bishop et al., (2014) Moate & Cox (2015)
		presencia de las emociones	McCombs & Whisler, (2000), McCombs (2001) Cox, 2004 en Cullen & Harris (2008) An & Reigeluth (2011)
	gestión de disciplina	**modelo claro de autoridad**	McCombs & Miller (2007)
		reglas conocidas	
		reglas consensuadas	
	motivación	**propuestas relevantes**	Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler & Walsh (2005) Chocarro et. alt. (2007) Brackenbury (2012) Weimer, M. (2013)
		animar opiniones personales	Festinger, 1957 y Piaget, 1973 en Bransford et al., (2000) Oldfather 1993, en McCombs, & Whisler, (2000), Chocarro et. alt. (2007) Senge 1990 en Cullen & Harris, (2008)
		entusiasmo y sentido del humor	McKeachie 1990 1992, en McCombs & Whisler (2000) Bucher, Chrystal, Mayer, Mcpherson, Schmunk, Shuler & Walsh (2005) Cox, 2004 en Cullen & Harris, (2008)
		demostrar altas expectativas en todos los alumnos	Bransford et al., (2000) Jobs for the Futures and Council of Chief State School Officers, (2015)

d. Redacción y ordenamiento de ítems

Se pasa a la transformación de estos indicadores en ítems posibles del cuestionario. Se realiza en dos instancias: definición conceptual del ítem, y redacción del mismo. Se redactan tantos ítems como se requieren para agotar lo representado por cada indicador.

Se le dio luego formato de ítems para la primera versión del Cuestionario.

Queda conformado una primera versión del cuestionario, con 113 ítems en seis subescalas (Orientación al aprendiz, Orientación de la instrucción, Empoderamiento del estudiante, Monitoreo de los aprendizajes, Emociones y clima de aula, y Desarrollo profesional docente). El alto número de ítems de esta primera versión responde a la minuciosidad del análisis del marco conceptual.

e. Revisión del modelo

Se reagruparon los ítems de acuerdo a la propuesta conceptual del Marco para la enseñanza de Danielson, de forma de construir una subescala para cada una de las Dimensiones de dicho Marco: Orientación al aprendizaje, Entorno de aula, Orientación de la instrucción y Desarrollo profesional docente. Los ítems de cada subescala se ordenaron de acuerdo a los Principios de Learner-centered.

Se eliminaron repeticiones conceptuales lo que disminuyó el número de ítems.

Se conformó un Cuestionario con 99 ítems distribuidos en 4 subescalas.

Proceso de validación del cuestionario

La meta de esta comunicación es presentar el proceso de análisis conceptual y lógico que se siguió para la ideación y redacción del cuestionario propuesto. Sin embargo, una vez llegados a este punto, no está realizado el proceso de validación del mismo.

Por lo tanto, describiremos brevemente lo realizado en este sentido.

a. Valoración por expertos

El Juicio mediante valoración de expertos es un procedimiento que se realiza partiendo del supuesto de que personas formadas e informadas en la temática del instrumento podrán dar su visión acerca del mismo, su valor conceptual y su utilización específica (Carretero-Dios & Pérez, 2005; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Para esta validación se contactaron especialistas en la temática docente o en metodología, y con años de experiencia.

El juicio de expertos pretende validar el contenido del cuestionario, recogiendo valoraciones generales sobre el cuestionario y de cada ítem, así como recomendaciones. Busca conocer el nivel de acuerdo existente en el panel sobre los ítems del cuestionario, ya sea valorándolos positiva o negativamente. De no alcanzarse este acuerdo, se modifica el instrumento a partir de las valoraciones y recomendaciones y se vuelve a testear.

Se debieron realizar tres paneles de jueces, reajustando el cuestionario a partir de las valoraciones y contrastando con el marco conceptual, hasta alcanzar un grado de acuerdo aceptable. Se lo calculó por medio de Kappa de Fleiss (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) y del índice de Lawshe, Content Validity Ratio (CVR) y Content Validity Index (CVI) (Lawshe, 1975). Para estos estadísticos, los valores aceptables son $K \geq ,70$ y CVR cercano a 1 (dependiendo de la amplitud del panel de expertos).

En los Cuadros 4 y 5 se presenta la progresión de los valores a lo largo de los paneles sucesivos.

Cuadro 4. Resultado general de Kappa Fleiss en los tres paneles

KAPPA	CLARIDAD	PERTINENCIA CONSTRUCTO	PERTINENCIA DIMENSIÓN	RELEVANCIA
Panel 1	-,033	-,030	-,044	-,030
Panel 2	-,060	-,082	-,075	-,092
Panel 3	-000	-,024	,007	,015

Cuadro 5. Resultado de Content Validity Ratio en los tres paneles

CVR	CLARIDAD	PERTINENCIA CONSTRUCTO	PERTINENCIA DIMENSIÓN	RELEVANCIA
Panel 1	,596	,502	,525	,529
Panel 2	,381	,323	,432	,355
Panel 3	,764	,88	,955	,94

A lo largo de los tres paneles observó un comportamiento particular de Kappa Fleiss, mostrando valores no aceptables aún cuando las valoraciones dadas por los expertos presentaban mucha similitud interna.

Probablemente se trate de un desempeño paradójico del estadístico (Benavente Reche, Ato García, 2009; Falotico & Quatto, 2015) que en ocasiones particulares, puede mostrar *sesgo* o *prevalencia* (en relación a diferencias entre valores marginales o por puntuación excesiva en una categoría). Podríamos estar frente a un caso de prevalencia.

El índice de Lawshe muestra mejora evidente en el nivel de acuerdo en el Panel 3. Dadas las características del cuestionario (no es certificativo), los valores alcanzados permiten aceptar como válido el modelo pasado al tercer grupo de expertos.

Se incorporaron las recomendaciones recibidas y se arribó al cuestionario que pasará a pilotaje. Quedó estructurado en cuatro subescalas y 57 ítems.

En este momento se está desarrollando la aplicación piloto a una muestra de 300 profesores universitarios, seleccionados de forma aleatoria y estratificada por facultades.

De este pilotaje se obtendrá fiabilidad, consistencia, correlación ítem-total, AFE, AFC y Curtosis a fin de identificar factores que permitan agrupar, optimizar los ítems, y detectar aquellos que efectivamente discriminan (Carretero-Dios & Pérez, 2005).

Conclusiones

Analizado el proceso de construcción del cuestionario de forma que respondiera al objetivo propuesto, se valora el trabajo de respaldo conceptual con profunda búsqueda de evidencias. Sin ella, la validación por expertos no habría podido capitalizarse suficientemente.

Tanto las valoraciones cuantitativas como las recomendaciones recibidas en los paneles, debieron tamizarse comparándolas con el marco teórico de partida. Gracias a que se contó con una amplia base conceptual se pudieron justificar los cambios a incorporar al cuestionario y reconocer cuáles no eran aceptables por no alinearse al marco.

Por otro lado, se evidenció que la selección de los expertos fue vital en cuanto a su experticia, por facilitar la toma de decisiones de forma respaldada.

Un aspecto particular surgió en el análisis estadístico del acuerdo entre jueces, debido al comportamiento de algunos de los índices utilizados. En ese sentido, se concluye que es importante trabajar con más de un índice para poder definirlo.

Si bien el proceso de validación culminará luego del análisis del pilotaje, se reconoce el valor del proceso seguido en la construcción de sus ítems por aportar robustez conceptual al instrumento creado, necesaria para su validez de contenido.

Referencias

American Psychological Association (APA) Board of Educational Affairs (BEA). (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: a Framework for School Reform & Redesign.*

An, Y.-J., & Reigeluth, C. (2011). Creating Technology-Enhanced, Learner-Centered Classrooms: K–12 Teachers' Beliefs, Perceptions, Barriers, and Support Needs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *28*(2).

Benavente Reche, P., Ato García, M. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces.* Universidad de Murcia.

Barber, M., Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, *revista PREAL 41*,

Bernstein, D. (2016). Now is a Good Time to Recognize Teaching as Serious Intellectual Work. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, *11*, 9–14.

Blumberg, P., & Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, *36*(3), 189–202. http://doi.org/10.1007/s10755-010-9168-2

Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *5*(3), 521–551.

Chocarro, E., Sobrino, Á., & González-Torres, M. C. (2014). Percepciones De Los Profesores Universitarios : ¿ Su Enseñanza Adopta Un Enfoque Centrado en el alumno y su aprendizaje? *Contextos Educativos*, *17*, 45–62.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument.* The Danielson Group. Retrieved from https://www.danielsongroup.org/framework/

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*, *6*, 27–36.

Falotico, R., & Quatto, P. (2015). Fleiss' kappa statistic without paradoxes. *Quality and Quantity*, *49*(2), 463–470. http://doi.org/10.1007/s11135-014-0003-1

Korthagen, F. A. J. (2017). A Foundation for Effective Teacher Education : Teacher. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, *30*, 528–545.

Lawshe, C. H. (1975). a Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel Psychology*, *28*(4), 563–575. http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Mas Torelló, O. (2011). El profesor Universitario : sus Competencias y su Formación. *Profesorado:Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, *15*(3), 195–211. Retrieved from http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf

McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, *79*, 182–193.

McCombs, B. L. & Miller, L. (2007). Learner-centered classroom practices and assessments, Thousand Oaks, CA: Corwin press

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). The learner-centred classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement (p. 286).

Murtonen, M., & Lappalainen, M. (2013). Pedagogical education for university teachers in Finland La Formación pedagógica para los profesores universitarios en Finlandia. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(3), 65–72.

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, *13*(3), 6. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646491

Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, *40*, 259–266. http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.011

Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2015). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, *28*(3), 547–558.

¿Y si Aplicamos el Aprendizaje basado en Proyectos de forma Interdisciplinar? Innovación e Investigación en la Mención de Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

What if We Apply Project-Based Learning in an Interdisciplinary way? Innovation and Research in the Mention of Attention to Diversity of the Faculty of Education (University of Zaragoza

Ana Cristina Blasco Serrano
Alejandra Cortés Pascual
Irene Bitrián González
Adoración Alves Vicente
Juana Soriano Bozalongo

Universidad de Zaragoza. España

El proyecto, que aquí se presenta, consiste en la implementación de la metodología de Aprendizaje basado en proyectos (ABP) para trabajar en colaboración en materias de la mención de atención a la diversidad del grado de maestro en educación infantil. Las asignaturas involucradas son Respuestas Educativas a Necesidades Específicas, Atención Temprana e Innovación en la Escuela Inclusiva. Los estudiantes, organizados en diferentes equipos, puedan desarrollar un solo proyecto global a partir de contribuciones de las tres materias. De esta manera, el proyecto tiene más sentido, unidad y realidad, se enfoca y nutre de manera constructiva con el aprendizaje de habilidades de las tres áreas. Esto es compatible con las guías de enseñanza de las asignaturas. Los equipos de trabajo son los mismos para las tres asignaturas, y con el objetivo de mantener la coherencia en la evaluación, los estudiantes obtienen la misma calificación. Hemos realizado un estudio de prueba pre-post, a través de un cuestionario ad-hoc, para conocer su nivel de conocimiento e impacto, antes y después del proyecto ABP. Los resultados constatan una alta satisfacción del alumnado. Además, las categorías de trabajo en equipo y de interdisciplinariedad aparecen bien valoradas y con crecimiento después del proyecto de ABP.

Descriptores: Aprendizaje basado en proyectos; Competencias transversales; Trabajo en equipo; Interdisciplinariedad; Metodologías de aprendizaje.

This project, consists of the implementation of the Project-Based Learning (ABP) methodology to work collaboratively on the subject of attention to diversity of the teacher's degree in early childhood education. The subjects involved are educational responses to specific needs, early attention and innovation in inclusive school. Students, organized in different teams, can develop a single project collecting contributions in a transversal way of the three subjects. In this way, the project has more sense, unity and reality, it focuses and nurtures constructively with the learning of skills of the three areas. The students of each team receive the same grade and will be the same for the three subjects, being coherent with a consensus evaluation and the dynamics presented, that is, ABP. We have carried out a *pre-post* test study, through an *ad-hoc* questionnaire (already validated), to know its level before and after ABP, and to know its impact. Although at the moment we are analyzing the data of these questionnaires, as well as evaluating the work, we can verify that the satisfaction of the students on the work is high and that the categories of teamwork and interdisciplinarity are well valued and with growth after work of ABP.

Keywords: Project-based learning; Transversal skills; Teamwork; Interdisciplinarity; Learning methodologies.

Introducción

La atención a la diversidad refiere una realidad educativa con multiplicidad de situaciones y demandas que requieren un educador abierto, con una visión creadora y transformadora, desde una perspectiva holística que considere la totalidad de los componentes de los procesos educativos. Es por esto que la educación superior se ha de plantear la necesidad de ofrecer escenarios educativos de colaboración, de compromiso con problemas que reflejen la incertidumbre de la vida cotidiana, reforzando la capacidad y disposición de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje por parte del estudiante (Claxton, 2001).

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología de enseñanza centrada en los estudiantes. Se basa en el interés de los mismos y su curiosidad natural (Bell, 2010). Ofrece el marco para una transformación educativa, entendiendo los proyectos como un instrumento de aprendizaje que aborda la realidad para que el alumnado la analice e intervenga en ella (Vergara, 2015). Esta metodología involucra a los estudiantes en el diseño, la toma de decisiones, la resolución de problemas o las actividades de investigación de manera autónoma (Toledo y Sánchez, 2018). Se trata de una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas que pretenden la consecución de un producto final, al que se llega desde un proceso compartido de negociación entre los participantes. Determinados elementos destacan como fundamentales para el buen desarrollo de dichos proyectos, tales como la motivación, la planificación y organización, la interacción y colaboración entre los docentes y los estudiantes y, las posibilidades que ofrece en la búsqueda de respuestas (García-Valcarcel y Basilotta, 2007).

El aprendizaje basado en proyectos contribuye, de manera primaria, a crear un concepto integrador de las diversas áreas de conocimiento y promover el trabajo interdisciplinar. Permite la integración de asignaturas y la organización de actividades en torno a un fin común definido por los intereses de los estudiantes (Maldonado, 2008). El ABP es una metodología que logra mejorar el sistema de estudio y aprendizaje universitario, propicia la consecución de las competencias propuestas, entre otras razones, para lograr una mayor implicación del alumnado y fomentar su aprendizaje en grupo (Rodríguez-Santero, Torres-Gordillo, y Perera-Rodríguez, 2016). De esta manera, una tarea o actividad con un enfoque de aprendizaje basado en proyectos proporciona a los estudiantes experiencia práctica, creatividad y pensamiento crítico (Hanif, Chandra Wijaya y Winarno, 2019), responsabilidad, independencia y disciplina (Bell, 2010; Toledo y Sánchez, 2018).

Método

La investigación presentada se plantea estos objetivos principales:

Evaluar el conocimiento sobre metodologías de aprendizaje dinámicas y colaborativas.

Profundizar en el conocimiento de la metodología ABP e implementarla en el desarrollo de temáticas sobre Atención a la Diversidad.

Desarrollar una evaluación de los proyectos de manera globalizada e interdisciplinar.

Crear una visión holística y coordinada de cómo abordar la atención a la diversidad y la inclusión desde tres referentes de materias en la formación del futuro maestro de Educación Infantil.

Para abordar el trabajo nos posicionamos en investigación-acción, puesto que entendemos nuestra propia labor docente como un proceso de investigación continuo en el que la exploración reflexiva ha sido esencial para tomar decisiones en pro de la mejora progresiva. Como expone

Bausela (2004: 1) "conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa". Para ello se combina un instrumento *ad-hoc* de corte cuantitativo y cualitativo. Los datos permiten observar una foto del estado de la cuestión y comprender con mayor profundidad el tema a tratar.

Muestra

La población general y la muestra coinciden, puesto que son los estudiantes de 4º de la mención de atención a la diversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, es decir, 88 matriculados, si bien en el cuestionario *pre* contestaron 57 personas y en el *post* 74, siendo mayoritariamente mujeres (96,5% de media en ambos momentos). La edad mayoritaria de las participantes es de 21 años.

Instrumentos

Ante la dificultad de evaluar los parámetros y categorías diseñadas en la investigación, con un instrumento ya predefinido, se optó por elaborar uno propio (*ad-hoc*), con la finalidad de conocer aspectos que nos interesaban en la investigación. Dicho producto ha tenido un proceso de valoración teórica y de interjueces entre las propias investigadoras-docentes. Así, tanto el cuestionario *pre* como el *post* cuentan con una serie de cuestiones cerradas y abiertas. Entre las cerradas se cuestiona la importancia del trabajo en equipo, el grado de conocimiento del ABP y de trabajar de forma interdisciplinar, así como la valoración del proyecto. Las preguntas abiertas tienen más vinculación con qué metodologías activas y colaborativas conocen y han desarrollado y su percepción sobre ellas. El cuestionario *pre* contempla estas cuestiones de escala de valoración del 0 al 10 sobre la importancia de: trabajar en equipo, de la interdisciplinariedad y expectativas que se poseen respecto al proyecto. También se cuestionan preguntas abiertas acerca de qué metodologías docentes se conocen, qué saben sobre el ABP y qué opinión tienen sobre trabajar de forma integrada e inclusiva. El cuestionario *post* indaga sobre estas cuestiones y también solicita al alumnado una valoración sobre la iniciativa y aspectos de mejora.

Procedimiento

El proceso de investigación-acción ha llevado un desarrollo basado en la mejora constante de la puesta en práctica del proyecto. En primer lugar, las cinco docentes de las tres materias consensuamos la forma de organización y presentación del proyecto al alumnado. Fue muy importante darles pautas sobre cómo llevar a cabo la metodología de aprendizaje basado en proyectos, cómo realizar una propuesta interdisciplinar y sobre la organización de los equipos de trabajo (entre 4 ó 5 personas). Los equipos debían optar por un proyecto relacionado con una discapacidad intelectual en el que se incorporara una propuesta educativa en la que se tuvieran en cuenta la atención temprana y respuestas innovadoras e inclusivas.

Cada equipo eligió libremente la temática a proponer, siendo algunas de ellas: Necesidades comunicativas de los alumnos con Síndrome de Angelman, Autonomía en el Síndrome de p5-, ¿Cómo es la interacción social del alumnado con Síndrome de Down?, Cómo incluir en el aula al alumnado con X-Frágil a través de la mejora del lenguaje, Síndrome de Primrose, Vida adulta en las personas con Discapacidad Intelectual, Síndrome de Rett y Síndrome de Prader-Willi.

Para hacer una valoración más objetiva, cada una de las docentes evaluó todos los trabajos de forma individual (revisión a ciegas), mediante una misma escala de valoración. En sesiones de evaluación conjuntas, entre las 5 profesoras acordamos la calificación final global. El porcentaje

de calificación en las tres materias implicadas en la iniciativa es un 10% del total de los créditos prácticos, y es la misma para todos los miembros del grupo.

Para el análisis cuantitativo hemos realizado medias y porcentajes generales. Para el análisis cualitativo, las categorías creadas a priori son las siguientes: trabajo en equipo, metodologías activas y colaborativas, ABP, interdisciplinariedad y expectativas del trabajo. A posteriori, además de las mencionadas, encontramos la de satisfacción con el proyecto (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Categorías creadas

TRABAJO EN EQUIPO	Unión de dos o más personas organizadas de una forma determinada que cooperan para lograr un objetivo común.
METODOLOGÍAS ACTIVAS	Proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes (López, 2005)
INTERDISCIPLINARIEDAD	Capacidad para combinar varias disciplinas, es decir, integración de varios campos en un mismo trabajo. Conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada (Tamayo, 2004)
EXPECTATIVA	Espera de alguna cosa que va a suceder y que va a satisfacer las aspiraciones del sujeto (Martí, 2003)
APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	Implica el trabajo conjunto de los estudiantes, organizados en pequeños grupos, hacia la comprensión de un problema de la vida real con múltiples soluciones posibles (Savin-Baden, 2000).
SATISFACCIÓN CON EL PROYECTO	Supone el cumplimiento de las expectativas previas al inicio del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados se han agrupado partiendo de los objetivos planteados en la investigación (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Resultados según los objetivos planteados.

	TRABAJO EN EQUIPO	TRABAJO INTERDISCIPLINAR	VALORACIÓN DE LA PROPUESTA
PRE	8,8 (consideración de la importancia)	8,4 (consideración de la importancia)	8,3 (expectativas ante el proyecto)
POST	9,05 (consideración de la importancia tras la puesta en práctica)	9,1 (consideración de la importancia tras la puesta en práctica)	8,2 (consideración de la importancia tras la puesta en práctica)

Fuente: Elaboración propia.

1. Evaluar el conocimiento sobre el trabajo en equipo y, metodologías de aprendizaje dinámicas y colaborativas.

Ante la pregunta de si se considera relevante el trabajo en equipo, en el *post* ha aumentado el porcentaje de la consideración del trabajo en equipo como relevante, ya que en el *pre* era de un 39,3% con un 9 (1=menor relevancia; 10=mayor relevancia), y un 25% con un 10, si bien en el *post* han crecido ambas puntuaciones alcanzando un 47,3% en el primer caso y un 35% en el segundo. En las respuestas a las preguntas abiertas, los estudiantes aluden, sobre todo en el

cuestionario *post*, que ha sido una labor que les ha condicionado a trabajar en equipo de manera diferente a otras ocasiones por el grado de implicación de las tres materias. Por ejemplo, de forma textual, expresan: "trabajar en equipo resulta enriquecedor" o "nos permite conocer otros puntos de vista". Ello es coherente con los resultados cuantitativos en los que se aprecia un aumento en el grado consideración de la importancia de trabajar en equipo (media=8,8), y la consideración de esta importancia tras la puesta en práctica del proyecto de ABP (media=9).

En cuanto a las metodologías, las que más mencionan que conocen (antes de comenzar el proyecto, en el *pre*) son grupos interactivos, trabajo cooperativo, trabajo por rincones, clase invertida y trabajo por centros de interés. Sólo 4 personas aluden al conocimiento del ABP como tal. Al acabar el proyecto (en el *post*), además de estas metodologías activas, señalan que conocen el aprendizaje por tutorías, lecturas compartidas, clases compartidas, *design thinking*, *mindfulness*, aprendizaje cooperativo, actividades para patios dinámicos, aprendizaje servicio…Es decir, destacamos que aumenta el conocimiento sobre diferentes metodologías activas, aunque exista una mezcla entre las que realmente son y otro tipo de herramientas de aprendizaje, y sobre todo que crece el saber más sobre el ABP, aspecto éste que nos interesaba en el proyecto.

2. Profundizar en el conocimiento de la metodología ABP e implementarla en el desarrollo de las temáticas a realizar.

Ha sido un proyecto que ha permitido el conocimiento de esta nueva metodología, en la mayoría de los casos tenían información sobre el ABP, pero no lo habían utilizado. Resulta importante destacar que en los cuestionarios post se resalta como una buena técnica de trabajo, han enfatizado su aprendizaje después de llevar a cabo el proyecto y la posibilidad de seguir aprendiendo sobre esta disciplina. Algunos comentarios de los estudiantes son: "Podríamos haber utilizado esta metodología desde el primer curso", "Habríamos necesitado más tiempo para llevar a cabo este proyecto", "Experiencia motivadora", "Hemos aprendido mucho sobre el ABP", "Queremos saber más".

3. Desarrollar una forma de evaluación de esos trabajos de manera más globalizada e interdisciplinar.

Se ha preguntado de forma explícita la relevancia de este aspecto y tanto en el pre como en el post se aprecia una percepción positiva en ello, siendo algo mayor en el post en la puntuación de 10 (1=nada relevante; 10=mucha relevancia) (33% en el pre y 37% en el post). Ha sido una de las categorías que supone más controversia, por la necesidad de agrupar los conocimientos y contenidos establecidos en las tres asignaturas vinculadas al proyecto.

4. Crear una visión más holística y coordinada de cómo abordar la atención a la diversidad y la inclusión desde tres referentes de materias en la formación del futuro docente de Educación Infantil.

Uno de los objetivos del proyecto es que el de implementar esta metodología ante un problema real. En este estudio, el alumnado muestra un grado de satisfacción alto, ya que en la mayoría de los casos era su primer contacto experiencial con el ABP. Si bien es cierto que este grado de satisfacción puntúa más bajo en lo relativo a la coordinación entre las profesoras de las diferentes asignaturas.

Conclusiones

Creemos que hay dos cuestiones clave que ponen en valor este trabajo: a) el uso de la metodología de aprendizaje basado en proyectos a través de tres materias y b) el que se haya constatado en

un trabajo por equipos con una incidencia real en la evaluación de los estudiantes en la espacialidad especialidad de atención a la diversidad (futuros maestros de Educación Infantil). Como apuntan diferentes investigaciones (Uskola, Madariaga, Arribillaga y Maguregi., 2018; Hanifet al., 2019) es una forma de acercar un aprendizaje más mediado y significativo para la realidad académica y profesional. Los objetivos planteados se han logrado ya que consta el aumento relevante del valor del trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y el trabajo en sí del ABP, realizado tras haber implementado el proyecto. Como limitación planteamos que no hemos podido realizar un grupo control por ética docente (no nos parecía correcto que un grupo se quedase sin poder implementar la propuesta de innovación) y que en algunos casos nos ha faltado más coordinación entre las profesoras a la hora de transmitir la información. Como prospectiva quisiéramos enfatizar que queremos seguir con la iniciativa recogiendo más datos y mejorando algunos aspectos acordados entre todas las docentes y con los participantes, tales como mejorar la definición de los criterios de evaluación, dar mayor peso al proyecto en la calificación de las asignaturas o permitir mayor extensión en los trabajos.

Referencias

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*(1), 1-9.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. doi: https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Barcelona: Paidós.

David, J. (2008). What research says about project-based learning. *Educational Leadership*, 65, 80–82.

García-Varcárcel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

Guissasola, J. y Garmendia, M. (2018). *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Hanif, S., Chandra Wijaya, A. F., y Winarno, N. (2019). Enhancing Students´Creativity through STEM Project-Based Learning. *Journal of Science Educators*, 50-57.

Lokey-Vega, A., Williamson, J., y Bondeson, K. (2018). A lesson structure and an instructional design model for Project-Based Online Learning. *Journal of Online Learning Research*, 4(3), 327-345.

López, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria.* Madrid: Narcea.

Maldonado, M. Pérez, (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, *14*(28), 158-180.

Martí, I. (dir.) (2003). *Diccionario Enciclopédico de Educación.* Barcelona: CEAC

Navarro, I., González, C. y Paula Botella, P. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: Diferencias percibidas en la adquisición de competencias por el alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación, 10(1), 55-76*

Poonpon, K. (2017). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, 40, 1-10.

Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias.* Morón (Sevilla): Ediciones MCEP.

Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J.J., y Perera-Rodríguez, V. H. (2016). Aportaciones del método ABP en la consecución de competencias de acción profesional. *Bordón*, *68*(4), 155-177.

Savin-Baden, M. (2000): *Problem-based learning in higher education: Untold stories*, Buckingham: SRHE y Open University.

Tamayo, M. (2004): *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusa.

Toledo, P., y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(2), 471-491.

Uskola, A., Madariaga, JM., Arribillaga, A. y Maguregi, G. (2018). Categorisation of the interventions of facilitating tutors on PBL and their relationship with students´response. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *22*(3), 153-170. doi: 10.30827/profesorado.v22i4.8403

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

Claves Metodológicas para Comprender el Fracaso en la Universidad. Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada, un Dispositivo en Exploración

Methodological Keys to Understand the Failure in the University. Historia Set, Graph and Reinterpreted, a Device in Exploration

Adriana Margarita Montequín

Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Esta presentación describe un componente central del trabajo de campo de un proyecto concebido como una investigación-acción, enfocado en estudiantes de ingeniería que transitan su carrera con bajo nivel de logro y en riesgo de desertar. Exploramos instrumentos de diagnóstico, apoyo y asistencia, que amplíen nuestra comprensión del proceso vivido por cada estudiante. El trabajo toma información del relato biográfico y de las percepciones del estudiante, reelaborados en un laboratorio-taller cuyo eje es la *configuración espacial*. Se trata de un instrumento topográfico que muestra en un plano tridimensional la situación problemática del estudiante. Su naturaleza permite incluir elementos de contextos externos al académico y simplificar tramas complejas. La *configuración* constituye el núcleo articulador del dispositivo que denominamos "Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada" que comprende todos los objetivos de la investigación. Presentamos algunos resultados de una instancia exploratoria.

Descriptores: Ayuda educativa; deserción escolar; Universidad; Investigación aplicada; Percepción.

This presentation describes a central component of the field work of a project conceived as an action research, focused on engineering students who travel their career with low level of achievement and at risk of deserting. We explore instruments of diagnosis, support and assistance that broaden our understanding of the process lived by each student. The work takes information from the biographical account and the student's perceptions, reworked in a laboratory-workshop whose axis is spatial configuration. It is a topographic instrument that shows in a three-dimensional plane the problematic situation of the student. Its nature allows to include elements of contexts external to the academic and to simplify complex plots. The configuration constitutes the articulating nucleus of the device that we denominate "History Configured, Graphified and Reinterpreted" that includes all the objectives of the investigation. We present some results of an exploratory instance.

Keywords: Educational help; school dropout; College; Applied research; Perception.

Introducción

El trabajo explora la incidencia de ciertos aspectos de la configuración familiar de un estudiante en su proceso de inserción en la universidad. Prestamos especial atención a la forma de sus vínculos y a su lugar en el sistema familiar. Conjeturamos que estos elementos condicionan en forma significativa el devenir y los resultados de esa trayectoria.

Con ese fin nuestro trabajo de campo se basa en la biografía del estudiante, la estructura familiar y sus modos de percibir el juego de esas relaciones.

El propósito último de esta investigación es generar dispositivos alternativos y complementarios a los existentes que promuevan factores de potencia en los estudiantes que atraviesan fases críticas en su relación con la carrera. Sabemos que es alta la proporción de abandono inicial y baja tasa de graduación univeritaria (30%) en Argentina (Kisilevsky; Veleda, 2002). A ello se

suma la excesiva duración real de la carrera, asociada a un escaso nivel de logros iniciales, como lo observa un análisis de seguimiento de estudiantes de Ingeniería, quienes al completar su primer año académico en un 40% no han aprobado el exámen final de ninguna asignatura al (Montequín, 2015).

Hemos identificado factores asociados al rendimiento académico, como el nivel de instrucción alcanzado por el padre del estudiante. Pero, desconocemos, por un lado cuál es el mecanismo que une ambos elementos, y a la vez, observamos que existen casos en que esta correlación no se evidencia. Para responder algunas preguntas que estas condiciones dejan abiertas buscar nuevos enfoques y metodologías de investigación. Así diseñamos la *configuración topográfica*, conjeturando que ella amplía la percepción, aporta información, y permite imaginar otras explicaciones.

Acerca del enfoque

Desde nuestra perspectiva, el alumno, en tanto sujeto es un entramado de relaciones (en la red familiar o la institución a la que pertenece) que lo organizan y dan sentido a su vida. Un individuo es un punto de intersección de historias sociales y biológicas, y el devenir de su encuentro con la universidad es inseparable de la trama en la que está inserto, en particular de su historia familiar, como afirma Vincent de Gaulejac (2016).

Nuestro estudio se propone comprender el proceso de inserción y los factores que lo obstaculizan, a través de esas marcas en su relato biográfico. Desde un análisis sistémico, miramos al estudiante a través de sus vínculos vitales. Para abordar ese proceso diseñamos el dispositivo "Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada (HCGR)".

Nuestra hipótesis sostiene, en primer lugar, que en el encuentro con la universidad tiene un rol significativo la posición del estudiante, el lugar que ocupa y las relaciones que organiza en la escena educativa. En segundo lugar, conjeturamos que esa posición se encuentra altamente condicionada por el lugar y las relaciones del joven desde su rol de hijo en el sistema familiar de origen (Boszormenyi-Nagy y Spark, 2012). Ambos factores, atravesados por afectos, inciden en su modo de percibir y de ubicarse en el nuevo contexto al que desea pertenecer.

En tercer lugar, proponemos que la incidencia de cierta trama familiar en la vida académica suele permanecer oculta a la mirada del estudiante y sólo resulta accesible por caminos indirectos.

Preguntas y problemas

Desde ese marco, la investigación transita por los siguientes interrogantes:

- ¿Qué relaciones significativas podemos identificar entre el lugar del estudiante en el sistema familiar, y su ubicación y actitud frente a su proyecto académico?
- En los casos de trayectorias académicas fragilizadas, ¿es posible que el estudiante rearme una imagen de sí con apoyos básicos para reapropiarse del sentido de su proyecto?
- ¿Cómo potenciar la capacidad institucional de apoyo a sus estudiantes, y promover estrategias de afrontamiento individuales y colectivas?

Método. Diseño del instrumento Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada

El trabajo de campo nos permitió diseñar el dispositivo HCGR. En ese marco, los 12 laboratorios-taller desarrollados durante dos años, permitieron desplegar el instrumento de "*configuración topográfica, o espacial*". Pudimos explorar las posibilidades que ofrece para conocer la situación de un estudiante, y para imaginar caminos de transformación. En el estado actual de nuestra investigación, la *configuración topográfica*, constituye el eje articulador del dispositivo HCGR.

El HCGR en su conjunto integra diferentes instrumentos para obtener y analizar información. Ellos son: entrevistas individuales semiestructuradas que incluyen el armado de un genosociograma y un diagrama de la situación presente; laboratorios-taller centrados en las *configuraciones topográficas*, con discusión grupal y coordinación participante.

La aplicación del dispositivo HCGR reviste el doble carácter de método de investigación y de intervención. Permite abordar, describir y conocer una situación particular, y al mismo tiempo, explorar nuevas estrategias de fortalecimiento –en fases críticas del proceso de inserción del estudiante- como así también clarificar propósitos.

La configuración topográfica

La *configuración topográfica* busca identificar la posición del sujeto en una situación significativa de su biografía académica. Se desarrolla en dos planos articulados entre sí: 1) el de la escena relatada; y 2) el de otra escena menos visible, compuesta por marcas del sistema familiar que porta el estudiante como información en sus imágenes internas.

La dimensión topográfica permite relevar hechos, argumentaciones y representaciones, como también sensaciones y sensaciones. En el laboratorio-taller, cada joven habla y configura una situación problemática, con intervenciones del coordinador-participante, en interacción con el grupo en experiencias co-producidas. En el despliegue del decir y de la percepción corporal se produce una "imagen-texto" y movimientos que exteriorizan la imagen subjetiva.

Todo el proceso da acceso a nuevas comprensiones y amplía el punto de vista, toda vez que la imagen-texto y las dinámicas facilitan el compromiso afectivo del sujeto con la situación problemática. La configuración vuelve videntes las articulaciones entre personas y circunstancias que permanecían ocultas, y que sólo se mostraban como síntomas. Las puntuaciones y los reacomodamientos de la configuración llevan a una reelaboración del relato originario en el mismo momento en que éste es narrado. La nueva imagen aporta otra versión del proceso y de la historia. El grupo participa en la configuración-topográfica representando roles u observando su despliegue.

La aplicación del dispositivo HCGR tiene como horizonte la recuperación de una imagen de sí en la que el sujeto integre sus diversas partes o identidades. Su desarrollo pone en juego varios recursos individuales y grupales: *protectores*, frente a la exposición excesiva; *mitigadores*, la contención grupal que amortigua el impacto de situaciones de estrés; *espaciadores*, permiten aislar las situaciones conflictivas; *expresivos o lúdicos*, dan lugar a que todo lo que nos impresiona pueda manifestarse de una forma creativa.

Una de las posibilidades que ofrece una configuración topográfica es la de hacer visible una imagen interna con la intención de observar las interrelaciones de los componentes de esa

situación entendida como un sistema. También es una estrategia para reducir la complejidad de los relatos y argumentaciones que no por tales arrojan luz sobre la lógica de una situación.

Resultados

Intentaremos describir algo de lo desplegado en los once talleres realizados hasta hoy en el trabajo de campo. Cada experiencia nos estimula a continuar la exploración, amplía nuestra imaginación, y nos lleva a perseverar en una búsqueda que no obstante es a tientas. No es nuestra intención mostrar modelos, cada situación en la que trabajamos es singular. Si bien nos planteamos objetivos y diseñamos previamente las actividades, todas se van ajustando a la escena que en cada momento nos toca.

Tomaremos como ejemplo uno de los talleres en el que nos propusimos dos tipos de objetivos:

Que el estudiante:

- Perciba el lugar en que se ubica en la situación universitaria.
- Identifique la forma de relacionarse con cada uno de sus componentes.
- Reconozca recursos y obstáculos en carrera.
- Amplíe su mirada incorporando nueva información.
- Reconozca algo de lo que trae consigo y desconocía.

Para el equipo de investigación:

- Configurar la situación actual del estudiante en el contexto educativo.
- Identificar el juego de relaciones del joven con los componentes de la situación educativa, atendiendo a la distancia, a la mirada y a su grada de inclusión.
- Verificar la interrelación sistémica de los componentes de la situación.

La configuración se hace ubicando en el espacio a personas que representan roles sustantivos de la situación del estudiante. Cuando se modifica la posición de alguno de ellos, el campo se reordena. La modificación por incorporación, exclusión, o variación de los componentes, afecta a todos los miembros. La escena siempre termina en una nueva cartografía, y esta nueva imagen es en sí misma una intervención, ya que puede poner en movimiento una situación de estancamiento en la percepción del estudiante, abrir la percepción, y dar el impulso para el siguiente paso. Esto ocurrió en cada una de las configuraciones que se conformaron en los talleres.

En una ocasión, por ejemplo, pudimos apreciar el efecto que algunas intervenciones en la imagen originaria expresada en la *configuración topográfica* produjeron en la percepción de *Tomás*, un estudiante de primer año:

- El coordinador introduce un elemento que el estudiante no estaba poniendo en juego en su relación con la carrera, agregando un representante para el rol de "su dificultad para hacerse cargo de su tarea". Esto generó una dinámica que puso delante de sus ojos lo que él intuía pero se resistía a mirar.

- A continuación, el coordinador hacer ver al estudiante que tal como en ese momento está ubicado en la escena ha quedado dando la espalda al representante de "sus recursos", los que así, quedan excluidos de su mirada.
- Ambas intervenciones, producen en el joven un efecto de "descubrimiento" de una información que antes no había tomado en cuenta; y de allí se sigue otro efecto, el impulso en él de un movimiento para cambiar de lugar.
- Desde esta nueva posición el estudiante puede abarcar con su mirada tanto la dificultad como sus recursos. Cuando esto sucede, el siguiente efecto en la figura es en el representante de "la tarea", que ahora cambia su posición acercándose al estudiante, volviéndose más disponible para él.

La escena a la que permite acceder la configuración es una oportunidad para mostrar otras formas de lo que pasa. Aumenta las opciones de los puntos de mira y de descripciones de esa situación.

En el caso de otro joven que se encuentra estancado en su avance en la carrera, *Francisco*, la *configuración topográfica* permitió advertir una diferencia entre lo que el estudiante dice estar mirando y aquello que más profundamente tiene tomada su atención.

Cuando *Francisco* habla y describe lo que le pasa, su acento está en "las dificultades" que le impiden aplicarse a "la tarea (estudiar)", menciona escenas de su vida cotidiana referidas a la falta de un espacio propio y a una relación conflictiva con sus hermanas, que le impiden concentrarse en el estudio. Por su parte, la *configuración topográfica* que pone en escena estos componentes muestra una nueva perspectiva:

- La atención de Francisco, más que en las dificultades, está enfocada en la distancia que lo separaba de alcanzar "la meta (graduarse)". Esta diferencia, más la información que aporta el joven, relacionada con el alejamiento que existe en la relación con su padre (quien no vive con la familia y a quien ve muy de vez en cuando), suscita en el coordinador una hipótesis.
- La intervención en este caso, consiste en hacer jugar en la escena a un nuevo actor, al incorporar la figura del "*padre de Francisco*". Esto permite un desplazamiento de la sensación de incomodidad relatada por el estudiante, que pasa de estar en las hermanas a ubicarse ahora en su relación con el padre. En efecto, cuando *Francisco* toma contacto visual con el representante de su padre, expresa que se siente incómodo, y lo percibe como indiferente y distante.
- Mientras esto sucede, quien representa a "su tarea" comienza a sentir que pierde fuerzas.
- Ambos cambios aportan dos nuevas informaciones: por un lado, que la incomodidad se desplaza a otro vínculo (con "el padre"), y por otro, que el malestar en esta relación afecta su fuerza para ocuparse de la tarea de ser estudiante.
- Además, la configuración muestra un padre atento a su hijo y que parece estar interesado por su hijo. Esta información sorprende al joven, y poco a poco se despliega una dinámica entre los componentes de la escena que despeja el camino entre ambos y acorta la distancia que separa a *Francisco* de su padre. Se observa que comienza a

producirse una reconexión entre ellos. El joven cuenta algo que da cuenta de la importancia que tiene para él este vínculo.

Al agregar nueva información a la imagen antes congelada, la intervención trastoca la primera percepción del estudiante, y agrietándola la vuelve fértil.

La configuración tiene el efecto de armar un campo que atraviesa las fronteras de lo imaginado hasta entonces, abre al observador a algo aún no conocido, o que no tiene palabra. Superpone una imagen de la cual se puede dar cuenta en forma consciente, junto a otra que fluye como un río subterráneo en nuestra vida, pero que no siempre vemos, o a la que no prestamos atención. Pero está. Esa imagen se hace perceptible en una dimensión sensible, hecha de sentimientos, de sensaciones, del efecto, en suma, que las fuerzas de la vida tienen en nosotros. Se trata de información que no estamos mirando, pero está y su incorporación puede ser muy valiosa para comprender y destrabar una situación que muestra un atasco para el sujeto.

Conclusiones

Mediante la exploración del método de las *configuraciones topográficas* hemos percibido que los estudiantes reconocen nueva información para sí que consideran valiosa. Pueden enriquecer versiones de sí mismos, logran desagregar explicaciones y emociones abigarradas que impregnaban situaciones de dificultad para concretar logros. Reconocen cuáles son los obstáculos que corresponden al ámbito académico y cuáles que le son ajenos, pero invadían su relación con la carrera, pudiendo en consecuencia, repatriarlas a su lugar de origen.

Han logrado apropiarse de más potencia y trabajar con mayor claridad la incursión en la carrera que eligieron, iniciando un proceso de mayor organización o jerarquización de prioridades. En otros casos, el joven se ha animado a alejarse definitivamente de esta carrera -reconociendo deseos silenciados- para tomar otros caminos en estudios alternativos que sienten más afín a sus deseos, cobrando así un nuevo poder de decisión. Así fue la experiencia que observamos en la situación de *Francisco*, quien al inicio del taller se sentía estancado tras cinco años transcurridos en la facultad y sólo haber aprobado asignaturas correspondientes a un año de carrera.

El trabajo realizado en los talleres, le permitió a *F.* analizar con nuevos recursos su situación, y al finalizar el quinto encuentro, decidió inscribirse en otra disciplina y abandonar la carrera de Ingeniería que aún cursaba al iniciarse el laboratorio-taller. Pudimos observar como esta decisión emergía primero en forma difusa y tomaba cuerpo hasta mostrarse como una posibilidad palpable y más real. La experiencia en el grupo dio el lugar a sus preferencias personales.

Muchas de las dificultades que expresan los estudiantes se reelaboran y se convierten en recursos para abordar una situación a la cual no pueden hacer frente. La resolución puede ser la generación de un nuevo proyecto, o bien hallar otros modos de desplegarse en la carrera ya elegida.

En algunos casos, después de cada taller los estudiantes percibieron una sensación de mayor tranquilidad y de ordenamiento que les ayudó en los momentos de ocuparse de las tareas que les demandaba el cursado de las asignaturas. En todos los casos se revirtió una posición de aislamiento, al participar y nutrirse en el conjunto grupal.

En la etapa actual de nuestra investigación, mediante la instrumentación del dispositivo HCGR y su eje articulador, la *configuración topográfica*, nos proponemos continuar explorando su eficacia en el autoconocimiento, en la producción de información que aporten nuevos sentidos al sujeto, y diseñar instrumentos de seguimiento para conocer los resultados de cada intervención.

Referencias

Boszormenyi-Nagy, I.; Spark, G. (2012). *Lealtades invisibles.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Gaulejac, V. de (2004). Como nuestra familia y nuestros antepasados nos legan una neurosis de clase. En Van Eersel, P., y Maillard, C. (Ed.): *Mis antepasados me duelen. Psicogenealogía y Constelaciones Familiares* (pp. 137-154). Buenos Aires, Argentina: Obelisco.

Gaulejac, V. de (2016). *La historia que heredamos. Novela familiar y trayectoria social.* Buenos Aires, Argentina: Del Nuevo Extremo.

Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Montequín, A. (2015). *Encontrarse con la carrera universitaria. historia, tensiones y alternativas en la Universidad Tecnológica Nacional.* Buenos Aires, Argentina: UTDT.

Suaya, D. (2003). *Salud Mental y Trabajo. Historia Vital del Trabajo. Un dispositivo Psicosocial.* Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

La Tutoría entre Iguales en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Peer Tutoring at the Education and Sport Faculty of the University of the Basque Country (UPV/EHU)

Igor Camino Ortiz de Barró
Eider Goñi Palacios
Edu Zelaieta Anta

Universidad del País Vasco, España

El aprendizaje entre iguales, en la línea de lo propuesto por las últimas reformas universitarias, contribuye de forma muy significativa al fomento de la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, así como al desarrollo de un mayor nivel de autonomía por parte del alumnado, tanto tutorado como tutor. En el presente trabajo se expone la experiencia de aplicación del Plan de Tutoría entre Iguales en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Con el fin de evaluar la validez del plan, se recogen mediante cuestionario y sesión de valoración las puntuaciones y opiniones de 376 alumnos/as de primer curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad; según las mismas, el alumnado participante muestra un elevado nivel de satisfacción con el Plan de Tutoría entre Iguales, considerando que contribuye muy significativamente a su proceso de adaptación al entorno universitario.

Descriptores: Aprendizaje colaborativo; Aprendizaje entre iguales; Tutoría entre iguales; Universidad.

Peer learning, in line with what has been proposed by the latest university reforms, contributes significantly to the promotion of student participation in their own learning process, as well as to the development of a higher level of autonomy on the part of students, both tutored and tutor. In the current work the experience of application of the Peer Tutoring Plan at the Education and Sport Faculty of the University of the Basque Country (UPV/EHU) is exposed. In order to evaluate the validity of the plan, the scores and opinions of 376 students of the first year of the Infant Education and Primary Education Degrees are collected by means of questionnaire and assessment session. According to that information collected, the participating students show a high level of satisfaction with the Peear Tutoring Plan, considering that it contributes very significantly to their process of adaptation to the university environment.

Keywords: Collaborative learning; Peer learning; Peer tutoring; University

La tutoría entre iguales: una modalidad de aprendizaje colaborativo

Las reformas universitarias experimentadas en los últimos años abogan por la creación de ambientes de aprendizaje que fomenten la autonomía y la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. La cooperación se erige en una competencia clave, constituyendo un motor de aprendizaje capaz de aprovechar pedagógicamente las diferencias entre los estudiantes como un elemento favorable al aprendizaje (Durán, 2009). El aprendizaje entre iguales, como elemento facilitador de dicha cooperación, representa una de las estrategias pedagógicas que se pretenden potenciar en el marco universitario; dicho aprendizaje se relaciona con las situaciones educativas en las que los/las estudiantes tienen oportunidades recíprocas de aprender y enseñar, de aprender de y con los/las otros/as, tanto en situaciones formales como informales (Boud et al., 2001).

Entre las diversas modalidades de aprendizaje entre iguales, la tutoría entre iguales representa una de las más utilizadas. Topping (2000) define la tutoría entre iguales como la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender, a la vez que también aprenden; Duran y Vidal (2004), centrándose más en la educación formal, la definen como un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (rol de tutor o de tutorado), que tienen un objetivo común conocido y compartido (generalmente la adquisición de una competencia académica) que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el docente.

La tutoría entre iguales, como señalan Álvarez-Pérez y González-Afonso (2005), fomenta la proximidad entre el alumnado tutorado (habitualmente de primer curso) y el alumnado tutor (perteneciente a cursos superiores); dicha proximidad genera un contexto que favorece el aprendizaje y la comunicación, sobre todo porque refuerza la empatía entre los/las participantes en el proceso, quienes comparten además códigos comunes (Mager y Zins, 1989). Así pues, el hecho de que el transmisor sea un alumno posibilita que el mensaje llegue de forma más directa y comprensible (Álvarez-Pérez y González-Afonso, 2005).

La tutoría entre iguales en la Facultad de Educación y Deporte

La implantación del Plan de Tutoría entre Iguales se llevó a cabo por parte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el curso 2012-2013, a iniciativa del Vicerrectorado de alumnado. Fue desarrollada de forma experimental únicamente en cuatro centros de los 31 que conforman la UPV/EHU en ese momento. La elección estaba justificada por la apuesta que en estos centros se estaba realizando por el uso de las metodologías activas, así como por su buen funcionamiento en actividades de orientación (Jornadas de Orientación Universitarias, Jornadas de Puertas Abiertas…). Como recoge el Programa Piloto, "la tutoría entre iguales que presentamos pretende atender a las necesidades de estudiantes de primer curso en su entrada en la universidad. Se trata de poner en marcha, de forma experimental, un plan de acción tutorial que satisfaga las necesidades de adaptación que observamos en el alumnado de nuevo ingreso y facilitar la integración académica, social y personal del alumnado de nuevo ingreso en la universidad, a través de la experiencia adquirida por compañeros y compañeras de cursos superiores" (Plan de Acción Tutoríal: tutoría entre iguales. Programa Piloto, 2012).

Partiendo de las necesidades detectadas en el alumnado de nuevo ingreso, se contemplaron cuatro ámbitos de intervención: Ácadémico-docente, aspectos de Gestión, Administrativo y Servicios. Es necesario señalar que el programa piloto consensuado posibilitaba que cada centro pudiese diseñar el cronograma de trabajo que mejor se adaptase a sus necesidades y posibilidades: número de sesiones a realizar a lo largo del curso, duración de las mismas, organización de los contenidos a trabajar en cada sesión prevista…; para ello, se solicitaba que en cada centro hubiese al menos un/una coordinador/a.

La Facultad de Educación y Deporte fue uno de los cuatro centros seleccionados para la implantación del plan; los resultados obtenidos posibilitaron la continuidad del mismo y, en la actualidad, se halla totalmente consolidado en la planificación estratégica del centro. El Plan de Tutoría entre Iguales se desarrolla en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte.

Método

Objetivos

Los objetivos de esta comunicación son, por un lado, mostrar la planificación de la Tutoría entre Iguales en la Facultad de Educación y Deporte; por otro lado, se pretende dar a conocer los resultados obtenidos por el plan en los ámbitos de utilidad de la información proporcionada en las sesiones, resolución de las dudas planteadas al alumnado tutor y grado de satisfacción de dicho alumnado con el plan.

Participantes

Se recogen las valoraciones realizadas por 376 estudiantes de primer curso, tanto en los grupos de castellano, de euskera y trilingüe, correspondientes a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) desde el curso 2012/2013 hasta el curso 2017/2018.

Procedimiento

Desde su implantación en 2012, el Plan de Tutoría entre Iguales de la Facultad de Educación y Deporte ha estado supervisado y coordinado por dos docentes de la misma. Atendiendo a la filosofía del programa piloto, en la Facultad se ha optado desde el comienzo por la realización de una sesión al mes, con una duración comprendida entre 45-50 minutos; las sesiones se desarrollan siempre los martes a partir de las 12:00, ya que este es el espacio horario acordado por la Facultad para la realización de actividades para el alumnado. La primera sesión se realiza en el mes de septiembre, y la última en el mes de abril; es necesario señalar que en el cronograma del plan no se incluye, por coincidir con la realización de la convocatoria ordinaria de exámenes, el mes de enero. Así pues, a lo largo del curso se realiza un total de siete sesiones; cada una de las mismas, atendiendo al cronograma previsto, trabaja contenidos que intentan adecuarse a las necesidades que el alumnado de primer curso va mostrando en cada momento del curso académico. Sin embargo, es necesario señalar que el alumnado tutor recibe siempre la consigna de intentar palpar la situación académica o emocional del grupo de tutorados/as, y realizar las modificaciones que considere oportunas.

Respecto al alumnado tutor, el profesorado coordinador del plan ha considerado conveniente que las sesiones de tutorización sean siempre desempeñadas por al menos dos tutores/as por grupo; las razones de esta conveniencia son principalmente dos: en primer lugar, el hecho de no estar solos/as ante el grupo de tutorados/as aporta tranquilidad y confianza al alumnado tutor; en segundo lugar, contar con dos o más tutores por grupo facilita poder plantear determinadas dinámicas que, de otra forma, resultarían inviables en los grupos de tutorados/as más numerosos (grupos de euskera). Así pues, en los cursos objeto de análisis, se han solido utilizar tres tutores/as por grupo; de esta forma, 37 alumnos/as han desempeñado la función de tutor/a en los cursos referidos. Una de las condiciones indispensables para el desempeño de dicha función es la realización de unas sesiones formativas que se realizan en la primera semana de septiembre, justo antes del inicio del curso académico; concretamente, se llevan a cabo dos sesiones: la primera de ellas está relacionada con la competencia comunicativa y la preparación para hablar en público; la segunda sesión se centra en el conocimiento de la universidad, proporcionando información básica sobre los servicios que oferta o las principales normativas académicas que rigen la formación y evaluación del alumnado.

En referencia al alumnado tutorado, la participación en el plan es voluntaria, pudiendo acudir a cualquiera de las sesiones que se ofertan; sin embargo, para premiar la fidelidad, el alumnado que

acude a todas las sesiones (o que solamente haya faltado a una) recibe un certificado de participación en el plan. La presentación del Plan de Tutoría entre Iguales al alumnado de primer curso se realiza en las Jornadas de Acogida; en ellas, es el propio alumnado tutor el que, mediante una presentación de unos 15 minutos, explica a los/las estudiantes de primer curso la finalidad del plan y los posibles beneficios que pueden lograr a través de su participación en el mismo.

Obtención y análisis de datos

Los datos recogidos para su posterior análisis se han obtenido mediante una sesión de valoración (la última de las siete realizadas) y el pase de un cuestionario al final de dicha sesión. Detallamos a continuación los tres ítems analizados para esta comunicación:

1. Valora de 1 a 10 la utilidad de la información proporcionada en las sesiones
2. Valora de 1 a 10 la ayuda proporcionada por el alumnado tutor en la resolución de tus dudas
3. Valora de 1 a 10 tu grado de satisfacción general con el Plan de Tutoría entre Iguales

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems; con el fin de facilitar su visualización y comprensión, se ofrecen los resultados de forma gráfica, acompañados de una breve lectura de los mismos y de información recabada en la sesión de valoración.

Figura 1. Utilidad de la información proporcionada en las sesiones

Fuente: Informes de Evaluación del Plan de Tutoría entre Iguales de la Facultad de Educación y Deporte

Como se observa en la figura 1, desde la implantación del plan el alumnado tutorado ha valorado muy positivamente la información proporcionada, situándose todas las valoraciones por encima de 8; la experiencia de los primeros cursos ha contribuido a que se haya ido logrando un mejor ajuste del cronograma de trabajo, lo que se refleja en las mejores valoraciones obtenidas en los dos últimos cursos. En la sesión de valoración realizada, el alumnado ha valorado muy positivamente que, además de los contenidos previstos para cada sesión, se deje siempre un espacio para que el alumnado tutorado pueda proponer, según su situación académica y personal, los contenidos que desearía tratar de cara a la siguiente sesión.

Figura 2. Resolución de las dudas por parte del alumnado tutor

Fuente: Informes de Evaluación del Plan de Tutoría entre Iguales de la Facultad de Educación y Deporte

Como se observa en la figura 2, el alumnado tutorado también ha valorado muy positivamente la ayuda proporcionada y el esfuerzo realizado por el alumnado tutor para resolver sus dudas; todas las valoraciones se sitúan por encima de 8, alcanzando una valoración muy cercana a 9 en los dos últimos cursos. Según datos recabados en la sesión de valoración, el alumnado tutorado también ha valorado muy positivamente el hecho de que el alumnado tutor dedique un tiempo a buscar la información necesaria para resolver dudas a las que, inicialmente, no se ha podido dar respuesta; en este sentido, el alumnado tutorado también ha subrayado especialmente la predisposición del alumnado tutor para ayudarles a resolver sus dudas, incluso fuera de las sesiones programadas en el plan.

Figura 3. Satisfacción general con el Plan de Tutoría entre Iguales

Fuente: Informes de Evaluación del Plan de Tutoría entre Iguales de la Facultad de Educación y Deporte

Los datos de la figura 3 muestran que, desde la implantación del plan en la Facultad de Educación y Deporte, el alumnado tutor ha mostrado un nivel de satisfacción muy elevado; todas las valoraciones se sitúan por encima de 8, superando incluso la valoración de 9 en los dos últimos cursos. Uno de los datos más representativos obtenidos en la sesión de valoración es que el alumnado tutorado subraya especialmente el hecho de que el alumnado tutor haya pasado

recientemente por las mismas dificultades y haya debido afrontar los mismos retos a los que debe hacer frente y, en este sentido, le asesore desde su propia experiencia.

Discusión y conclusiones

La transición del Bachillerato a la Universidad conlleva una serie de cambios y de toma de decisiones de gran calado para el futuro personal, social y académico de los/las estudiantes; dicha transición coincide además con un periodo vital especialmente significativo: la adolescencia. La incorporación a un nuevo entorno, el universitario, supone la progresiva adquisición de un mayor nivel de independencia y autonomía. En este sentido, resulta indispensable proporcionar asesoramiento al alumnado de primer curso, con el fin de que sea capaz de gestionar su adaptación al nuevo entorno, y poder evitar así situaciones de crisis que incluso puedan derivar en el abandono de los estudios.

La tutoría entre iguales supone un planteamiento de asesoramiento adecuado; se trata de un método enmarcado dentro del aprendizaje entre iguales, y orientado de forma concreta al desarrollo de un aprendizaje colaborativo. En este sentido, responde muy adecuadamente al planteamiento de metodologías activas requerido en el nuevo marco universitario.

La Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha ido consolidando su trayectoria y, en la actualidad, se puede hablar de una actividad asentada en la cotidianidad académica del centro, que logra además resultados satisfactorios en lo que respecta a beneficios para el alumnado tutorado y para el alumnado tutor.

Resulta también necesario señalar algunas limitaciones que se han ido constatando en el proceso: el hecho de que las sesiones se realicen fuera del horario de clases, por ejemplo, suele provocar una asistencia irregular por parte del alumnado. Sin embargo, este es uno de los que podrían denominarse efectos colaterales de la apuesta por la voluntariedad de participación. Respecto a los posibles retos de futuro, se considera conveniente extender la aplicación del plan a la sección de Deporte de la Facultad.

Referencias

Álvarez-Pérez, P. R. y González-Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.

Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (Eds.) (2001). *Peer learning in higher education.* Londres: Kogan Page.

Durán, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (Eds.), *La Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias.* Madrid: Ediciones Morata.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre Iguales: de la teoría a la práctica. Barcelona: Graó.

Facultad de Educación y Deporte (2013). Informe de Evaluación del Plan de tutoría entre Iguales correspondiente al curso 2012-2013.

Facultad de Educación y Deporte (2014). Informe de Evaluación del Plan de tutoría entre Iguales correspondiente al curso 2013-2014.

Facultad de Educación y Deporte (2015). Informe de Evaluación del Plan de tutoría entre Iguales correspondiente al curso 2014-2015.

Facultad de Educación y Deporte (2016). Informe de Evaluación del Plan de tutoría entre Iguales correspondiente al curso 2015-2016.

Facultad de Educación y Deporte (2017). Informe de Evaluación del Plan de tutoría entre Iguales correspondiente al curso 2016-2017.

Mager, C. y Zins (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.

El Proyecto de Vida del Alumnado Inmigrante de Educación Secundaria Obligatoria: Una Perspectiva de Género

Immigrant Secondary Education Students' Life Design: A Gender Perspective

Zuleica Ruiz-Alfonso
Lidia E. Santana-Vega
Luis Feliciano-García

Universidad de La Laguna, España

El objetivo de este estudio fue analizar las metas que configuran el proyecto de vida del alumnado inmigrante y el apoyo familiar percibido desde una perspectiva de género. 803 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria cumplimentaron el Cuestionario de Orientación Académica y Laboral diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral de la Universidad de La Laguna. Los resultados señalaron que los grupos priorizaban de manera similar sus objetivos vitales, pero se encontraron diferencias significativas por sexo: 1) las alumnas daban más prioridad a las metas académicas a largo plazo y los chicos a las metas de prestigio social, emancipación, familiares o de emprendeduría; 2) las chicas percibían más el apoyo familiar en sus estudios y en la toma de decisiones; 3) las chicas eligieron los estudios de Bachillerato en mayor medida que los chicos. También se encontraron diferencias significativas en el apoyo familiar afectivo percibido en función de la zona de procedencia. Esta investigación abre nuevas vías para estudiar la relación entre el género y la configuración del proyecto de vida del alumnado.

Descriptores: Proyecto de Vida; Toma de Decisiones; Educación Secundaria; Inmigrantes; Género; Orientación.

The aim of this study was to analyse the goals of the life design and the perceived family support from a gender perspective. 803 compulsory secondary education students participated in the research and answered the Academic and Career Guidance Questionnaire, designed by Educational and Labour Guidance Research Group. The results showed that there are common trends among the groups regarding the priority of certain aims in their life design, but there are significant differences by sex: 1) the girls give more priority to long term academic goals (finish college), while the boys give more priority to the goals of social prestige, emancipation, family or entrepreneurship; 2) the girls perceived more family support in their studies and in their decision making than the boys; 3) girls choose high school studies more than boys. In addition, there were also differences regarding the perceived family support by the place of origin. This study opens new ways to study the relationship between gender and the construction of the students' life design.

Keywords: Life Design; Decision Making; Secondary Education; Immigrants; Gender Differences; Guidance.

Introducción

La elaboración de un proyecto de vida propio y aprender a gestionarlo de forma eficaz constituyen una necesidad y un reto para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Figuera et al. 2010). En esta etapa, los jóvenes han de construir una identidad diferenciada y elaborar su propio proyecto de vida, lo que origina un alto nivel de incertidumbre al realizarse, entre otros, en un momento de cambios sociales vertiginosos (Díaz-Aguado, 2004; Castells, 1998). Mientras abundan las investigaciones que analizan las decisiones académico-laborales y las metas del proyecto de vida del alumnado de la ESO (Asuaje y Araya, 2009;

Delgado et al., 2010; Santana, Feliciano y Santana, 2012), son escasos los estudios previos que analizan este proceso en la población inmigrante.

El Proyecto de Vida en el alumnado de ESO

Las metas fijadas por una persona a una edad y en un determinado contexto influyen en su proyecto de vida futuro; el grado de satisfacción en las diferentes áreas vitales está modulado por el planteamiento de los objetivos y el logro de los mismos (Castro y Díaz, 2002). El proyecto personal de vida implica la construcción y valoración de la identidad personal y requiere de autonomía social, moral, afectiva, cognitiva y motriz. En dicho proyecto han de trazarse una serie de objetivos vitales alcanzables en un lapso de tiempo previamente definido por el sujeto (Santana Vega, 2015; 2013).

La construcción del proyecto de vida se inicia durante la etapa de la ESO (Santana, Feliciano y Jiménez, 2016). En el periodo de la adolescencia se han de adquirir estrategias para definir los proyectos vitales, reconocer cuáles son los recursos personales y materiales necesarios, establecer prioridades y, en base a tales prioridades, seleccionar objetivos personales y académico-profesionales. Las decisiones académicas y profesionales han de ser tomadas de forma pausada, prudente y con suficientes elementos de juicio (Santana, Feliciano y Cruz, 2010). Sin embargo, esta tarea encuentra serias dificultades cuando se desarrolla en una etapa caracterizada por rápidos cambios a nivel social y personal.

El alumnado inmigrante en ESO

Los datos del Ministerio de Educación (2018) señalan que en España el número del alumnado extranjero matriculado en el curso 2017/2018 en Enseñanzas de Régimen General no universitarias fue de 748.429 estudiantes, 26.820 más que el curso anterior. De este alumnado, el 22,34% pertenece a la etapa de ESO, incrementando también en un 1,8% su porcentaje con respecto al curso anterior. Esta cifra advierte del aumento del número de alumnado inmigrante que se está produciendo en los últimos años, tras el ligero descenso y estabilización que se había producido desde el curso 2012/2013.

El incremento en el número de inmigrantes establecidos en la Comunidad Autónoma de Canarias es un factor que marca la realidad social del archipiélago, siendo una de las pocas comunidades en las que no ha disminuido el porcentaje del alumnado extranjero. Este alumnado se escolariza mayoritariamente en los centros de titularidad pública (27.735 frente a 3.540 en centros privados, concertados o no concertados), por lo que los centros se enfrentan al extraordinario desafío de atender a las necesidades de una población de alumnos y alumnas cada vez más plural y heterogénea.

La identidad de de género y el proyecto de vida en ESO

En la configuración de las metas académico-profesionales intervienen factores de tipo personal, cultural, económico y político. Aunque legalmente no existen impedimentos en el acceso a las carreras, siguen subsistiendo procesos de socialización distintos para niños y niñas (Núñez y Peceño, 2004). Estos procesos repercuten en la priorización de determinados itinerarios curriculares considerados óptimos para chicos y chicas. Distintas investigaciones (Delgado et al., 2010; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012) han señalado diferencias de género en la elección de las metas académicas, las creencias, los valores, la elección de estudios y la percepción del grado de certidumbre ante el futuro en el alumnado de ESO. Desde una perspectiva plural de la educación habría que atender tanto a la diversidad cultural del alumnado como a la construcción de su identidad de género.

La realidad plural generada por el alumnado inmigrante, con un trasfondo cultural diverso, ha creado un escenario multicultural en las aulas de ESO. El objetivo principal de este estudio es analizar las metas que configuran el proyecto de vida del alumnado inmigrante, desde una perspectiva de género. Se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué metas prioriza el alumnado inmigrante de ESO en su proyecto de vida?
2. ¿Qué opciones académico-laborales piensan elegir al finalizar la ESO?
3. ¿Existen diferencias en las decisiones académico-laborales, el apoyo familiar percibido y las metas del proyecto de vida en el alumnado inmigrante en función del género?

Método

Participantes

Participaron 803 estudiantes (52,7% hombres y 47,3% mujeres) de ESO de cuatro institutos de las Islas Canarias, seleccionados por el alto porcentaje de alumnado inmigrante matriculado. La edad del alumnado estaba comprendida entre los 11 y los 19 años, situándose el 81,1% entre el intervalo de 13-16 años.

Instrumentos

Los participantes cumplimentaron el Cuestionario de Orientación Académico y Laboral (COAL). En dicho cuestionario se incluyen las siguientes escalas:

Apoyo familiar afectivo percibido. Adaptación de la escala de Figuera, Daria y Forner (2003). Los ítems fueron puntuados siguiendo una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nada, 4=mucho). α=0.72, KMO=0.749 y prueba de esfericidad significativa ($p< 0.000$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explicó el 54.96% de la varianza total.

Proyecto personal de vida. Se diseñó una escala con 33 ítems para evaluar las metas académicas, personales y profesionales. Los ítems fueron puntuados siguiendo una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nada, 4=mucho). α=0.81, KMO=0.84 y prueba de esfericidad significativa ($p<0.000$). La extracción de la matriz de componentes generó 9 dimensiones que explicaron el 56,37% de la varianza total y que agruparon las metas relativas a modelo ideal de vida, familia, prestigio, altruismo, empleo, emancipación, migración, estudios y emprendeduría.

Procedimiento y análisis de datos

Los cuestionarios fueron distribuidos en los centros a través de sus orientadores y aplicados en cada grupo de alumnos/as por los tutores.

El análisis de los datos comprendió estadísticos descriptivos, coeficiente á de Cronbach, Análisis de Componentes Principales, tablas de contingencia, coeficientes de correlación (Chi

cuadrado, Contingencia), Anova y contrastes de medias para grupos independientes. Los análisis se realizaron utilizando el programa estadístico SPSS 19.

Resultados

Decisión académico-laboral del alumnado al finalizar la ESO

Dos terceras partes del alumnado inmigrante opta por cursar bachillerato (62.9%), siendo los Ciclos de Grado Medio (CFGM) una opción elegida únicamente por el 10.7% (Figura 1)

Figura 1. Decisión del alumnado al finalizar la ESO

Fuente: Elaboración propia

La distribución de las decisiones al finalizar la ESO por sexo (Figura 2) reveló la existencia de una tendencia relacional estadísticamente significativa. El alumnado masculino eligió los CFGM o quería empezar a trabajar, en mayor porcentaje que el alumnado femenino. Al contrario, las chicas eligieron los estudios de Bachillerato en mayor porcentaje ($÷^2$=24, 839; gl=6, p<0.000, Coeficiente de contingencia=0.17; p<0.000). No se hallaron relaciones significativas entre la zona de procedencia y la decisión tomada.

Figura 2. Distribución porcentual según sexo y decisión final ESO

Fuente: Elaboración propia

Apoyo familiar percibido

En la distribución de las puntuaciones en la escala de Apoyo Familiar Afectivo Percibido (AFA) el 88.2% del alumnado se sitúa por encima de los 11 puntos, esto es, se siente apoyado por su familia (Figura 3).

N: 696; Media: 14,20; Md: 15; Mo: 16; S: 2'32; As: -1, 82.

Figura 3. Distribución de puntuaciones en la escala AFA

Fuente: Elaboración propia

El contraste de medias en función del sexo reveló que las alumnas tienen una percepción de apoyo superior a la de los alumnos (Cuadro 1).

Cuadro 1. Diferencia en el apoyo familiar percibido por sexo.

	N	Media	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
Alumnas	223	14'43	2'25			
Alumnos	360	13'98	2'37	2.482	681	P < 0'013

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la varianza en función de la zona de procedencia indicó diferencias significativas entre grupos (F= 7'356; gl: 5; p< 0,000). Los resultados de los contrastes de medias revelaron que el alumnado procedente de Asia tuvo una puntuación media significativamente inferior a la del alumnado procedente de la Unión Europea (t = - 5,134; gl: 124; p<0'0001), de Latinoamérica (t = - 5,138; gl: 542; p<0'0001) y de otros países europeos (t = - 2,319; 25 gl: 124; p<0'029)

(Figura 4). Las puntuaciones del alumnado latinoamericano son significativamente superiores a las de los subsaharianos (t = 2,171; gl: 539; p<0'03).

Figura 4. Puntuaciones medias en la escala AFA por zona de procedencia

Fuente: Elaboración propia

Proyecto personal de vida

Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias en algunas de las metas priorizadas por los alumnos y alumnas (Cuadro 2).

Cuadro 2. Prioridad de objetivos personales en los que se encontraron diferencias significativas por sexo (puntuación media y desviación típica).

OBJETIVOS	**Alumnas**	**Alumnos**	**T.Test (sig.bilateral)**
Finalizar una carrera universitaria	3'49 (1'79)	3'08 (1'40)	.0001
Obtener el permiso de conducir	3'31 (0'86)	3'47 (0'74)	.007
Viajar/Conocer el mundo	3'27 (0'90)	3'13 (0'92)	.03
Ganar mucho dinero	3,24 (0'79)	3,43 (0'72)	.001
Comprarme un coche	3'18 (0'87)	3'41 (0'77)	.0001
Estudiar en otro país	2'91 (0'93)	2'66 (1'84)	.01
Tener mi propio negocio	2'88 (0'91)	3'15 (2'32)	.04
Ayudar a mi pareja a encontrar trabajo	2'66 (0'96)	2'95 (1'79)	.006
Trabajar cuanto antes	2'62 (0'96)	2'80 (0'94)	.01
Tener pareja	2'48 (0'92)	2'82 (0'88)	.0001
Tener hijos	2'27 (1'07)	2'46 (1'04)	.01
Hacerme famoso/a	2'16 (1'04)	2'44 (1'09)	.0001
Ligar mucho	2'06 (0'92)	2'77 (0'98)	.0001
Irme de casa cuanto antes	2'00 (1'48)	2'35 (1'88)	.006
Trabajar en lo que sea	1'66 (0'83)	1'95 (0'98)	.0001

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Enseñar a tomar decisiones es una responsabilidad del sistema educativo y un ámbito de trabajo de la tutoría en ESO. Además, es una dimensión relevante en la construcción del proyecto de vida.

En este estudio se han analizado los proyectos de vida del alumnado inmigrante de ESO y los resultados concuerdan con los de estudios previos realizados con alumnado no inmigrante (Rodríguez, Torio y Fernández, 2006; Santana, Feliciano y Jiménez, 2012). Esta investigación ha puesto de manifiesto que:

1. El alumnado inmigrante elige mayoritariamente cursar estudios de Bachillerato frente a la alternativa de cursar CFGM, compartiendo con sus compañeros no inmigrantes la preferencia por unos estudios "socialmente" más valorados.

2. Existen diferencias de género en la toma de decisiones: un mayor porcentaje de mujeres elije los estudios de Bachillerato frente a los CFGM, que son elegidos mayoritariamente por los chicos. Estas diferencias se observan también en el apoyo familiar afectivo percibido, siendo las chicas quienes perciben un mayor respaldo.

3. Las chicas dan prioridad a las metas académicas a largo plazo, mientras los chicos a las metas relativas al prestigio social, la emancipación, la familia o la emprendeduría, coincidiendo estos resultados con los de investigaciones anteriores. Este contraste puede relacionarse con el distinto grado de apoyo que perciben en sus familias: por lo general, las familias tienen una percepción más negativa de las capacidades académicas de los hijos que de las hijas (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009).

4. Los objetivos priorizados en su proyecto de vida ponen de manifiesto que: a) organizar un negocio no es una meta relevante, de ahí la necesidad de trabajar en los programas de orientación la competencia emprendedora o aprender a emprender; b) las metas relativas a la emancipación son las menos priorizadas, ya que lo que define su proyecto es continuar su formación; c) en esta etapa de sus vidas las metas familiares no tienen cabida; d) las metas relativas a la seguridad y confort en el trabajo, estabilidad en las relaciones sociales, valoración de ciertos bienes materiales y el sentimiento de responsabilidad hacia el medio familiar tienen una alta prioridad.

5. También existen diferencias según la zona de procedencia en el grado de apoyo familiar percibido, situándose de mayor a menor el alumnado latinoamericano, europeo, norteafricano, subsahariano y asiático.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El bajo porcentaje de alumnado asiático, norteafricano y subsahariano limita la generalización de los resultados; por tanto, se han de realizar nuevos estudios con muestras de este alumnado más amplias. Por otro lado, esta investigación abre nuevas vías para estudiar la relación entre la variable género y las diferentes dimensiones del proceso de construcción del proyecto de vida de las personas, por lo que sería recomendable abordar desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa las siguientes cuestiones: ¿Existen diferencias en los proyectos de vida del alumnado de los centros de Educación Secundaria públicos y privados?, ¿qué tipos de metas considera el alumnado que son valoradas por sus padres y madres?, ¿cómo argumenta el alumnado la forma

de priorizar las metas de su proyecto vital? y ¿existen diferencias entre los proyectos de vida del alumnado de centros urbanos, periférico-urbanos y rurales?

Referencias

Asuaje, A. y Araya, V. (2009). El proyecto de vida y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Educare*, 13 (2), 95-111.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Fin del milenio.* Madrid: Alianza.

Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, *14* (1), 112-117.

Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J., Castejón, J. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, *245*, 67-84.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, *22*, 59-89.

Figuera, P., Coidura, J., Freixa, M., Isús, S., Rodríguez, M.L. y Torrado, M. (2010). *La transición a la universidad de las personas con discapacidad.* Madrid: Dirección General de Universidades.

Figuera, P., Daria, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *21* (2), 349-369.

MEC (2018). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-DA.html (Consultado 18/02/2019)

Núñez, T. y Peceño, C. (2004). *Andaluzas de mañana. Aspiraciones, expectativas y valores de las universitarias andaluzas.* Córdoba: Diputación de Córdoba/Universidad de Sevilla.

Rodríguez, M., Torio, S. y Fernández, C. (2006): El impacto del género en las elecciones académicas de los estudiantes asturianos que finalizan la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *17* (2), 239-260.

Santana Vega, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid: Pirámide.

Santana Vega, L.E. (2013). *Orientación profesional.* Madrid: Síntesis.

Santana, L.E; Feliciano, L. y Cruz, A. (2010): El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, *351*, 73-105.

Santana, L. E., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, *372*, 35-62.

Santana, L. E., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *20* (1), 61-75.

Santana, L. E., Feliciano, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *23* (1), 26-38.

Formación en Emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: Una Revisión Sistemática

Entrepreneurship Training in Primary and Secondary Education: A Systematic Review

Sara González-Tejerina
María José Vieira Aller

Universidad de León, España

El objetivo de este estudio es describir los estudios publicados sobre emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria, con el fin de profundizar en aquellos en los que se describen prácticas concretas. Se ha realizado una revisión sistemática de 52 artículos encontrados en las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet y ERIC utilizando como palabras clave Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación obligatoria y emprendimiento. La principal conclusión es que la intervención para fomentar el emprendimiento se encuentra todavía en una fase inicial a través de experiencias puntuales, en las cuáles se abordan los conocimientos, habilidades y actitudes para la creación de una empresa. No obstante, existen diferencias entre etapas educativas, ya que en Educación Primaria las prácticas también se dirigen al fomento de la creatividad. En ambas etapas se observa la generación de ideas encaminadas a fomentar el emprendimiento social.

Descriptores: Emprendimiento; Educación Primaria; Educación Secundaria; Revisión; Intervención.

The aim of this study is to describe the literature on entrepreneurship in Primary and Secondary Education, in order to analyse those focused on concrete actions. A systematic review of 52 articles found in the Web of Science, Scopus, Dialnet and ERIC databases has been carried out using Primary Education, Secondary Education, Compulsory Education and entrepreneurship as keywords. The main conclusion is that entrepreneurship activities are still at an early stage developed by means of isolated practices, which address the knowledge, skills and attitudes necessary for the creation of a company. However, there are differences between educational stages, being most practices in Primary Education targeted to creativity. In both cases, social entrepreneurship is increasingly promoted.

Keywords: Entrepreneurship; Primary Education; Secondary Education; Review; Practices.

Introducción

La competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor es considerada esencial para que los jóvenes tengan éxito en la sociedad moderna y en su vida personal. Por ello, la inclusión de la mentalidad emprendedora en todas las etapas educativas ha sido objeto de debate en el contexto internacional en la última década. Así, el Consejo de la Unión Europea (2009) en las *Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para 2020*, contempla cuatro objetivos estratégicos, siendo uno de ellos el incremento de la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. Posteriormente, en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Consejo de la Unión Europea, 2018) destaca la competencia emprendedora como una de las ocho competencias clave definidas en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

En España, se introdujo por primera vez como competencia clave en la educación obligatoria con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que posteriormente, con las

modificaciones que estableció la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, pasó a denominarse sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, abarcando aspectos como el autoconocimiento, la autoestima, la creatividad, la iniciativa y la proactividad en la vida social y privada, tal y como recoge la Orden ECD/65/2015. En dicha Orden se indica que esta competencia "implica la capacidad de transformar las ideas en actos" y además fomenta el desarrollo de capacidades más específicas como la capacidad creadora y de innovación, capacidad proactiva para gestionar proyectos, capacidad de asunción y gestión de riesgos, cualidades de liderazgo, trabajo individual y en equipo y finalmente, el sentido crítico y de la responsabilidad. Por tanto, esta competencia engloba diversos conceptos y puede entenderse en la práctica de formas diferentes, ya que está relacionada tanto con el procedimiento específico necesario para crear una empresa como con el desarrollo de ciertas habilidades o capacidades más genéricas como innovar, asumir riesgos, y tomar decisiones (Ayoujil, 2017; Bernal y Cárdenas, 2017; Luis, Palmero y Escolar, 2015; Paiva y Tadeu, 2015).

Además de la variedad de aspectos que engloba esta competencia, su aplicación en el aula genera incertidumbre. Así, no es desarrollada por igual en todas las etapas educativas, teniendo un mayor peso en las etapas de Educación Secundaria y universidad (Bernal y Cárdenas, 2017; Schelfhout, Bruggeman y De Maeyer, 2016) y un menor desarrollo en la etapa de Educación Primaria. Entre las razones por las que esta competencia es poco desarrollada en la Educación Primaria, destaca el hecho de que dicha competencia no es propia de ninguna asignatura en concreto, como puede ocurrir por ejemplo en el caso de la competencia en comunicación lingüística, sino transversal a todas ellas (Bernal y Cárdenas, 2017; MITC, 2010; Ruskovaara y Pihkala, 2013). Así, aunque la formación en emprendimiento ha sido incluida como competencia clave en la educación obligatoria de varios países no está incluida específicamente en el currículo vinculada a una o varias materias (Peña, Cárdenas, Rodríguez y Sánchez, 2015).

Por tanto, dadas las limitaciones observadas en la aplicación práctica del emprendimiento en el ámbito escolar, con la presente investigación se pretende, en primer lugar, describir los artículos de ámbito nacional e internacional que abordan el emprendimiento en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria y, en segundo lugar, analizar en detalle los estudios de intervención para determinar los contenidos sobre emprendimiento desarrollados, así como profundizar en qué consisten estas prácticas educativas.

Método

Se ha realizado una revisión sistemática mediante una búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet y ERIC utilizando las palabras clave entrepr*, "primary education", emprend*, "educación primaria", "secondary education", "compulsory education", "educación secundaria" y "educación obligatoria" en campos equivalentes: temática, resumen y texto completo. Los criterios de inclusión son límite temporal desde 2008 hasta 2019, artículos o revisiones y publicados en inglés o español.

Con esta búsqueda se obtuvieron un total de 214 artículos. Para su cribado se utilizó el diagrama de flujo PRISMA eliminando duplicados y artículos con temáticas diferentes a los objetivos del estudio, conformando una muestra final de 52 artículos.

Se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley para su recogida y el programa Microsoft Excel para codificar las categorías encontradas en los apartados objetivos y resultados de los artículos. Estas categorías están formadas por conocimientos, habilidades y actitudes de la definición de

competencia emprendedora, etapa educativa, tipo de estudio, autores, afiliación de los autores, año, país y revista.

Resultados

Respecto al primer objetivo, los 52 artículos publicados sobre emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria considerando tipo de estudio, etapa, afiliación de autores, país, año y revista, se caracterizan por:

- El tipo de estudio que predomina es descriptivo-empírico (n=25) y en menor medida teórico (n=15) y de intervención (n=12).
- La etapa más abordada es Educación Secundaria (n=35) frente a Educación Primaria (n=15). Dos artículos abordan ambas etapas.
- Si se combina tipo de estudio con etapa, en Educación Primaria hay más artículos de intervención (n=7) mientras que en Secundaria predominan los descriptivos-empíricos (n=23).
- Los autores se caracterizan por pertenecer al ámbito universitario (n=48). Además, la mayoría firman un solo artículo, a excepción de 5 que firman hasta dos artículos.
- La mayoría de los artículos son de ámbito internacional (n=38). Los más frecuentes con 2-3 artículos son Finlandia, Estados Unidos, Reino Unido y Noruega.
- Considerando el periodo de publicación, el 50% han sido publicados entre 2015-2017 (n=25).
- Las revistas son mayoritariamente de educación (n=28). El resto se publican en revistas más específicas y diversas: economía, emprendimiento y tecnología, entre otras.

Respecto al segundo objetivo, se presenta inicialmente una descripción de los 12 artículos de intervención (ver cuadro 1) y, posteriormente, se analizan estas prácticas educativas.

Los artículos de intervención se diferencian del resto en que la mayoría pertenecen a Educación Primaria (n=7) y aumentan los publicados en España (50%). Respecto al año de publicación, afiliación del autor y tipo de revista se repite la tendencia del total de artículos.

Cuadro 1. Descripción de los artículos de intervención

N (Etapa)	AUTORES	AFILIACIÓN DEL AUTOR	PAÍS	AÑO	REVISTA
1 (EP/ES)	Vega	Ciudad-Tecnológica-Valnalón	Asturias-ES	2008	*El Busgosu*
2 (ES)	Hrabovsky y Glasgow	Universidad Estado Arkansas	Arkansas-EEUU	2009	*Journal of Entrepreneurship Education*
3 (EP)	Carretero, García y Caamaño	Colegio Santa María del Mar	Coruña-ES	2010	*Padres y Maestros*
4 (EP)	Huber (1), Sloof (1) y Van Praag (1 y 2)	(1) Universidad de Amsterdam; (2) Instituto Estudio del Trabajo	Amsterdam-Holanda	2012	*IZA Discussion Paper*
5 (ES)	DeJaeghere	Universidad de Minnesota	Tanzania-África	2013	*Comparative Education*
6 (EP)	Paiva y Tadeu	Instituto Politécnico de la Guarda	Guarda-Portugal	2015	*The Turkish Online Journal*

					of Educational Technology
7 (ES)	Johansen (1 y 2) y Somby (3)	(1) Instituto Investigación Noruega Oriental, (2) Centro Noruego Investigación Infantil, (3) Universidad de Lillehammer (Noruega)	Lillehammer-Trondheim-Noruega	2016	*Scandinavian Journal of Educational Research*
8 (EP)	Rodríguez	Universidad de La Rioja	La Rioja-ES	2016	*Opción*
9 (ES)	Ayoujil	CEIP "Velázquez"	Melilla-ES	2017	*Publicaciones*
10 (EP)	Pina y Ciriza	Universidad Pública de Navarra	Navarra-ES	2017	*Advances in Intelligent Systems and Computing*
11 (EP)	Segovia y Gutiérrez	Universidad de Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha-ES	2018	*EmásF. Revista Digital de Educación Física*
12 (EP)	Zupan (1), Cankar (2) y Cankar (1)	(1) Universidad de Ljubljana, (2) Instituto Nacional de Educación	Ljubljana-Eslovenia	2018	*European Journal of Education*

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al contenido de las propuestas de intervención, se distribuyen de forma homogénea en cinco grupos (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Contenidos abordados en las intervenciones

GRUPOS	N	CONCEPTOS ASOCIADOS
Generar ideas	10	Creatividad (n=9) e iniciativa (n=3)
Toma de decisiones	10	Resolución de problemas (n=7), toma de decisiones (n=4) y conciencia del riesgo (n=4)
Diseño y puesta en práctica de una empresa	10	Diseño de una empresa (n=3), puesta en práctica de una empresa (n=8) y emprendimiento social (n=4)
Gestión de equipos y comunicación	9	Trabajo en equipo (n=9) y habilidades de comunicación (n=4)
Actitudes y cualidades personales	7	Responsabilidad (n=5), autoconfianza (n=4) y autonomía (n=4)

Fuente: Elaboración propia.

De estos grupos, el diseño y puesta en práctica de una idea empresarial es muy específico, mientras que el resto responden a competencias transversales. En todos los artículos de Educación Secundaria el fomento del emprendimiento se realiza mediante el proceso completo de creación de una empresa, desde su diseño hasta la venta de un producto. Por el contrario, en Educación Primaria, las propuestas de intervención se dividen: la creatividad desvinculada del ámbito empresarial (cocina creativa, taller de creatividad, de fomento de la autonomía) y el diseño y puesta en marcha de una empresa.

Las actividades vinculadas a la creación de empresas destacan por su elevado grado de concreción y originalidad, cerrando el ciclo completo de creación de una empresa. Ejemplos concretos del diseño son *la realización de un plan de negocios, cálculo de costes, visita a empresas, diseño del prototipo,*

marca, eslogan y campaña de marketing del producto. Cuando el proceso finaliza con la venta del producto, se realiza a través de diferentes "estructuras emprendedoras": una *asociación escolar que colabora con una ONG, una cooperativa en la que fabrican pulseras, álbumes de fotos, puzzles, cds de cuentos y otra serie de productos que venden en un mercado, desarrollo de empresas o mini-empresas donde los alumnos venden huevos u hortalizas, audiolibros, jabones, brazaletes, marcadores de libros o llaveros.* Es importante destacar que, en los casos de venta de productos, parte o la totalidad de los beneficios se destinan a entidades sin ánimo de lucro que eligen los estudiantes o a realizar una actividad lúdica conjunta.

Por último, se ha analizado en qué asignaturas se desarrollan estas acciones. Destaca que en muchos casos son propuestas aisladas en las que no se especifica su vinculación a la actividad escolar (n=5). Cuando se especifica, se realizan mayoritariamente en asignaturas variadas (n=5): *Educación para la Ciudadanía, Tecnología, Negocios y Comercio, y Empresa Joven Europea.* También se incluye el fomento del empredimiento de forma transversal en una o varias asignaturas (n=2).

Discusión y conclusiones

Los estudios sobre emprendimiento de los últimos diez años son mayoritariamente teórico-descriptivos, sobre Educación Secundaria y realizados por profesores de universidades extranjeras, lo que confirma que la investigación en este campo se desarrolla principalmente en etapas educativas superiores (Huber et al., 2012; Johansen y Schanke, 2013). En cambio, cuando se analizan los artículos de intervención, la mayoría pertenecen a Educación Primaria y aumentan los realizados en España. Además, se constata que estas intervenciones abarcan la diversidad de conocimientos, capacidades y actitudes que definen la competencia emprendedora (Orden ECD/65/2015), centrándose en la creación de empresas a través del desarrollo de competencias transversales como la creatividad, la responsabilidad y la autonomía. Las propuestas de Educación Secundaria destacan por referirse a la creación de empresas desde la generación de ideas hasta la venta del producto final, mientras que en Educación Primaria se incide más en la creatividad y la autonomía. Como aspecto novedoso, destaca el fomento de la solidaridad y el emprendimiento social al destinarse los beneficios obtenidos a fines sociales o a actividades para la comunidad escolar.

Se constata también que las acciones que se proponen responden a propuestas aisladas, en muchos casos desvinculadas de asignaturas concretas, lo que dificulta su implementación y evaluación de forma estable en el currículo escolar. No obstante, las prácticas analizadas destacan por su orginalidad, alto compromiso de todos los implicados, y por su participación y repercusión tanto en la comunidad escolar, como en el entorno, fomentando la solidaridad y la toma de decisiones consensuadas.

Referencias

Ayoujil, O. (2017). Hacia la mejora de la competencia emprendedora en educación secundaria: un estudio piloto en la ciudad de Melilla. *Publicaciones*, (47), 127-149.

Bernal, A., y Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación xx1*, *20*(2), 73-94. doi: 10.5944/educXX1.14162

Carretero, M., García, A., y Caamaño, S. (2010). "Semente". Competencias a través de la metodología de proyectos. *Padres y maestros*, (329), 17-21.

Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para 2020 (2009/C 119/02)*, Diario Oficial de la Unión Europea 119/2 de 28/05/2009.

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*, Diario Oficial de la Unión Europea 189/1 de 04/06/2018.

DeJaeghere, J. (2013). Education, skills and citizenship: an emergent model for entrepreneurship in Tanzania. *Comparative Education*, 1-17. doi: 10.1080/03050068.2013.798514

Hrabovsky, S., y Glasgow, S. (2009). Motivating at-risk students in the Arkansas delta: an entrepreneurship simulation. *Journal of Entrepreneurship Education*, *12*, 35-42.

Huber, L. R., Sloof, R., y Van Praag, M. (2012). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a randomized field experiment. *IZA Discussion Paper*, (6512), 1-30. Johansen, V., y Schanke, T. (2013). Entrepreneurship Education in Secondary Education and Training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*(4), 357-368. doi: 10.1080/00313831.2012.656280

Johansen, V., y Somby, H. M. (2016). Does the "Pupil Enterprise Programme" Influence Grades Among Pupils With Special Needs? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(6), 736-745. doi: 10.1080/00313831.2015.1085894

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295 de 10 de diciembre de 2013.

Luis, M. I., Palmero, C., y Escolar, M. C. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making off y análisis de tres grupos de discusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 221-250. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.10

MITC (2010). *El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo en España*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, nº 25 de 29 de enero de 2015.

Paiva, T., y Tadeu, P. (2015). A creative and entrepreneurship project promotion of Primary schools and High Education. *TOJET*, *8*(1), 6-9.

Peña, J. V., Cárdenas, A., Rodríguez, A., y Sánchez, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez (coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 19-59). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pina, A., y Ciriza, I. (2017). Primary Level Young Makers Programming & Making Electronics with Snap4Arduino. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, (560), 20-33. doi: 10.1007/978-3-319-55553-9_2

Rodríguez, G. (2016). Educación informal en emprendimiento y creatividad en escuelas innovadoras. *Opción*, *32*(12), 425-443.

Ruskovaara, E., y Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training*, *55*(2), 204-216. doi: 10.1108/00400911311304832

Schelfhout, W., Bruggeman, K., y De Maeyer, S. (2016). Evaluation of entrepreneurial competence through scaled behavioural indicators: Validation of an instrument. *Studies in Educational Evaluation*, (51), 29-41. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.09.001

Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, *9*(51), 89-103.

Vega, J. A. (2008). Acciones para el fomento de cultura emprendedora en el sistema educativo asturiano. *El Busgosu*, (7), 30-34.

Zupan, B., Cankar, F., y Cankar, S. S. (2018). The development of an entrepreneurial mindset in primary education. *European Journal of Education*, 427-439. doi: 10.1111/ejed.12293

Autorregulación Emocional en el Aula: Perspectiva de Profesores de Educación Primaria Chilenos

Emotional Self-regulation in the Classroom: Perspective of Chilean Primary Education Teachers

Marina Alarcón Espinoza [1,2]
Paula Samper García [2]
M. Teresa Anguera Argilaga [4]

[1] Universidad de La Frontera, Chile
[2] Universidad de Barcelona, España
[3] Universidad de Valencia, España
[4] Universidad de Barcelona, España

La autorregulación emocional junto con ser un importante hito del desarrollo humano, que favorece la adaptación de niños y adolescentes y con ello el logro de nuevos desafíos, es un proceso que requiere de esfuerzos conjuntos de familia y escuela, donde el rol de los profesores resulta de gran relevancia. Por lo anterior, este estudio ha buscado caracterizar las prácticas (Encuesta Lickert) y vivencias (Entrevista semi-estructurada) de 11 profesores respecto de la autorregulación emocional de los estudiantes, mediante un estudio descriptivo de aproximación cualitativa. Los resultados señalan las practicas realizadas en mayor medida por el conjunto de profesores y aquellas donde hay mayor variabilidad, declaradas sólo por algunos de ellos; al analizar las vivencias señaladas se aprecian las asociadas al logro de objetivos, las referentes al concepto y creencias asociadas al desarrollo emocional y las referidas a la relación entre la autorregulación emocional y la vida cotidiana escolar.

Descriptores: Desarrollo afectivo; Papel del docente; Práctica pedagógica; Vida cotidiana; Escuela primaria.

Emotional self-regulation along with being an important milestone in human development, which favors the adaptation of children and adolescents and thereby the achievement of new challenges, is a process that requires joint efforts of family and school, where the role of teachers is of great relevance. Therefore, this study has sought to characterize the practices (Survey Lickert) and experiences (semi-structured interview) of 11 teachers regarding the emotional self-regulation of students, through a descriptive study of qualitative approach. The results indicate the practices carried out to a greater extent by the group of professors and those where there is greater variability, declared only by some of them; When analyzing the experiences mentioned, those associated with the achievement of objectives, those related to the concept and beliefs associated with emotional development and those related to the relationship between emotional self-regulation and daily school life are appreciated.

Keywords: Emotional development; Teacher role; Teaching practice; Everyday life; Primary schools.

Introducción

Los procesos de autoregulación emocional junto con favorecer el comportamiento prosocial se han visualizado como factores protectores que facilitan la adaptación del sujeto desde la infancia a la edad adulta, ya que ayudan a reducir el riesgo de conductas agresivas y otras conductas desadaptadas en el funcionamiento psicosocial, así como la vulnerabilidad a la depresión, comportamientos antisociales y el abuso de sustancias; o bien, desarrollando su rol en la promoción de conductas adaptadas en la relación con los compañeros, rendimiento académico,

autoeficacia interpersonal y autoeficacia empática (Mestre 2014), con lo que facilitan el desarrollo de conductas ciudadanas que conlleven a la construcción con otros de una sociedad mejor para todos.

Para Garaigordóbil (2014), el desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se logra en razón de las condiciones específicas de interacción que la escuela ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y con los adultos, destacándose la necesidad de intervenir en emociones positivas, que junto con la capacidad de autocontrol y regulación emocional predicen en mayor medida la conducta prosocial.

En este sentido, es vital el rol de los profesores que conviven diariamente con los estudiantes en el aula escolar, contribuyendo a la regulación de conductas individuales y del grupo curso en general e influenciando los procesos de autorregulación emocional. Al respecto, es importante destacar la necesidad de que los docentes formen en valores, ética y convivencia social, con una mirada que trascienda la preocupación por eventuales situaciones de violencia escolar y que busque por tanto la formación integral de niñas, niños y adolescentes (Buxarrais, 2013).

Lo anterior, puede ser aún más complejo al observar que para muchas escuelas y equipos docentes, el énfasis de su labor esta en la entrega de contenidos y los logros alcanzados en pruebas estandarizadas, con lo cual el proceso de formación y la vivencia cotidiana del aula, se va desdibujando apareciendo sólo en un primer plano cuando se aprecian conflictos de relaciones interpersonales que dificultan la entrega del curriculum (Ascorra, et. al., 2018).

Por lo anterior, en el contexto de una investigación más amplia respecto a autorregulación emocional y pautas de comunicación en el aula escolar, en la cual se han realizado observaciones sistemáticas en aulas escolares chilenas; se buscó mediante este estudio caracterizar las prácticas y vivencias de los profesores respecto de la autorregulación emocional de los estudiantes, desde la perspectiva de los docentes observados.

Método

Diseño

La presente investigación es de tipo descriptivo siendo su propósito estudiar el fenómeno mediante un estudio es cualitativo, que permite una aproximación empírica y comprensiva al fenómeno de interés, a través de las expresiones subjetivas de los participantes, con el fin de lograr una mayor comprensión de sus experiencias.

Participantes

En esta investigación participaron los 11 profesores observados en aulas escolares de quintos y sextos años de educación primaria chilenos. Su edad, sexo y experiência laboral se exponen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Datos de Participantes

PARTICIPANTES	EDAD	SEXO	AÑOS EXPERIENCIA LABORAL	TIEMPO EXPERIENCIA CON CURSO OBSERVADO
Participante 1	44	Mujer	22	1
Participante 2	54	Mujer	23	2

Participante 3	52	Hombre	27	2
Participante 4	51	Hombre	25	1
Participante 5	60	Mujer	34	2
Participante 6	27	Mujer	4	1
Participante 7	27	Mujer	2	1
Participante 8	55	Hombre	25	2
Participante 9	32	Hombre	6	1
Participante 10	48	Hombre	22	1
Participante 11	27	Hombre	6	2

Fuente: Elaboración Propia.

Técnica de recolección de datos

Como técnica de recogida de datos se utilizó una encuesta donde los profesionales señalaron en una escala Lickert de 1 a 10 puntos, cuán relevante era para ellos favorecer el desarrollo de determinadas conductas en el aula escolar, y una entrevista semi estructurada respecto a sus experiências y practicas en la educación emocional de los estudiantes.

Procedimiento

Se estableció contacto personal con la Dirección del Centro Educativo, para solicitar la autorización correspondiente al estudio, lo cual se formalizó a través de un consentimento informado, donde se autorizaba tanto la observación en el aula escolar, como la posterior entrevista con cada docente, que cada profesor leyó y firmó.

De esta forma, luego de realizadas las observaciones en aula, se concertó con cada profesor un momento y lugar (dentro del centro escolar), donde realizar la entrevista. Cada entrevista se inició con la aplicación de la encuesta y luego de finalizar esta tarea y se realizo la entrevista semi-estructurada.

Análisis de Datos

Las encuestas contestadas en base a la escala Likert fueron sistematizadas, observando la media, moda y mediana de las respuestas otorgadas en cada uno de los items, por los participantes.

Respecto de las entrevistas semi-estructuradas, se realizó un análisis que consideró una revisión de las entrevistas realizadas y un proceso de análisis de contenidos que posteriormente ha permitido agrupar la información en núcleos de significado y organizar los resultados en diagramas que permiten explicar y dar cuenta del fenómeno. Se utilizó como criterio la saturación de contenido, al observar redundancia en la información.

Resultados

Las practicas de los profesores respecto de la autorregulación emocional de los estudiantes, se caracterizan mediante el análisis de la encuesta realizada a los docentes donde es posible visualizar tanto las practicas más usuales, tales como favorecer la expresión de emociones de la vida cotidiana y en el ambiente escolar, propiciando la rápida resolución de los conflictos y evitando la agresión entre los niños como modo de "abordaje/resolución" de sus conflictivas; como aquellas prácticas en que hay menos acuerdo y que por diversas razones, se utilizan en mayor o menor medida por unos y otros, como es el caso de aquellas donde los niños muestran conductualmente sus emociones o hablan de las de sus compañeros; aquellas donde los niños se involucran en situaciones de conflicto opinando al respecto y/o expresando su rabia; y aquellas

donde se facilita que los niños trabajen en equipo colaborando con el aprendizaje de unos y otros y/o mostrándose autónomos a la hora de focalizar su atención o buscar fuentes de consulta. (gráficos 1, 2 y 3).

Gráfico 1. Escala Lickert Media

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Escala Lickert Mediana
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Escala Lickert Moda
Fuente: Elaboración propia.

Las vivencias de los docentes, respecto de la autorregulación emocional de los estudiantes, son mayormente observadas en el análisis de las entrevistas, donde es posible apreciar vivencias asociadas al: (A) Desarrollo de objetivos (personales e institucionales), donde se enfatizan distintos objetivos, metodologías utilizadas y la relación que los entrevistados consideran existiría entre entre los objetivos que ellos puedan perseguir y la institución escolar (figura 1).

Figura 1. Entrevista a Docentes
Fuente: Elaboración propia.

(B) Aproximaciones al desarrollo emocional de los niños, donde se expone la comprensión que los entrevistados manifiestan tener en torno al tema, observado como un proceso personal, y donde se enfatiza el rol de la familia y se discute cual es o debiera ser el rol de la escuela (figura 2).

Figura 2. Entrevista a Docentes
Fuente: Elaboración propia.

y (C) Autorregulación emocional y su vinculación con la vida escolar, visualizándose dos grandes significados (controlar emociones y madurez), como también facilitadores y obstaculizadores para favorecer estos procesos a nivel escolar (figura 3).

Figura 3. Entrevista a Docentes
Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Al caracterizar las prácticas y vivencias de los profesores respecto de la autorregulación emocional, se observa un énfasis en desarrollar conductas de apoyo emocional en el aula que faciliten el logro de la entrega de los contenidos curriculares, apreciándose en menor medida la posibilidad de implementar practicas escolares que permitan por medio de las vivencias cotidianas favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional con miras a un desarrollo integral de los estudiantes.

Lo anterior, estaría vinculado tanto a los objetivos personales o institucionales a los que los docentes señalan responder, como a sus creencias respecto del rol que le toca o no a la escuela y a ellos en particular; donde se recalca la relevancia de la formación familiar, apreciándose que desde las creencias de los entrevistados, la escuela tendría un rol secundario en la formación de valores personales o definitivamente no lo tendría. Lo anterior, muestra un complejo panorama ante la formación de futuras generaciones y las crisis observadas en los sistemas de cuidados, donde se ha apreciado que la familia, muchas veces altamente demandada por problemáticas sociales, no logra responder a las necesidades de formación personal de niños y adolescentes apareciendo la escuela como el escenario posible para el desarrollo y logro de conductas que favorezcan tanto el desarrollo integral de las personas en formación (Sisto Campos, et al, 2016).

En este sentido, es necesario recalcar que la integración social supone que cada persona sea un sujeto auto-reflexivo que siendo capaz de autorregularse emocionalmente en un contexto social, someta a la crítica permanente la relación con el otro y su participación en los espacios sociales, siendo esencial para enfrentar el deterioro de la cohesión social, favorecer el respeto mutuo y la consideración igualitaria (Guendel, 2002).

Sentirse perteneciente a un grupo social como la escuela estableciéndo relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad, en conjunto con el logro de los objetivos de aprendizaje esperados, es altamente necesario en contextos escolares actuales donde se espera que los estudiantes desarrollen conductas autónomas en su aprendizaje y mantengan relaciones interpersonales donde participen, se asocien y cooperen con otros. (Perez-Delgado, Mestre, Samper y Martí-Vilar, 2014).

Referencias

Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Nuñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhe*, *27*(1), 1-12.

Buxarrais, M.R. (2013). Nuevos Valores para una Nueva Sociedad. Un Cambio de Paradigma en Educación. *Edetania 43*, 53-65.

Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *6*(2), 146-157.

Guendel, L. (2002). Políticas Púbicas y Derechos Humanos. Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña, www.iigov.org.

Mestre, M. (2014a). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *6*(2), 115-134.

Perez, E., Mestre, V., Samper, P., Marti, M., Fuentes , E. y Diez, I.(2014). *Intervención en el Desarrollo Personal y Moral.* En Esteba Perez-Delgado & Vicenta Mestre, Psicologia Moral y Crecimiento Personal. pp 191 – 210. DOI: 10.13140/2.1.3011.1047

Sisto, V., Ascorra, P., Reyes, M., Gonzálvez, H., Acosta, E., y Salvo, I. (2016). Crisis de los Cuidados: Familia, diversidad y bienestar. *Psicoperspectivas*, *15*(3), 1-9. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-946

Predictores de ser Víctima de Acoso Escolar en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática

Predictors of Being a Victim of Bullying in Primary Education: A Sistematic Review

Zara Suárez-García
David Álvarez-García
Celestino Rodríguez

Universidad de Oviedo, España

El acoso escolar conlleva importantes consecuencias negativas para las víctimas. Por ello, es fundamental desarrollar medidas para su prevención o, en su caso, detección temprana. Para ello es imprescindible identificar sus principales factores de riesgo o protección, a partir de la evidencia científica disponible. El presente trabajo tiene como objetivoidentificar los principales predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria, a partir de una revisión sistemática de los artículos empíricos más relevantes publicados en la última década.Para ello, se realizó una búsqueda en las bases de publicaciones*PsycInfo, Eric, Web of Science* y *EbscoHost.* Como resultado, se obtuvieron 49 artículosque cumplieron los criterios de búsqueda. Estos artículos destacan la capacidad predictiva de diversas variables individuales, escolares, familiares y comunitarias.Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

Descriptores: Víctima; Acoso escolar; Predictores; Educación primaria; Revisión sistemática.

Bullying has important negative consequences for victims. Therefore, it is essential to develop measures for their prevention or, where appropriate, early detection. In this sense and based on the available scientific evidence, it is essential to identify its main risk factor or protection variables. Main objective of this study is to identify the main predictors of being a victim of bullying in Primary Education, based on a systematic review of the most relevant empirical articles published in the last decade. For this, a search was made in the publications data bases of *PsycInfo, Eric, Web of Science and EbscoHost.* As a result, 49 articles were obtained that met the search criteria. These articles highlight the predictive capacity of individual, school, family and community variables. The practical implications of these results are discussed.

Keywords: Victim; Bullying; Predictors; Primary education; Systematic review.

Introducción

Los centros educativos son un contexto clave para el desarrollo socioafectivode niños y adolescentes. En general, el clima escolar es bueno y favorece un desarrollo saludable (García-Bacete, Sureda, y Monjas, 2010). Sin embargo, en ocasiones el ambiente de convivencia no es satisfactorio y algunos alumnos son víctimas de agresiones. Un tipo de agresión especialmente grave es el acoso escolar, que se refiere a situaciones en las que uno o varios agresores ejercen diferentes tipos de violencia hacia una víctima (por ej. insultos, amenazas o agresiones físicas), de manera continuada en el tiempo y en las que la víctima está en inferioridad respecto a los agresores (por timidez, escasas habilidades sociales o falta de apoyo de sus compañeros) (Olweus, 1993).

El acoso escolar es un problema digno de atención por su prevalencia y efectos. Con respecto a su prevalencia, diversos estudios sitúan entre el 10% y el 33% el porcentaje de alumnado que es víctima de bullying (Hymel y Swearer, 2015). Con respecto a sus consecuencias, ser víctima de

acoso escolar puede dar lugar a síntomasdepresivos (Estévez, Murgui, y Musitu, 2009; Graham, Bellmore, y Mize, 2006; Jankauskiene, Kardelis, Sukys y Kardeliene, 2008; Kerr, Valois, Huebner y Drane, 2011) y de ansiedad, y con ello a un descenso del rendimiento académico (Rettew y Pawlowski, 2016). En los casos más graves, el acoso escolar puede dar lugar a ideación suicida, intentos de suicidio o incluso suicidios consumados (Brunstein, Sourander y Gould, 2010).

Por la gravedad de este problema, resulta fundamental tratar de prevenir su aparición, ya desde las primeras etapas educativas. Para ello, es necesario identificar las variables que permiten predecir su aparición, como factores de riesgo o de protección. En los últimos añosel interés y el número de trabajos referidos a este tema han aumentado notablemente. Es importante, por lo tanto, contar con revisiones sistemáticas actualizadasque permitan organizar y sintetizar sus principales hallazgos. En esta década, ya se han publicado algunas revisiones sistemáticasen este sentido (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Espelage, 2014; Kljakovic y Hunt, 2016; López, Amaral, Ferreira y Barroso, 2011; Saarento, Garandeau, y Salmivalli, 2014), que sin duda han supuesto una contribución al conocimiento y difusión de los predictores de ser víctima de acoso escolar. Sin embargo, hasta donde conocemos, ninguna de las revisiones previamente publicadas se centra específicamente en el rango de edad de la Educación Primaria en España (6-12 años). Esta etapa es fundamental en el desarrollo socioafectivo del alumnado y es clave en la prevención e identificación precoz del acoso escolar.

Por todo ello, el presente trabajo tiene el objetivo de identificar los principales predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria, a partir de una revisión sistemática de los artículos empíricos más relevantes publicados en la última década.

Método

Procedimiento

En marzo de 2018 se hizo una consulta en las bases de datos *PsycInfo*, *Eric*, *Web of Science* y *EbscoHost*, utilizando como términos de búsqueda: (bullied OR "bullying victimization" OR "victim* of bullying") AND ("Primary education" OR "Primary school" OR "Elementary school" OR "Middle school") AND (Predictor* OR "Risk factor*" OR "Protective factor*"). En *PsycInfo* y *Eric* se limitaron los resultados a "Evaluados por Expertos"; en la *Web of Science* a "artículos"; y en *EbscoHost*a "publicaciones arbitradas". En todas las bases se restringió la búsqueda alperiodo 2008-2018.Los resultados de la búsqueda se introdujeron en el gestor bibliográfico Zotero y se eliminaron los duplicados. Posteriormente, a partir de los títulos y resúmenes, se hizo una selección de las publicaciones que cumplían los siguientes criterios: trabajos empíricos, referidos a predictores de ser víctima de *bullying*, con una muestra mayor de 500 sujetos y comprendida entre los 6 y los 12 años. Finalmente, se revisaron los textos completos con lo que se obtuvo la muestra final.

Muestra

Los 49 artículos revisados se publicaron en 32 revistas científicas diferentes. En cuanto a las muestras de los estudios analizados el número de estudiantes evaluados oscila entre 512 y 22178. Las edades más estudiadas, dentro del rango de 6 a 12 años considerado en esta revisión, son a partir de los 10 años. Los países a los que pertenecen las muestras son muy diversos y se encuentran en los cinco continentes.

Los artículos analizados usan diferentes informantes y métodos de recogida de información. Sin embargo, la gran mayoría utiliza cuestionarios de autoinforme.

Resultados

Factores individuales más destacados

Factores Sociodemográficos

En la mayoría de los trabajos que se analiza el sexo como variable predictora se halla que los niños son más susceptibles de ser víctimas de *bullying* que las niñas (Alcántara et al., 2017; Bowes et al., 2013; Cillessen y Lansu, 2015; Foster y Brooks-Gunn 2013; García, Romera, y Ortega, 2015; Goldbach, Sterzing y Stuart, 2017; Han, Zhang y Zhang, 2017; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst, y Reijneveld, 2011; Jansen et al., 2012; Kollerova y Smolik, 2016; Pouwelse, Bolman, Lodewijkx y Spaa, 2011; Von Marees y Petermann, 2010; Watt, Fitzpatrick, Derevensky y Pagani, 2015).

Con respecto a la *edad*, el alumnado con menos años tiene mayor probabilidad de ser víctima (Guerra, Williams y Sadek, 2011; Seo, Young-Eun, Moon-Doo y Won-Myong, 2017; Wandera, et al., 2017).

Factores Físicos

El aspecto físico y la capacidad física son predictores de ser víctima de acoso (Lumeng et al., 2010; Wandera et al., 2017).

Factores psicológicos

- Capacidad intelectual

Déficits en la capacidad intelectual constituyen un factor de riesgo de padecer acoso escolar (Verlinden et al., 2014; Wandera et al., 2017).

- Rasgos de la personalidad
  - Problemas internalizados.

Puntuar alto en *internalización de problemas* está relacionado con ser intimidado (Bowes et al., 2013; Brendgen, Girard, Vitaro, Dionne y Boivin, 2016; Cillessen y Lansu, 2015).

  - Problemas externalizados.

Puntuar alto en *externalización de problemas* se asocia a victimización (Bowes et al., 2013; Cillessen y Lansu, 2015; Foster y Books-Gunn, 2013; Watt et al., 2015).

Factores escolares más destacados

Compromiso académico

Un bajo *rendimiento académico* es predictorde ser víctima de acoso (Atik y Güneri, 2013; Berger-Silva, 2012; Bowes et al., 2013; Cillessen y Lansu, 2015; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Glew, Fan, Katon y Rivara, 2008; Wandera, et al., 2017).

Relación con otros estudiantes

De manera consistente, una baja *popularidad* (Andrews, Hanish, Updegraff, Martin, y Santos, 2016; Berger-Silva, 2012; Wolke, Woods, y Samara, 2009), un escaso *apoyo social* (Alcántara et al., 2017; Burns, Cross, Alfonso y Maycock, 2008; Han, Zhang y Zhang, 2017; Kollerova y Smolik, 2016; Pouwelse et al., 2011) y el *rechazo* entre el alumnado (Kollerova y Smolik, 2016) se asocia a una mayor probabilidad de ser víctima.

Relación previa con el acoso

Ser *acosador* aumenta la probabilidad de ser víctima de acoso (Burns et al., 2008).Por otro lado, ser *víctima* es predictor deseguir siéndolo en el futuro (Wolke et al., 2009).

Factores familiares más destacados

Variables socioeconómicas

La mayoría de los estudios que analizan estas variables concluyen que es más probable que un alumno sea víctima de acoso escolar si pertenece a una familia de bajo *nivel socioeconómico* (Bowes et al., 2013; Jansen et al., 2011; Jansen et al., 2012; Seo et al., 2017) y sus padres tienen un *bajo nivel educativo* (Jansen et al., 2012; Seo et al., 2017; Von Marees y Petermann, 2010).

Estructura familiar

Todos los trabajos que estudian esta variable encuentra relación entre ser víctima de acoso y pertenecer a una *familiamonoparental* (Jansen et al., 2012; Wandera et al., 2017).

Apoyo familiar

Mantener una *relación poco afectiva entre padres e hijo s*aumenta el riesgo de ser víctima de bullying (Atik y Güneri, 2013; Brendgen et al., 2016; Seo et al., 2017). Del mismo modo, un *escaso apoyo familiar* se relaciona con ser víctima de intimidación en la escuela (Alcántara et al., 2017; Brendgen et al., 2016).

Factores comunitarios

Aspectos relacionados con el barrio

Vivir en un *barrio con bajo nivel socioeconómico* aumenta la probabilidad de ser víctima de acoso escolar (Foster y Brooks-Gunn, 2013). Tener *pocos amigos que sirvan de apoyo en el barrio* también supone un factor de riesgo (Alcántara et al., 2017).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido identificar los principales predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria, a partir de una revisión sistemática de los artículos empíricos más relevantes publicados en la última década. Los resultados obtenidos permiten advertir algunas tendencias.

En relación a las variables sociodemográficas, los niños son más propensos a ser víctimas de acoso escolar que las niñas. Esto puede deberse a ellosson más agresivos e impulsivos que ellas y, por tanto, reciben menos apoyo social (Ikiza y Cakar, 2010).

Sobre los factores psicológicos, las tendencias más destacadas se han dado en la internalización y externalización de problemas. La asociación entre problemas internalizados o externalizados y ser víctima de acoso escolar es muy consistente en anteriores estudios (Cook et al., 2010).

En cuanto a los factores escolares, el rendimiento académico es la variable que mayor interés suscita. Todos los estudios revisados que la han analizado, salvo uno, han hallado una relación estadísticamente significativa entre puntuar bajo en rendimiento académico y ser víctima de acoso en la escuela. Una posible razón es que estos niños pueden tener dificultades intelectuales que les impiden tener buenas relaciones sociales con sus compañeros.

En referencia a los factores familiares, las tendencias más destacadas se centran en varios aspectos. En primer lugar, tanto una bajo nivel socioeconómico como educativo de los padres son predictores de ser víctima de acoso. Los niños que pertenecen a este tipo de familias tienen menos acceso a los recursos intelectuales y sociales (Jansen et al., 2012). En segundo lugar, una baja relación afectiva y un escaso apoyo familiar son factores de riesgo para ser intimidados por los compañeros ya que cuando, por el contrario, las victimas reciben afecto y apoyo por parte de su familia tienen mayores recursos emocionales (Bowes, et al., 2010).

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Economía y Empleo del Principado de Asturias (Ref.FC-15-GRUPIN14-053) y por la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (Ayuda Predoctoral "Severo Ochoa" a la primera firmante).

Referencias

Alcántara, S.C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., y Abreu, D.P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, *18*(5), 1507-1532.

Álvarez-García, D., García, T., y Núñez, J.C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126–136.

Andrews, N.C.Z., Hanish, L.D., Updegraff, K.A., Martin, C.L., y Santos, C.E. (2016). Targeted victimization: Exploring linear and curvilinear associations between social network prestige and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1772–1785.

Atik, G., y Güneri, O.Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, *34*(6), 658–673.

Berger-Silva, C. (2012). Trajectories of school victimization: Characteristics and risk factors in chilean teenagers. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 103-118.

Bowes, L., Maughan, B., Ball., H, Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., (…) y Arseneault, T.(2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development Psychopathology*, 25(2), 333–46.

Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G. y Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. . *Developmental Psychology*, 52(7), 1103–1114.

Brunstein, A., Sourander, A., y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288

Burns S.K., Cross D., Alfonso H., y Maycock B.R. (2008). Predictors of bullying among 10 to 11 year old school students in Australia. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(2), 49–60.

Cillessen, A. H., y Lansu, T. A. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *44*(3), 456-470.

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.

Espelage, D.L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-64.

Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Psychological adjusment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 473–483

Foster, H., y Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596-1610.

Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-40.

Garcia-Bacete, F.J, Sureda, I., y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, *26*(1), 123-136.

García, C.M., Romera, E.M., y Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, *27*, 347-353.

Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W. y Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics*, *152* (1), 123-128.

Goldbach, J.T., Sterzing, P. R. y Stuart M.J. (2017). Challenging Conventions of Bullying Thresholds: Exploring Differences between Low and High Levels of Bully-Only, Victim-Only, and Bully-Victim Roles.*Journal of youth and adolescence*, *47(3)*, *586-600*.

Graham, S., Bellmore, A.D., y Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-ocurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(3), 363–378.

Guerra, N., Williams, K.R. y Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, *82*(1), 295-310.

Han, Z., Zhang, G. y Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(10), 1116.

Hymel, S., y Swearer, S.M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.

Ikiza, F.E., y Cakar, F.S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social BehavioralSciences*, *5*, 2338–2342.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., y Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior & Personality*, 36(2), 145–162.

Jansen D.E., Veenstra R, Ormel J., Verhulst, F.C. y, Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health. 6*, 11- 440.

Jansen, P.W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R, (…) y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? BMC Public Health, 12(1), 494.

Kerr, J.C., Valois, R.F., Huebner, E.S., y Drane, J.W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among USA public high schools adolescents. Child Indicators Research, 4, 127–144.

Kljakovic, M., y Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. Journal of Adolescence, 49, 134-45.

Kollerova, L., y Smolik, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. British Journal of Educational Psychology, 86(4), 640-56.

López, R., Amaral, A.F., Ferreira, J., y Barroso, T. (2011). Factors related to the bullying phenomenon in school context: Integrative literature review. Revista de Enfermagem Referência, 3(5), 153–162.

Lumeng J.C., Forrest P, Appugliese D.P., Kaciroti N, Corwyn R.F. y Bradley R.H. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. Pediatrics, 125(6), 301-307. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0774.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden,MA: Blackwell Publishing.

Pouwelse, M., Bolman, C. Lodewijkx, H. y Spaa, M. (2011). Gender differences and social support: Mediators or moderators between peer victimisation and depressive feelings? Psychology in the Schools, 48(8), 800-814. https://doi.org/10.1002/pits.20589.

Rettew, D.C., y Pawlowski S. (2016). Bullying. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 25(2), 235-242.

Saarento, S., Garandeau, C. F., y Salmivalli, C. (2014). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. Journal of Community & Applied Social Psychology, 25(3), 204-218. https://doi.org/10.1002/casp.2207.

Seo, H., Young-Eun, J., Moon-Doo, K., y Won-Myong, B. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents». Neuropsychiatric Disease and Treatment 13, 2429-35. https://doi.org/10.2147/NDT.S140535.

Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V.W.V., Verhulst, C.F. y Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. Journal of Abnormal Child Psychology, 42(6), 953–966. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y.

Von Marees, N., y Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. School Psychology International, 31(2), 178–198. https://doi.org/10.1177/0143034309352416.

Wandera, S.O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D., y Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. Child Abuse & Neglect, 68, 65-73. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006.

Watt, E., Fitzpatrick, L., Derevensky, C.J., y Pagani, L.S. (2015). Too Much Television? Prospective Associations Between Early Childhood Televiewing and Later Self-reports of Victimization by Sixth Grade Classmates. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics 36(6), 426-33. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000186.

Wolke, D., Woods, S., y Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? British Journal of Developmental Psychology, 27(4), 835–851. https://doi.org/10.1348/026151008X383003.

Relación entre Problemas Externalizados y Vocabulario Expresivo

Relationship between Externalized Problems and Expressive Vocabulary

Zara Suárez-García
David Álvarez-García
Celestino Rodríguez

Universidad de Oviedo, España

La investigación actual ha sugerido fuertes vínculos de asociación entre los procesos de maduración de la capacidad lingüística y la autorregulación conductual. En muchas ocasiones, los niños que no manejan correctamente el vocabulario expresivo pueden presentar problemas de conducta. Por tanto, el presente trabajo plantea el siguiente objetivo: establecer si existe relación entre el vocabulario expresivo y los problemas externalizados. Para ello, se seleccionaron 8 aulas de segundo ciclo de Educación Infantil compuestas por 160 alumnos, entre los 4 y los 6 años de edad, de tres centros de Asturias (dos públicos y uno concertado). Además, en el estudio participaron las ocho maestras tutoras de los 8 grupos. Los instrumentos de recogida de información fueron la Prueba de vocabulario expresivo del Test Breve de Inteligencia de Kauffman (K-BIT; Kauffman y Kauffman, 2000); y una versión reducida de las Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2; Merrel, 2003) cumplimentada por las tutoras. Los resultados muestran que no existe una relación lineal estadísticamente significativa entre agresividad y el vocabulario expresivo. También muestran que el modelo que mejor se ajusta a los datos es el cuadrático, es decir quienes obtienen puntuaciones muy bajas o muy altas en Vocabulario expresivo, puntúan más alto en Exteriorización de problemas que quienes obtienen puntuaciones medias en Vocabulario expresivo. Sin embargo, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas con el tamaño de la muestra manejada. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

Descriptores: Competencia lingüística; Vocabulario expresivo; Agresión; Problemas de conducta; Educación Infantil.

Recent research suggests that there are strong links between language level of acquisition and children's behavior. On some occasions, those children who face difficulties in expressive vocabulary also show behavioral problems. Therefore, this study is aimed at establishing a relationship between expressive vocabulary and externalizing behavioral problems. For this purpose, a sample of 160 students aged between four and six years old, who attend three different schools (one private and two public schools) in Asturias, were selected. In addition, eight tutors (one for each group) also participated in the study. Two different tests were used: expressive vocabulary was evaluated using the Kauffman Brief Intelligence Test (K-BIT; Kauffman y Kauffman 2000); and behavioral problems through the brief version of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2; Merrel, 2003) test. Results showed that there is not a linear statistically significant relationship between expressive vocabulary and aggressiveness. The model that best fits the data is the quadratic model, which indicates that the students who got the highest or the lowest marks in the expressive vocabulary test are more prone to show externalizing behavioral problems than those who got average marks in the test. However, these differences are not statistically significant in the current sample. The practical implications from these results are discussed.

Keywords: Linguistic competence; Expressive vocabulary; Aggresion; Behavioral problem; Pre-school education.

Fundamentación teórica

Estudios previos han relacionado la agresividad en Educación Infantil con déficits en la competencia lingüística y en particular con el vocabulario expresivo. La investigación actual ha sugerido fuertes vínculos de asociación entre los procesos de maduración de la capacidad lingüística y la autorregulación conductual (Prizant, 1999; Rogers-Adkinson, 2003). Es decir, tal y como se apuntaba anteriormente, los problemas en competencia social sugieren otros déficits. Por tanto, el autocontrol no sería el único inconveniente referente a esta competencia, ya que dentro de ella están integrados otros elementos, como es el caso de la competencia lingüística. Esta está considerada, en el caso de los niños y niñas en edad infantil, como el medio que facilita la experimentación integral de su entorno, para formar relaciones significativas con sus iguales, y para tener éxito y ser aceptado (Lau, 2014). Por tanto, el alumnado con déficit de competencia lingüística tendrá estrategias sociales ineficaces y perjudiciales para realizar interacciones con sus compañeros (Fujiki y Brinton, 2009). Esto se debe a que para comprender el contenidos lingüístico de las interacciones, los niños necesitan entender el idioma, las normas sociales, cooperar con sus iguales, leer las señales de los demás y ser sensibles a sus sentimientos (Timler, Olswang, y Coggins 2005). En consecuencia, si un niño no maneja correctamente estos códigos de relación, en muchos de los casos responderá de forma inadecuada, siendo estas respuestas comportamientos agresivos (Ford y Milosy, 2008). Por tanto, si no se dominan estas estrategias y en consecuencia se tienen problemas de conducta, estos niños tendrán menos probabilidades de relacionarse positivamente con sus iguales y menos oportunidades de ser aceptados y queridos (Murray et al., 2010), entrando así en un círculo vicioso.

Silvia, Williams, y McGee (1987) y Rinaldi, Rogers-Adkinson y Arora (2009) señalan que obtener bajas puntuaciones en vocabulario expresivo está relacionado con problemas externalizados. En este mismo sentido, Stevenson, Richaman y Grahan (1985) observaron que niños que tenían problemas en vocabulario expresivo a los tres años, presentaban problemas de conducta a los ocho. Todo ello nos sugiere la importancia de tener en cuenta las habilidades conductuales y la capacidad lingüística para comprender el rechazo en Educación Infantil (Rinaldi, Rogers-Adkinson y Arora, 2009), puesto que los déficits conductuales y lingüísticos pueden dar lugar a nuevas dificultades en cuanto a la adquisición de habilidades sociales (Zarife et al 2010), volviéndose a encontrar este alumnado en una espiral negativa.

Método

Participantes

El rango de edad de este alumnado oscila entre los 4 y 6 años (M = 5.17; DT = 0.63). Del total de la muestra, 78 son varones (48.8 %) y 82 mujeres (51.3 %).

También participaron las maestras de referencia en cada grupo analizado: 8 mujeres con edades entre los 30 y los 55 años y cuya experiencia media profesional se sitúa aproximadamente en los 12 años.

Instrumentos

Adaptación del PKBS-2 (Merrel, 2003).

Cuestionario original de 76 Items reducido a 16. Items agrupados en 4 factores: Cooperación social, Interacción social, Independencia social y Externalización de problemas. Tiene el objetivo

de evaluar la competencia social y los problemas de niños de entre 3 y 6 años. La tutora de cada aula cubre un cuestionario por cada alumno

Objetivo K-BIT (Kauffman y Kauffman, 2000).

Se trata de un test aplicable desde los 4 a los 90 años, de rápida aplicación y fácil corrección. Tiene el objetivo de medir la inteligencia verbal y no verbal. El investigador pasa a cada niño de forma individual el subtest referido unicamente a vocabulario, concretamente la parte de evaluación del vocabulario expresivo (con 45 ítems).

Resultados

El coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones en Exteriorización de problemas y Vocabulario expresivo no es estadísticamente significativo ($r = ,126$; $p = ,114$). Para analizar si el motivo de este resultado es que la relación entre ambas variables es diferente a la lineal, se realizaron análisis de estimación curvilínea. El modelo que mejor se ajusta a los datos no es el lineal sino el cuadrático, si bien es cierto que su ajuste a los datos tampoco es optimo ($p > ,05$).

Para analizar en mayor profundidad la posible relación cuadrática entre las variables, es decir la existencia de puntuaciones más altas en Exteriorización de problemas en los niños con puntuaciones extremas en vocabulario expresivo, se analizaron las posibles diferencias en Exteriorización de problemas entre tres grupos: vocabulario expresivo bajo, medio y alto. Quienes obtienen puntuaciones muy bajas o muy altas en Vocabulario expresivo, puntúan más alto en Exteriorización de problemas que quienes obtienen puntuaciones medias en Vocabulario expresivo. Sin embargo, estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas con el tamaño de la muestra manejada.

Discusión

Los resultados obtenidos no son los esperados, ya que no muestran una relación estadísticamente significativas entre un Vocabulario expresivo bajo y la Externalización de problemas, tal y como los estudios revisados apuntaban (Silvia, Williams, y McGee, 1987; Rinaldi, Rogers-Adkinson y Arora, 2009; Stevenson, Richaman y Grahan, 1985). Sin embargo, los resultados obtenidos muestran una tendencia inesperada e interesante para profundizar en futuros estudios: existe una tendencia a que los alumnos con puntuaciones más bajas de Vocabulario expresivo presenten puntuaciones elevadas en Exteriorización de problemas, pero también a que los alumnos con mayor puntuación en Vocabulario expresivo presenten puntuaciones elevadas en Problemas de conducta. En el primer caso, estos resultados son lo mismo que se obtuvieron en estudios previos (Rogers-Adkinson y Arora, 2009; Silvia, Williams, y McGee, 1987; Rinadi, Stevenson, Richaman y Grahan, 1985). Sin embargo, en el segundo caso, no se han encontrado trabajos publicados que muestren estos resultados. Una posible causa, es que estos alumnos con un alto nivel de Vocabulario expresivo están más capacitados para agredir verbalmente a sus compañeros. Esta posible hipótesis deberá de ser estudiada en futuras investigaciones en el caso de volver a obtenerse los mismos datos.

Sin embargo, antes de finalizar el presente estudio es necesario ser consciente de las limitaciones del mismo, de cara a posteriores investigaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra, debería haber sido más amplia, para así haber podido aumentar la potencia de los análisis. Además, la muestra ha sido seleccionada de forma no aleatoria por facilidad de acceso, y se restringe a centros de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, por lo que cualquier generalización de los resultados a otras zonas geográficas debería realizarse con las debidas

precauciones. Por esta razón, se recomiendan estudios posteriores más representativos de la población del segundo ciclo de Educación Infantil. En segundo lugar, la subjetividad que plantea la recogida de información mediante la versión reducida del cuestionario PKBS-2, cumplimentado por la maestra de referencia de cada aula, ya que la percepción de cada alumno puede estar desvirtuada debido al llamado "Efecto Halo", por el cual la percepción de un rasgo particular es influida por la percepción de rasgos anteriores en una secuencia de interpretaciones (Thorndike, 1920). Por tan tanto, para evitar dicho sesgo, en posteriores investigaciones sería recomendable aplicar la versión reducida del PKBS-2 a otros profesionales del centro que sean conocedores del alumnado, y no únicamente al tutor de aula para, posteriormente, triangular los datos recogidos (Denzin, 1970). Por último, en tercer lugar, hubiese sido deseable haber recopilado más información relativa a los alumnos con puntuaciones extremas en Vocabulario expresivo que puntuaron también alto en Externalización de problemas. Esto hubiese facilitado ofrecer una interpretación más precisa de este resultado inesperado. Por tanto, si en posteriores estudios los resultados en estas variables coinciden con los de presente estudio, se recomienda plantear entrevistas a los tutores de aula del alumnado que se encuentre en dichos casos, con el fin de arrojar luz sobre dichos casos.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Economía y Empleo del Principado de Asturias (Ref.FC-15-GRUPIN14-053) y por la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (Ayuda Predoctoral "Severo Ochoa" a la primera firmante).

Referencias

Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago. Aldine Publishing Company.

Ford, J. A., y Milosky, L. M. (2008). Inference generation during discourse and its relation to social competence: An online investigation of abilities of children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*, 367–380.

Fujiki, M., y Brinton, B. (2009) Pragmatics and social communication in child language disorders. In R. G. Schwartz, (Eds.), *Handbook of Child Language Disorders*, (pp. 406-423). New York, NY. Psychology Press.

Kaufman, A. y Kaufman, N. (2000). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT*). Madrid: TEA

Lau, C. (2014). *The Inter-relationship between core language skills and social competence in preschool children.* A thesis submied in partial fullment of the requirements for the degree in Master of Science. The University of Western Ontario.

Merrell, K. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2nd ed.). Austin, TX:

PRO-ED.

Murray, L., Arteche, A., Bingley, C., Hentges, F., Bishop, D. V. M., Dalton, L., Goodacre, T., Hill, J., y the Cleft Lip and Palate Study team. (2010). The effect of cleft lip on socio-emotional functioning in school-aged children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 51*(1), 94–103. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02186.x.

Prizant, B., (1999). Early intervention: Young children with communication and emotional/behavioral problems. In D., L., Rogers-Adkinson, y P. L., Griffith, (Eds.), *Communication and Psychiatric Disorders in Children: Theory and Intervention*, (pp. 295-342). San Diego, CA: Singular Publishing.

Rinaldi, C., Rogert-Adkinson, D., y Arora, A. (2009). An Exploratory Study of the Oral Language and Behavior Skills of Children with Identified Language and Emotional Disabilities in Preschool. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(1), 32-45.

Rogers-Adkinson, D. L., y Hooper, S. (2003). The relationship of language and behavior: Introduction to the special issue. *Behavioral Disorders, 29*(1), 5-9.

Silvia, P. A., Williams, S., y McGee, R., (1987). A longitudinal study of children with developmental language delay al age three: later intelligence, reading and behavior problems. *Developmental Medicine an Chil Neurology, 29*, 630-640.

Stevenson, J., Richman, N., y Graham, P., (1985). Behavior problemsand language habilities at three years and behavioral deviance al eight years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*, 215-230.

Timler, G. R., Olswang, L. B., y Coggins, T. E. (2005). Social communication interventions for preschoolers: targeting peer interactions during peer group entry and cooperative play. *Seminars in Speech and Language, 26*(3), 170–80. doi:10.1055/s-2005-917122.

Thorndike, E. (1920). A Constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology, 4*, 25-29.

Zarife, S., Nadir, Ç., Sezai, K., Fahri S., y Gökhan, K. (2010). Social Skills and Problem Behaviours of Children with Different Cognitive Styles Who Attend Preschool Education. *Australian Journal of Guidance & Counselling, 20*(1), 91-98.

La Orientación Profesional Integrada en el Curriculum Universitario

Vocational Guidance Integrated into Higher Education Curriculum

Marta Venceslao
Franciele Corti
Luisa Rodriguez-Moreno

Universidad de Barcelona, España

Esta comunicación presenta algunas propuestas en relación con la mejora de la orientación del estudiantado universitario que termina su carrera y desea encontrar un trabajo acorde a sus intereses. La calidad universitaria es uno de los afanes del profesorado y directivos de las instituciones de enseñanza superior desde que se inició el Plan de Bolonia. Uno de los criterios para garantizar la inserción en el mundo laboral consiste en "ofrecer recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes" (ESG, 2015), acción que comprende los servicios de tutoría, orientación académica y profesional, además del acompañamiento a la inserción sociolaboral de los egresados universitarios. Centramos nuestra atención en la integración de la orientación profesional en el curriculum universitario, es decir, nos interesamos por la orientación insertada en las asignaturas de los Planes de Estudio: aquélla que exige que en las asignaturas se prevean actividades que expliquen al alumnado aspectos relacionados con sus salidas profesionales, con sus aptitudes e intereses, personalidad, destrezas y competencias. Sabemos que la motivación del alumnado está asegurada desde el momento en que comprenda el valor y el sentido de las asignaturas para conseguir sus metas profesionales y sociales.

Descriptores: orientación profesional; enseñanza superior; planes de estudio; calidad universitaria.

This communication presents some proposals in relation to improving the vocational guidance of university students who finish their studies and who want to find a job according to their interests. University quality is one of the aims of the teaching staff and managers of higher education institutions since the Bologna Plan began. One of the criteria to guarantee a correct transition to work consists in "offering resources for learning and support to students" (ESG, 2015), which includes the services of tutoring, academic and professional guidance, as well as accompayment to the career insertion of university graduates. We focus our attention on the integration of professional guidance into the university curriculum, that is, we are interested in the orientation infused in the subjects of the Study Plans, which requires that the subjects include activities that explain to student's aspects related to their professional opportunities, with their aptitudes and interests, personality, skills and competences. We know that the motivation of the students is assured from the moment they can understand the value and the sense of the subjects to achieve their professional and social objectives.

Keywords: vocational guidance; higher education; study plans; higher education quality.

Introducción

Esta comunicación presenta algunas propuestas en relación con la mejora de la orientación de aquel estudiantado universitario que termina su carrera y desea encontrar un trabajo acorde a sus intereses. Los orientadores están obligados a preguntarse por esta mejora desde el momento en que se habla en la Unión Europea de avances en la calidad de la enseñanza universitaria. Avances que, por supuesto, caminan paralelamente hacia la consecución de lo que hemos venido

a denominar excelencia universitaria. La calidad universitaria es uno de los afanes del profesorado y directivos de las instituciones de enseñanza superior desde que se inició el Plan de Bolonia, hecho que desembocó en la creación -en toda la Unión Europea- de las agencias nacionales y autonómicas de calidad universitaria y, en España, en la creación de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Estas agencias velan por la consecución de la calidad y por la depuración de los indicadores específicos en cada nivel de enseñanza (Álvarez et al., 2014).

El informe de la Conferencia de Ministros de la UE (ESG, 2015) da indicaciones en materia de calidad de la enseñanza universitaria para asegurar dos cosas: el aseguramiento interno de la calidad y el aseguramiento externo. Entre los criterios para este último, encontramos "ofrecer recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes". Dicho criterio comprende los servicios de tutoría, orientación académica y profesional, además del acompañamiento a la inserción sociolaboral de los egresados universitarios. Asimismo, consideramos que la institucionalización de la orientación es un índice de calidad como demuestra la literatura especializada de los últimos años (Apodaca y Lobato, 1997; Cano, 2008a, 2008b; Company et al., 1988; Gairín et al., 2004; López y Oliveros, 1999; Rodríguez Espinar, 1997; Rodríguez-Moreno, 1988, 1995, 2002) o los reconocidos Watts y Esbroeck (1998). Aparte de esta afirmación, hay que tener presente que los servicios de ayuda han de adecuarse a los estilos y necesidades de la transición de las personas egresadas, ya sea cuando pasan de un nivel a otro, de una carrera a otra o inician sus pasos para insertarse al mundo del trabajo (Figuera, Rodríguez-Moreno y Llanes, 2015). Apostar por el respecto a las leyes de la transición (personal, académica y profesional) es un presupuesto fuera de duda en la universidad española. Vamos a hacer una breve incursión en ese tema.

Propuestas de orientación en la enseñanza superior

En los últimos años, se han realizado trabajos para explicar cómo institucionalizar los servicios de orientación. Un ejemplo notorio fue el libro de Rodríguez-Moreno (2002), inspirado en la dinámica de ciertas universidades del Reino Unido que presentaba este programa integral (Cuadro 1):

Cuadro 1: Programa integral de orientación en la enseñanza superior

		DIMENSION HORIZONTAL: ACCIONES			
		1) Tutoría académica y del proceso de aprendizaje	2) Tutoría para conocerse a sí mismo y para relacionarse	3) Orientación profesional y ocupacional	4) Atención a necesidades especiales, diferenciase interculturalidad
DIMENSIÓN VERTICAL.	A) Antes de entrar en la Universidad	Acciones del tipo A1	Acciones del tipo A2	Acciones del tipo A3	Acciones del tipo A4
	B) A lo largo del primer y segundo ciclos universitarios	Acciones del tipo B1	Acciones del tipo B2	Acciones del tipo B3	Acciones del tipo B4

	C) En los terceros ciclos y/o al finalizar los estudios	Acciones del tipo C1	Acciones del tipo C2	Acciones del tipo C3	Acciones del tipo C4
	D) Durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Acciones del tipo D1	Acciones del tipo D2	Acciones del tipo D3	Acciones del tipo D4

Fuente: Rodríguez-Moreno (2002).

El cuadro 1 ofrece dieciséis intervenciones diferentes, en dos dimensiones, la vertical –que representa el itinerario temporal del estudiantado– y la horizontal –que representa el conjunto de acciones de orientación que se pueden planificar. Estas intervenciones podrían organizarse de múltiples maneras en función de las necesidades de la institución, de las tendencias psicopedagógicas, de las directrices de la política educativa y de los recursos financieros al alcance.

La orientación puntual antes de obtener la titulación de graduado o de postgraduado

Los servicios de orientación podrían hacerse cargo de todas las dimensiones y de todas las actividades explicadas en el modelo integral del cuadro 2. Para la transición al mundo laboral se podrían diseñar actividades que cubrieran las Acciones del tipo C3 y D3 del cuadro1:

Cuadro 2. Resumen de las actividades del tipo C3 y D3 Al finalizar los estudios y en el proceso de inserción al mundo laboral

QUÉ HACER	CON QUÉ RECURSOS
1. Orientar e informar para planificar otros estudios. 2. Enseñar al alumnado a planificar el futuro profesional 3. Ofrecer acciones de inserción laboral o sociolaboral	Se han de crear ad hoc en función de las metas de cada institución universitaria

Fuente: Autoras.

En estas fases, justo a punto de transitar desde la universidad a la empresa o de adaptación al mundo del trabajo en general, son clave la orientación profesional y la práctica de las competencias transversales para la inserción laboral (tema éste muy en boga en la Unión Europea y en toda América). Hay muchos libros prácticos al respecto (Vid.: Rodríguez-Moreno, 2006; Rodríguez-Moreno et al., 2010, con ejemplos y mucha bibliografía), además de variada bibliografía teórica. El cuadro 3 sigue ejemplificando acciones propias de un Servicio de Orientación Universitario con sugerencias de intervención prácticas.

Cuadro 3. Sugerencias para el desarrollo de las actividades de tipo D

TIPO DE ACCIONES	SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN PARA LAS DIFERENTES ACTIVIDADES
D1: Orientación en sus estudios y en el proceso de aprendizaje, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Orientación a los postgraduados

	Organización de Cursos de Formación Continuada Orientación y guía hacia asociaciones, sindicatos, gremios y colegios profesionales
D2: Orientación para conocerse a sí mismo y para relacionarse, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Dinámicas de grupos para intercambiar hallazgos entre diferentes asociaciones, trabajadores de un mismo sector y seminarios permanentes sobre problemas de personal. Innovaciones acerca de la gestión de Recursos Humanos Elaboración de Estadísticas por sectores profesionales
D3: Orientación profesional para el desarrollo de la carrera y la para la inserción laboral, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Encuentros sobre innovaciones profesionales. Renovación de las competencias profesionales Información sobre la innovación de los sectores profesionales en relación con la sociedad del conocimiento
D4: Atención a necesidades especiales en función de las diferencias individuales y grupales, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Creación de redes entre personas sin y con necesidades laborales especiales Investigación básica y aplicada para la resolución de problemas laborales especiales

Fuente: Autoras.

La orientación integrada en el currículum académico

La oferta de orientación incluida en los currículos académicos es entrar en otra dimensión: es lo que hemos venido a denominar orientación infusiva o insertada en las asignaturas de los Planes de Estudios de cualquier universidad. Infusionar la orientación en las asignaturas (infusión curricular) exige que en éstas se prevean actividades que expliquen al alumnado aspectos relacionados con sus salidas profesionales, con sus aptitudes e intereses, personalidad, destrezas y competencias. Se trata de explicar a las personas que están a punto de transitar cómo conocer sus potencialidades y debilidades, cómo explorar el mundo laboral que les espera, cómo analizar sus expectativas profesionales, adiestrarlas a desplegar estrategias de toma de decisiones y a aprender cómo ajustar su bagaje a las demandas del empresariado.

La infusión curricular fue definida ya a partir de los años sesenta como cualquier esfuerzo del profesorado o sistema educativo por incluir en la propuesta instructiva los conceptos de desarrollo profesional y del mundo del trabajo (Rodríguez-Moreno, 2002). Infusionar o infundir es imbuir, instalar, mezclar, graduar objetivos y contenidos de la educación para la carrera y la orientación profesional en los planes de estudios o asignaturas convencionales, a modo de inmersión. Hay infusión cuando los conceptos se entretejen con o se enseñan dentro de temas o lecciones convencionales aprovechando la conexión obligada de las asignaturas con el mundo real.

Infusionar, fusionar o infundir serían sinónimos de tejer, coser, insertar una serie de conceptos en el entramado (trama y urdimbre) de los planes docentes desde una perspectiva integral. No se trata de añadir una información casual o temporal, sino de incluir intermitentemente en los

curricula educativos o instructivos las relaciones de los conceptos aprendidos con las características del posible futuro profesional del alumnado en transición.

De lo que se trata es de desarrollar en el alumnado toda una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y competencias. Ese conjunto de constructos psicopedagógicos debe ser entretejido muy cuidadosamente en el currículum (que es una estructura más amplia que los Planes de Estudio): en efecto, los conceptos profesionales y de inserción en el mundo del trabajo deberán ser ofrecidos de una manera congruente y equilibrada, motivadora y referida al mundo laboral real del entorno próximo, garantizando su transferibilidad a entornos más lejanos y a tiempos posteriores. La motivación del alumnado está asegurada desde el momento en que comprende el valor y el sentido de las asignaturas para conseguir sus objetivos profesionales y sociales. Las asignaturas no están sobreviviendo en una nube sin sentido, sino que va a tener una aplicación fehaciente en el mundo laboral futuro. Están asegurados también el desarrollo de la iniciativa personal y la seguridad en las posteriores solicitudes de trabajo, porque se ha comprendido la utilidad de la carrera para la inserción en el mundo laboral.

La integración o infusión no será tal si se ofrece como un curso añadido o una lección separada (ésa sería la orientación puntual) o si se emplea como una estrategia desde una institución ajena a la universidad. Por supuesto, infundir la orientación en el currículo es una estrategia didáctica muy eficaz, pero es más costosa que otros procedimientos; de entrada, exige trabajo en equipo del profesorado (team teaching), aulas específicas, programadores y políticos concienciados y materiales ad hoc. De ahí se infiere que los presupuestos dedicados a la educación aumentarán.

Quisiéramos concluir tomando algunos de los elementos de orientación sugeridos esta comunicación para integrarlos en asignaturas de diferentes carreras universitarias. Y es que el equipo de orientadores puede tomar valiosos conceptos comunes en los programas de orientación profesional y de educación para la carrera profesional. Sugerimos algunos puntos para elaborar contenidos de buenas prácticas:

- ¿Cómo está organizado el mundo laboral? ¿Dónde informarse? (Exploración del mundo laboral)
- ¿Cómo conocer las propias aptitudes, competencias y rasgos de la personalidad para ajustarlas a las demandas empresariales? (Conocerse a sí mismo, autoconcepto)
- ¿Qué acciones personales comporta la inserción laboral? (Actitudes y motivación hacia el trabajo)
- ¿Qué planificas hacer una vez acabada la carrera? (Gestión personal de la carrera)
- ¿Cómo se toman las decisiones profesionales? (Proceso de toma de decisiones).
- ¿Cómo y dónde desarrollar las competencias necesarias para el trabajo? (Desarrollo de competencias transversales)
- ¿Cómo y dónde formarse para poder ser empresario/a? (Formación empresarial)
- ¿Quién evaluará tu rendimiento laboral y con qué sistemas? (Evaluación sumativa; rúbricas)
- ¿Qué implica estar con otras personas en el puesto de trabajo? (Comunicación)
- ¿Cómo promocionar en la empresa? (Recursos humanos)

Referencias

Álvarez, A., González-García, J.A., Alonso, J. & Arias, J.L. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, *32*(2), 327-338.

Apodaca, P. & Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Cano, R. (2008a). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de. Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1), 17-20.

Cano, R. (2008b). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1), 185-206.

Company, F. *et al.* (1988). *Necesidades de información y orientación universitaria en España. Delfos:* Fedora.

Figuera, P., Rodríguez, M.L. & Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *8*(2), 1-17.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(1), 61-77.

López, E. & Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, *10*(17), 83-98.

Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-67). Barcelona: Laertes.

Rodríguez-Moreno, M.L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.

Rodríguez-Moreno, M.L. (1987). *Fonaments i prospectives de l'orientació profesional a Catalunya*. Barcelona: Laertes.

Rodríguez-Moreno, M.L. (1988) La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas de la UNESCO*, *18*(4), 535-543.

Rodríguez-Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Rodríguez-Moreno, M.L. (Coord.) (1989). *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.

Rodríguez-Moreno, M.L. (Coord.) (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Rodríguez-Moreno, M.L. & Llanes, J. (2015). La orientación de las personas adultas y las transiciones. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, *81-82*(1-2), 3-11. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(2), 431-448.

Watts, A.G. (1979). *The potential contribution of the school curriculum to careers guidance*. Informe presentado a NICE/IAEVG/UNESCO. Conferencia sobre "*Guidance and school curriculum*", Wolfson College, Cambridge, 2-6 julio 1979.

Proyecto de Educación Emocional para las Tutorías Grupales en la Escuela según el Programa UpToYou

Emotional Education Project for Group Sessions of Tutoring at Schools according to UpToYou Program

José Víctor Orón Semper [1]
Inmaculada Lizasoain Iriso [2]

[1] Universidad de Navarra, España
[2] Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España

Se presenta en este trabajo un proyecto de aplicación del programa de educación emocional UpToYou en tres centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra durante las sesiones grupales de tutorías. La intervención tiene como objetivo que los alumnos y alumnas crezcan en el conocimiento personal a partir de su realidad emocional para que, una vez conocida su complejidad personal, tomen una postura proactiva para incidir positivamente en sus relaciones interpersonales más cercanas. Para garantizar la calidad de la intervención, se ha llevado a cabo previamente un completo plan de formación de los y las docentes que se están encargando de su aplicación. Antes y después de la intervención, se evaluarán, en los grupos control y en los grupos programa, tanto su experiencia emocional en cuanto a satisfacción de vida, respeto y responsabilidad como sus dinámicas relacionales en torno al agradecimiento y la reconciliación.

Descriptores: Desarrollo de las habilidades; Psicología del niño; Relaciones interpersonales; Bienestar de la infancia.

The paper presents a project consisting of the application of UpToYou emotional education program in three schools of the Autonomous Community of Navarra during the group sessions of tutoring. The goal of the intervention is pupils' growing in their personal knowledge starting from their emotional reality so that, once their personal complexity can be known, they take a proactive stance to positively influence their closest interpersonal relationships. To guarantee the quality of the intervention, a complete formation program has been developed in order to improve the formation of the teachers in charge of the program. Both before and after the intervention, their emotional experience regarding to satisfaction of life, respect and responsibility will be evaluated in control and program groups, as well as their relational dynamics about gratitude and reconciliation.

Keywords: Skill development; Child psychology; Interpersonal relationships; Childhood wellfare.

Introducción

Los retos a los que se enfrenta la escuela son cada vez más variados y exigentes. Además de ocuparse de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, el profesorado debe atender otros muchos aspectos, como la diversidad cognitiva que presenta el alumnado (Gallego, 2015), su variedad intercultural (Esteve, 2003), los conflictos de convivencia que aparecen en el ámbito escolar (Vera, 2008), etc.

Para atender al mismo tiempo a todas estas cuestiones, es necesario desarrollar un nuevo paradigma que aborde el proceso educativo del alumnado desde una perspectiva global, aunando los aspectos más cercanos a la instrucción académica con los de formación ética y emocional.

En este sentido, el programa de educación emocional UpToYou se presenta como una alternativa que no se centra en la adquisición de competencias emocionales, sino que parte de la educación emocional para proponer un modelo educativo innovador que tiene en cuenta los distintos

aspectos de la persona, destacando su singularidad y evitando considerar al alumno o la alumna como un mero producto de un "sistema de calidad". El programa incide especialmente en la mejora de las relaciones interpersonales, tanto entre docente y discente como entre iguales, por lo que contribuye al crecimiento global de la persona en un clima escolar relajado, favorable a la convivencia, sin rebajar por ello el nivel de exigencia en la instrucción.

El programa UpToYou es el resultado de una exhaustiva investigación, realizada por el primer autor del trabajo en colaboración con investigadores de la Universidad de Reading (Inglaterra) y de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México) que se sustenta en estudios de neurociencia (Orón Semper, 2014, 2019; Orón Semper & Echarte Alonso, 2017; Orón Semper, Murillo, & Bernacer, 2016), de filosofía (Orón Semper, 2016b, 2017b, 2017a, 2018) y de psicologia del desarrollo humano (Akrivou, Orón Semper, & Scalzo, 2018). Además de este trabajo de investigación básica, el programa UpToYou ha desarrollado una serie de materiales formativos de educación emocional que, tras una experiencia piloto dentro de una actividad extraescolar destinada a niños y niñas de segundo curso de educación secundaria (Orón Semper, 2016b, pp. 149-152), están siendo utilizados en diferentes países, como Brasil, Camerún, México y España, para formar en educación emocional tanto a educadores y educadoras como a niños, niñas y jóvenes.

El objetivo del programa es la mejora de la educación mediante el estudio y la divulgación de la educación emocional entendida como integración, es decir, al servicio del crecimiento de la persona. Las emociones no se entienden como meras reacciones a lo que ocurre en el exterior de la persona, sino que expresan su complejidad en una situación concreta, en la que los elementos biológicos se entrecruzan con los subjetivos. De esta forma, las emociones son un punto de partida muy valioso para el autoconocimiento. Además, como las emociones generan tendencia, el programa ayuda a la persona a descubrir los buenos deseos presentes en las emociones, aún en las menos agradables, y a dar pasos concretos para que estos deseos puedan llegar a ser una realidad. Tanto por la investigación como por la práctica, encontramos que el mayor deseo que tienen las personas, y su fuente de crecimiento, es experimentar una relación de encuentro con los demás. Por eso, el programa no hace distinción entre el crecimiento personal y la mejora de las relaciones interpersonales. La experiencia nos dice que, una vez conocida su complejidad interior, el alumno o la alumna se lanza de forma proactiva a incidir positivamente en su mundo cercano de relaciones.

El presente trabajo presenta un proyecto de implementación del programa UpToYou en los niveles de primaria y secundaria en tres centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra, que se están llevando a cabo durante las sesiones grupales de tutoría por docentes que han recibido un completo programa de formación en educación emocional.

Método

El programa se está poniendo en práctica con una muestra de 132 alumnos/as en los grupos programa y 137 alumnos/as en los grupos control, de las etapas de primaria y secundaria de tres centros escolares de Navarra.

A lo largo de doce sesiones de una hora de duración, durante las sesiones grupales de tutorías, se han ido presentado las siguientes herramientas emocionales del programa a los grupos programa participantes:

- *Cartilla emocional*, herramienta de aplicación diaria destinada a que el/la niño/a o adolescente decubra su variabilidad emocional y pueda crecer en el autoconocimiento personal.
- *Revisión del día*, herramienta con la que el/la niño/a o adolescente puede evaluar con detalle las dinámicas interiores que ha vivido en un día concreto que considere relevante.
- *El semáforo*, herramienta conducente a que el/la niño/a o adolescente pueda comenzar a conocer sus tendencias interiores.
- *La cadena emocional*, destinada a que el/la niño/a o adolescente pueda analizar los distintos momentos de una experiencia emocional fuerte que haya vivido (acontecimiento, juicio, sentimiento, toma de decisiones y acción).
- *Ruptura de la cadena emocional*, herramienta que permite diseñar alternativas en cada uno de los momentos de la experiencia emocional.
- *Carta desde el corazón*, herramienta que permite entablar diálogos con las demás personas sin utilizar un lenguaje agresivo, de ataque, sino buscando y favoreciendo el encuentro interpersonal.

Las distintas sesiones de tutoría grupal se utilizan para que los niños, las niñas y adolescentes conozcan y puedan autoaplicarse las herramientas descritas. El profesorado encargado de impartir estas sesiones había recibido previamente una formación de 40 horas de teoría en educación emocional según el programa UpToYou. Durante el tiempo de formación, se pedía también a los y las docentes que se autoaplicaran las herramientas descritas arriba con el fin de que lograran mejorar tanto en su conocimiento personal como en la calidad de sus relaciones interpersonales.

Antes de realizar la intervención, el alumnado, tanto de los grupos participantes en el programa como de los grupos control, tuvo que rellenar los siguientes cuestionarios, que evalúan la experiencia emocional de la persona, así como sus dinámicas relacionales con respecto al agradecimiento y la reconciliación:

- Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Alfaro et al., 2015).
- Respect and responsibility school culture (Likona, 1992)
- Test de agradecimiento (Morgan, Gulliford y Kristjánsson 2017), que evalúa la forma de comprender la gratitud, la experiencia emocional vinculada al agradecimento y los comportamientos relacionados con el agradecimento, cuando lo permite la edad del alumnado. En los demás casos, este test se sustituye por un cuestionario para niños de 2 a 11 años, que está en proceso de validación.
- Test de agradecimiento y de reconciliación (Thompson y Synder, 2003), que refleja la tendencia de una persona a perdonarse a sí misma, a otras personas y a perdonar las situaciones que están fuera de control de cualquiera, como las catástrofes, cuando la edad del alumnado lo permite. En los demás casos, este test se sustituye por un cuestionario para niños de 2 a 11 años, que está en proceso de validación.

Una vez finalizada la intervención, tras las doce sesiones de aplicación, el alumnado, tanto de los grupos participantes en el programa como de los grupos control, tendrá que responder de nuevo a los cuestionarios, con el fin de realizar un análisis comparativo de los resultados con los obtenidos antes de comenzar la intervención, comparación que se hará mediante un análisis estadístico multivariante (Uriel Jiménez & Aldás Manzano, 2005).

Resultados

El programa está siendo puesto en marcha durante el presente curso, por lo que todavía no se han podido analizar los resultados. Los resultados de la experiencia piloto realizada en el curso 2014/15 en Tafalla (Navarra) gracias al apoyo de la Fundación Cajanavarra (Orón Semper, 2016b, pp. 149-152) se concretaron en un descenso de la impulsividad en los grupos participantes, mientras que en los grupo control, la impulsividad fue en aumento. Además, los niños/as del programa cambiaron su mentalidad en cuanto a sus relaciones interpersonales de un perfil fijo, conformista con uno o una misma y con su entorno, a una mentalidad incremental, consciente de su capacidad de crecimiento y de generar cambios en sus relaciones con los demás.

En la aplicación del programa que se está llevando a cabo en este momento, se espera observar una mejora en las variables elegidas para evaluar tanto la situación de la persona ante su experiencia emocional como sus dinámicas relacionales con respecto al agradecimiento y la reconciliación. Aunque todavía no se dispone de los resultados definitivos, los tutores y tutoras que están realizando la intervención constatan que los niños y niñas van aprendiendo a situarse ante su realidad emocional de forma cada vez más consciente y activa en cuanto a intervenir en sus relaciones interpersonales más cercanas.

Conclusiones y cuestiones abiertas

Aunque todavía disponemos de resultados parciales de la aplicación del programa, estamos en condiciones de afirmar que el programa educativo UpToYou es un valioso instrumento para ayudar al niño, la niña o joven en el autoconocimiento, partiendo de su realidad emocional, y en la mejora de su mundo cercano de relaciones. Esto le coloca en la mejor disposición posible tanto para un aprendizaje activo y creativo como para una sana convivencia escolar y familiar.

Destacamos, además, que el programa educativo UpToYou no solo ha desarrollado herramientas para trabajar la educación emocional con el alumnado, sino que proporciona un marco pedagógico completo en el que los centros pueden desarrollar su labor educativa, tanto en lo que se refiere a la instrucción académica como en lo referido a aspectos éticos o de convivencia escolar.

En trabajos de investigación futuros, se analizarán los efectos que tiene sobre el alumnado la elección de UpToYou como marco pedagógico general en un centro educativo.

Referencias

Akrivou, K., Orón Semper, J. V., & Scalzo, G. (2018). *The inter-processual self. Towards a personalist virtue ethics proposal for human agency*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Alfaro, J., Guzman, G., García, C., Sirlopú, D., Gaudlitz, L., & Oyalden, J. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). Universitas Psychologica, 14(1), 29-42.

Esteve, J. M. (2003). *La formación del profesorado para una educación intercultural*, Bordón, 56 (1), 95-115

García, F., & Musiti, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Ediciones TEA.

Gallego, C. (2015). Conceptualización y evolución de la atención a la diversidad. En J.M. Fernández Batanero. Atención a la diversidad en el aula de educación infantil. Madrid: Paraninfo.

Likona, T. (1992). Educating for Character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam.

Morgan, B., Guilliford, L. and Kristjánsson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. Personality and Individual Differences 107 (2017) 179-189

Orón Semper, J. V. (2014). Toward a new conception of habit and self-control in adolescent maturation. *Frontiers in human neuroscience*, 8 (525), 1-2

Orón Semper, J. V. (2016a). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 124-239). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Orón Semper, J. V. (2016b). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al sevicio del crecimiento. *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 16, 91-152.

Orón Semper, J. V. (2016c). Virtud como comportamiento ideal o como dinámica interior. *Estudios filosóficos Polianos*, 3, 22-28

Orón Semper, J. V. (2017a). Construcción de la cosmovisión inspirada en la teoría del conocimiento de Leonardo Polo. *Perspectivas del conocimiento. Cuadernos del pensamiento español*, 66, 133-151

Orón Semper, J. V. (2017b). El acto global-personal. *Colloquia*, 4, 23-44

Orón Semper, J. V. (2017c). *La integración personal en el adolescente (Tesis doctoral)*. Universidad de Navarra

Orón Semper, J. V. (2018). Implicaciones educativas de la relación entre acto de ser y esencia. *Miscelánea Poliana. Revista de prepublicaciones del Instituto de Esudios Filosóficos Leonardo Polo*, 60, 79-90.

Orón Semper, J. V. (2019). *Neuropsicología de las emociones*. Madrid: Pirámide.

Orón Semper, J. V., & Echarte Alonso, L. E. (2017). Consideraciones sobre el intervalo de vulnerabilidad en la adolescencia. *Cuadernos de Bioética*, 28(1), 13-27.

Orón Semper, J. V., Murillo, J. I., & Bernacer, J. (2016). Adolescent emotional maturation through divergent models of brain organization. *Frontiers in Psychology*, 7(1263), 1-12.

Thompson, L. Y., & Synder, C. R. (2013). Measuring forgiveness. In Shane J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 301-312). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Uriel Jiménez, E., & Aldás Manzano, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

Vera, J. (2008). *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*. Madrid: Fundación Santa María.

Enfoque Restaurativo e Integral ante la Conflictividad Escolar

Restorative and Integral Approach to School Conflict

Isabel Alonso Rodríguez

Universidad de La Laguna. España

Para vivir en comunidad necesitamos desarrollar y mantener normas de convivencia, y es la educación el instrumento eficaz de transformación y adaptación de las personas para aprender a convivir y avanzar en sociedad (Touriñán, 2010). La Comunidad Educativa construye permanentemente un vínculo social y procura la mayor armonía posible alrededor de unos valores y prácticas educativas que den como resultado final personas íntegras y ciudadanos/as responsables. Sin embargo, en los últimos años, las cifras de violencia en las escuelas han aumentado alarmantemente y la intervención ante dicha problemática sigue siendo punitiva obteniendo resultados desalentadores. Para solventar esta situación y resolver los conflictos pacíficamente surgen en los centros educativos el uso de metodologías alternativas como son las prácticas restaurativas. El objetivo de este estudio fue evaluar la percepción de diferentes actores pertenecientes al ámbito educativo y de la comunidad, sobre aplicar un programa de intervención integral que pretendía desarrollar capacidades para la prevención de la violencia mediante la implementación de prácticas restaurativas. Los resultados ponen de manifiesto que todos los agentes involucrados consideran necesario formarse en estrategias pacíficas de solución de conflictos favoreciendo el diálogo y la colaboración entre "escuela-familia-comunidad".

Descriptores: Prácticas restaurativas; Escuela; Familia; Comunidad; Colaboración.

To live in community it is necessary to develop and maintain norms of coexistence. Education is an effective instrument of transformation and adaptation to learn to live together and advance in society (Touriñán, 2010). The Educational Community permanently builds social bonds, seeking the greatest possible harmony around some values and educational practices, resulting in honest people and responsible citizens. However, in recent years, the violence in the school have increased alarmingly and the intervention in this problem remains punitive, obtaining disappointing results. To resolve this situation and resolve conflicts peacefully, the use of alternative methodologies, such as restorative practices, arises in educational centers. The objective of this study was to evaluate the perception of different actors belonging to the educational and social spheres, applying a comprehensive intervention program through the implementation of restorative practices, aimed to develop capacities for the prevention of violence. The results showed that all the involved agents consider it necessary to train in peaceful conflict resolution strategies, fostering dialogue and "school-family-community" collaboration.

Keywords: Restorative practices; School; Family; Community; Collaboration.

Construyendo red de apoyo: Familia, Escuela y Comunidad

Numerosos informes y estudios que han salido a la luz reflejan la gran preocupación por parte de la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia escolar, tema de especial interés en la educación en los últimos tiempos (Carvajal, 2010). Se trata de una problemática compleja, que debe ser asumida desde la diversidad de contextos en los que el alumnado se relaciona, tal como, los centros educativos (Álvarez et al., 2009), el entorno familiar y comunitario. La violencia en centros escolares es percibida distinta según sus miembros, para el profesorado y familias son todos aquellos comportamientos que perturban gravemente el entorno de un aula o de un centro; para el alumnado, es cualquier situación que les haga sentir miedo de estar en el centro educativo; y sin embargo, según los medios de comunicación la

violencia escolar hace referencia a las prácticas delictivas. Los conflictos escolares suelen clasificarse según la gravedad, los más graves están resueltos en códigos llamados reglamentos o "manuales de convivencia" y los más habituales suelen ser solucionados por el profesorado según su criterio y sensatez (Carvajal, 2010) aún no habiendo recibido formación específica para ello. Así pues, el personal educativo demanda disponer de los mecanismos y recursos necesarios para, por un lado, resolver los conflictos adecuadamente y por otro lado, enseñar al alumnado estrategias apacibles para la convivencia, ya que es en la escuela donde se deben aprenden los usos y reglas de la conciliación social (Altarejos, 2002). Además, los centros escolares, especialmente aquéllos que están en contextos de desventaja, deben trabajar conjuntamente con las familias y comunidades, ya que, unas y otras son elementos insustituibles de una red de apoyos que debe acompañar al personal educativo. Una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar genera una educación más integral, aún siendo un proceso complejo y difícil en muchas ocasiones (Simón, Giné y Echeita, 2016). Por lo tanto, la colaboración entre familia, escuela y comunidad es un factor clave en la mejora de la educación y se verá reflejado en el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2006).

Las propuestas de intervención ante la violencia escolar que se han desarrollado en los últimos años son diversas, algunas se centran básicamente en mejorar la convivencia escolar, mientras que otras procuran incluir a toda la comunidad educativa mediante un enfoque integral de la convivencia. La mayoría de estas estrategias de intervención consideran que la prevención primaria y la mejora de la integración social de todo el alumnado son elementos fundamentales para promover el bienestar social. Además, es preciso resaltar el papel fundamental desempeñado por la familia, el profesorado y el grupo de iguales en la prevención de los conflictos (Cava, 2011).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el objetivo de este estudio fue evaluar la percepción del personal educativo, familiares y alumnado de una Escuela Primaria sobre aplicar un programa de prevención de la violencia mediante la implementación de prácticas restaurativas. En dicho programa participaron activamente toda la comunidad educativa perteneciente a la Escuela, líderes comunitarios, centros cívicos y centros deportivos próximos al contexto educativo. La finalidad del programa era sensibilizar y proporcionar algunas claves para la solución de los conflictos de manera conjunta, además de, reflexionar sobre resolver los episodios de violencia mediante el diálogo en vez del castigo. Para ello se dotó a toda la comunidad educativa durante cinco meses, de herramientas para resolver los conflictos moderadamente aplicando un enfoque restaurativo e integral mediante prácticas restaurativas. Los resultados obtenidos ponen de manifisto la necesidad de construir, fortalecer y mantener los lazos de unión entre los agentes centrales en el desarrollo y la educación de todo el alumnado, como son la familia y la comunidad, favoreciendo así, la convivencia sana y bienestar escolar.

Contexto

El programa de prácticas restaurativas como alternativa a la prevención de conflictos, fue llevado a cabo en una Escuela Primaria ubicada en un contexto de escasos recursos perteneciente a Sonora, un estado mexicano. Participaron en dicho programa el personal educativo, las familias y el alumnado de dicha Escuela como se describe a continuación.

Personal educativo

Colaboraron en este estudio 22 profesionales pertenecientes a una Escuela Primaria con edades comprendidas entre los 17 y los 49 años (M = 32.86; DT= 10.34), donde el 68.2% eran mujeres y la mayoría tenían estudios universitarios (72.7%). Para este estudio tomamos como

profesionales a diecisiete maestros/as, la directora, personal de mantenimiento fueron dos y alumnos de Servicio Social fueron también dos, todos ellos residentes en una ciudad del noroeste de México (Cuadro 1).

Cuadro 1. Número y porcentaje de las variables Estado civil, Hijos, Número de hijos, Nivel de estudios, Ocupación y Empleo

VARIABLES	OPCIONES RESPUESTA	%
Hijos	Sí	52,4
	No	47,6
Nª hijos	1 hijos	10,0
	2 hijos	60,0
	3 hijos	30,0
Estado civil	Casado	38,1
	Soltero	47,6
	Unión Libre	4,8
	Viúdo	4,8
	Divorciado	4,8
Nivel Estudios	Preparatoria	9,5
	Universidad	76,2
	Maestría	9,5
	Doctorado	4,8
Ocupación	Maestro/a	77,3
	Alumnado Servicio Social	4,5
	Personal de Servicios	18,2
Empleo	Alumnado Servicio Social	15,0
	Eventual	5,0
	Por horas	20,0
	T. completo	60,0

Fuente: Elaboración propia.

Tras la reunión informativa con la directora, se mantuvo una sesión con el personal educativo para explicarles que desde el departamento de Derecho de la Universidad de Sonora se estaba llevando a cabo una investigación sobre la eficacia de aplicar un programa de resolución de conflictos mediante prácticas restaurativas en las escuelas. Seguidamente, se los aplicó un cuestionario inicial para conocer su opinión sobre la convivencia social y escolar, explicando en todo momento que la participación era voluntaria y anónima. Finalmente se valoró si estarían dispuestos a formarse durante cinco meses y realizar dicho programa en su centro educativo. Por unanimidad aceptan participar en el estudio y se mantuvieron sesiones formativas todos los lunes, miércoles y viernes durante cinco meses.

Familias

Tras la sesión informativa con el personal educativo y estar de acuerdo en realizar el programa, la Dirección de la escuela contactó con las familias y se les convocó a una reunión a la cual acudieron 213 familiares donde la mayoría eran mujeres. Los análisis descriptivos ponen de

manifiesto que el 74,3% de los participantes eran las madres, con una media de edad de 35 años, en su mayoría casadas (62,4%) y más del 70% tiene más de dos hijos. Menos de la media de los familiares son trabajadores contratados a tiempo completo todos ellos residentes en Hermosillo (Cuadro 2).

En la reunión se les explicó el programa de resolución de conflictos empleando métodos restaurativos y la finalidad del mismo. Una vez finalizada la sesión informativa a los familiares y tras comprobar que todos estaban de acuerdo con la aplicación de dicho programa, se los pasó un cuestionario inicial para conocer su opinión acerca de la convivencia social y escolar.

Dando comienzo al programa de prevención de conflictos mediante prácticas restaurativas en la escuela, un grupos de ocho familiares reciben formación durante los cinco meses de duración. Cuando la especialista termina la capacitación e intervención del programa con toda la comunidad educativa, el grupo de madres continúa la colaboración durante una hora semanal dentro de las aulas con el alumnado dando así, continuidad al uso de prácticas restaurativas y prevención de la violencia.

Cuadro 2. Número y porcentaje de las variables Nivel de estudios, Número de hijos, Estado civil, Relación con el alumnado, Ocupación y Empleo

VARIABLES	OPCIONES RESPUESTA	%
Nivel de estudios	Sin estudios	11,3
	Primaria	8,9
	Secundaria	38,0
	Preparatoria	25,8
	Universidad	11,7
	Carrera técnica	4,2
Nª hijos	0 hijos	0,5
	1 hijo	9,7
	2 hijos	31,2
	3 hijos	39,2
	4 hijos	15,6
	5 hijos	3,2
	6 hijos	0,5
VARIABLES	**OPCIONES RESPUESTA**	**%**
Estado civil	Casado	62,4
	Soltero	10,8
	Unión Libre	17,0
	Viúdo	4,1
Relación con el alumnado	Madre	74,3
	Padre	16,2
	Tutor/a	8,9
	Otro parentesco	0,5
Ocupación	Estudiante	2,5
	Con trabajo	49,7
	Ama de casa	36,6
	Otros	11,1

Empleo	Sin empleo	41,4
	Eventual	7,1
	Por horas	8,3
	T. completo	43,2

Fuente: Elaboración propia.

Alumnado

Después de aceptar tanto el personal educativo como las familias la aplicación del proyecto y tener los consentimientos informados firmados, se administró a todo el alumnado de la escuela una batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un período regular de clase dónde el maestro/a-tutor/a del curso estuvo siempre presente. Se informó en todo momento que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. En total participaron 358 alumnos y alumnas repartidos en 16 salones de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 5 y 12 años: 2 salones de primero, 2 salones de segundo, 3 salones de tercero, 3 salones de cuarto, 3 salones de quintos y 3 salones de sexto.

Avance de la experiencia

Se trata de una investigación empírica exploratoria donde los objetivos llevaron a elegir una metodología basada en muestras no probabilísticas, porque facilitan el conocimiento de un grupo o comunidad.

Para el desarrollo del programa de estrategias restaurativas para la prevención de la violencia, en primer lugar, fue necesario asegurar que tanto el personal educativo, como las familias y alumnado estaban de acuerdo en su implementación. Seguidamente, para el diseño de dicho programa se tuvieron en cuenta las características del centro educativo y el entorno en el que se ubicaba. Asimismo, se procedió a la formación en mecanismos restaurativos de los diferentes actores del sistema escolar implicados. Posteriormente se informó a los líderes comunitarios, centros cívicos y centros deportivos de la aplicación del proyecto en la Escuela y se solicitó su apoyo y colaboración. Finalmente se aplicó dicho programa durante cinco meses con la implicación constante de familiares, profesorado, alumnado y vecindario.

Para poner en práctica este programa, una profesional especializada, formó a toda la comunidad educativa en modelos restaurativos donde los más empleados fueron la mediación y las conferencias restaurativas. Como no existe una única definición nos centramos en las palabras de McCold (2013), quien manifiesta que la mediación un proceso en el que una persona imparcial procura un acercamiento entre los protagonistas de un conflicto, facilitando el diálogo para poder llegar así a un acuerdo lo más justo posible. En cuanto a las Conferencias Restaurativas señalar que son reuniones donde participan la víctima, el/la ofensor/a, las familias, grupos comunitarios de apoyo y el/la facilitador/a. Son las personas involucradas en el proceso quienes buscan llegar a un acuerdo de resolución de la problemática procurando la reparación del daño a la víctima, el fortalecimiento de los valores comunitarios, el reconocimiento y compensación de la persona ofensora a la persona ofendida por el daño cometido, además, de la reintegración social de ambos. La finalidad de dichas estrategias era concienciar tanto al profesorado como a las familias y al alumnado de los resultados positivos que tiene la resolución pacífica de los conflictos mediante el diálogo mejorando así, las relaciones y la convivencia escolar.

Conclusiones

El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los agentes educativos sino también para los padres y la comunidad. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer para que sea una realidad la colaboración, relación y compromiso por parte de las familias y las escuelas que aunque tienen roles diferentes son complementarios y necesarios para conseguir un objetivo común: la educación y convivencia escolar. Para alcanzar este objetivo son fundamentales recursos y formación específica tanto al personal educativo como a las familias. Es la investigación-acción el procedimiento que facilita el conocimiento de la realidad escolar y por tanto, desde donde se debe partir en la toma de conciencia de las necesidades presentes en los diferentes centros educativos (Aguado, 2010).

Desde hace años, un tema de gran preocupación social es el aumento de la violencia escolar, por lo que es importante que las entidades y los agentes educativos que actúan en la escuela aborden el tema, lo difundan y lleven a cabo las orientaciones pertinentes a toda la comunidad educativa para poder atender dicha problemática conjuntamente y de manera integral. En las instituciones educativas surgen dificultades a las que el personal escolar debe enfrentarse y para ello necesita de los recursos de la comunidad en la que se encuentran. Por lo tanto, es necesario vincular el trabajo de las escuelas con el de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar social (Simón, Giné y Echeita, 2016). Es decir, es importante que desde el centro escolar se trabaje en red con las instituciones sociales y los recursos disponibles en el entorno: administraciones públicas, servicios sociales, servicios sanitarios, asociaciones deportivas, parroquias, medios de comunicación y, por supuesto, con otros centros escolares. Se requiere, por lo tanto, establecer nuevas relaciones entre centro escolar y comunidad, vinculando actividades educativas de los centros con programas comunitarios, en los que tanto las familias como sus asociaciones pueden realizar un papel de cohesión. Y es que, como educadores tenemos la oportunidad de construir comunidades tanto "dentro" como "fuera" de la escuela (Simón, Giné y Echeita, 2016) empleando un enfoque restaurativo e integral que favorezca el bienestar social.

El estudio aquí presente refleja la gran preocupación por la violencia generada en los centros escolares y la implicación por parte de las familias, personal educativo y alumnado, en participar en el programa de prácticas restaurativas para la gestión pacífica del conflicto. El enfoque global e integral de dicho proyecto y la promoción del uso de las prácticas restaurativas son indicadores de que el enfoque promueve la superación del modelo punitivo e implica, además de capacitar a todos los miembros de la comunidad educativa, impulsar un cambio de mentalidad social (Albertí y Boqué, 2015). Además, el personal educativo se siente apoyado por las familias y comunidad en la tarea de establecer buenas prácticas mediante la colaboración y coordinación, creando así una de red de apoyo.

En resumen señalar que, todos somos responsables de la educación que recibe el alumnado en los centros educativos, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que formen, por lo tanto es imprescindible la colaboración de toda la sociedad en pro de un mundo mejor.

Referencias

Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*(6),1-11.

Albertí i Cortés, M. y Boqué i Torremorell, C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*, *8*(1), 36-49.

Altarejos F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE*, *003*, 113-119.

Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A. y González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *9*(2), 189-204.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, *339*, 119-146.

Carvajal, A. (2010). Justicia restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico Santiago de Cali*, *10*(1), 9-34.

Cava, M. J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, *20*(2), 183-192.

McCold, P. (2013). La historia reciente de la justicia restaurativa. Mediación, círculos y conferencias. *Delito y Sociedad*, *36*, año 22, 9-44.

Simón, C., Giné, Cl. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(1), pp. 25-42.

Touriñán López J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, *7*, 7-36.

Percepción del Personal Educativo ante la Resolución de Conflictos y Convivencia Escolar

Perception of the Educational Staff at Conflict Resolution and School Coexistence

Isabel Alonso Rodríguez

Universidad de La Laguna. España

Numerosos estudios realizados en población escolar confirman que la violencia en las aulas constituye un obstáculo importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para las relaciones sociales existentes en la escuela, perjudicando en la integración social del alumnado implicado en las dinámicas violentas (Jiménez y Lehalle, 2012). En los últimos tiempos, el personal educativo se lamenta de cómo ante tales situaciones conflictivas, la actitud más común de las familias es apoyar a sus hijos e hijas, en lugar de colaborar con el centro escolar en la resolución de las controversias (Bolívar, 2006). Teniendo en cuenta que las alternativas aplicadas por el profesorado en los conflictos no reducen el índice de violencia, es preciso ajustar su formación a los retos y exigencias que le plantea la educación en la actualidad para poder alcanzar así, la convivencia escolar. El objetivo de este estudio es conocer la percepción del personal educativo de una Escuela Secundaria ante la aplicación de prácticas restaurativas para resolver los conflictos pacíficamente. Los resultados reflejan que el profesorado apoya el uso de dichos métodos restaurativos, ya que es imprescindible procurar y consolidar una educación para la ciudadanía.

Descriptores: Personal educativo; Prácticas restaurativas; Educación; Conflicto; Convivencia escolar.

Numerous studies carried out in the school population confirm that violence in the classroom constitutes a significant obstacle to the teaching-learning process, as well as to the social relations existing in the school, damaging the social integration of that students involved in violent dynamics (Jiménez and Lehalle, 2012). In recent times, educational staff laments how to face such conflict situations, the most common attitude of families is to support their children, instead of collaborating with the school in the resolution of disputes (Bolívar, 2006). Bearing in mind that the alternatives, applied by teachers in conflicts, does not reduce the rate of violence. It is necessary to adjust their training to the challenges and demands currently required by education in order to achieve school coexistence. The objective of this study is to assess the perception of the educational staff of a Secondary School before the application of restorative practices to peacefully solve conflicts. The results reflected that the staff supports the use of such restorative methods, since it is essential to procure and consolidate an education for citizenship.

Keywords: Educational Staff; Restorative practices; Education; Conflict; School life.

Introducción: La educación es tarea de todos

En la actualidad la convivencia escolar es uno de los principales retos educativos a nivel internacional. El escenario social y educativo, la pérdida de «autoridad» de las familias y profesorado, las exigencias a los docentes y las discontinuas iniciativas institucionales hacen ver las necesidades formativas del personal educativo. Esta situación va acompañada, por un lado, de la sobreexigencia hacia los centros escolares por parte de la sociedad, que delega en ellos todo tipo de responsabilidades educativas y, por otro lado, de que gran parte del profesorado no se siente preparado para atender las demandas educativas actuales (García, 2009). En esta línea, Alfaro, Kenton y Leiva (2010), realizaron un estudio a 142 docentes que trabajaban en las escuelas públicas de la Dirección Regional de San José (Costa Rica). Los resultados de la

investigación muestran que la población de docentes no posee un conocimiento preciso sobre las causas de la violencia, ni el fenómeno del "acoso escolar", y tampoco, cómo detectar e intervenir en situaciones de violencia escolar. Además tan solo un 16% de las personas participantes habían recibido algún tipo de capacitación sobre alguna de estas temáticas. Así pues, el personal educativo no puede estar solo ante los problemas de convivencia y necesita apoyo tanto de la familia, como del entorno escolar, de las administraciones educativas y de otros organismos sociales que, pudieran trabajar en red. Asimismo, desde estos entornos se podrían emplear estrategias que ayuden a afrontar la situación, aportando herramientas útiles al profesorado (Aguado, 2010).

El profesorado, como primer y más importante actor en el ámbito escolar, reclama de manera insistente más ayudas para hacer frente a un enorme desafío para el que, seguramente no fue bien preparado en su formación inicial (Simón, Giné y Echeita, 2016). Las medidas o sanciones punitivas ante los conflictos no reducen la violencia escolar y es por eso que en los últimos años se vienen aplicando métodos restaurativos en los centros educativos para resolver las controversias. La finalidad de dichas métodos es que las comunidades escolares lleguen a solucionar un conflicto de manera colaborativa mediante la participación y el diálogo. Y es que, las prácticas restaurativas dan la oportunidad a las personas involucradas en un problema de hacerse responsables de sus actos, y en lugar de excluirlas se les integra en la comunidad (Alonso-Rodríguez, Frías, Espinoza y Armas, 2018).

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción del personal educativo de una Escuela Secundaria ubicada en Hermosillo, ante la aplicación de prácticas restaurativas para resolver los conflictos de manera pacífica. La finalidad del estudio fue analizar si dichos profesionales consideran imprescindible ayudar al alumnado que se ve envuelto en dinámicas violentas facilitándoles herramientas adecuadas para prevenir los conflictos, sin olvidar que esta labor necesita la colaboración de toda la comunidad.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 15 profesionales pertenecientes a una Escuela Secundaria con edades comprendidas entre los 22 y los 55 años (M = 41,86; DT= 11,13), donde el 66,7% eran mujeres, casadas (53,3%) y la mayoría tenían estudios universitarios (66,7%). Para este estudio tomamos como profesionales al profesorado, al personal de dirección, mantenimiento, administración y biblioteca residentes en Hermosillo, una ciudad del noroeste de México.

Procedimiento

Tras obtener los permisos necesarios de la dirección del centro educativo se realizó un seminario informativo con el personal educativo para explicar tanto los objetivos, alcance del estudio como el procedimiento a seguir. Posteriormente se los aplicó un cuestionario inicial. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y supervisada por una investigadora previamente entrenada.

Instrumento

Para la recogida de información se empleó un cuestionario elaborado con el objetivo de obtener detalle sobre cuestiones relacionadas con la convivencia escolar y las situaciones conflictivas que pueden ocurrir en el centro y cómo las resuelven. Entre dichas cuestiones se incluyó: preguntas relacionadas con el conocimiento previo sobre estrategias de resolución de conflictos;

responsabilidad cívica; la percepción de la ley y la legitimidad; la percepción de la Justicia Restaurativa (JR); eficacia colectiva; cohesión grupal; escala de conductas, acciones e intenciones de participación en sociedad; percepción de delitos/criminalidad en la colonia; empoderamiento social; prevención comunitaria y percepción de resolución de conflictos mediante prácticas restaurativas. Se incluyeron, además, una serie de datos socio-demográficos para determinar el perfil de la muestra.

Análisis de Datos

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS versión 21. Se analizó la validez del cuestionario y seguidamente se realizaron análisis descriptivos.

Resultados

Los resultados de los análisis realizados se describen a continuación en cuatro apartados diferentes: 1) La consistencia interna de las diferentes variables, 2) Percepción de Justicia Restaurativa, 3) Percepción de la comisión de delitos en la colonia y 4) Medias de la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas.

1) La consistencia interna de las diferentes variables

Los análisis realizados ponen de manifiesto que la consistencia interna de las escalas es superior a 0,70 (Cuadro 1).

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos y Alfa de Cronbach para cada una de los nueve factores

Factor	Nº elementos	Media	Mín.	Máx.	Varianza	Alfa Cronbach
Percepción JR	15	6,52	3,73	9,00	2,06	0,70
Responsabilidad Cívica	8	8,67	8,00	9,53	0,39	0,81
Empoderamiento Social	17	7,73	5,07	9,07	1,31	0,87
Prevención Comunitaria	6	4,97	3,07	7,73	2,45	0,87
Ley y legitimidad	26	5,63	3,00	8,93	2,48	0,94
Escala Conductas	17	1,77	1,31	2,31	0,07	0,97
Eficacia Colectiva	11	7,33	6,47	8,73	0,32	0,95
Cohesión Grupal	25	6,80	4,14	8,86	1,29	0,96
Resolución Prácticas R.	16	8,33	7,92	8,83	0,07	0,96

Fuente: Elaboración propia.

La consistencia interna de las escalas se sitúa entre 0,70 para la percepción de justicia restaurativa y 0,97 para la Escala de Conductas Acciones e Intenciones de participación en sociedad (Cuadro 1).

2) Percepción de Justicia Restaurativa

Centrándonos en la variable Percepción de Justicia Restaurativa por parte del personal educativo cabe destacar que puntúan una media de 9 sobre 10 (Cuadro 2).

Cuadro 2. Medias de la variable Percepción de Justicia Restaurativa

Percepción aplicación Prácticas Restaurativas	Media
No es justo que los/las jóvenes que cometen un delito regresen a sus casas y no los encierren	6,27

La gente del barrio o comunidad pudiera ayudar a atender los/las jóvenes que cometen conflictos/delitos	6,93
Los líderes de barrio pudieran funcionar como facilitadores para que los/las jóvenes repararan el daño a sus víctimas	6,13
Si los/las jóvenes reparan el daño a la víctima ya no es necesario que se manden a la cárcel	4,87
La reparación del daño pudiera funcionar como una medida para que los/las jóvenes se hicieran responsables de sus conflictos	7,33
Todos podemos ayudar a que los/las jóvenes no cometan conflicto/delitos	8,40
Los padres de familia pueden participar en el proceso de establecimiento de la responsabilidad de los/las jóvenes por el conflicto/delito que cometieron	9,00
Si las personas en la comunidad ayudan a los/las jóvenes se puede evitar que ellos reincidan	7,73
Los/las jueces son los únicos que pueden juzgar a los menores que cometen delitos	6,80
El tratamiento que se da a los/las menores actualmente es muy severo	6,27
Los/las jóvenes que cometen delitos deben de ser encerrados en la cárcel	6,33
La ley está mal al permitir que los menores de 14 años no sean castigados	6,87
Los/las jóvenes cometen delitos por que la ley es muy blanda con ellos/as	6,93
En México la aplicación de la ley es equitativa (justa, proporcionada)	4,13
En México todos obedecen las leyes porque son justas	3,73

Fuente: Elaboración propia.

3) Percepción de la comisión de delitos en la colonia

En el cuestionario también se incluye una pregunta abierta para saber cuál es la percepción que tiene la comunidad sobre la criminalidad en su colonia enfocándose en los delitos cometidos por adultos y los cometidos por menores de edad.

La primera pregunta realizada es: ¿Cuáles son los delitos que se cometen más en tu barrio?. Trata de escribir cuántos serían por semana aproximadamente cometidos por toda la población. Los resultados muestran que el delito del que perciben mayor práctica es la venta de drogas y del que menos Homicidios (Cuadro 3).

Cuadro 3. Media y Desviación Típica de los delitos cometidos por toda la población a la semana

Factor	Mín.	Máx.	Media	Desviación típica
Robo a personas	0,00	25,00	4,15	6,88
Robo a casas	0,00	45,00	7,33	12,58
Robo a carros	0,00	20,00	5,00	7,37
Daños a casas privadas	0,00	30,00	4,75	8,14
Daños a casas o edificios públicos	0,00	25,00	6,00	7,30
Pleitos pandillas	0,00	4,00	1,58	1,44
Lesiones	0,00	60,00	6,25	16,95
Violaciones	0,00	2,00	0,25	,621
Homicidios	0,00	3,00	1,17	1,467
Venta drogas	0,00	100,00	13,91	29,01

Fuente: Elaboración propia.

La segunda pregunta efectuada es: Del total de delitos realizados a la semana ¿cuántos cree que se cometen por menores de edad?. Los resultados ponen de manifiesto como en la pregunta

anterior que es la venta de drogas el delito más cometido y el menor el de Homicidios (Cuadro 4).

Cuadro 4. Media y Desviación Típica de los delitos cometidos por menores a la semana

Factor	Mín.	Máx.	Media	Desviación típica
Robo a personas	0,00	15,00	2,50	4,36
Robo a casas	0,00	30,00	4,18	8,72
Robo a carros	0,00	7,00	2,36	2,38
Daños a casas privadas	0,00	20,00	3,27	5,66
Daños a casas o edificios públicos	0,00	15,00	4,27	4,58
Pleitos pandillas	0,00	3,00	1,27	1,01
Lesiones	0,00	45,00	4,82	13,35
Violaciones	0,00	1,00	0,09	,302
Homicidios	0,00	2,00	0,45	0,82
Venta drogas	0,00	70,00	8,25	19,71

Fuente: Elaboración propia.

4) Medias variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas

En cuanto a la variable Percepción de la aplicación Prácticas Restaurativas los resultados exponen que todos los enunciados evalúan por encima de siete puntos sobre diez (Cuadro 5).

Cuadro 5. Medias de los enunciados de la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas

Percepción aplicación Prácticas Restaurativas	Media
Estoy de acuerdo en que se haya autorizado el proceso de solución de conflictos o problemas de manera pacífica en la escuela donde trabajo	8,92
Pienso que las autoridades escolares (compañeros maestros/as y Director/a) son imparciales (igualdad en el trato) ante un conflicto o problema escolar	8,33
Yo tuve toda la información que necesité para formar una opinión sobre la búsqueda de soluciones de un conflicto o problema en la escuela donde trabajo	8,60
Yo como profesor/a pude expresar mi punto de vista sobre el conflicto o problema escolar	9,00
Pienso que las autoridades escolares (compañeros maestros/as y Director/a) consideraron los derechos de cada parte implicada en el conflicto o problema escolar	8,33
En general me he sentido satisfecho con el proceso de solución del conflicto o problema escolar en el que participé	8,13
En general pienso que el proceso de solución del conflicto o problema en la escuela fue justo	8,27
Cuando se realizó el proceso de solución del conflicto o problema escolar fueron respetados los derechos de los/las alumnos/as.	8,53
Todas las partes fueron oídas en el proceso de solución de un conflicto o problema en la escuela donde trabajo	8,20
Todos los implicados en el conflicto o problema ocurrido en la escuela nos sentimos satisfechos con el resultado	8,14
La decisión llegada en el proceso de solución de un conflicto o problema en la escuela donde trabajo es equitativa (justa)	8,21
La reparación del daño de todas las partes involucradas se logró en el proceso de solución del conflicto o problema escolar	7,92

Me siento satisfecho con los resultados de solución del conflicto o problema escolar	8,14
Los resultados del proceso de solución de conflictos proporcionaron beneficios a todos los implicados en el problema o conflicto escolar	8,38
Todas las necesidades de las personas implicadas en el conflicto o problema escolar fueron cubiertas durante el proceso de solución	7,92
Yo me merezco los beneficios de solucionar un conflicto o problema de manera pacífica en la escuela donde trabajo	9,00

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En la actualidad, son alarmantes los indicadores de violencia que existen en los centros educativos y los resultados del estudio aquí presente, confirman esta evidencia, y es que el profesorado percibe tanto dentro de la escuela como fuera de ella la comisión constante de delitos realizados por adultos y jóvenes. Para poder dar atención a los constantes episodios de violencia se solicita al personal educativo que intervenga. Sin embargo, como bien manifiestan en su estudio Simón, Giné y Echeita (2016), el profesorado reclama de manera insistente apoyos ya que se encuentra en un contexto con pocos recursos pedagógicos y económicos pero con muchas demandas sociales.

Al inicio de esta investigación los 15 profesionales de la educación participantes, desconocían recursos o estrategias pacíficas para prevenir o resolver la violencia y tampoco habían recibido formación en este ámbito, datos que coinciden con el estudio realizado por Alonso-Rodríguez y Frías (2018) con el personal docente de una Escuela Primaria de Hermosillo, México. Dichos resultados coinciden también con lo expuesto por Alfaro, Kenton y Leiva (2010), en su estudio sobre docentes que trabajaban en las escuelas públicas quienes afirman no tener conocimiento sobre las causas de la violencia, ni del "acoso escolar", y mucho menos, verse capaces de detectar e intervenir en situaciones de violencia escolar. Tan solo un escaso porcentaje de estos profesionales recibieron algún tipo de capacitación sobre violencia. Así pues, es necesaria la formación inicial y permanente del profesorado, acompañada de la posibilidad de asesoramiento en la práctica de profesionales especializados. Por lo tanto, sería necesario incluir un currículo que prepare al personal educativo para gestionar la convivencia en la escuela, así como las relaciones entre adultos tanto en el contexto escolar como comunitario (García, 2009). Asimismo, los resultados de este estudio manifiestan que el personal escolar considera que tanto la familia como la comunidad puede ayudar a los y las jóvenes a no verse implicados en dinámicas violentas y es que tanto los agentes educativos como la sociedad tienen responsabilidad en la construcción de la convivencia escolar (Aguado, 2010).

Finalmente destacar que el personal docente de este estudio considera imprescindible la aplicación de métodos restaurativos en los centros educativos tanto para prevenir los conflictos como para resolverlos mediante el diálogo y la comunicación. En conclusión, la formación permanente del personal educativo es clave en la puesta en marcha de iniciativas educativas para la promoción de la paz y la mejora de la convivencia (García, 2009).

Referencias

Alfaro Molina, I., Kenton Paniagua, K. y Leiva Díaz, V. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Rev. Enfermería Actual en Costa Rica, 18*, 1-10.

Alonso-Rodríguez, I., Frías, M., Espinoza, J.L. y Armas, M.M. (Abril, 2018). Educando en la prevención de conflictos y violencia escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso Euroamericano de Derecho y Política: Instituciones político-jurídicas y desarrollo sostenible*. Ourense, España.

Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2018). El profesorado frente a la violencia en las instituciones educativas. En E. Carbonell, D. Pineda y M. Novo (Ed.), *Psicología Jurídica: Ciencia y profesión* (pp. 107-121). Granada, España. Colección Psicología y Ley nº 15. Sociedad española de Psicología Jurídica y Forense.

Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*(6),1-11.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, *339*, 119-146.

García Bacete, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, *43*, 43-60.

Jiménez Gutiérrez, T. I. y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, *21*(1), 77-89.

Simón, C., Giné, Cl. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(1), pp. 25-42.

Los Docentes de Educación Básica y la Mejora de la Convivencia en las Escuelas

The Basic Education Teachers and the Improvement of Coexistence in Schools

Sara Torres-Hernández

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México

El presente informe habla de la importancia de la convivencia dentro de las instituciones escolares, los conflictos que se vienen al interior de las mismas y las maneras como los docentes las afrontan y forman para la convivencia. Para conocer esto es necesario tomar como ejes teóricos la convivencia, y dentro de ella la democrática y la inclusiva; el conflicto y sus modelos de resolución, y el juicio moral como elemento importante en los factores actitudinales; este soporte teórico y el apoyo metodológico guiado por el estudio de casos múltiples, así como el empleo de técnicas de investigación, como la observación y la entrevista a profundidad fueron elementos que permitieron identificar y conocer los significados que el profesorado da a su participación en la formación para la resolución de conflictos y las situaciones que afrontan diariamente en un contexto rodeado de violencia y con expresiones de vulnerabilidad económica y social.

Descriptores: Relaciones interpersonales; Docente de secundaria; Educación básica, Convivencia pacífica.

This report speaks of the importance of coexistence within school institutions, the conflicts that come within them and the ways teachers face them and form for coexistence. In order to know this, it is necessary to take the coexistence as theoretical axes, and within it the democratic and the inclusive; conflict and its models of resolution, and moral judgment as an important element in attitudinal factors; This theoretical support and methodological support guided by the study of multiple cases, as well as the use of research techniques, such as observation and in-depth interviews, were elements that allowed identifying and knowing the meanings that teachers give to their participation in the training for resolving conflicts and the situations they face daily in a context surrounded by violence and expressions of economic and social vulnerability.

Keywords: Interpersonal relations; Teacher influence; Basic education; Peaceful coexistence.

Introducción

Las interrelaciones personales que se viven en nuestra sociedad, generan diferentes tipos de convivencia, los cuales se promueven a través de las maneras como se enfrentan los conflictos, entendidos éstos como aquellas situaciones en las que se pueden ver envueltos intereses, necesidades, valores o posesiones; la manera en que se resuelven dan pauta a las formas de convivencia prevalecientes.

Estas interrelaciones son propias de la formación para la ciudadanía, y están dando pauta para que en las escuelas se generen problemáticas que reflejan lo que sucede en la sociedad; por esto es imperante que las instituciones educativas a través de sus docentes asuman su parte de responsabilidad en la formación de valores y se enfoque en la atención de la convivencia, a través de la resolución de conflictos de manera positiva.

Para conocer la realidad de lo que sucede al interior de las instituciones educativas es necesario adentrarse en su cotidianeidad, registrar lo que acontece en sus salones, áreas recreativas,

cultura, en todo lo que interviene para formar su identidad como institución formadora así como en su ambiente y clima escolar.

Conocer los factores que se relacionan con el conflicto y los elementos que lo componen, así como los principios que son necesarios considerar para resolverlo, llevan a identificar las formas cómo los docentes de educación secundaria hacen frente a los procesos de convivencia y la resolución de conflictos, así como a construir conocimientos sobre las formas en que los resuelven, para luego mediante su intervención en particular y la participación de la escuela en general se promueva una sociedad con mayor consciencia sobre el otro y las posibles maneras de comunicación, previniendo así situaciones de conflicto que puedan derivar en violencia.

Pregunta general:

¿Cómo promueven los docentes de secundaria la formación para afrontar y resolver los conflictos?

Objetivo general:

Construir conocimientos sobre las formas que emplean los docentes de secundaria para formar en afrontar y resolver los conflictos.

Referentes teóricos

Entender la convivencia implica también conceptualizar el conflicto, dado que es un enfrentamiento que se da entre las personas al ver sus intereses contrapuestos, esto como parte de la socialización. Sin embargo, a esta postura le faltan elementos que se rescatan de lo que Binaburo, Iturbide y Muñoz señalan sobre el conflicto al incluir en este "desacuerdo que surge entre dos o más personas a partir de opiniones o actitudes que consideran divergentes y que amenazan sus intereses, recursos o valores" (2007, p. 62). Es decir, los valores son tomados en cuenta cuando se llevan a cabo confrontaciones, por ello se vuelve referente de análisis el desarrollo del juicio moral, en la comprensión del enfrentamiento y resolución del conflicto.

Esta postura sobre el conflicto permite entenderlo de mejor manera, y estar alerta ante esto pues es uno de los que pueden presentarse con mayor frecuencia en el alumnado de educación secundaria. Al ser un momento de vida en la que el adolescente se encuentra en la conformación de la opinión personal y debido a que está en juego la formación valoral, así como el desarrollo de la propia conciencia sobre su juicio moral.

La postura que aquí se maneja sobre los conflictos es que son parte de la vida cotidiana, se pueden convertir en una ocasión de aprendizaje según los afrontemos. El conflicto puede permitir el diálogo y con ello mejorar la comunicación, estableciendo oportunidades de crecimiento valoral de los individuos, ya que como lo señala Vilar (1997, p. 38) "en los planteamientos del paradigma de la complejidad, prevalece la ética del diálogo y la voluntad de cooperar con los demás, con los otros científicos y con toda la gente", de ahí que sea necesaria la participación de los docentes y el alumnado en la formación de valores y el diálogo como medios para la resolución de conflictos y por ende para la convivencia.

Las personas tendemos a percibir los conflictos de diferentes maneras ya que una misma situación puede darse como real para unos pero no para los otros involucrados, de ello depende también la *intencionalida*d para afrontarlo o no; resulta vital este reconocimiento pues el conflicto se enfrenta sólo si se desea, si hay un sentimiento real de contraposición o que se juzgue como

necesario hacerlo; puede ser también que algunos percances no se consideren como conflictos así que se dejarán pasar pues no hay emoción de por medio.

Los conflictos también se originan por la falta de diálogo, a través de él se pueden aclarar las razones o diferencias por las cuales se inició, al mismo tiempo es una herramienta para atender o resolver las causas antes de que se convierta en un problema mayor.

El conflicto incluye en sus partes la *emoción y la reflexión*; esto es, cuando se percibe lo primero es reconocer el tipo de emoción que ese conflicto genera para poder resolverlo; de ahí que se requiera trabajar en la generación de competencias sociales (De Souza, 2006).

Dado que el conflicto es propio de las relaciones de convivencia, es posible convertirlo en una oportunidad de aprendizaje, así no necesariamente se convertirá en un asunto negativo que pueda derivar en violencia, de ahí la importancia de que en las escuelas secundarias se anticipen y los conflictos puedan ser tratados de manera preventiva y no reactiva como actualmente se hace.

La convivencia tiene que ver con las formas como nos relacionamos, es aprender a vivir con los demás de manera solidaria, democrática e incluyente, lo cual implica valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Por ello resulta conveniente revisar los enfoques de educación para la convivencia que proponen Fierro, Carbajal y Martínez-Parente**Fuente especificada no válida.**, que se centran en dos conceptos importantes, los de *convivencia inclusiva y democrática*.

La convivencia inclusiva implica reconocer al ser, es decir, a la persona con sus valores, cultura y su contexto, permitir su manifestación, entablar diálogos y establecer puntos para el bien común.

La experiencia de participar en una convivencia democrática permite el desarrollo de competencias sociales y para la ciudadanía, además favorece los procesos de equidad en las instituciones escolares; ya que al incluir a los diferentes se atiende a la diversidad y a sus necesidades, además de que se fortalecen lazos sociales, culturales y de corresponsabilidad por los resultados.

Formar para la convivencia democrática e inclusiva como estrategias para resolver conflictos de manera positiva implica que la escuela este consciente de que son tareas diarias que implican no sólo el reconocimiento de problemas o situaciones, incluye la planeación de acciones para convertirlos en oportunidades de aprendizaje; es buscar desarrollar conciencia en el alumnado de lo que socialmente es adecuado y aceptado.

La mejor manera de aprender a resolver conflictos es enseñar a hacerlo, de aquí que el docente requiera de herramientas que le permita reconocerlo, afrontarlo y por ende poder enseñarlo.

El juicio moral es un proceso de tipo cognitivo el cual permite reflexionar y seleccionar valores, de acuerdo a una jerarquización personal. A través del desarrollo del juicio moral en el alumnado la escuela como institución formadora busca la individualización o el desarrollo personal, al promover el asumir la responsabilidad por las acciones emprendidas y sus consecuencias, de igual modo al generar la toma de decisiones con base en valores; al mismo tiempo que motiva la socialización. Se forma en convivencia dentro de la escuela ya que pretende desarrollar mejores personas, pero este aprendizaje permite a su vez la inserción en la vida social de manera más empáticas y justa, obviamente en conjunto con la familia y las bases que en ella se adquieren.

Dentro de las estrategias más comunes empleadas para afrontar y/o resolver el conflicto, se encuentran: la mediación, negociación, arbitraje o conciliación; una cualidad común de estas

maneras de intervenir en la resolución del conflicto es que destacan lo positivo en lugar de castigar lo negativo.

Método

El método que se empleó fue el estudio de casos múltiple (Stake, 2007), ya que éste permitió conocer a detalle la situación que guardan los docentes estudiados en su ambiente natural, consistió esencialmente en seleccionar casos que observen ciertas cualidades acordes al objeto de estudio. "Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual" (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 218). De ahí que se focalizo en cinco docentes con experiencia en educación secundaria en un contexto vulnerable social y económico.

Con el estudio de casos múltiple se buscó conocer cómo ven las cosas los actores o sujetos de estudio, sin embargo, al mismo tiempo preservar las realidades múltiples, y visiones en los hallazgos encontrados. Permitió conocer a partir de sus actores y el análisis del investigador, las generalidades que se presentan en los mismos sobre las formas de afrontar los conflictos, así como los tipos y motivos por los que se generan.

Para llevar a cabo el estudio de casos se siguieron ciertos pasos. Después de plantear el problema, las preguntas de investigación y los objetivos, fue necesario revisar la literatura e identificar algunas categorías, iniciar la recolección de datos a partir de técnicas de tipo cualitativo, aunque también se puede emplear la encuesta. Los datos obtenidos se transcribieron, para luego ser analizados con el apoyo del método de comparación constante o teoría fundamentada, para ello se codificaron y se organizaron en categorías, recibieron el tratamiento acorde al tipo de instrumento empleado, en este caso la entrevista a profundidad, se analizaron y luego estos datos se convirtieron en resultados, la examinación de los resultados y la consulta de la teoría dio pie a las conclusiones e implicaciones de la investigación (Stake, 2007).

Resultados

La educación que se imparte en las instituciones educativos tiene un carácter intencional, por lo que se requiere exista conocimiento claro sobre lo que se desea formar y el cómo hacerlo. Si bien los docentes tienen la intención de ayudar en la resolución de conflictos, es evidente que requieren diversificar las estrategias para hacerlo; ya que principalmente éstos se contienen, algunos no se resuelven, falta dotar de herramientas necesarias al alumnado para afrontarlos o prevenirlos. Situación que prevalece en la familia, ya que se suelen evadir los conflictos o remediarlos a través del arbitraje, es decir la autoridad en casa decide la manera en que se resolverá.

Es importante mencionar que la convivencia se da a través de la construcción del "yo", con el "nosotros" y con el reconocimiento del otro al relacionarnos. La vida que se comparte al interior de las instituciones educativas y el aprender a convivir, es la construcción de este proceso del reconocimiento del nosotros con respecto a los otros y la forma en que mutuamente nos influimos.

En esta construcción del yo la formación del adolescente en el afrontar y resolver conflictos de manera positiva comprende atender lo afectivo dentro de la secundaria, educar las emociones y el manejo de las mismas; desarrollar habilidades sociemocionales partiendo del fortalecimiento de la autoaceptación, el autocontrol y la automotivación; además de su inteligencia interpersonal.

En el nosotros, es llevar al adolescente a afrontar las consecuencias de sus actos, a generar empatía valor fundamental en la convivencia y resolución de conflictos, saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, aprender conductas y desarrollarlas de manera positiva.

Otro aspecto a atender en la escuela es favorecer las relaciones y vínculos con sus compañeros, promover redes de cooperación; es necesario fortalecer los vínculos entre compañeros y enseñar a convivir a través de motivar la reflexión, la crítica argumentada y la capacidad de decisión. Este labor resulta complicada dada la formación que como docentes se posee, por lo que el reto está entonces en la preparación del profesorado para que sean los encargados a su vez de promover estas herramientas en el alumnado.

En este caso de estudio la diversidad presente en el nivel social y cultural, tipo de lenguaje entre el alumnado, origen familiar y grupos de pares o agrupaciones con las que se relacionan, son aspectos que influyeron de manera importante en las formas de convivir y afrontar los conflictos; aspectos que como organización debieron atender particularmente los docentes.

La formación para afrontar y resolver los conflictos, se convierte en una acción preponderante ante los tipos de relaciones que se dan entre los estudiantes, lo cual genera fricciones en sus interrelaciones; debido a la diversidad en sus valores, emociones, conocimientos, actitudes y comportamientos; la escuela requiere educar en promover la cordialidad entre estas diferencias, entenderlas como riquezas y no como barreras para la convivencia. Pensar que el desarrollo de las competencias para la convivencia se da durante toda la vida, y que la escuela colabora en este proceso.

Las actitudes se relacionan con las emociones y los sentimientos, en ello también van los valores, que son los que dirigen las acciones o el rumbo que se tomará ante una situación; por esto la escuela al desarrollar competencias para la convivencia también colabora en el desarrollo de actitudes; no obstante los docentes no poseen suficientes herramientas para fomentarlas, lo cual se evidencia en la evasión o contención que se hace de los conflictos en la escuela, ya que por lo general se remiten a una sola área, la correspondiente a orientación escolar.

La escuela necesita promover cambios en las actitudes del alumnado con la finalidad de prevenir la violencia y mejorar la convivencia; para ello es necesario aprender a decidir el momento de afrontar el conflicto, entender que ésta situación va más allá del discurso, es convencer con razones y acciones; si bien la experiencia directa es un factor importante la información que se otorga al estudiante le da herramientas para tomar la decisión de afrontarlo o no y luego para resolverlo en caso de que así se decida.

Discusión/Conclusiones

Para generar espacios de sana convivencia en la escuela es preciso promover la participación de toda la comunidad educativa; establecer condiciones para crear un ambiente inclusivo y democrático, y particularmente trabajar en la mejora de las relaciones humanas.

Por ello es necesario identificar y/o reconocer las situaciones de conflicto en la convivencia como: la aplicación de normas, problemas de comunicación, la confrontación de valores, aplicación del poder, el enfrentamiento de intereses, entre otros; es cambiar la cultura que tenemos de reacción por una de prevención y formación. Esto significa ir más allá de sólo mantener la paz, es trabajar a nivel de consolidarla.

Reconocer el conflicto como una oportunidad y no como una amenaza o problema; es ver los conflictos de manera positiva; ello implica que la escuela este consciente que son tareas diarias

que involucran no sólo el reconocimiento de problemas o situaciones, incluye la planeación de acciones para convertirlos en oportunidades de aprendizaje; es buscar desarrollar conciencia en el alumnado de lo que socialmente es adecuado y aceptado; en tanto nos permita convivir en paz con otros que son diferentes a nosotros. Es aceptar al otro en nuestras diferencias y coincidencias. Se requiere particularmente del docente: conocimiento y actitud. Si no sabemos, no podemos enseñar, sin la actitud adecuada lo que enseñamos no rinde frutos

Referencias

Binaburo, I. J., & Muñoz, M. B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar.* Barcelona, España: CEAC.

De Souza, B. L. (2006). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de pedagogía sistemática y social, Barcelona.

Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela.* México: Colección Somos Maestr@s. RLC.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cyaitativa.* Buenos Aires: Gedisa.

Vilar, S. (1997). La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos.

Neuromitos: Desafíos en la Formación Docente Acerca del Funcionamiento Cerebral

Neuromyths: Challenges in Teachers Training about Brain Functioning

Rubianes Méndez, Miguel

Universidad de Complutense de Madrid, España

Diversas disciplinas intervienen en el estudio de la acción educativa. Una de las áreas que en los últimos años está en auge son las neurociencias. Sin embargo, el conocimiento del cerebro además de representar un progreso también ha supuesto el incremento de creencias erróneas acerca de su funcionamiento. Estas interpretaciones equivocadas se denominan neuromitos (por ejemplo, "usamos solamente un 10% de nuestro cerebro"). En el presente trabajo, por medio de una revisión sistemática, se analiza el grado de prevalencia de estas creencias erróneas de los docentes en distintos países. Los resultados obtenidos indican que este tipo de creencias son compartidas entre el profesorado y su prevalencia persiste entre las diferentes culturas. En cambio, se encontraron diferencias en el grado de identificación entre varios neuromitos. Finalmente, aquellas creencias erróneas que tuvieron mayor prevalencia se suelen utilizar como justificación de métodos de enseñanza y no encontrándose, en realidad, demostradas por la comunidad científica.

Descriptores: Procesos de aprendizaje; aprendizaje a lo largo de la vida; formación del profesorado; creencias erróneas; cerebro.

Diverse disciplines intervene in the study of the educational action. One of the areas that in the last years is growing are the neurosciences. However, knowledge of the brain in addition to be a progress has also led to an increase in erroneous beliefs about its functioning. These misconceptions are called neuromyths (for example, "we only use 10% of our brain"). In the present work, through a systematic review, is analyzed the degree of prevalence of these erroneous beliefs of teachers in different countries. The results indicate that this type of misconceptions is shared between teachers and their prevalence persists among different cultures. Instead, differences were found between the degree of identification between various neuromyths. Finally, the beliefs that were most prevalent are often used as justification of teaching methods and are not really demonstrated by the scientific community.

Keywords: Learning Processes; longlife learning; teacher improvement; misconceptions; brain.

Introducción

El interés en el tema de la neurociencia y la educación reside en que la primera investiga el órgano encargado del aprendizaje, el cerebro. Se asume que los avances en este campo deben de tener una serie de implicaciones en el ámbito educativo. La primera implicación vinculada al conocimiento del cerebro es la gran proliferación de lo que se denomina *neuromitos*. La OCDE (2002), define la génesis de los neuromitos vinculados al campo educativo bien por una concepción errónea sin base científica o por una deformación en la interpretación de hallazgos científicos. Algunos ejemplos ampliamente populares son: "empleamos solamente el 10% de la capacidad de nuestro cerebro" o "la enseñanza se optimiza si se encuentra adaptada a los estilos de aprendizaje predominantes: visual, auditivo o kinestésico".

Este tipo de creencias es compartido por la sociedad en general y no solamente afecta al sector educativo. Paradójicamente, a medida que se ha generado más conocimientos procedentes del

ámbito de las neurociencias también se incrementaron los mitos alrededor de los mismos. Lo más inquietante para el campo educativo es que se están aplicando diversos programas basados en el aprendizaje del cerebro (Brain-based Learning) o Brain Gym©, que afirman ser programas respaldados por evidencias empíricas de las neurociencias, si bien la realidad no se encuentra en dicha situación (Geake, 2008).

Para superar estas malinterpretaciones es necesario comprender los mecanismos del cerebro humano involucrados en los diversos procesos cognitivos y emocionales que dan lugar a la conducta de los educandos (Ortiz, 2015). En este sentido, autores (Mora, 2017) y organismos internacionales (OCDE, 2002, Royal Society, 2011) postulan tal necesidad formativa de los profesionales de la educación en el conocimiento del funcionamiento cerebral como uno de los pilares en la mejora de la educación, puesto que ayuda al docente a comprender las particularidades del cerebro para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades de cada persona, ambiente en el aula u otros factores.

En los últimos años, se han realizado diversos estudios para analizar la prevalencia de neuromitos en países distintos. En este sentido, la primera investigación realizada fue la de Dekker, Lee, Howard-Jones & Jelle (2012). Estos autores desarrollaron un cuestionario que sirve para conocer las creencias sobre el funcionamiento cerebral y en concreto, los neuromitos vinculados al ámbito educativo. Estudios posteriores (p. ej., Deligiannidi & Howard-Jones, 2015) aplicaron este cuestionario a diferentes países, recogiendo información sobre los distintos niveles de prevalencia de neuromitos. Actualmente, existe una ausencia de estudios que integren esta información y enfaticen en la necesidad formativa de los educadores en el funcionamiento del órgano encargado del aprendizaje: el cerebro.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar en un contexto internacional las creencias erróneas de los docentes sobre el funcionamiento cerebral. Por tanto, las variables de estudio son: (i) grado de prevalencia de neuromitos por ítem; (ii) grado de prevalencia de neuromitos por país. En particular, se explorará si existen diferencias significativas en las puntuaciones de cada ítem y país en comparación con el valor promedio de dichas variables.

Método

Búsqueda de fuentes bibliográficas

Se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios de investigación en inglés y español desde el año 2012 hasta febrero del 2019 mediante diferentes bases de datos (SCOPUS, Medline, Web of Science y Science Direct). La búsqueda bibliográfica se ha realizado empleando la palabra clave: *Neuromyths.*

Criterios de selección

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (i) la temática del trabajo debía analizar la prevalencia de neuromitos vinculada con el ámbito educativo; (ii) el tipo de publicación debía ser un artículo de investigación (se excluyen revisiones, etcétera); (iii) las revistas científicas debían estar indexadas en el Journal Citations Reports (JCR) o en SCImago Journal Rank (SJR); (iv) la muestra debía contar con docentes en activo de cualquier etapa educativa; (v) en materiales debían emplear alguno de los ítems que miden los neuromitos del cuestionario de Dekker et al. (2012).

Recogida de datos

Una vez acotado los artículos de investigación se extrajo la siguiente información: (i) autores y año de publicación; (ii) muestra empleada; (iii) características muestrales: edad media, sexo y experiencia docente; (iv) puntuaciones de respuestas incorrectas de neuromitos de docentes en activo.

Análisis de datos

Se realizó la prueba t de Student para una muestra para las variables ítem y país. El contraste se realizó entre las puntuaciones de neuromitos por país con el valor promedio de esa variable (neuromitos de todos los países). Del mismo modo, se realizo la prueba t de Student entre las puntuaciones por ítem con el valor promedio de todas las puntuaciones de dicha variable. Los análisis estadísticos se realizaron con un valor $\alpha = .05$. El paquete estadístico empleado fue SPSS (versión 25).

Cabe señalar que no todos los estudios emplearon el mismo número de ítems del cuestionario de Dekker et al. (2012). Por tanto, en los estudios realizados por Rato, Castro-Caldas & Abreu (2013) y Tardiff, Pierre-André & Meylan (2015), se incluyeron 6 y 2 ítems respectivamente para el análisis de datos. Las puntuaciones obtenidas en estos dos estudios se añadieron en el análisis de la prevalencia por ítem y no en la prevalencia por país, debido al reducido número de ítems entre el resto de las investigaciones.

Resultados

La búsqueda bibliográfica produjo 48 resultados para el término Neuromyths. La revisión de los artículos se hizo individualmente y tras la aplicación de los criterios de inclusión, se seleccionaron un total de 10 estudios de investigación que miden la prevalencia de neuromitos en diferentes contextos internacionales (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. *Descripción de los estudios y datos incluidos en la revisión.*

AUTOR (AÑO)	PAÍS	MUESTRA (PARTICIPANTES)	CARACTERÍSTICAS MUESTRALES	DATOS INCLUIDOS
Dekker et al. (2012)	Reindo Unido	Docentes en activo: EP, ESO y otros. Sudoeste de Reino Unido (n=137)	Edad media: 43 (S=11) Género: 77% mujeres Experiencia:*	12 ítems
Dekker et al. (2012)	Países Bajos	Docentes en activo: EP, ESO y otros. Área alrededor de Amsterdam (n=105)	Edad media: 43 (S=11) Género: 64% mujeres Experiencia:*	12 ítems
Rato et al. (2013)	Portugal	Docentes en activo: EI, EP, ESO, BA. 28 escuelas de 9 distritos y las Islas de Azores (n=583)	Edad media: 41 (S=9) Género: 75% mujeres Experiencia: 16 (S=10)	6 ítems
Pei et al. (2014)	China del Este	Docentes en activo: EP, ESO. Shangai, Shandong, Jiangsu y Zhejiang (n=238)	Edad media:* Sexo:* Experiencia:*	11 ítems
Tardiff et al. (2015)	Suiza	Docentes en formación y en activo: BA, ES. Sólo se incluye docentes en activo (n=123)	Edad media:* Género: 82.12% mujeres Experiencia:*	2 ítems

Gleichgerrcht et al. (2015)	América del Sur	Docentes en activo: EP, ESO, ES. Argentina (n=551), Chile (n=598) Perú (n=2.222), Otros países: incluyendo México, Nicaragua, Colombia y Uruguay (n=80). Total = 3,451	Edad media: 43.4 (S=10.5) Sexo:* Experiencia: 17.8 (S=10.5)	12 ítems
Deligiannidi & Howard-Jones (2015)	Grecia	Docentes en activo: EP, ESO. Región de Atenas y Peloponeso (n=217)	Edad media:* Género: 71.43% mujeres Experiencia: 15.1 (S=9.3)	11 ítems
Karakus et al. (2015)	Turquía	Docentes en activo: EP y ESO. Estambul y Mersin (n=278)	Edad media: 36 (S=*) Género: 51.8% mujeres Experiencia:*	12 ítems
Ferrero et al. (2016)	España	Docentes en activo: EI, EP, ESO, BA. 15 comunidades autónomas (n=284)	Edad media: 42.1 (S=9.28) Género: 71.57% mujeres Experiencia: 16,9 (S=9.69)	12 ítems
Macdonald et al. (2017)	Estados Unidos	Público en general, educadores y personas formados en neurociencias En el análisis sólo se incluyen educadores de diferentes etapas (n=598)	Edad media: 44.9 (Dt=13) Género: 78% mujeres Experiencia:*	11 ítems

Nota: Las puntuaciones de Suiza y Portugal se incluyen en la prevalencia de los ítems, pero no se incluyen en la prevalencia de los países ya que cuentan con pocos ítems. EP: Educación primaria. ESO: Educación secundaria obligatoria. ES: Educación superior. BA: Bachillerato. S: Desviación típica. *: No facilita información.

Prevalencia de neuromitos en cada ítem

La Figura 1 resume el porcentaje de respuestas incorrectas para cada neuromito del conjunto de docentes de todos los países. Para la muestra general, los docentes no reconocieron un promedio del 54.98% (S = 25.17%) de cada neuromito. Las aseveraciones más prevalentes fueron: (i) "individuos aprenden mejor cuando reciben la información en su estilo de aprendizaje preferido (visual, auditivo y kinestésico)"; (ii) "el ambiente enriquecido en estímulos mejora el cerebro en niños de prescolar"; (iii) "los episodios cortos de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de la función cerebral hemisférica izquierda y derecha". En contraste, los neuromitos identificados correctamente fueron: (i) "si los estudiantes no beben suficientes cantidades de agua (6-8 vasos al día) sus cerebros se encogen; (ii) "las dificultades de aprendizaje asociadas con las diferencias del desarrollo en la función cerebral no pueden ser remediados por la educación"; (iii) "los niños deben adquirir su lengua materna antes de que se aprenda un segundo idioma extranjero. Si no lo hacen, ninguno de los idiomas se adquirirá plenamente".

Figura 1. *Neuromitos más prevalentes.* Valores mayores indican un peor rendimiento. Cada ítem es una respuesta incorrecta del cuestionario. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

El análisis de t de Student (véase Cuadro 2) indica que los cinco primeros ítems con mayor prevalencia presentan diferencias signficativas respecto al valor promedio (54.98%). De modo que estos ítems representan las creencias erróneas más compartidas entre los docentes. En contraposición, los ítems 10, 11 y 12 representan los neuromitos mejor identificados entre los docentes. El resto de las aseveraciones presenta una prevalencia similar al promedio del conjunto de ítems.

Cuadro 2. *Prueba t de Student para una muestra en la prevalencia de neuromitos por ítem.*

ÍTEMS	VALOR DE PRUEBA = 54.98				
	T	GL	P	D	IC (95%)
1. Individuos aprenden mejor cuando reciben la información en su estilo de aprendizaje preferido (visual, auditivo y kinestésico)	9.18	12	.000**	32.87	(25.07, 40.67)
2. El ambiente enriquecido en estímulos mejora el cerebro en niños de prescolar	5.14	10	.000**	29.74	(16.84, 42.64)

3. Los episodios cortos de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de la función cerebral hemisférica izquierda y derecha	8.33	10	.000**	23.93	(17.53, 30.33)
4. Los ejercicios que implican un entrenamiento en la coordinación de habilidades perceptivas-motrices pueden mejorar las habilidades en la adquisición de la lecto-escritura	7.47	10	.000**	21.24	(14.90, 27.57)
5. Las diferencias en el dominio hemisférico (izquierdo y derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los estudiantes	4.29	12	.001*	16.65	(8.20, 25.10)
6. Se ha demostrado científicamente que los suplementos de ácidos grasos (Omega-3 y Omega 6) tienen un efecto positivo en el rendimiento académico	-0.26	10	.798	-1.723	(-16.37, 12,92)
7. Los niños son menos atentos después de consumir bebidas azucaradas o dulces	-1.90	10	.087	-5.57	(-12.10, 0,96)
8. Solamente empleamos un 10% de nuestro cerebro	-2.08	11	.062	-6.61	(-13.60, 0.40)
9. Hay períodos críticos en la niñez después de los cuales determinados procesos ya no pueden ser aprendidos	-1.13	10	.285	-7.93	(-23.55, 7.70)
10. Los niños deben adquirir su lengua materna antes de que se aprenda un segundo idioma extranjero. Si no lo hacen, ninguno de los idiomas se adquirirá plenamente	-5.29	9	.001*	-28.79	(-41.11, -16.47)
11. Las dificultades de aprendizaje asociadas con las diferencias del desarrollo en la función cerebral no pueden ser remediados por la educación	-9.31	10	.000**	-35.33	(-43.78, -26.87)
12. Si los estudiantes no beben suficientes cantidades de agua (6-8 vasos al día) sus cerebros se encogen	-12.58	11	.000**	-38.54	(-45.28, -31.79)

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Prevalencia de neuromitos por país

Figura 2. Prevalencia de neuromitos en cada país.

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 representa el porcentaje de respuestas incorrectas por cada país del conjunto de neuromitos. La prevalencia general de todos los países analizados es del 56.16% (S=5.62%). Los docentes que tuvieron peor rendimiento fueron Perú (64.9%), Turquía (61.4%). Por otro lado, el mejor rendimiento lo obtuvo Estados Unidos (45.1%) y España (49.1%).

Cuadro 3. *Prueba t de Student para una muestra en la prevalencia de neuromitos por país.*

ÍTEMS	VALOR DE PRUEBA = 56.16				
	T	GL	P	D	IC (95%)
Estados Unidos	-1.79	11	0.101	-14.83	(-33.08, 3.43)
España	-0.75	11	0.469	-7.02	(-27.62, 13.58)
Argentina	-0.36	11	0.724	-2.99	(-21.15, 15.18)
Grecia	-0.68	11	0.509	-6.08	(-25.68, 13.52)
Países Bajos	-0.15	11	0.883	-1.08	(-16.76, 14.61)
China	-0.41	11	0.688	-4.16	(-26.39, 18.08)
Reino Unido	0.27	11	0.789	2.51	(-17.61, 22.63)
Chile	0.33	11	0.746	3.18	(-17.88, 24.25)
OPL	0.43	11	0.674	3.50	(-14.33, 21.32)
Turquía	0.78	11	0.454	5.27	(-9.66, 20.19)
Perú	1.20	11	0.253	8.71	(-7.18, 24.59)

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de t de Student (véase Cuadro 3) indica que no hay diferencias signficativas en las puntuaciones de los países respecto al valor promedio (56.16%). Por tanto, existe una prevalencia similar en los países analizados en identificar como incorrectos ciertos neuromitos.

Discusión de los resultados y conclusiones

El presente estudio examinó el grado de prevalencia de neuromitos en docentes procedentes de culturas diferenciadas, así como la identificación de aquellas creencias erróneas con mayor prevalencia. Los resultados obtenidos en consonancia con estudios anteriores (Howard-Jones, 2014), indican que este tipo de creencias se encuentran compartidas entre los docentes y su prevalencia persiste entre las diferentes culturas. Las creencias que tuvieron mayor prevalencia se suelen utilizar como justificación de métodos de enseñanza y en realidad no están demostradas por la comunidad científica.

Las diferencias encontradas en la prevalencia de los ítems pueden ser influídas por factores culturales y formación en neurociencias. Sin embargo, este último predictor se encuentra discutido en diferentes estudios al predecir un mejor (Macdonald et al., 2017) o peor rendimiento (Dekker et al., 2012). Una posible explicación es que los docentes en activo especialmente

aquellos que se encuentren interesados en implementar algunos hallazgos de neurociencia en su enseñanza, pudieron estar enfrentados a información sin contrastar y junto con una falta de experiencia en este campo, podrían generar creencias tanto correctas como incorrectas. Futuras líneas de trabajo podrían analizar la influencia de los distintos predictores en el rendimiento de neuromitos puesto que hay hallazgos contradictorios hasta la fecha. Asimismo, se podría avanzar en la evaluación de otras creencias sobre el funcionamiento del cerebro y su influencia en el aprendizaje.

En suma, por medio de los neuromitos se puede apreciar la implicación en la enseñanza que tiene el avance de las neurociencias. Por lo que es necesario adoptar una perspectiva crítica a la hora de transferir los resultados de investigación de un campo a otro. La falta de colaboración interdiscipinar ha demostrado mediante la prevalencia de los neuromitos, la aceptación de estas creencias erróneas sin evidencias empíricas o mal interpretadas por parte del profesorado. Además, esta prevalencia sugiere el hecho de que el conocimiento del funcionamiento cerebral vinculado a la educación no se incluye en la formación inicial de los docentes. De este modo, los profesionales de la educación podrían analizar con mayor rigor los hallazgos en neurociencias tanto por sus contribuciones como por sus limitaciones. Finalmente, los resultados en las disciplinas que estudian el cerebro no contribuyen a desarrollar implicaciones significativas en el aula de forma directa. Sin embargo, se están consiguiendo avances que contribuyen al enriquecimiento entre ambos campos, pero es necesario una mayor colaboración entre los diversos profesionales a través de espacios que permitan el diálogo con un lenguaje comprensible que sirva para transformar la práctica profesional.

Referencias

Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P. & Jelle, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, *3*(429), 1-8.

Deligiannidi, K. & Howard-Jones, P. (2015). The neuroscience literacy of teachers in Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *174*(2015), 3909-3925.

Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadillo, M.A. (2016). Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, *10*(496), 1-11.

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, *50*(2), 123-133.

Gleichgerrcht, E., Luttges, B.L., Salvarezza, F. & Campos, A.L. (2015). Educational neuromyths among teachers in Latin America. *Mind, Brain and Education*, *9*(3), 170–178.

Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, *15*(12), 817-824.

Karakus, O., Howard-Jones, P., & Jay, T. (2015). Primary and Secondary School Teachers' Knowledge and Misconceptions about the Brain in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *174*(2015), 1933-1940.

Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J. & McGrath, L.M. (2017). Dispelling the myth: training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. *Frontiers in Psychology*, *8*(1314), 1-16.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza.

OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2002). *Understanding the Brain: Towards a new Learning Science.* París: OCDE/CERI.

Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?*. Colombia: Bogotá.

Pei, X., Howard-Jones, P., Zhang, S., Liu, X. & Jin, Y. (2014). Teachers' understanding about the brain in East China. *Procedia – Social and Behavioral Science, 174*(2015), 3681-3688.

Pickering, S.J. & Howard-Jones, P. (2007). Educators' view on the role of neuroscience in education: findings from a study of UK and international perspectives. *Mind, Brain and Education, 1*(3), 109–113.

Rato, J.R., Castro-Caldas, A., & Abreu, A.M. (2013). Neuromyths in education: What is fact and what is fiction for Portuguese teachers?. *Educational Research, 55*(4), 441-453.

Royal Society (2011). *Brain Waves Module 2. Neuroscience: implications for education and lifelong learning*. Londres: Autor.

Tardiff, E., Pierre-André, D. & Meylan N. (2015). Neuromyths Among Teachers and Student Teachers. *Mind, Brain and Education, 9*(1), 50-59.

Expectativa de Logro en la Inserción Laboral de los Universitarios

Achievement Expectation on Job Placement of the University Students

Tomás Izquierdo Rus [1]
Alberto Jesús Farías Gramegna [2].

[1] Universidad de Murcia, España
[2] Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la percepción del logro en función del sexo, titulación y situación laboral. MÉTODO. Han participado 297 estudiantes matriculados en diferentes grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los instrumentos aplicados buscan explorar las habilidades y competencias expresadas por los participantes y la percepción (creencias) de condiciones personales y profesionales requeridas por los empleadores ante un proceso potencial de contratación laboral. RESULTADOS. Los estudiantes universitarios no sólo perciben como necesarias determinadas características personales sino que también consideran los requerimientos del contexto sociolaboral en el que se inscriben. Asimismo, se ha comprobado la existencia de una relación estadísticamente significativa en la percepción del logro. DISCUSIÓN. Los resultados tienen unas implicaciones prácticas de gran importancia con objeto de mejorar la inserción laboral de los estudiantes universitarios. Entre los contenidos prioritarios a abordar se contempla la incorporación de acciones de orientación profesional en los planes de estudios universitarios.

Descriptores: Empleo; Expectativa de logro; Mercado laboral; Estudiantes universitarios.

The objective of this investigation has been to analyze achievement perception with reference to sex, degree and employment situation. METHOD. 297 students have participated in different levels of the Education Department of the University of Murcia. The tools that have been applied seek to explore skills and abilities expressed by the participants, and the perception (belief) of personal and professional conditions required by employers with reference to a potential job hiring. RESULTS. University students not only perceive that certain personal characteristics are necessary, but they also consider the requirements of their social and labor context. Also tested the existence of a statistically significant relation among employability perception and achievement expectations. DISCUSSION.The results have highly important practical implications aiming to improve the university students´ employability. Priority should focus to address the incorporation of vocational guidance in university plans of studies.

Keywords: Employ; Achievement; Labor market; University students.

Introducción

El incremento de las tasas de desempleo, en los últimos años, ha aumentado la preocupación por el empleo de los titulados universitarios derivada por el acceso, cada vez mayor, de la población a la Educación Superior y de la incapacidad del mercado laboral de absorber a los nuevos titulados. Las dificultades de los universitarios para encontrar un empleo lo han convertido en un colectivo altamente vulnerable que, en ocasiones, puede verse abocado a la exclusión social (Izquierdo, Escarbajal y Latorre, 2016).

Las nuevas demandas del mercado laboral exigen a los estudiantes universitarios no sólo una adecuada formación y adaptación al puesto de trabajo, sino también una adecuada percepción que determinará, sin lugar a dudas, su inserción laboral. La percepción que tienen sobre las habilidades adquiridas en la formación adquirida, es clave para el logro laboral (Pepe, Farnese, Avallone & Vecchione, 2010). En ocasiones, según Álvarez, García, Gil y Romero (2015), la formación con la que acceden al trabajo muchos egresados universitarios es probablemente más elevada de la que requiere el perfil competencial de esos puestos. En un estudio reciente con estudiantes universitarios, Bernal e Izquierdo (2014, p.309) sostienen que es importante "una adecuada percepción sobre su futura (inmediata) entrada en el mercado laboral. Para ello, es necesario que conozcan y tengan consciencia de los principales requisitos esperados por los empleadores que los contratarán".

En el contexto universitario español, diversos trabajos (Bernal, Farías e Izquierdo, 2014; Corrales y Rodríguez, 2003; Izquierdo y Bernal, 2013; Lorences, 2005; Sánchez, Gómez y Pérez-Vacas, 2009; Martínez, 2009) recogen la percepción del alumnado universitário ante las demandas del mercado laboral, variando según la rama de conocimiento, el área geográfica y los requisitos exigidos por los empresarios. Conectando con esta idea, Paz, Betanzos y Uribe (2014) afirman que el mercado laboral marca una gran diferencia en la contratación de los jóvenes dependiendo de la carrera estudiada, pues hay ciertas carreras donde hay mayor probabilidad que sus titulados formen parte del grupo de desempleados.

Para afrontar esta situación es necesario indagar, además de la percepción de logro, las variables que ejercen más influencia y, por tanto, qué elementos habría que cambiar para que las posibilidades de inserción laboral de los universitarios al finalizar sus estudios sean más altas. Por ello, es preciso respaldar este tipo de estudios con modelos teóricos basados en la evidencia. En este ámbito se han desarrollado distintos modelos explicativos, principalmente desde el enfoque sociocognitivo.

En el estudio de Cajide et al. (2002) se identifican, en opinión de los empresarios, aquellos factores más influyentes en la percepción del logro, destacando aspectos como la flexibilidad, resolución de problemas, capacidad de comunicación, establecimiento de relaciones, motivación e interés por las tareas, aptitudes para seguir aprendiendo, confianza en sí mismo, etc. Estos aspectos muestran las divergencias existentes entre la formación universitaria y las exigencias de los empresarios.

En esta misma línea conceptual, se enfatiza por tanto que al estudiar la expectiva de logro no sólo se debería tener en cuenta el bagaje de los conocimientos específicos (competencias del personaje laboral) del potencial postulante, y los conocimientos inespecíficos (que llamaremos recursos generales culturales), sino también cómo inciden aquellas aptitudes adquiridas y desarrolladas, sobre la actitudes concretas que le facilitan o dificultan al sujeto su entrada y posterior permanencia en el mercado laboral. Al mismo tiempo, estas variables se articulan siempre con las características y circunstancias contextuales contingentes del mercado y de la situación externa, con las que se encuentra la persona del postulante y sobre las que éste no tiene responsabilidad directa. Es aquí donde entra a jugar la capacidad de adaptación activa situacional derivada del estilo de personalidad (Farías, 2013).

Por tanto, se sigue que la expectativa de logro dependerá de factores objetivos y subjetivos. No sólo es una cuestión de motivación positiva, sino de una correcta autoevaluación de las potencialidades y la competência del candidato, estudiante avanzado o egresado ya de su carrera professional.

Se fundamenta la presente investigación, que deviene del marco teórico referencial sociocognitivo al que adherimos, sobre la base de que determinadas variables condicionan los resultados del logro posterior. En consecuencia, este estudio tiene como propósito conocer la escala de percepción del logro, teniendo en cuenta también determinadas variables. A través de los resultados de la escala se plantean el siguiente objeto: Explorar determinadas características como el género, la titulación y la situación laboral en relación con la expectativa de logro de los estudiantes universitarios.

Método

En el presente apartado se aborda el trabajo empírico utilizando una metodología cuantitativa, de carácter descriptivo y transversal, siguiendo el objetivo planteado. Este tipo de metodología permite conocer determinadas opiniones, actitudes y comportamientos en la muestra de estudio, utilizando mayormente el cuestionario como técnica de recogida de información. Con este fin se describen los participantes en la investigación, el instrumento de recogida de información y el procedimiento seguido.

Particpantes

En esta investigación han participado 234 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La franja de edad de los participantes comprendía de los 18 a los 60 años, siendo la media de 22.36 (DT: 6.02). En relación al sexo, 64 (27.4%) eran chicos y 170 (72.6 %) eran chicas. Por titulaciones, el 29.5 % eran estudiantes de Educación Primaria, el 32.1 % de Educación Social, el 16.7% de Pedagogía y el 21.8 % de la titulación de Psicopedagogía. Respecto a la situación laboral, el 20.1% de los participantes desempeñan una ocupación frente al 79.9% que, en la actualidad, se encuentran sin empleo.

Instrumentos

El instrumento de recogida de datos utilizado en esta investigación consta de dos partes; primeramente se incluyen preguntas generales como el sexo, la titulación y la situación laboral y, seguidamente, se aplico la escala que medía la percepción del logro en la inserción laboral. Esta escala (Izquierdo, 2008) consta de 12 ítems sobre la percepción del logro en la inserción laboral. Los diferentes ítems de la escala hacen referencia a una serie de percepciones sociales que son consideradas como características determinantes de los procesos de selección. La escala, según el autor, presenta una estructura factorial que recoge características formativo-profesionales, condiciones socioeconómicas y, por último, características personales. El coeficiente alfa de cronbach obtenido fue de .85. La prueba se puede aplicar tanto individual como grupalmente, siendo el tiempo de realización aproximado entre 10 y 20 minutos. En cada ítem los participantes deben indicar una de las 5 opciones de respuesta en un intervalo desde "muy en desacuerdo" (1) hasta "muy acuerdo" (5).

Procedimiento

Los cuestionarios se cumplimentaron online, a través de la aplicación 'encuestas' de la Universidad de Murcia, en aulas de informática de la Facultad de Educación. La participación fue voluntaria y anónima, y tras explicar a los estudiantes los objetivos de la investigación y las instrucciones para la cumplimentación, el tiempo promedio para la realización de los cuestionarios fue de 25 minutos. Los datos obtenidos con la escala de empleabilidad y la escala de percepción del éxito fueron analizados con el software estadístico PASW STATISTICS 22

Resultados

Los datos obtenidos se analizaron atendiendo al objetivo de la investigación, utilizando estadísticos descriptivos para presentar el nivel de percepción del logro mostrado por los participantes. Para el análisis de las diferencias en percepción del logro respecto al sexo y situación laboral, tras comprobar que los ítems del cuestionario presentan una distribución normal, se ha utilizado la t de student para muestras independientes y para la variable titulación se ha utilizado el análisis de varianza de un factor (ANOVA).

En la escala de percepción del logro (Cuadro 1) se obtienen puntuaciones superior a 3 en todos los ítems, destacando la experiencia laboral (M =4.28; dt= .94), la formación complementaria (M =4.29; dt= 1.03) y la formación profesional (M =4.11; dt= .91) como los principales baluartes para superar los procesos de selección de personal y, en consecuencia, lograr un puesto de trabajo. En estos tres ítems la media ha sido superior a 4.

Cuadro 1. Escala de percepción del logro

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	***SD***
Experiencia laboral	234	1	5	4.28	.944
Especialización profesional	234	1	5	4.11	.945
Cualidades personales	234	1	5	3.85	.982
Formación complementaria (idiomas, informática, etc.)	234	1	5	4.29	1.034
Situación económica	234	1	5	2.64	.994
Nivel cultural	234	1	5	3.55	1.102
Sexo	234	1	5	3.32	1.233
Edad	234	1	5	3.76	1.064
Formación profesional	234	1	5	4.11	.917
Tiempo en desempleo	234	1	5	3.09	.985
Responsabilidades familiares	234	1	5	3.28	1.209
Situación de percepción o no de prestaciones o subsidios por desempleo	234	1	5	3.16	.884

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo la media aritmética de cada uno de los ítems de la escala de percepción del logro para el total de los participantes (n=234), siendo la puntuación media 6.79 (SD= .64) y 3.62 (SD= .53) respectivamente. A continuación se calculó el coeficiente de correlación de Pearson con respecto a las variables estudiadas, obteniéndose un valor superior a .8 en todas, lo que indica que existe una relación alta entre las diferentes vairables y la percepción del logro en estudiantes universitarios.

Conclusiones

Se concluye que la percepción del logro de un puesto de trabajo correlacionan, significativa y positivamente, en los estudiantes universitarios. Si bien no existen estudios previos que relacionen esta escala con variables de interés, estudios previos como el de Hernández, Ramos,

Negrín, Ruiz y Hernández (2011) apoyan la hipótesis de que la capacidad de ser empleable se relaciona con otros conceptos como la autoeficacia o la predicción del logro.

Como limitaciones del estudio, cabe destacar que el uso y aplicación de escalas validadas y adaptadas a los constructos evaluados en el presente estudio es aún muy limitado. Por eso, en estudios posteriores, sería importante diseñar nuevos instrumentos que permitan conocer la percepción del logro en otros grupos y contextos universitarios.

De estos resultados se derivan una serie de implicaciones prácticas en relación a trabajar la expectativa en los programas de inserción laboral para incrementar en los universitarios las probabilidades de inserción laboral. Si se quiere reducir la alta tasa de desempleo de los universitarios desde la orientación profesional se debe favorecer un ajuste real entre la formación recibida del estudiante y las funciones que desempeñará en el mercado laboral. Considera Climent (2010) que es razonable plantear la aplicación transversal de acciones de orientación profesional en los planes de estudio universitarios, al considerar la orientación profesional como una herramienta básica para definición profesional del estudiante.

A nivel práctico, se hace necesario trabajar estos aspectos derivados de los resultados en los diversos programas de inserción laboral para que las características percibidas por los estudiantes universitarios se problematicen críticamente y eventualmente se modifiquen, si fuera necesario, para incrementar las posibilidades reales de inserción laboral. Un buen sistema para estos objetivos son los "talleres temáticos de discusión crítica" o "talleres de análisis de opinión", donde los estudiantes pueden intercambiar percepciones y confrontarlas críticamente. Estos talleres son guiados habitualmente por moderadores expertos en orientación laboral y pueden considerarse como parte de la formación extra-empresarial para el empleo.

La formulación de propuestas de mejora en los programas de orientación profesional ha sido el propósito de numerosos estudios de investigación encaminados a incrementar la inserción laboral (Izquierdo & Moya, 2014). Se debe seguir potenciando, tal y como se destaca en la revisión documental de Suárez (2014), la colaboración de las universidades con empleadores y asociaciones profesionales para el diseño de los planes de estudios con la finalidad de optimizar la inserción laboral de los universitarios. Para ello, desde el punto de vista del profesorado, la metodología docente tendría que incorporar actividades formativas que promuevan el desarrollo de competencias profesionales que desarrollarán como futuros profesionales (González, Fernández y Martín, 2008). La utilización de estas metodologías puede convertirse, según Izquierdo (2015), en herramientas eficaces para el aumento de las oportunidades de ingreso o retorno al mercado laboral.

Para finalizar, se hace necesario impulsar en los profesionales de las instituciones universitarias nuevos estudios que permitan detectar las debilidades de los planes de estudios que impliquen buenas prácticas profesionales que ayuden al alumnado en su futura inserción laboral y les permitan afrontar, con mayores garantías de éxito, los nuevos retos que plantea el mercado laboral.

Referencias

Álvarez, V., García, V., Gil, J. y Romero, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón*, *67*(3), 15-34.

Bernal, A., Farías, A.J. e Izquierdo, T. (2014). Percepción de empleabilidad de los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. En M. Sánchez, A.B. Mirete y N. Orcajada (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de primaria* (pp. 423-433). Murcia: Editum.

Bernal, A. e Izquierdo, T. (2014). Empleabilidad de los estudiantes universitarios ante las nuevas demandas del mercado laboral. En M.P. García y M.L. Belmonte (Eds.), *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 319-316). Murcia: Editum.

Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A. y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la Universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(2), 449 – 467.

Climent, J.A. y Navarro, Y. (2010). Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad en el marco europeo de educación superior. *Revista Qurriculum*, *23*, 165-177.

Corrales, H. y Rodríguez, B. (2003). La transición del sistema educativo al mercado laboral. Análisis de los factores determinantes del primer desempleo. En M.J. San Segundo, J. Zorrilla y R. Zorrilla (Ed.), *XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación* (pp. 1- 15). Valladolid, España: Universidad Carlos III de Madrid.

Farías, A. (2013) *Fundamentos de la Encuesta exploratoria correlacional Aptitudes personales-Actitudes laborales (AP-AL)* - documento de la Cátedra de Psicología de la Personalidad, Facultad Ciencias de la Salud y Servicio Social – Universidad de Mar del Plata, Argentina.

Izquierdo, T. (2008). *El desempleo en los mayores de 45 año*s. Jaén: CES.

Izquierdo, T. (2012). Efectos de la duración del desempleo en las actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, *8*, 7-21.

Izquierdo, T. y Bernal, A. (2013). Percepción de los estudiantes universitarios ante el mercado laboral. *Perspectivas*, *22-23*, 88-94.

Izquierdo, T. y Farías, A.J. (2013). Empleabilidad y expectativas de logro em la inserción laboral de los estudiantes universitarios. *REOP*, *29*(2), 29-40.

Izquierdo, T. y Moya, F. (2014). Unemployment duration and attitudes towards work among people over 45 years old. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, *2*, 177-182.

Izquierdo, T. (2015). Duración del desempleo y actitudes de los mayores de 45 años en Portugal y España: Un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, *21*(1), 21-29.

Izquierdo, T. Escarbajal, A. y Latorre, A. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(2), 385-397.

Lorences, J. (Coord.) (2005). *Empleabilidad de los titulados de la Universidad de Oviedo*. Avilés: Consejería de Economía y Administración Pública del Principado de Asturias.

Paz, F., Betanzos, N. y Uribe, N. (2014). Expectativas laborales y empleabilidad en enfermería y psicología. *Aquichan*, *14*(1), 67-78.

Pepe, S., Farnese, M. L., Avallone, F., y Vecchione, M. (2010). Work Self-Efficacy Scale and Search for Work Self-Efficacy Scale: A Validation Study in Spanish and Italian Cultural Contexts. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *26*(3), 201-210.

Wittekind, A., Raeder, S. y Grote, G. (2009). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, *31*, 566-586.

Competencias para la Sostenibilidad en los Equipos de Orientación Educativa Andaluces: Un Estudio de Casos

Competencies for Sustainability in Andalusian Educational Guidance Service: A Case Study

María de Fátima Poza-Vilches
Abigail López-Alcarria
Nerea Mazuecos-Ciarra

Universidad de Granada, España

Actualmente, todos los miembros de la comunidad educativa tienen un papel relevante en el desarrollo de competencias profesionales sostenibles en estudiantes. Esta afirmación se apoya en los resultados obtenidos por diferentes investigaciones realizadas en diferentes países y que muestran la necesidad de caracterizar y evaluar la práctica de los equipos de orientación educativa (EOE) como agentes clave en la capacitación y el asesoramiento de profesores sobre temas de sostenibilidad que, a su vez, es el objetivo de este estudio. Para abordar esto, hemos realizado un estudio exploratorio basado en el estudio de caso de miembros de un EOE en el área metropolitana de Granada (España) que nos ha ayudado a perfilar la práctica profesional de sus miembros en el desarrollo de competencias profesionales en Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD). Se han investigado las respuestas a un cuestionario proporcionado por 43 maestros que están vinculados al EOE, además de una entrevista a 6 miembros formales del equipo. Los resultados evidencian que la transmisión de algunos valores frente a otros se correlaciona positivamente con el tipo de competencias para la sostenibilidad que promueven; por lo tanto, esto evidencia la interrelación de estas competencias con el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, con la promoción de una educación para la sostenibilidad. Concluimos que el asesoramiento sobre metodologías participativas, el trabajo sobre valores, competencias y sostenibilidad curricular, así como la naturaleza transversal del contenido que se imparte, son las formas más efectivas de estos servicios de orientación docente para promover el desarrollo de competencias profesionales vinculado a la sostenibilidad en las escuelas.

Descriptores: Equipo de orientación educativa; Competencias para la sostenibilidad; Educación para el desarrollo sostenible; Desarrollo profesional docente; Caso de estudio.

Currently, all members of the educational community have a relevant role in the development of professional competences on sustainability of students. This is supported by the findings obtained by different researches carried out in different countries and which show the need to characterize and evaluate the practice of EGS as key agents in the training and counseling of teachers on sustainability topics which, in turn, is the goal of this study. To address this, we have conducted an exploratory study based on the case study of EGS members in the metropolitan area of Granada (Spain) that has helped us to profile the professional practice of its members in the development of professional competences in Education for Sustainable Development (ESD). Answers to a questionnaire provided by 43 teachers who are linked to the EGS have been investigated, in addition to an interview to 6 formal members of the EGS. Results evidence that transmission of some values over others correlates positively with the type of competencies for sustainability that they promote; therefore, this evidences the interrelation of these competences with the teaching-learning process and, consequently, with the promotion of an education for sustainability. We conclude that counseling on participatory methodologies, working on values, competences and curricular sustainability, as well as the cross-curricular nature of the content that is imparted, are the most effective ways from which these teacher guidance services can promote the development of professional competences linked to sustainability in schools.

Keywords: Educational guidance service; Sustainability professional competences, Education for sustainability development; Professional development; Case study

Introducción

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un concepto clave para la educación en el nuevo milenio porque proporciona un enfoque distintivo para abordar una serie de aspectos importantes de la educación en su conjunto; incluyendo el acceso a ella, la relevancia de las habilidades adquiridas o la equidad y la inclusión. Para abordarlo, se necesitan ciertas competencias clave que los estudiantes deben adquirir para participar de manera constructiva y responsable en la sociedad cara a producir una transformación social (Leal, Manolas y Pace,2015; Wiek et al., 2015; Wiek, Withycombe y Redman, 2011).

Estas competencias incluyen elementos cognitivos, motivacionales, afectivos y de procedimiento (Cebrián y Juyent, 2014; Murga-Menoyo, 2015; Wiek et. al., 2015; Wiek et al., 2011) y, para su adquisición, se necesita una metodología innovadora que combine la adquisición de conocimientos con su aplicación adecuada a la práctica educativa, al mismo tiempo que aborde los criterios éticos de justicia social, equidad, solidaridad y respeto por el medio ambiente, con modelos educativos centrados en la práctica o en el método basado en proyectos.

Frente al desarrollo de estas competencias, la orientación educativa se revela como una estrategia clave y como un vehículo transformador e innovador que contribuye a la integración de la EDS en el sistema educativo. En España, los equipos de orientación son responsables tanto de la orientación educativa como de la promoción y el apoyo en el desarrollo de diferentes programas educativos. Estos asesores se organizan en equipos de orientación educativa (EOE) y tienen la capacidad de promover la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y recursos que los maestros necesitarán para abordar la reconceptualización del proceso educativo que se está defendiendo en este trabajo (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Evans, Stevenson, Lasen, Ferreira y Davis,2017; Howlett, Ferreira y Blomfield,2016; Leal et al.,2018). Pero el EOE no solo trabaja con maestros, sino que también tiene un marco de actividades que cubre a toda la comunidad educativa. Esta gran responsabilidad es también una gran ventaja, ya que, al analizarla desde el paradigma de la sostenibilidad, coincide con la idea de actuar en su totalidad no solo de manera local, sino también global y valorando las interrelaciones que existen entre todos los miembros de la comunidad educativa (Chinedu y Wan-Mohamed, 2017).

Bajo esta lógica, se presenta esta investigación de corte descriptivo y exploratorio basada en el estudio de casos que tiene como objeto analizar la EDS desde la mirada de los EOE, así como las competencias clave que tanto el equipo de orientadores como profesorado vinculado al mismo, señalan como referentes para el desarrollo de su práctica profesional.

El EOE objeto de esta investigación pertenece a la provincia de Granada (España) y se compone de 5 orientadores/as, contando con el apoyo de otros 2 orientadores/as que comparten destino con otros equipos, y una educadora social. Atienden de forma sistemática a 15 centros educativos de educación infantil y primaria (12 Centros de Educación Infantil y Primaria, 2 Centros de Educación Infantil y 1 Colegio Público Rural) y de forma no sistemática a 6 centros de educación secundaria (4 Institutos de Educación Secundaria y 2 Centros Docentes Privados).

Partiendo de este análisis contextual y atendiendo a nuestro tópico de investigación, los objetivos que hemos considerado a nivel general son: i) Analizar la práctica profesional (creencias, actitudes, inclusión de contenidos, dificultades) de los miembros del EOE y equipo docente investigado vinculado al desarrollo de competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad; ii) identificar fortalezas y acciones para la mejora vinculadas a la Educación para

la Sostenibilidad desde la perspectiva del equipo de orientación y profesorado receptor de la labor de este EOE. Ambos objetivos se operativizan a través de otros más específicos, tales como: OE1) analizar creencias y actitudes de miembros del EOE y equipo docente sobre EDS; OE2) diagnosticar las carencias vinculadas a la inclusión de contenidos relacionados con la EDS; OE3) identificar las competencias de sostenibilidad que tanto orientadores como profesorado fomentan en su práctica profesional; OE4) caracterizar las dificultades que orientadores y docentes perciben para incorporar y desarrollar competencias clave vinculadas a la EDS; OE5) identificar fortalezas y propuestas de mejora, tanto desde el equipo de orientación como desde la práctica docente, que canalicen el desarrollo de competencias profesionales en el ejercicio de acciones en pro de la sostenibilidad.

Método

El estudio de casos basado en una metodología exploratoria y descriptiva se confirma como el enfoque metodológico desde el que trabajar esta investigación porque las cuestiones y objetivos de investigación se van a abordar desde el análisis detallado de la información ofrecida por diferentes fuentes de información relacionadas con el caso estudiado (Hancock & Algozzine, 2016; Yin, 2017).

Respecto a las estrategias de recogida de información se han diseñado dos instrumentos:

1. Cuestionario: Para analizar la percepción del profesorado de la zona, receptor de las acciones del EOE, se ha diseñado un cuestionario en escala Likert (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones y escala del cuestionario

VARIABLES INDEPENDIENTES	**VARIABLES DEPENDIENTES (32 ITEMS + 2 CUESTIONES ABIERTAS) 5 DIMENSIONES**
Sexo Edad Años experiencia docente Formación académica Centro educativo en el que trabaja Materia/s que imparte	Creencias y actitudes sobre educación para el desarrollo sostenible Carencias vinculadas a la inclusión de contenidos relacionados con la ESD Competencias docentes en materia de sostenibilidad Dificultades Fortalezas y propuestas de mejora para incluir la EDS en la práctica profesional
Escala: 1) totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo, 3) no sabe-no contesta, 4) de acuerdo, 5) totalmente de acuerdo	

Fuente: Elaboración propia

Para el diseño del instrumento se ha partido de un cuestionario ya validado por expertos y utilizado para medir estas dimensiones, así como de referentes teóricos relacionados con la temática (Cebrián & Junyent, 2014; Murga-Menoyo, 2015; UNESCO, 2017).

2. Entrevista: Para obtener información por parte de los miembros del EOE se ha diseñado una entrevista semiestructurada, partiendo de un guion preestablecido con 18 preguntas abiertas referentes a las mismas 5 dimensiones de estudio referidas en el cuestionario, pero variando en el enfoque, pues se profundiza en la perspectiva desde la orientación.

La población objeto de investigación son los miembros de uno de los EOE de la provincia de Granada y el profesorado de Educación Primaria de los centros atendidos por este. El muestreo utilizado es no probabilítico accidental. La muestra está compuesta por 6 orientadores y 43 profesores de Primaria.

Se ha entrevistado a 3 orientadoras y 3 orientadores, con edades comprendidas entre los 31 y 53 años como se detalla en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Caracterización de los miembros del EOE

INICIALES	SEXO	EDAD	TIEMPO DE EXPERIENCIA	TIEMPO DE EXPERIENCIA EN ESTE EOE	FORMACIÓN
A.J.M.M.	Hombre	38	10 años	7 años	Doctor en Psicología
R.M.R.	Mujer	31	8 meses	4 meses	Licenciada en Psicología, Master Profesorado de Secundaria
M.A.C.H.	Mujer	42	8 años	5 meses	Licenciada en Pedagogía, Máster de intervención psicopedagógica y Máster animación sociocultural e intervención socioeducativa
M.A.S.S.	Mujer	47	18 años	5 años	Diplomatura Magisterio y Licenciatura Psicología
M.L.B.	Hombre	53	25 años	3 años	Licenciatura Psicología
J.A.C.B.	Hombre	44	19 años	2 años	Magisterio Primaria, Licenciatura Psicopedagogía, Historia del Arte (cursando)

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el cuestionario se ha aplicado a 43 profesores/as de Primaria, con edades comprendidas entre los 34 y los 57 años, pertenecientes a 8 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la zona atendida por el EOE; siendo 58% mujeres y el 42% hombres; con edad media de 43,6 años y la media de sus años de experiencia como docentes de 17,2 años.

La mayor parte del profesorado ha cursado los estudios de Magisterio de Educación Primaria (93 %), aunque se aprecia una pequeña muestra (7%) de profesorado con otros estudios (Magisterio Inglés o Magisterio Francés + Religión).

Para el cuestionario, se han realizado análisis descriptivos a través del paquete informático SPSS v.22 y para analizar las respuestas a las dos preguntas abiertas que concluyen el cuestionario se ha realizado un análisis de contenido.

En relación a los criterios de calidad de los datos cuantitativos, la fiabilidad del cuestionario se ha calculado a través del Alfa de Cronbach, obteniendo un 0´71, lo que nos indica que es aceptable. Por otro lado, se ha calculado la fiabilidad con las dos de las cuatro sub-escalas que

componen el cuestionario y que son el eje central de este artículo, sub-escala "valores" y sub-escala "competencias"; obteniendo un valor agrupado de 0.912 (muy alta).

En cuanto a la información cualitativa se ha realizado un análisis del contenido de las entrevistas a través del NVivo v.10, resaltando los aspectos más relevantes que interesan para esta investigación atendiendo a las 5 dimensiones definidas en el estudio.

En el cumplimiento de los criterios de calidad en la investigación, hemos uiltizado el proceso de triangulación (ver Figura 1) como requisito básico de credibilidad de los hallazgos obtenidos y como técnica de contraste que ha permitido complementar y poner de manifiesto la convergencia de la información aportada por las distintas fuentes y técnicas (Hussein, 2015; Bekhet y Zauszniewski, 2012).

Figura1. Proceso de triangulación
Fuente: Elaboración propia

Resultados y discusión

Con este trabajo de campo se ha pretendido comprobar la pertinencia e idoneidad de que la orientación es una de las vías desde la que potenciar la EDS y, con ello, avalar el desarrollo de competencias clave vinculadas a la sostenibilidad. Para ello se presenta los resultados y discusión atendiendo a los objetivos del estudio:

- OE1: entre los miembros del EOE existe una actitud más positiva hacia la EDS, pues la respuesta ha sido unánime: "la ESD es muy importante, se debe promocionar desde la Educación Formal y es susceptible de ajustarse a todas las materias" (AJMM). En cambio, la respuesta del profesorado ha sido más diversa. Si bien muestran una actitud positiva hacia la idea general de que los estudiantes deberían aprender sostenibilidad, cuando se específica si debería fomentarse desde la Educación Formal la respuesta es muy heterogénea, desvelando que hay una parte del profesorado que piensa que sólo debería promocionarse desde los ámbitos educativos no formales e informales (media: 3.08; DT: 1.28). También ha quedado patente que no todo el profesorado piensa que todas las materias sean susceptibles de ajustarse a la EDS (media: 3.39; DT: 1.18).
- OE2: Se expone una tendencia heterogénea respecto a enmarcar contenidos de sostenibilidad en la EDS por parte del profesorado encuestado (media: 2.59; DT:1.29). Esta tendencia se debe, en parte, a la no familiarización con el concepto EDS. De igual forma, se observa una dificultad general a la hora de trabajar la transversalidad.

- OE3: El profesorado manifiesta que trabaja todos los valores acordes a la EDS mientras que los miembros del EOE muestran opiniones diversas, pero coinciden en señalar que, en su opinión, el trabajo en valores llevado a cabo por el profesorado es puntual y anecdótico. El hecho de que el profesorado coincida en afirmar que trabajan todos los valores de manera profunda coincide con que el trabajo en valores lleva mucho tiempo siendo promovido tanto social como legislativamente (ej: normas de convivencia – media: 4.81; respecto al medio ambiente – media: 4.7).
- Para los miembros encuestados del EOE, el profesorado no está lo suficientemente formado. En cuanto a su aportación como orientadores al trabajo por competencias, varios coinciden en afirmar que una de las mejores vías es el asesoramiento sobre metodologías que permitan y fomenten la promoción de estas competencias.
- OE4: hallamos diferencias importantes. Los orientadores coinciden en señalar que la mayor dificultad que tiene el profesorado para incluir la EDS es el exceso de carga curricular y las suyas propias corresponden a la falta de tiempo y el exceso de las tareas prescriptivas que bloquean en numerosas ocasiones la capacidad de ser más flexibles. Por el contrario, el profesorado ha dado unas respuestas al cuestionario muy heterogéneas. Este dato resulta curioso pues la rigidez del currículum suele ser una queja común por parte del profesorado, pero cuando se presenta como posible dificultad para incluir la EDS muchos no la perciben como tal. En cambio, han señalado como mayores dificultades la falta de tiempo (media 3.81) y el excesivo número de alumnado por clase (media 3.51).
- OE5: tanto miembros del EOE como profesorado coinciden en señalar que necesitan formación específica, mencionando varios de ellos la formación en metodologías; principalmente el asesoramiento, haciendo especial hincapié en metodologías cooperativas que fomenten la EDS. También señalan la dotación de recursos materiales y programas concretos.

Por último, en nuestro caso de estudio se evidencia un mapa correlacional de competencias y valores que deja patente cómo este profesorado trabaja la EDS en su aula. En este sentido, este hallazgo puede ser el punto de partida para caracterizar la práctica profesional de profesores y orientadores atendiendo a los valores que transmiten desde el trabajo de competencias para la sostenibilidad. Y, por otro lado, también expresa las debilidades y fortalezas en EDS que los profesores de nuestro caso de estudio tienen en este ámbito de trabajo. Se afianza la idea de que el trabajo transversal e integral que supone incorporar la sostenibilidad en el aula es todavía una tarea pendiente por parte de los profesores y que aunque existen competencias de sostenibilidad que este profesorado trabaja de forma transversal a través de los valores que transmite en competencias como "Normativa" o "Anticipación" hay otras, que la ausencia de esos valores denota que las competencias son trabajadas de forma lineal y puntual, como la competencia "Colaboración" o "Resolución de problemas".

Conclusiones

El principal hallazgo de esta investigación ha sido expresar numéricamente la correlación que puede existir entre los valores socioambientales que se trabajan en el aula y las competencias para la sostenibilidad con el fin de generar un marco de acción interrelacionado, un mapa de ruta desde el que se generen nuevas investigaciones que ayuden a perfilar la práctica docente en sostenibilidad en otros contextos similares.

Por otro lado, se pone de manifiesto que la capacidad holística, perspectiva zonal y amplia formación pedagógica que tienen los miembros del EOE es una fortaleza que ha de ser exprimida al máximo para realizar procesos de asesoramiento educativo que incluyan la EDS.

Ha quedado probado mediante la revisión teórica y el análisis de la opinión de profesorado y orientadores, que la implementación de metodologías innovadoras y cooperativas es percibida como una de las vías más eficaces para la promoción de la EDS, pues posibilitan la transversalidad y mejora la educación en todos sus aspectos y dimensiones. Es en este sentido, que se sugiere el desarrollo de investigaciones futuras que validen y amplíen estas premisas.

Referencias

Aramburuzabala, P.; Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista Profesorado, 19(1)*, 78-95.

Bekhet, A. K. y Zauszniewski, J. A. (2012) Methodological triangulation: An approach to understanding data. *Nurse researcher*, 1-11.

Cebrián, G. y Junyent, M (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias, 32(1)*, 29-49.

Evans, N. Stevenson, R.; Lasen, M.; Ferreira, J.A. y Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education, 63*, 405-417.

Hancock, D. R. y Algozzine, B. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers.* New York: Teachers College Press.

Howlett, C., Ferreira, J. y Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education. *International Journal Sustainability in Higher Education,173*, 305-321.

Chinedu, C. C. y Wan-Mohamed, W. A. Essential Elements of Sustainability for Technical and Vocational Teacher Education: Perspectives from Sustainability Expert. *7th World Engineering Education Forum (WEEF)*, 2017, 617-623

Hussein, A. (2015). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of comparative social work, 4*(1), 1-12.

Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación,13(19)*, 55-83.

Wiek, A.; Bernstein, M.; Foley, R.; Cohen, M.; Forrest, N.; Kuzdas, C. y Withycombe, L. (2015). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. *Handbook of higher education for sustainable development*, 241-260.

Wiek, A.; Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science, 6(2)*, 203-218.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods.* Sage publications.

La Educación como Medida de Prevención en el Riesgo para la Salud en Universitarios: Análisis de Recursos

Education as a Preventive Measure on Health Risk in University Students: Analysis of Resources

Mª Carmen Azaustre Lorenzo
María de la O Toscano Cruz
Juan Manuel Méndez Garrido

Universidad de Huelva, España

Este trabajo es un estudio exploratorio que se abordó bajo un enfoque interpretativo. En este enfoque, el diseño de la investigación fue abierto, flexible y emergente sobre los recursos que las Universidades del Suroeste de Europa, Universidad de Huelva (España), Universidad del Algarve (Portugal) e Instituto Técnico Superior de Beja (Portugal), utilizan para la prevención de riesgo para la salud en sus universitarios. El método utilizado en este trabajo responde al modelo de investigación por encuesta, elaborándose un protocolo de entrevistas realizándose a los responsables de los grupos de investigación, a los de los programas sobre adicciones y prevención y a un grupo de discusión llevado a cabo en las tres Universidades del estúdio para conocer y describir la realidad, concienciar a toda la comunidad universitaria a fomentar el desarrollo de hábitos saludables y a disminuir los posibles daños derivados de las conductas de riesgo. Los resultados revelan que los recursos de prevención no se dan por igual en las tres Universidades, llegando a la conclusión que la prevención de riesgo para la salud en universitarios necesita de mejoras futuras.

Descriptores: Prevención; Riesgo para la Salud; Recursos; Estudio exploratorio; Entrevista.

This work is an exploratory study that was approached under an interpretative approach. In this approach, the research design was open, flexible and emergent on the resources that the Universities of Southwest Europe, University of Huelva (Spain), University of Algarve (Portugal) and Higher Technical Institute of Beja (Portugal), use for the prevention of health risk in their university students. The method used in this work responds to the model of investigation by survey, elaborating a protocol of interviews being carried out to the people in charge of the groups of investigation, to those of the programs on addictions and prevention and to a group of discussion carried out in the three Universities of the study to know and to describe the reality, to conscientize all the university community to foment the development of healthy habits and to diminish the possible damages derived from the conducts of risk. The results reveal that prevention resources are not the same in the three Universities, reaching the conclusion that the prevention of health risks in university students needs future improvements.

Keywords: Prevention; Health Risk; Resources; Exploratory study; Interview.

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación enmarcada bajo la denominación de VIVE2 e integrado en el Proyecto Transfronterizo I2TEP *Estudio y análisis de materiales, recursos y actividades formativas como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de la Enseñanza Superior*, siendo fruto de la colaboración entre las Universidades de Huelva (España), Universidad del Algarve (Portugal) y el Instituto Politécnico Superior de Beja (Portugal), habiendo sido financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

La Comunidad Educativa es un contexto privilegiado para actuar desde las etapas tempranas del desarrollo, con programas dirigidos a la prevención y al refuerzo de factores de protección que limiten o, al menos, disminuyan las posibilidades de aparición de conductas de riesgo, especialmente aquellas relacionadas con los trastornos adictivos. La educación juega un papel fundamental, ya que constituye la base del conocimiento y permite el desarrollo de las destrezas que habilitan al estudiante para tomar decisiones y ser responsables en materia de salud (Sanabria, Rodríguez-Cabrera, Contreras y Perdomo, 2013). Además, el diseño de los planes de estudio, permite trabajar de forma continuada con grupos de alumnos, adaptando el objetivo y las estrategias a cada etapa evolutiva y a las características diferenciales de cada grupo. Se sabe que no parece una tarea fácil predecir las acciones humanas pues se necesita una discusión epistemológica seria sobre el comportamiento humano (Pérez-Bernardes y Silva, 2015). Las actuaciones preventivas dirigidas al conjunto del ámbito educativo, pretenden lograr objetivos como la promoción de la salud y la formación de actitudes positivas hacia la misma, retrasando en lo posible la edad de inicio en el uso de alcohol, tabaco y otras drogas y favoreciendo una actitud crítica y responsable ante los riesgos que conlleva su uso. Con este fin, los distintos programas incluyen el desarrollo de diferentes acciones educativas: información sobre las drogas, promoción de hábitos saludables, fomento del autocontrol emocional, entrenamiento para afrontar con éxito los problemas de la vida cotidiana y resistencia a las presiones sociales hacia el consumo incluyendo aquellas circunstancias que afectan el equilibrio entre los requerimientos del medio y los recursos psicológicos, (Gilbert, 2012; Larsman, Eklöf y Törner, 2012), así como la valoración que cada individuo hace acerca del impacto de los eventos.

En España los estudios sobre el consumo de sustancias en el ámbito universitario, según Nieves (2010), comienzan a finales de la década de los 70 instigados por la formación de grupos de universitarios consumidores de sustâncias pero no existe un interés específico por la población universitaria como objeto de estudio en cuanto a consumo de sustancias (Oliver, Fábregas, Lerín y Nieves, 2012). El conocimiento de los recursos formativos y de apoyo a los estudiantes de la propia universidad constituye un paso más hacia la concreción del plan preventivo que cada Universidad ha de asumir (Vega, 2004).

Para contribuir a una cultura preventiva eficaz es necesario impulsar desde los centros educativos, que instauren métodos de trabajo seguros junto con una concienciación y el conocimiento de los principales factores de riesgo, de ahí, la importancia de la prevención de riesgo en la educación, en un doble sentido (Heinz y Beat, 2003): concienciar en el alumnado la importancia de la prevención e inculcar al profesorado de la importancia y la necesidad de plantear la seguridad y la salud como un elemento de enseñanza.

Nuestro estudio partió del supuesto de conocer la situación sobre los recursos como herramienta imprescindible en la prevención de riesgo para la salud en el alumnado de la Universidad de Huelva (España), Universidad del Algarve (Portugal) y del Instituto Técnico Superior de Beja (Portugal).

El objetivo principal fue analizar los recursos que se llevan a cabo en las tres Instituciones Universitarias participantes en la investigación, en materia de prevención de riesgo para la salud de los estudiantes en los ámbitos de las adicciones a las drogas, a los nuevos medios tecnológicos y a las enfermedades de transmisión sexual. El diseño fue transversal y de corte cualitativo.

Método

El método utilizado en este trabajo responde al modelo de investigación por encuesta. Este método es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables (Buendía, 1997).

La investigación se abordó bajo los enfoques exploratorio y descriptivo. Exploratorio porque se partió del supuesto de conocer los recursos como herramientas imprescindibles en la prevención de riesgos para la salud en el alumnado universitario. Descriptivo porque se realizó una descripción de los elementos más relevantes en la recogida de información. La investigación fue cualitativa para comprender la perspectiva de los participantes, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Las fases que se siguió fueron las siguientes: planteamiento del problema de investigación (durante esta fase se organizaron diferentes sesiones de trabajo); establecimiento de un marco teórico (se hizo una profunda revisión bibliográfica); formulación de objetivos; metodología y diseño (se recurrió a la encuesta, con un diseño transversal y una metodología cualitativa); entrevistas exploratorias (entrevistas estructuradas y semiestructuradas); conclusiones *(*se concretaron las conclusiones finales obtenidas a partir del instrumento de recogida de la información del estudio).

Muestra

El muestreo fue no probabilístico denominado opinático o intencional. Se seleccionaron intencionalmente los sujetos de las Universidades del estúdio. La muestra estuvo compuesta por un grupo de discusión compuesto por estudiantes de diferentes titulaciones perteneciente a la Universidad de Huelva, Universidad del Algarve (Portugal) y al Instituto Técnico Superior de Beja (Portugal) y por los responsables de los diferentes servicios de cada Universidad.

Cuadro 1. Responsables de los diferentes servicios universitarios

UNIVERSIDAD DE HUELVA	UNIVERSIDAD DEL ALGARVE	INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE BEJA
Responsables de los Servicios de Riesgos Laborales	Profesorado del Área da Educação	Administrador dos Serviços de Acção Social.
Reponsables de los Servicios de Televisión, Radio	Profesorado del Área da Saúde	Docentes del Instituto, del Coordenador do Gabinete de Apoio à Actividade Desportiva.
Responsables del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria.	Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Educação e Comunicação.	Coordenadora do Curso de Educação Básica.
Responsable del Servicio de Neumonología.	Subdiretor da Escola Superior de Educação e Comunicação.	Presidente do Conselho Pedagógico, de la Coordenadora do Curso de Serviço Social.
Profesores pertenecientes a los diferentes Grupos de Investigación.	Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Saúde.	Membros da Direcção das Consultas de Saúde.
Directora de la Unidad de Tabaquismo.	Presidente da Associação Académica.	
	Representante del Serviço de Ação Social.	
	Rpresentante del Gabinete de Psicologia.	

Coordenador científico do Projeto DROG@S.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos utilizado en esta investigación fue la entrevista exploratoria. Al alumnado que intervino en el grupo de discusión, se le realizó entrevistas semiestructuradas y las estructuradas fueron realizadas al resto de los participantes de la muestra.

Se elaboró un sistema de categorías de carácter inductivo. Las entrevistas se planificaron de la siguiente manera (Taylor y Bogdan, 1994): delimitación de los objetivos de la entrevista (los objetivos de las entrevistas fueron coherentes con el objetivo establecido en la investigación); selección de los sujetos para obtener la información; desarrollo de las entrevistas (la entrevista realizada al grupo de discusión duró alrededor de una hora y la de los restantes sujetos seleccionados tuvo una duración máxima de treinta minutos).

El protocolo de la entrevista que se hizo al grupo de discusión tuvo como fin saber si el alumnado conocía la existencia de recursos de prevención en su Universidad (Cuadro 2):

Cuadro 2: protocolo de entrevista realizada al grupo de discusión

UNIVERSIDAD DE HUELVA , UNIVERSIDAD DEL ALGARVE, INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE BEJA
Responsable:
Correo electrónico:
Tlf.:
Soporte de la entrevista: - Solicitar permiso para grabarla (audio). - Tomar notas durante la entrevista y completar después de realizarla.
- ¿Tenéis conocimiento sobre programas, talleres, cursos que la Universidad oferta sobre la prevención de las adicciones?
- ¿Habéis estado matriculado en algún/os programas, talleres, cursos sobre alguna de estas temáticas?
- ¿Conocéis algún tipo de campaña sobre la prevención de alguna adicción donde la Universidad haya participado y ofertado? ¿Cuál/es?
- ¿Hacéis uso de diferentes recursos telemáticos pertenecientes a la Universidad para informaros sobre los factores de riesgo referente a las adicciones? (blogs, páginas Web, redes sociales: Facebook, Twitter, tutorías virtuales, Uniradio, UniTV).
- ¿A través de qué medio tenéis conocimiento de los diferentes cursos, talleres y programas que oferta vuestra Universidad en relación al tema de la prevención de las adicciones?
-¿Han cambiado vuestros hábitos relacionados con la temática a partir de la información y de la formación recibida? ¿En qué medida?
- ¿Qué valoración hacéis de los diferentes sistemas de información que oferta la Universidad en relación a los factores de riesgo de las diferentes adicciones?
-¿Hay alguna cuestión que no se ha preguntado y que le gustaría comentar? ¡Muchas gracias!

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se realizó otros protocolos a los demás sujetos seleccionados, adaptándolos a las funciones que desempeñaban en la Universidad.

El instrumento fue sometido al análisis de expertos, pertenecientes al Equipo Educativo del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva, para ser validado.

Resultados

Se procedió a realizar un análisis descriptivo de los recursos y, para ello, se utilizó el programa informático de tratamiento de datos cualitativos MAXQDA 10.

Las tres Universidades coincidieron que eran necesario proyectos, programas, cursos, campañas, encuentros sobre prevención de alcoholismo, tabaco y drogas. Los programas y talleres que ofertan como recursos son sobre tabaquismo, además de existir algunos sobre drogas, en general. Los recursos de los proyectos se desarrollan a través de DVD, unidades móviles y seminarios, contando con la colaboración de otras instituciones. Hay proyectos y cursos que son proporcionados por los Institutos Provinciales sobre Drogas y Toxicodependencia. Como medidas de actuación de los recursos, se realizan campañas sobre alcohol; campañas de publicidad sobre las drogas a través de Internet, carteles y folletos, así como diferentes investigaciones de las cuales algunas son publicadas. También realizan una formación del alumnado para prevenir el consumo.

Los recursos para informar sobre las enfermedades de transmisión sexual están basados en proyectos y campañas mediante posters, carteles, flyers, unidades móviles. Los recursos de sensibilización se apoyan en jornadas, congresos y/o seminarios, así como unos sondeos de búsqueda del VIH, en las cuales se recogen muestras de sangre para ser analizadas.

Los recursos que proporcionan los Medios Tecnológicos e Internet son proyectos como el transfronterizo online StopDrog@s el cual trata la prevención y el asesoramiento de drogas, tabaco y alcohol y el VIVE1, también online, que investiga sobre nuevas formas de adicciones. Los Medios de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Huelva, como la radio y la televisión (las Universidades de Portugal no cuentan con estos Medios) son recursos claves para la información y el conocimiento de las adicciones en los jóvenes universitarios. Otros recursos son las colaboraciones de instituciones internas y externas. Suelen tener una buena acogida las acciones que realizan la Unidad de Tabaquismo en colaboración con las Nuevas Tecnologías sobre hábitos de vida saludable y los recursos que utilizan van desde el cooxímetro, hasta un cañón para realizar proyecciones, un pendrive, ordenadores, un reproductor DVD y los propios DVD.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones obtenidas de los resultados de la investigación fueron:

- La Universidad de Huelva destaca, en lo relativo a la prevención, por la existencia de una emisora de radio en la que se tratan temas relacionados con todas las adicciones y la coexistencia de una cadena de televisión en la que se proyectan cortos sobre dicha temática. En la Universidad del Algarve, la prevención en universitarios se lleva a cabo a través de la colaboración de las asociaciones, como la del tabaco y el cannabis. En cambio, el Instituto Técnico Superior de Beja se caracteriza por formar a los docentes y funcionarios sobre las adicciones para combatir comportamientos de riesgos y promocionar hábitos de vida saludables.

- Se lleva a cabo una campaña de análisis de sangre para controlar las enfermedades de transmisión sexual en la Universidad de Huelva; además se desarrollan diferentes

investigaciones, existe un punto de información y la realización de un Máster sobre sexualidad. El Gabinete de Apoyo Psicopedagógico del Instituto Técnico de Beja, lleva a cabo programas de sensibilización de las diferentes adicciones; realizan congresos, jornadas, seminarios, aulas abiertas y la realización de unidades curriculares sobre la sexualidad que mediante un cuestionario se recoge los datos para la elaboración de un estudio; además, distribuyen un kit de preservativos femeninos y masculinos en la recepción del nuevo alumnado.

- Las campañas sobre el riesgo que produce el tabaco son diversas: en la Universidad de Huelva se llevan a cabo talleres de habilidades de comunicación, terapias grupales, jornadas de sensibilización, cursos y charlas. La Universidad del Algarve desarrolla programas que continúan las acciones del proyecto Drog@s y en el Instituto Técnico Superior de Beja tiene lugar campañas y seminarios desarrollados por el Consejo Pedagógico.

- Los medios y recursos para la prevención que necesitan las Universidades son: en la Universidad de Huelva faltan personal cualificado para los diferentes servicios, cuenta con recursos pero le falta voluntad, siendo muy importante que el entorno sea favorable para la prevención. La Universidad del Algarve carece de una plataforma web que cuente con usuario y contraseña para informar, resolver dudas, etc. El Instituto Técnico Superior de Beja solicita tener su propio *know-how* (conocimientos técnicos y adminisrativos) para llevar a cabo una información de los riesgos de manera formal e informal y una mayor disponibilidad de todas estas informaciones, así como capacidad de respuesta y divulgación de las mismas. Necesitan realizar campañas de sensibilización más consistentes en el tiempo y participativas, *workshop*, programar eventos sobre los comportamientos protectores, ampliar los horarios de los espacios deportivos, tener un mayor apoyo institucional, intervenir en la formación y realizar proyectos asociados a los existentes.

Referencias

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández-Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill,

Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 467-481.

Heinz, H. y Beat, H. (2003). Promoting safety a component in health promotion in primary and secondary schools. *Control and safety promotion*, 3, 165-171.

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

Larsman, P., Eklöf, M. y Törner, M. (2012). Adolescents Risk Perceptions in Relation to Risk Behavior with Long-Term Health Consequences; Antecedents and Outcomes: A Literature Review. *Safety Science 50*, 1740-1748.

Nieves, Y. (2010). *Hábitos de ocio y consumo en población universitaria menor de 30 años*. Madrid: Fundación Atenea.

Oliver, J., Fábregas, I., Lerín, M. C. y Nieves, Y. (2012). *Programa para la prevención de adicciones en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Atenea.

Perez-Vernardes, T., & Silva, G. L. (2015). Addiction to drugs, evolution and society: a study on the addiction starting from the evolutionary psychology. *Revista de Humanidades*, 26, 129-144.

Sanabria, G., Rodríguez-Cabrera, A., Contreras, M. E. y Perdomo, B. (2013). Estrategia educativa sobre promoción en salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*, *39*(1), 161-174.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

Vega, A. (2004). Las drogas y los medios de comunicación: ¿prohibir o domesticar? Apuntes para una nueva enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza*, 22, 369-389.

.

.

El Uso del E-Portfolio como Herramienta para la Elaboración del Proyecto Profesional de Estudiantes del Grado de Educación Social

The use of the e-Portfolio as a Tool for the Preparation of the Professional Project of Students of the Degree in Social Education

Sonia Segura García 1 [1]
Elba Gutiérrez Santiuste 2 [2]
Mª Ángeles Olivares García 3 [1]

[1] Universidad de Córdoba, España
[2] Univeridad de Granada, España

Esta investigación describe los resultados del uso del e-portfolio profesional como una herramienta para la inserción laboral del alumnado universitario. Este trabajo surge tras una propuesta de innovación educativa desarrollada en la asignatura obligatoria "Orientación, formación e inserción sociolaboral", impartida en el tercer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Córdoba. Tanto en las clases teóricas como prácticas el alumnado ha ido planificando y dando forma a su proyecto profesional, mostrando como uno de los resultados finales la elaboración de su e-portfolio profesional. Se trata de un estudio cuantitativo donde se han recogido las opiniones del alumnado en un pre y en un post test. Los resultados muestran cómo esta herramienta presenta fortalezas y debilidades. Entre las fortalezas, podemos destacar su utilidad, el autoconocimiento y la creación de comunidad. Como debilidades destacan la necesidad de tiempo y de asesoramiento para la elaboración de la herramienta, así como conocimientos tecnológicos previos. No obstante, sí ha sido valorada favorablemente como herramienta útil para la preparación de la vida activa de estos estudiantes universitarios.

Descriptores: Educación superior; Orientación laboral; Desarrollo profesional; E-portfolio; Innovación educativa.

This research describes the results of the e-portfolio professional us a tool/mechanism for labour insertion for university student. This work emerges after a proposal for educational innovation in developed in the compulsory subject "Guidance, training and socio-labor insertion", taught in the third year of the Degree in Social Education of the University of Córdoba. Both in the theoretical and practical classes the students have been planning and giving shape to their professional project, showing as one of the final results the elaboration of their professional e-portfolio. It is a quantitative study where the opinions of the students have been collected in a pre and a post test. The results show how this tool presents strengths and weaknesses. Among the strengths, we can highlight its utility, self-knowledge and the creation of community. The Weaknesses include the need for time and advice for the development of the tool, as well as prior technological knowledge. However, it has been favorably evaluated as a useful tool for the preparation of the active life of these university students.

Keywords: Higher education; Vocational guidance; Professional development; E-portfolio; Educational innovation.

Introducción

La relación entre el uso de la herramienta tecnológica e-portfolio (en adelante EP) y la transición al mercado laboral ha sido descrita por diferentes autores y en diferentes contextos. De este modo, Chang (2006) explica que el EP puede contribuir a mostrar la identidad digital de una persona mediante una homepage personal a modo de curriculum. Otras autorías como Ahmed & Ward (2016), Carl & Strydom (2017), Slepcevic-Zach & Stockn (2018) centran sus

investigaciones en la importancia de la capacitación previa del alumnado para afrontar con éxito el proceso de incorporación al mercado laboral. Este proceso de transición hacia la vida activa implica un trabajo reflexivo antes y después de la actividad profesional.

En el ámbito educativo, el uso del EP permite al alumnado reflexionar en y sobre la práctica siguiendo un proceso pautado y estructurado (Carl, 2017). Este proceso reflexivo conlleva un crecimiento y desarrollo como profesional. Para Clarke & Boud (2018), las fases que caracterizan la construcción del EP son: orientación, principiante, principiante avanzado, graduado e ingreso en la profesión. Dentro de este proceso de elaboración, Jorre & Oliver (2018) plantean la necesidad de un feedback por parte de los empleadores y profesionales con el fin de mejorar y aumentar la empleabilidad de los egresados universitarios.

El estudio de Faulkner et al. (2013), desarrollado en el ámbito de Ingeniería y Derecho, analiza si el EP capacita al alumnado para articular sus logros y comprender los marcos profesionales. Los resultados de su estudio presentan un bajo nivel de reflexión y capacitación para el desarrollo personal ya que los individuos se orientan automáticamente hacia sus zonas de confort; es decir, el alumnado prefiere mantener la situación actual en lugar de buscar nuevas formas de promoción y empleabilidad. Mientras que los EP ayudan a visibilizar evidencias de desarrollo, su valor está limitado al alumnado que aprecia el desarrollo personal y profesional coincidiendo con el estudio de Beckers, Dolmans y Van Merriënboer (2016).

Tomando como referencia el estudio de Kinash et al. (2016) se identificaron 12 estrategias relacionadas empíricamente con las mejoras en la empleabilidad de los graduados realizando diferentes preguntas a distintos grupos de graduados, profesorado y empleadores. Las estrategias para la búsqueda de empleo más importantes para todos los grupos analizados fueron: experiencia laboral / pasantías / prácticas; asesoramiento profesional y desarrollo de habilidades de empleo; participación en actividades extracurriculares; asistencia a eventos de redes o de información de la industria; trabajo a media jornada; voluntariado / compromiso con la comunidad; membresías / participación en asociaciones profesionales.

En esta misma línea, Ritzhaupt, Sing y Seyferth (2008) se centran en comprender la perspectiva del alumnado sobre la forma en que ven y usan los EP. La investigación incorpora cuatro dominios, entre ellos el empleo, y conecta esos dominios con cuatro grupos implicados: estudiantes, administradores, profesores y empleadores. Los resultados indican que las perspectivas de los estudiantes hacia EP son multidimensionales con tres constructos subyacentes distintos e internamente consistentes: aprendizaje, evaluación y visibilidad. En este estudio solo el 19% de los encuestados creía que sus EP serían beneficiosos para asegurar el empleo.

A la vista de la investigación previa podemos señalar una serie de fortalezas del EP considerado como una herramienta para la incorporación a la vida activa. Entre ellas podemos señalar que el EP ayuda al alumando a reflexionar, ser consciente de sus fortalezas y debilidades personales y profesionales, así como conseguir que sus habilidades existentes y en desarrollo sean más explícitas (Hallam y Creagh, 2010; Carl, 2017), ayuda a evidenciar el desarrollo profesional (Faulkner et al., 2013) y la autoconciencia de emociones, actitudes e inquietudes. Además, la efectividad del EP en el autoaprendizaje y la reflexión sobre problemas éticos, estrategias de razonamiento clínico y capacitación futura en habilidades de comunicación (Haffling et al., 2010). En el estudio de Slepcevic-Zach & Stock (2018) se señala cómo en el último tramo de los estudios el alumnado muestra interés en la búsqueda de empleo y, de forma más general, la dirección

profesional que quieren seguir. Así, este estudio arroja que el 64.5% de los estudiantes revindican que el EP soporta la orientación de su carrera profesional.

Por otro lado, los estudios señalan también una serie de debilidades. Entre ellas se pueden destacar las citadas por Ross, Maclachlan y Cleland (2009): la necesidad de información clara, la necesidad de apoyo para la presentación y la ansiedad, quizás por el carácter desafiante en su construcción (O'Hara y Munro, 2016). También Carl (2017) señala la necesidad de proporcionar a los estudiantes, en relación con el EP, una formación adecuada, soporte técnico continuo y diseño de oportunidades innovadoras de aprendizaje sostenibles para los estudiantes. En el estudio de Faulkner et al. (2013) también se analiza el desafío del profesorado sobre el nivel relativamente bajo de reflexión y planificación del desarrollo personal y, coincidiendo con Hallam y Creagh (2010), la necesidad de interoperabilidad entre las diferentes áreas de educación y empleo.

Tomando en cuenta el ámbito de educación superior y el papel que tiene la Universidad como facilitador de la inserción laboral de los futuros egresados, esta investigación se centra en analizar una propuesta de innovación educativa, la creación del EP profesional. Dentro del proceso de elaboración del proyecto profesional se ha utilizado esta herramienta que, para el alumando universitario participante, presenta una serie de fortalezas y debilidades.

Método

Esta investigación se enmarca en la asignatura obligatoria "Orientación, formación e inserción sociolaboral" del tercer curso de Grado de Educación Social de la Universidad de Córdoba. A lo largo de las clases teóricas y prácticas se trabajaron, por un lado, los objetivos de aprendizaje propuestos en la guía docente, y, por otro lado, la construcción de un EP profesional por cada uno de los alumnos y las alumnas, como una de las tareas obligatorias para la superación de la materia. Junto a este proceso de formación obligatorio se realizaron dos seminarios complementarios donde se trataron aspectos concretos relacionados con el EP profesional.

Muestra

La muestra ha sido por conveniencia ya que las docentes se han convertido, a su vez, en investigadoras. Este estudio se llevó a cabo durante el curso 2017/2018. En cuanto a la distribución por sexo, hay que señalar que fue de 81.5% de mujeres y 18.5% de hombres. Las edades oscilaron entre 19 y 27 años ($\sigma = 2.05$; $\mathrm{M} = 21.57$). Tras la realización de la prueba de normalidad K-S se observa que la distribución de la muestra es normal ($K - S = .894, p > .05$).

Metodología de investigación

El análisis cuantitativo se realizó partiendo de dos cuestionarios, inicial y final, para conocer la opinión del alumnado sobre las fortalezas, las debilidades del EP como herramienta para la elaboración de su proyecto profesional y la búsqueda de empleo. El cuestionario utilizado, validado por cinco expertas en insercón laboral y tecnología educativa, consta de 31 items agrupados en tres categorías: fortalezas del EP, debilidades del EP y preparación para la vida activa.

Las escalas fueron (DeVellis, 2017): Likert scale con 5 niveles (1=*Completamente en desacuerdo*; 2=*Parcialmente en desacuerdo*; 3=*Parcialmente de acuerdo*; 4=*Completamente de acuerdo*) y Semantic differential (1=*Ninguno*; 2=*Básico*; 3=*Usuario*; 4=*Experto*). En ambas escalas también existió 0=*No sabe/No contesta*.

Resultados

El análisis de datos se llevó a cabo realizando un emparejamiento de los cuestionarios inicial y final de cada uno de los participantes (n=54). Posteriormente se realizó un análisis de las respuestas a través del programa SPSS, v. 20, bajo un nivel de confianza del 95%. Cabe destacar que en el cuestionario inicial un 60.9% contestan con *No Sabe/No Contesta* en las preguntas relacionadas con el EP, mientras que en el final fue un 1.5% del alumnado.

Fortalezas

Esta categoría agrupa cuatro subcategorías que, a partir de la literatura previa consultada, se han considerado aspectos útiles del EP como herramienta para la anticipación de la práctica profesional y para la mejora del desarrollo profesional.

Figura 1. Evolución de las medias de Fortalezas según subcategorías.
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Figura 1, en todas las categorías se ha observado un cambio en la percepción que posee el alumnado. La categoría en la que la media de los ítems ha tenido un mayor incremento ha sido Creencias con 1.94 puntos. Dicha categoría alude a: la compatibilidad de la realización de un EP con los estudios, la actitud positiva hacia su uso, el ajuste del EP a las necesidades de desarrollo profesional y, especialmente, la concepción de que el EP es una herramienta creativa e innovadora. La percepción del alumnado sobre la Utilidad del EP en la búsqueda de empleo también ha aumentado considerablemente entre el cuestionario inicial y final con un incremento de 1.7 puntos. La utilidad del EP no sólo hace referencia a la búsqueda de empleo sino a la ampliación de la red de contactos, el desarrollo de competencias profesionales, mayor visibilidad, contacto con empleadores, apertura de nuevos horizontes profesionales y, especialmente, la percepción de que el EP puede ser una herramienta de formación permanente.

La categoría Autoconocimiento ha obtenido un incremento de 1.49 puntos en el conjunto de sus ítems (pensamiento crítico, autorreflexión, autoevaluación, autodirección del aprendizaje,

autoeficacia, reflexión y, especialmente, el ajuste del EP a necesidades de desarrollo profesional). Por último, la categoría donde se han encontrado menos cambios (.77 puntos) es Comunidad. "Hacer visible los EP entre los compañeros es motivador" es el ítem en el que mayor aumento se ha observado. Sin embargo, no se ha aprecia cambio en la percepción del alumnado respecto al gusto de compartir información y la percepción de aprendizaje trabajando con los compañeros. Los resultados obtenidos por la prueba t-student demuestran que estos cambios han sido estadísticamente significativos en todas las subcategorías de la fortaleza del EP como herramienta para la inserción laboral ($p > .05$). Igualmente, se ha constatado que el tamaño del efecto es muy grande en las categorías señaladas (entre -.79 y -1.81) (Cohen, 1988).

Debilidades

Esta categoría agrupa cuatro subcategorías que, a partir de la literatura previa, se han considerado como posibles debilidades para que el EP sea una herramienta para la incorporación a la vida activa.

Figura 2. Evolución de las medias de Debilidades según subcategorías.
Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2 podemos observar que las categorías Facilidad y Tiempo han aumentado sus medias notoriamente (1.52 y 1.27 puntos respectivamente). Aspectos como la rentabilidad del tiempo empleado en la elaboración y en la actualización en relación con los beneficios, han aumentado estadísticamente, así como la percepción en la facilidad de construcción del EP profesional. Podemos considerar que, partiendo de la percepción del tiempo como un problema, progresivamente se va avanzando a posiciones más moderadas donde se equilibra más el tiempo empleado y los beneficios obtenidos en la realización del EP. En la pregunta abierta relativa a los conocimientos tecnológicos, el alumnado en el cuestionario inicial y final señalaron otras herramientas en los porcentajes 5.7% y 11.3%, respectivamente. Sin embargo, los conocimientos sobre las herramientas digitales para la construcción del EP no han aumentado tanto como las otras subcategorías de Debilidades, aun siendo significativo estadísticamente este cambio. En un principio, el alumnado se valoraba a nivel usuario y, tras la realización de su EP, ha aumentado .21 puntos. En esta subcategoría, en general, llama la atención que el incremento es muy bajo (a

excepción del alojamiento de e-portfolios) donde el alumnado sí ha considerado que pasa de no tener prácticamente conocimiento ($M = 1.31$) a tener un conocimiento superior a nivel básico ($M = 2.43$).

Discusión y conclusiones

Esta investigación presenta los resultados del uso del EP profesional por estudiantes universitarios como una propuesta de innovación educativa, cuya finalidad ha sido facilitar una herramienta para planificar y elaborar el proyecto profesional de cada alumno y alumna.

En cuanto a las fortalezas se puede destacar que el EP profesional ha sido valorado como una herramienta útil en la preparación para su incorporación al mercado laboral. Este resultado concuerda con el trabajo de Kamarul (2016), quien muestra cómo el alumnado que desconocía el potencial del EP como herramienta para elaborar el proyecto profesional, tras la participación en su elaboración, modifica su percepeción e incluyo le atribuye beneficios. También, los resultados de esta investigación coinciden con el estudio realizado por Chang (2006) mostrando la utilidad del EP en el proceso de inserción laboral, fomentando y ampliando la red de contactos profesionales y teniendo más visibilidad en el mercado de trabajo.

En cuanto a las debilidades del EP profesional se puede destacar, en primer lugar y, coincidiendo con el estudio de Chang (2006), que la construcción de esta herramienta se percibe como un proceso dificultoso pero que una vez construido, el alumnado mejora su percepción sobre la facilidad de realización. Respecto a la debilidad relativa a la necesidad de asesoramiento para la creación del EP profesional, estudios previos ponen de manifiesto que es necesario un asesoramiento técnico tanto para la planificación como para la estruturación de este instrumento (Carl, 2017; Hafflinger et al, 2010; Hampe & Lewis, 2013; O'Hara & Munro, 2016; Ross, Maclachlan & Cleland, 2009).

Referencias

Ahmed, E. y Ward, R. (2016). Analysis of factors influencing acceptance of personal, academic and professional development e-portfolios. *Computers in Human Behavior*, 63, 152-161. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.043

Carl, A. y Strydom, S. (2017). E-portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, *37*(1), 1-10. doi:10.15700/saje.v37n1a1250

Chang, K. (2006). *EPortfolio for skilled immigrants and employers: LIfIA Proyect.* Phase one final report. Np: LIFIA

Clarke, J.L. y Boud, D. (2018). Refocusing portfolio assessment: Curating for feedback and portrayal, *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(4), 479-486. doi: 10.1080/14703297.2016.1250664

Hallan, G. y Creagh, T. (2010). EPortfolio use by university studnets in Australia: a review of the Australian ePortfolio project. *Higher Education Research and Development*, *29*(2), 179–193.

Faulkner, M., Azid, S., Waye, V. y Smith, E. (2013). Exploring ways that ePortfolios can support the progressive development of graduate qualities and professional competencies. *Higher Education Research & Development*, *32*(6), 871-887. doi: 10.1080/07294360.2013.806437

Haffling, A-C., Beckman, A., Pahlmblad, A. y Edgren, G. (2010). Students' reflections in a portfolio pilot: Highlighting professional issues. *Medical Teacher*, *32*(12), e-532-e540. doi: 10.3109/0142159X.2010.509420

Kinash, S., Crane, L., Judd, M. y Knight, C. (2016). Discrepant stakeholder perspective on graduate employability strategies. *Higher Education Research Development*, *35*(5), 951-967.

O'Hara, K., y Munro, I. (2016). Using continuing professional development with portfolio in pharmaceutics course. *Pharmacy*, *4*(16), 1-8. doi: 10.3390/pharmacy4040036

Ritzhaupt, A., Sing, O., Seyferth, T., y Dedrick, R. (2008). Development of the electronic portfolio student perspective instrument: An ePortfolio integration initiative. *Journal of Computing in Higher Education*, *19*(2), 47-71.

Ross, S., Maclachlan, A., y Cleland, J. (2009). Students' attitudes towards the introduction of a personal and professional development portfolio: potential barriers and facilitators. *Medical Education*, *9*(69), 1-6. doi: 10.1186/1472-6920-9-69

Slepcevic-Zach, P., y Stock, M. (2018). EPortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, *19*(3), 291-307. doi: 10.1080/14623943.2018.1437399

Motivos de Abandono y Propuestas de Mejora del Alumnado UNED-Centro Asociado Andrés de Vandelvira Úbeda (Jaén)

Reasons for Abandonment and Improvement Proposals for Students UNED-Associated Center Andres de Vandelvira Ubeda (Jaen)

Paz Peña García

Centro Asociado de Vandelvira Úbeda, España

El presente estudio, tiene como objetivos, el detectar los motivos y tipos de abandono en un contexto universitario, cuya metodología pedagógica se fundamenta en la formación a distancia. Para ello, se ha utilizado un cuestionario con preguntas tipo Likert y otras abiertas, tomando como referencia a alumnado de los Grados de Pedagogía, Educación Social y Psicología de primer curso del Centro Asociado de la UNED "Andrés de Vandelvira" en Úbeda (Jaén) del curso 2017/2018. En este caso nos ha interesado aquel alumnado que abandona en el primer año de matriculación, para detectar esos posibles motivos por los cuales no continúan, por causas propias del alumnado, por un lado y/o por motivos de la institución. Nos enfrentamos ante la necesidad de generar atribuciones de la educación a distancia al servicio de las demandas, inquietudes tanto personales como sociales del alumnado demandante de una formación de calidad. El reconocer e identificar esas necesidades a través de la generación de discursos y sus análisis, ofrece la posibilidad de un giro copernicano de los propios procesos de enseñanza – aprendizaje.
Descriptores: Abandono, Nuevas tecnologías, Educación a distancia, Orientación.

The present study aims to detect the reasons and types of abandonment in a university context, whose pedagogical methodology is based on distance learning. To this end, a questionnaire with Likert and other open questions has been used, taking as a reference students of the Degrees of Pedagogy, Social Education and Psychology of the first course of the Associated Center of the UNED "Andres de Vandelvira" in Ubeda (Jaen) of the course 2017/2018. In this case, we have been interested in those students that drop out in the first year of enrollment, to detect those possible reasons why they do not continue, due to the students own causes, on the one hand and / or for reasons of the institution. We are concerned about the need to generate attributions of distance education at the service of the demands, both personal and social concerns of the students demanding a quality education. The recognition and identification of these needs through the generation of discourses and their analysis, offers the possibility of a Copernic turn of the teaching - learning processes themselves.
Keywords: Abandonment, New technology, Distance education system, Orientation.

Introducción

De acuerdo con Monterroso (2009), el uso de las nuevas tecnologías amplía el campo de la educación al ámbito de la innovación pedagógica, mostrando la posibilidad de desarrollar competencias específicas en el alumnado universitario actual. En este sentido, a través de esta metodología de enseñanza – aprendizaje, se pretende, por un lado, que el alumnado auto gestione el conocimiento desde sus modelos de aprendizaje, y por otro, sea consciente de la necesidad de negociar su tiempo desde sus intereses y particularidades.

De acuerdo a la afirmación de Pagano (2007), vinculada a la necesidad de creación de una comunicación eficaz entre alumnado y docente, hacia unos contenidos y materiales en la red, el

"estudio independiente" es la base de la enseñanza a distancia. En base a esta idea, hay que tener en cuenta qué competencias, como la sistematización, la de análisis, organización y gestión, así como la de seguridad en sí mismo, son actitudes que el alumnado de esta modalidad de aprendizaje, ha de tener en cuenta para llegar a un proceso autónomo y responsable del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En estudios anteriores[1], el "abandono en primera matrícula es el que se produce después de sólo un año. Define a los estudiantes que se matriculan en un curso académico, y no vuelven a inscribirse en ninguno de los siguientes cursos. Históricamente, en la UNED, pertenecen a este grupo la gran mayoría de los casos de abandono". (Unidad de Investigación del IUED, 2011, p. 2).

El diálogo pedagógico, el diálogo didáctico, como conversación, colaboración, cooperación, interacción, intercambio y negociación, se convierte en el protagonista, al relacionar los diferentes componentes y procesos existentes en los sistemas a distancia, hoy, generalmente, sistemas de enseñanza y aprendizaje digitales. En estos entornos en red, de forma más determinante, el aprendizaje, que es un fenómeno social por naturaleza, se construye a través de diferentes diálogos pedagógicos. Autores como Pask (1975) y Scott (2001) en su teoría conversacional, consideraran como interacciones múltiples entre las partes involucradas que construyen conocimiento, apoya nuestra perspectiva al afirmar que el aprendizaje se genera a través de múltiples interlocuciones y conexiones humanas y no humanas. El relato que surge se fundamenta en momentos de reflexión, en constante diálogo e interacción con el alumnado seleccionado, los cuales, a su vez, van creando los discursos y las pautas reflexivas. Esta propuesta desemboca en un modelo heurístico tridimensional que concatena dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas del quehacer etnográfico y que es particularmente útil en contextos "inter-culturales", "inter-lingües" e "inter-actorales" (Dietz, 2011, p. 16-18). En este sentido las relaciones asimétricas de campo son compensadas, en este caso, con la capacidad real de empoderar desde los discursos y contextos creados, sin caer en un etnocentrismo provocado.

La preocupación central ha versado en el análisis a nivel local, de los motivos posibles que provocan el abandono del alumnado matriculado en el primer curso en los Grados de Psicología, Educación Social y Pedagogía en la sede de Úbeda, ya comentado con anterioridad. Se considera que las nuevas tecnologías son utilizadas para llegar a todo el mundo, desde un enfoque heterogeneizador. Aún sabiendo que la educación dura toda la vida y se produce en todos los espacios de interacción, ¿consideramos como importantes todos los espacios y momentos de aprendizaje que se producen en la UNED? ¿Llegamos a contribuir a que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean significativos para la vida del alumnado que atendemos?

Debemos, por ello, evaluar esos procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la diversidad en nuestro alumnado. Diversidad entendida como proceso, desde una mirada social, personal y educativa. Desde esta perspectiva, es necesario reflexionar aún más sobre la educación y generar reflexiones compartidas desde dentro de la propia institución.

Método de investigación

Muestra

[1] Se han tomado como referencias distintos estudios realizados por la UNED en distintos años académicos (2011, 2014 y 2016), en el que el objeto de análisis había sido el abandono del alumnado. Dichos estudios aparecerán en la bibliografía de este documento, en su último punto de redacción.

La muestra que ha participado en esta investigación han sido los matriculados en el primer curso del Grado de Psicología, un total de 153, en el Grado de Psicología es de 101 alumnos/as y para el de Educación Social y Pedagogía es de 52 alumnos/as. Finalmente, los datos recogidos corresponden a un total de 62 (60%) de la muestra. Podemos hablar de una muerte muestral del 40%, debido a que este alumnado no devolvió los cuestionarios completos, ni respondieron a las llamadas telefónicas. Del alumnado entrevistado 39 (34%) es el asiste a las tutorías y/o se conecta a la plataforma virtual (interfaz UNED).

Instrumento

La herramienta de recogida de información ha sido un cuestionario formado por 14 ítems que se desglosan en 5 subescalas. El sujeto debía valorar su grado de acuerdo o desacuerdo ante un conjunto de declaraciones en forma de enunciado, que reflejara sus opiniones -actitudes verbalizadas- sobre el tema objeto de la medida, entre 1 a 5 grados, representados numéricamente. El cuestionario, de carácter anónimo y enviado al correo electrónico facilitado por el alumnado al Centro Asociado UNED-Jaén, fue respondido on-line por 62 alumnos. Dicho cuestionario estaba estructurado en dos bloques:

- Preguntas cerradas tipo Lickert sobre los temas centrales a conversar con el alumnado, centradas en las siguientes categorías de estudio:
  - ✓ Curso académico
  - ✓ Distancia al centro
  - ✓ Motivos por los que se matricula
  - ✓ Grado de uso de los recursos de la UNED y asistencia a tutorías
  - ✓ Grado de motivación: asignaturas matriculadas, organización (…)
  - ✓ Consideraciones personales sobre metodología UNED: tutorías, coordinación sede central (…).
  - ✓ Aspectos personales del alumnado.
- Preguntas abiertas, centradas en el interés en el abandono y/o continuidad, motivación del alumnado seleccionado.

Análisis y descripción de datos

Tras la recogida de los datos y su posterior análisis, se presentan a continuación los resultados de las preguntas abiertas en las que se centra esta comunicación. En este sentido se recogen los motivos que facilitan o dificultan el seguimiento o el abandono académico de este alumnado.
En primera instancia, la distancia no es un impedimento real, como se muestra en el siguiente testimonio:

> *"En mi caso no es problema la distancia…, no me conecto…fui las tutorías en Úbeda desde Jaén, pero entendí que no me merecía la pena, cuando fui a Ps…. Y vi que era una profesora explicando el tema y eso lo puedo hacer en mi casa. ..." (Alumno05).*

Aunque la distancia sí ha supuesto un impedimento para la asistencia a las tutorías presenciales:

> *"Soy de Linares y no hago uso de las tutorías al trabajar por la tarde. Por temas laborales no puedo asistir a las tutorías y veo de todas formas que los temas son muy extensos para tan poco tiempo. Hay muchos recursos y eso facilita, pero al final todo es muy costoso por el volumen de contenido y entonces no sube la motivación". (Alumna37).*

Por otro lado, el alumnado señala que la metodología favorece la continuación para no abandonar la formación:

> *"Para mí la metodología es buena, INTECCA muy bien, puedo elegir al profesorado, los videos…Lo que encuentro es el temario muy extenso y el tipo de examen…pienso que estaría mejor el que se hagan trabajos y puedas con ellos compensarte temario y hacer exámenes de los que no puedas hacer. Pienso que voy a tardar en terminar el grado, y las convalidaciones eso es otro tema…no me convalidan asignaturas aún llamándose igual y eso desmotiva. Pero por lo que me he plateado quitarme es por los contenidos. Por temas de trabajo hice uso de la UNED para seguir estudiando. Una cosa es que nunca me han llamado de la UNED, no se interesan, tengo la sensación que para ellos somos números…" (Alumno12).*

Se dibuja tras los discursos del alumnado entrevistado, la necesidad de una figura orientadora-asesora hacia el alumnado y, por otro lado, que sirva de unión dialógica entre alumnado y tutores de los Centros a través de los coordinadores/as.

> *"Es mi primer año que me matriculo era antigua alumna y lo dejé. Me he matriculado en este segundo cuatrimestre de una asignatura. Trabajo de ocho a tres y no tenia clave de acceso a la plataforma. Me explico un compañero (que al haber en prisiones alumnado de la UNED y mi compañero sabe cómo va por estos alumnos). Necesite ayuda, si hubiera habido una figura que me orientara hubiera estado mejor la verdad. No abandonaría por el método de la UNED que es el que me permite seguir estudiando." (Alumna54).*

> *"…es mi primer año. No uso la plataforma, pero el correo sí. Trabajo y tengo poco tiempo hasta los fines de semana trabajo. Yo una cosa es que no sabía que había prácticas que complementan con el examen y me hubiera gustado que me hubieran asesorado desde el principio. Seguiré con la UNED, pero tengo poco tiempo, no sé cuando me sacare la carrera. (Se ríe)" (Alumno52).*

Se especifica en los datos cualitativos obtenidos, que los docentes no conocen al alumnado. Éste se siente desprotegido y solo. Se habla del sentimiento de soledad, en cada entrevista telefónica realizada.

> *"Pese a ser a distancia, considero necesario ese vínculo, apoyo, refuerzo o como queramos considerar a los tutores para coger confianza en uno mismo y afrontar la situación con mayor seguridad y éxito. Además de poder resolver dudas y obtener buenas orientaciones para realizar las PED." (Alumno55).*

> *"Pienso que la UNED es muy FRIA". (Alumno21).*

> *"La "soledad" en el estudio, "buscándote la vida"" (Alumno50).*

Se argumenta que sería necesaria una mejor coordinación entre el grupo de tutores de un mismo departamento, al igual que es necesaria una comunicación más fluida y de calidad con los departamentos de la Sede Central. Escaso seguimiento y supervisión docente.

> *"… creo que deberían explicar mucho mejor los temas, tratarlos uno a uno, sacarnos de dudas, si preguntamos que nos lo aclaren, pero claro solo tenemos una hora a la semana y lo entiendo. Es muy difícil llegar a un examen tipo test, sin haber dado los temas. Creo que deberían modificar bastantes cosas en general. Por ejemplo: Esa coletilla que tienen de decir; Leer los temas y si hay duda preguntáis, deberían cambiarlo…" (Alumno51).*

Se demanda que la comunicación entre los departamentos de los Centros Asociados y Sede Central sea efectiva y real, de cara a una valoración de los materiales y manuales de uso. Necesidad de renovarse y de actualizarse. El alumnado no siente a la UNED como entidad renovada.

> *"Yo termine de trabajar y tienes que sacrificar tiempo deje la UNED porque estaba esforzándome mucho en la otra carrera, porque estudie administración de empresas y no quería volver a sacrificarme más. Me he llevado un mes en paro que fue cuando decidí matricularme y ahora estoy en Málaga trabajando. En la presencial tenia compañeros y en la UNED hay profesores con métodos tradicionales, parece que retrocedía en el tiempo. Los profesores en la UNED no te ven todos los días y el trato es diferente. No tienes resúmenes y en la presencial me han seleccionado la información, me decían lo mas importantes y aquí no.*

> *Claro eso te lo puede decir el de Madrid, pero aquí no te lo decían. Que te tenías que estudiar todo el tocho y luego no te acuerdas. Realmente no aprendes." (Alumno41).*

El alumnado considera que las pruebas de evaluación son poco adecuadas.

> *"Me he planteado el cambiarme a la presencial, porque en la UNED las normas son muy estrictas, en el sentido que hay asignaturas que son muy bonitas, pero el examen dices esto dónde está. Y me esfuerzo, pero hay más complicaciones que si cogiera el coche y fuera a la presencial. Los exámenes son muy duros. Vale profesores tengo en la UNED, pero me gasto mucho dinero en clases particulares. Tengo organización, pensamiento, neuropsicología…, son fáciles y muy bonitas…, pero los exámenes son incoherentes, muy exigentes, y eso me frustra." (Alumno03).*

Conclusiones y propuesta de mejora

De los datos se identifica, por un lado, la sensación de soledad del alumnado, y por otro, la demanda generalizada de la necesidad de una figura orientadora que asesore al futuro alumnado sobre las características de las asignaturas para ver si son unas más compatibles que otras teniendo en cuenta su situación personal y/o laboral. Según Bartolomé (2008) y Balteiro (2015), entre las desventajas de la enseñanza exclusivamente *on-line*, se citan, entre otras causas, (…) hacia la existencia de mayores tasas de abandono determinadas, sustancialmente, por la falta de contacto humano y de motivación.

Además, se considera importante el destacar la necesidad de hacer uso de la metodología UNED (webconferencias, foros, correo electrónico…) por parte de los tutores/as. En definitiva, estimamos, al igual que Clark (2001) y Russell (2001), que el aprendizaje no es fruto de la tecnología, sino más bien de los diseños y del método pedagógico empleado." (García 2010, p.243).

En este sentido se estiman oportunas algunas de las siguientes propuestas en pro a la reflexión de la mejora de los procesos de aprendizajes desde la visibilización de la diversidad dentro de la UNED- Úbeda:

- Aunar metodologías en el centro asociado. Idear en el uso de infografías digitales en las explicaciones, que se use un material más adaptado a las nuevas tecnologías y a los nuevos procesos de aprendizaje ajustándonos al tiempo real del alumnado, como reflejo de la necesidad de trabajar desde la gestión de la diversidad en los distintos espacios de enseñanza – aprendizaje que ofrecen los recursos de la UNED. De esta forma la UNED empezaría a renovarse en lo más básico.
- Crear un manual de bienvenida para los tutores, de nueva incorporación, aclarando funciones propias y filosofía de trabajo de la UNED.
- La atención individualizada al alumnado UNED, debe ser una huella de identidad de la propia Institución.
- Incorporación de la figura del asesora- orientador, cuya función fundamental sería: la orientación académica y/o profesional-laboral; así como puente entre alumnado-tutor-coordinador de departamento.

Referencias

Balteiro, I. (2015). *El uso de ordenadores e internet en el aula: ventajas y desventajas.* En XIII Jornadas de Innovación en docencia universitaria (2403-2414). Alicante: ICE, Universidad de Alicante.

Bartolomé, A. (2003). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23,* 7-20.

Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad.* AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 6, núm. 1, enero-abril, pp. 3-26 Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional.

García L. (2010) ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *REOP Universidad Nacional de Educación a Distancia*, *21*(2), 240-250.

Monterroso, E. (2009). *Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica*. En R. Palomino Lozano, X. Rodríguez Arana Muñoz (Dirs.). Enseñar Derecho en el Siglo XXI (317-329). Cizur Menor: Aranzadi.

Pagano, C. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *4*(2), 1-11.

Pask, G. (1975). *Conversation, cognition and learning*. New York: Elsevier.

Scott, B. (2001). Gordon Pask´s Conversation Theory: A Domain Independent Constructivist Model of Human Knowing. *Foundations of Science, special issue on "The Impact of Radical Constructivism on Science*, *6*(4), 343-360.

Percepciones sobre las Competencias Demandadas por el Mercado Laboral de las Orientadoras y Gestoras de Prácticas Universitárias

Perceptions about the Competences Demanded by the Labor Market of the Directors and Managers of University Practices

María Vázquez-Granadero
José González-Monteagudo
Teresa Padilla-Carmona

Universidad de Sevilla, España

El Espacio Europeo de Educación superior nace para dar respuesta a las necesidades sociales y laborales emergidas a partir de los cambios producidos por la sociedad del 2.0 y la globalización de los mercados a fin de mejorar la calidad de la enseñanza superior, así como la competitividad y empleabilidad de los graduados universitarios. En esta coyuntura, examinamos las percepciones de las técnicas de orientación y gestoras de prácticas de la Universidad de Sevilla sobre los tipos de competencias demandadas por los empleadores. Para ello, se han realizado 5 entrevistas biográficas individuales. Estos testimonios pueden mejorar las políticas y prácticas de las universidades con respecto a la empleabilidad de los graduados. Los testimonios de las informantes muestran que los empleadores exigen, en su mayoría, habilidades técnicas y genéricas; y que precisamente, las transversales son las que en menor medida se adquieren en la universidad si bien se destaca la formación en habilidades específicas. Así, estos testimonios muestran que hay que reajustar los planes de estudio para responder a las necesidades del mercado, promover la empleabilidad de los graduados y mejorar la calidad de la educación superior.

Descriptores: Estudiantes no tradicionales; Educación superior; Enseñanza de calidad; Inserción laboral; Competencias.

The European Higher Education Area was born to respond to social and labor needs emerged from the changes produced by the 2.0 society and the globalization of markets in order to improve the quality of higher education as well as competitiveness and employability of university graduates. At this juncture, we examine the perceptions of the techniques of orientation and management practices of the University of Seville on the types of competencies demanded by employers. For this, 5 individual biographical interviews have been carried out. These testimonies can improve the policies and practices of universities with respect to the employability of graduates. The testimonies of the informants show that employers demand, for the most part, technical and generic skills; and that, precisely, the transversal ones are those that to a lesser extent are acquired in the university, although the training in specific skills stands out. Thus, the testimonies show that study plans must be readjusted to respond to market needs, promote the employability of graduates and improve the quality of higher education.

Keywords: Non-traditional students; Higher education; Quality education; Empolyment; Skills.

Justificación

El concepto de competencia irrumpe en el ámbito educativo a raíz de la Declaración de Bolonia en 1999 cuando se delimitan las bases del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, existen antecedentes del mismo desde, incluso, mediados del siglo pasado si bien era un término ligado principalmente al mundo empresarial, aunque también con presencia, en menor medida, en otros ámbitos como el socio-antropológico.

Sobre la etimología del término competencia no existe un claro consenso debido tanto a la multidisciplinariedad del mismo como a las numerosas definiciones que los distintos autores han enunciado. Posiblemente, una de las causas de esta falta de acuerdo, se deba al origen anglófono y a los diversos vocablos empleados para hacer referencia a dicho término. Con objeto de arrojar un poco de luz, recurrimos a la definición que proporcionó la Ley 5/2002, de 19 de junio, de cualificaciones y formación profesional: "el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo" (p.6).

Sea como fuere, sobre lo que no hay dudas, es de la dimensión que éste ha adquirido en los últimos años, pues la implantación del proceso Bolonia ha significado el establecimiento del un nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje de las competencias. De hecho, en la actualidad, prácticamente en su totalidad, los Reales Decretos, planes de estudio, currículos académicos o requisitos de las ofertas de trabajo hacen referencia a las competencias. Es por ello que este estudio pretende conocer, a través de las opiniones y experiencias de técnicas de orientación y gestoras de prácticas universitarias de la Universidad de Sevilla (US), las demandas y peticiones de los empleadores con respecto a las tipos de competencias que deben poseer los egresados de tal modo que, por un lado, la enseñanza superior les dote unos conocimientos y habilidades ajustados a las necesidades del mercado laboral y por otro, éstos vean más accesible su transición al mercado de trabajo.

Hasta hace unos años las funciones de un empleo estaban bien definidas. Sin embargo, en la actualidad, con un mercado globalizado y dinámico, las necesidades han cambiado. Por tanto, para dar una respuesta a los retos que plantea la sociedad es necesario ajustar la formación teórico-práctica de los futuros profesionales. Ya no sólo se requieren conocimientos y habilidades técnicas, sino que las destrezas deben permitir adaptarse e integrarse en organizaciones en continuo movimiento en un espacio corto de tiempo, además de demostrar capacidad de autosuficiencia en la resolución de problemas y toma de decisiones (Valero, 2003). Los profesionales deben ser versátiles y flexibles y estar preparados para responder a los desafíos del sistema macroeconómico. La ausencia o carencia de habilidades para el empleo reduce las posibilidades de formar profesionales con talento y que éstos encuentren especiales dificultades en su proceso de inserción (Cesarano, 2017).

Para ello, es necesario conocer la situación del mercado mediante el contacto con los agentes sociales y empleadores. También, rediseñar los planes de estudio para responder a las demandas del mercado y así disminuir la frustración de los egresados que podría ocasionar la falta de empleo a corto o medio plazo. En esta línea trabajan Álvarez, Bethencourt y Cabrera (2000).

Finalmente, compartimos una reflexión del Proyecto Tuning (2003): "Es necesario preguntarse cuáles serían los modelos de aprendizaje más adecuados, las actividades de aprendizaje que mejor favorecerían el desarrollo de tales competencias en términos de conocimiento, compresión y habilidades, y de qué modo evaluar dichas competencias" (p.56). Esta reflexión es necesaria para las políticas e instituciones educativas si se pretende mejorar la calidad de la enseñanza superior y la empleabilidad de los egresados.

Objetivos

El objetivo de nuestro estudio es conocer, desde la perspectiva de las orientadoras y gestoras de prácticas de la US, la percepción sobre las competencias que los empleadores están demandando en un mercado global y flexible. Esta visión podría promover cambios en las políticas y prácticas

de las universidades con respecto a la transición desde la universidad al mercado de trabajo y, por ende, no sólo mejorar las competencias profesionales, sino también la empleabilidad de los egresados en su conjunto.

Método

La metodología utilizada en este estudio sigue el enfoque biográfico-narrativo, debido a que presta su interés en analizar en profundidad los testimonios de las informantes.

Para recoger los datos se han realizado cinco entrevistas a orientadoras y gestoras de prácticas de la US. En las entrevistas nos hemos interesado, especialmente, por recabar información de aquellos aspectos relacionados con los procesos de transición al mercado laboral. Las entrevistas de carácter semiestructurado se han realizado en una única sesión; procurando conocer las competencias para el empleo que en la actualidad demandan los empleadores, como medida para favorecer su empleabilidad y promover su transición al mercado laboral.

La muestra con la que se hemos trabajado estaba formada por 5 mujeres, con una gran diversidad de características en cuanto a la edad, género y titulación; las cuales pertenecían a las siguientes áreas de la US: Servicio de prácticas en empresas, servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad, programas de apoyo al empleo universitario en SACU, intermediación laboral y al vicedecanato de prácticas de la Facultad de Enfermería.

Concluido el proceso de recogida de datos, las entrevistas fueron transcritas y su contenido fue analizado mediante un sistema de categorías previamente definidas. A continuación, se presentan los resultados referentes a las percepciones de las orientadoras y gestores de prácticas universitarias sobre las competencias para el empleo demandadas por los empleadores.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados para la dimensión previamente indicada: competencias para el empleo que demandan los empleadores. De este modo, encontramos que, mayoritariamente, las técnicas de prácticas y orientadoras expresan que las demandas de los empleadores con respecto a las competencias son ampliamente dirigidas a las competencias transversales, o lo que es lo mismo, al conjunto de habilidades extrapolables a cualquier contexto como respuesta a las necesidades de una economía globalizada y una sociedad en continuo cambio.

Las competencias transversales identificadas, se han divido en subcategorías según el tipo de habilidades y destrezas requeridas siguiendo para ello las descritas en el Proyecto Tuning. Quedan recogidas así:

- Competencias Sistémicas: éstas aluden directamente a la creatividad, a la integración y resiliencia antes las adversidades, a la actitud de lucha por conseguir objetivos personales y organizativos.

  > *"La creatividad [...] es una competencia importante [...] la innovación [...] Asumir el fracaso como crítica constructiva [...] trabajar el miedo al fracaso [...]gestión del estrés" (Margarita)*
  >
  > *"Personas imaginativas" (Gerbera)*
  >
  > *" personas con capacidad de adaptación [...], personas positivas que tienen afán de superación [...] Persona desenvuelta, que no se venga abajo por nada " (Lavanda)*

> *"Ser un profesional maduro en todos los campos [...] tienes que saber no solo hacer, sino cómo hacerlo, [...] cómo integrarlo, saber detectar las necesidades que tiene una empresa. [...] Hay que ser muy poli-funcionales [...] estar a las necesidades del equipo, no ser tan personalista [...]que tenga ganas de trabajar [...]Hay que moverse mucho [...] (desaprovechar oportunidades) no te interesa el puesto de trabajo, me parece muy bien, pero asume las consecuencias [...] Ser persistente [...] disciplinado y tener claro que el objetivo es a medio o largo plazo" (Clavel)*

- Competencias Instrumentales: se hace especial hincapié en la formación en las tecnologías de la información y en las habilidades lingüísticas de un segundo idioma. Estrategias que, sin duda, favorecerán la empleabilidad de los estudiantes.

> *"Capacidad de planificación, claridad en tus objetivos, capacidad de análisis, de síntesis, trabajo en equipo, sepa solucionar problemas [...]"El tema de idioma es crucial [...] movilidad"(Lavanda)*

> *"gente polivalente [...] autosuficiente en el trabajo, capaces de resolver sus problemas [...](Idiomas) se está convirtiendo en un criterio de selección [...](Búsqueda información) Las ofertas de empleo están todas en internet y es fundamental que los alumnos tengan recursos para acceder a ellas y encontrarlas [...] saber diferenciar cuáles sí y cuáles no [...]. (Nuevas tecnologías) También es importante, están empezando a hacerse currículum en vídeo. [...] (redes sociales) no son solo una herramienta para encontrar trabajo, sino que también son un escaparate para proyectarte a ti mismo" (Gerbera)*

> *"(idiomas) el tema de idiomas [...] fundamental" (Clavel)*

> *"Aprovechar las nuevas tecnologías" (Margarita)*

> *"Que sea resolutiva por supuesto (Jazmín)"*

- Interpersonales: flexibilidad, versatilidad se conjugan como uno de los vértices de la formación de los estudiantes para promover su adaptación a la cultura del cambio. También se señala la importancia de la red de contactos como medida para favorecer el acceso al empleo; tanto personales como desde del ámbito académico a través de las prácticas profesionales de inserción.

> *"capaz de reconocer que su perfil está obsoleto o que tienen que cambiar de perfil profesional [...]"(motivación) las personas que tienen un concepto, autoconcepto y autoanálisis realizado, suelen ir para adelante [...] tienen una tolerancia a la frustración mayor [...] van desarrollando competencias profesionales" (Clavel)*

> *"Trabajos puntuales [...] han adquirido más seguridad en sí mismos a la hora de pasar una entrevista o [...] incluso genera oportunidades laborales" (Clavel)*

> *"La persona se vuelve mucho más versátil [...] es un valor añadido a la hora de encontrar un empleo [...]eso favorece una empleabilidad [...] Personas que no sean conformistas, [...] trabajen por proyecto [...] tengan claro a que se enfrentan y lo emprendan con ilusión [...] personas proactivas, muy participativas [...]" (Gerbera)*

> *"(estudiantes con discapacidad) afán de superación, [...] capacidad de trabajo, resistencia a la frustración impresionante y superan muchísimas barreras [...] capaces de reinventarse y no dejarse vencer por las circunstancias [...] La red de contactos es fundamental. [...]alumnos [...] familias menos favorecidas social y culturalmente, pueden tener ausencia [...] de este tipo [...] Trabajo en equipo, [...] son aprendizajes claves" (Clavel)*

> *"(Red de contactos) en un encuentro con empresarios todos coincidían en que rara vez acuden a las agencias de colocación [...] seguían prefiriendo acudir a la red de contactos, fidelización y compromiso del estudiante [...] con la empresa" (Gerbera)*

> *"Persona que tenga habilidades sociales [...] que sepa observar y relacionarse, eso sería una persona útil, porque esa persona con esas capacidades la puedo poner en cualquier servicio" (Jazmín)*

Sin duda, las competencias transversales más demandas son las competencias sistémicas y las competencias interpersonales; pues con ellas se facilita el uso de habilidades superiores como las metacognitivas que van a facilitar el desarrollo psico-emocional de los titulados.

No obstante, la formación de profesionales competentes también debe reunir habilidades técnicas que les permita desarrollar su actividad laboral de manera eficaz. En este sentido, las orientadoras y técnicas de prácticas remarcan la óptima formación de las graduadas en este tipo de competencias, y, por tanto, el buen hacer de la universidad a este respecto tal y como se recoge en uno de los testimonios:

> *"Nuestros alumnos están en competencias específicas muy bien formados [...] pero no tienen desarrolladas las transversales" (Gerbera)*
>
> *"Que tenga capacidades técnicas" (Jazmín)*
>
> *"[...] (los empleadores) buscan siempre a personas que desde el primer momento le rinda en aspectos técnicos, pero además si tienen transversales mejor" (Lavanda)*

Por último, debemos incidir en la idea que nos trasmiten estos testimonios, la necesidad de formar a futuros profesionales en competencias técnicas y, sobre todo, genéricas para que éstos se desarrollen íntegramente como profesionales competentes; pero fundamentalmente, que éstas se ajusten a las necesidades del mercado laboral. Por tanto, el rediseño de los planes de estudio y de las políticas educativas es de vital importancia para mejorar la empleabilidad de los titulados.

Conclusionesy discusión

La percepción de las orientadoras y técnicas de prácticas con respecto a competencias demandadas por los empleadores muestra que:

- Las competencias mayoritariamente demandadas por los empleadores son las conocidas como competencias genéricas o transversales, es decir, aquellas competencias que son extrapolables a diversos ámbitos laborales con independía de la actividad laboral que se desempeñe; pero, además, los titulados deben poseer competencias técnicas o específicas. En este sentido, Cantero Vicente (2012) manifiesta que: "el mercado laboral demanda profesionales preparados técnicamente, pero mucho mejor preparados en sus actitudes, y, por tanto, en sus comportamientos en el ámbito laboral" (p.135). Los empleadores demandan titulados bien cualificados en todos los aspectos; personal y profesional. Pues para que un profesional sea flexible y competente, debe reunir competencias transversales además de las técnicas (Valero, 2003).

- El enfoque educativo propuesto por Bolonia pretende mejorar la calidad de la enseñanza superior, y con ello dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento y de un mercado laboral globalizado. Se busca que el alumnado sea capaz de demostrar lo que sabe hacer y además tenga actitudes hacia lo que hace pues se necesitan profesionales flexibles. Sin embargo, "para lograr adaptarse a los cambios hay que enseñar de otra manera, desarrollar otro tipo de competencias. Aplicar otros métodos adecuados de evaluar. El aprendizaje no debe estar sólo basado en el conocimiento, sino ir más allá: el saber y saber hacer" (Alonso García y Gallego, 2010, p.4), además de saber convivir -integración en la cultura de la organización, comportamientos, valores- (Olmos, 2011) y saber ser -gestión de las emociones (Lamuedra Graván, 2007). De ahí, que las habilidades destacadas por las orientadoras y técnicas de prácticas sean habilidades sistémicas e interpersonales, aquellas

relacionadas con las capacidades cognoscitivas, emocionales y sociales de las personas; pues éstas favorecerán el aprendizaje a lo largo de la vida. Pese a ello, como plantea Kim (2015), las competencias profesionales son la piedra angular sobre la cual se construye un currículo basado en competencias, pues entendemos que un curriculum basado en competencias es un cómputo de competencias técnicas y genéricas y éste debe identificar y equilibrar ambos tipos para el desempeño competente de una profesión en un mercado laboral como el actual. Además, las competencias transferibles son las más demandadas por los empleadores.

- Los testimonios también ponen de manifiesto la importancia de la realización de prácticas con el fin de desarrollar habilidades técnicas y genéricas a partir de la toma de contacto con el mercado laboral. Además, es una vía para obtener un feedback a través de los titulados sobre las necesidades del mercado y, por ende, ajustar la formación académica para responder eficazmente a las mismas.

Referencias

Alonso G. y Gallego R. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida learning styles as skills for study, work and life. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *6*(3).

Álvarez, P. Bethencourt, J. y Cabrera, L. (2000). La transición al mercado laboral de los pedagogos: estudio de las dos primeras promociones en la universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *53*(3), 535-547.

Cantero, M. (2012). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante, España.

Cesarano, V. (2017). Employability and non-traditional students: a meta-analysis. Employability and policies of non-traditional students. Una revisión de la Estrategia de Europa 2020. En Merrill, B. (Ed,) Padilla- Carmona, T. (Ed.), González-Monteagudo, J. (Ed.) y Lechuga-Jiménez, C. (Ed.), *Higher education, employability and transitions to the labour market* (pp. 61-79). Sevilla: EMPLOY Project & University of Seville.

Lamuedra, M. (2007). Estudiantes de periodismo y prácticas profesionales. El reto del aprendizaje. *Comunicar*, *28*.

Ley 5/2002, de 19 de junio, de cualificaciones y formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm, 147, de 20 de junio de 2002, pp. 22437-22442.

Kim, J. (2015). Competency-based Curriculum: An Effective Approach to Digital Curation Education. *J. of Education for Library and Information Science*, *56*(4). doi:10.12783/issn.2328-2967/56/4/2

Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables. La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad.* [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Barcelona, España.

Valero, F. (2003). *Procesos de transición al mercado de trabajo. Estrés y prácticas en empresa de la Universidad de Granada.* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España.

Formación de Tutores, una Tarea Pendiente: El Caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en México

Tutors Training, a Pending Task: The Case of Benemérita Escuela Nacional de Maestros in Mexico

Claudia Amanda Juárez Romero
Ruth Salazar Pulido
Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México

En México, las reformas educativas a la educación normal realizadas en los años 2012 y 2018, establecen la tutoría como una estrategia de apoyo para la formación de licenciados en educación primaria con un alto sentido de calidad y responsabilidad social. En este caso, la calidad en las escuelas normales, no solo tiene que ver con el saber hacer sino con elementos de formación para el desarrollo y desempeño de los estudiantes. Para Toranzos (1996), la calidad en la educación superior se da en varias dimensiones: eficacia de la acción educativa, es decir, el logro de los aprendizajes esperados en un periodo de tiempo. Otra dimensión se refiere a la relevancia de los contenidos de aprendizaje y cómo éstos satisfacen las expectativas y necesidades de los interesados para su desarrollo y su desempeño profesional. También puede concebirse a partir de los insumos utilizados y los procesos de la experiencia educativa, es decir, con base en la organización, la normativa, los planes y programas de estudio, las capacidades de la planta docente, la infraestructura y el equipamiento. En la investigación se destaca la formación de tutor y el desarrollo de competencias tutoriales a partir del Modelo de Educación Normal vigente.

Descriptores: Tutoría; Normas; Calidad educativa; Desempeño; Logro académico.

In Mexico, educative reforms to normal education made on 2012 and 2018 establish tutoring as a support strategy for the training of bachelors in elementary school with a high sense of quality and social responsibility. In this particular case, the quality of normal schools not only is related to the know-how but also to elements of training for the development and performance of students. For Toranzos (1996) quality in higher education is multidimensional: efficacy of educative action, this is, the attainment of expected learning in a given period of time. Another dimension is related to the relevance of the learning contents and how these satisfy the expectancies and needs of those involved in their development and professional performance. It can also be thought from the point of view of the used inputs and the process of the educative experience, this is, based on the organization, norms, plans and programs of study, capacities of the teaching force, infrastructure and equipment. In this work we highlight the training of the tutor and the development of tutoring competences based on the current Model of Normal Education.

Keywords: Tutoring; Norms; Educational quality; Performance; Academic achievement.

Introducción

El trabajo que se presenta alude al proceso tutorial desde la perspectiva de los docentes que participan como tutores, en el entendido que la tutoría del siglo XXI en las instituciones de educación superior, es una oportunidad de contribuir a la formación de los estudiantes como personas y como profesionistas, atendiendo a su desarrollo integral en las dimensiones intelectual, afectiva, personal y social. Esta atención individual al estudiante personaliza el proceso educativo, lo hace más humano, sensibiliza a los participantes a una nueva relación tanto con las personas como con el conocimiento. Desde esta perspectiva, una correcta relación entre tutor y tutorado ayuda a desarrollar el compromiso y la motivación con el aprendizaje, ánima a

participar y superar dificultades. La acción tutorial del nuevo siglo es un proceso de acompañamiento del otro en la realización de su propio proceso educativo. Para Ducoing (2010), la noción de acompañamiento implica por parte del acompañante, una postura de recepción, de acogimiento del otro, de aceptación del otro tal como es; y una búsqueda de respeto y autonomía del acompañado para potencializar su responsabilidad de actuar sobre sí mismo.

Desde la normativa, el acuerdo 649 (SEP, 2012) establece que la tutoría debe darse por docentes capacitados y específicamente formados para esta función, sin embargo, desde la perspectiva de los docentes que participaron en la investigación esto no se cumple en su totalidad. Por lo que a partir de los hallazgos, se tomaron decisiones para implementar acciones tendientes a la formación tutores

La formación de tutores en las Escuelas Normales

Las funciones del tutor entonces se pueden ubicar en cuatro momentos, el tutor como docente, el tutor como orientador, el tutor como investigador, y el tutor como facilitador. Sin embargo, la formación de tutores en las Escuelas Normales Públicas en México es actualmente un tema pendiente en lo que respecta a las acciones institucionales, dejando de lado el desarrollo de competencias, la formación y actualización del tutor-docente en las políticas educativas implementadas.

Las tutorías representan una estrategia importante para mejorar tanto la calidad educativa, como la eficiencia terminal, considerando que es una actividad docente, su planificación debe tomar en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación y selección de los tutores para que consigan mejorar la preparación de los alumnos, (Aguilera, 2010).

Se define la tutoría como el "proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social" (ANUIES: 2002: 44).

La función tutorial se está realizando en la BENM a partir de la modificación de la malla curricular 2012, en el Acuerdo 649 se estable el propósito de "orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes , lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, Así mismo, fomentará su capacidad crítica y de rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución personal y académica ". Es en este sentido que surge la necesidad de actualización de los formadores para que realicen actividades que fortalezcan su propia práctica educativa y tutorial.

Por lo tanto, el tutor juega un papel importante en este proceso de construcción de valores y normas; además funge como un elemento de socialización, adquisición de conocimientos y habilidades no solo para la incorporación al mercado laboral, sino para proporcionarle las herramientas para enfrentarse al campo laboral.

Método

El propósito del estudio fue obtener información sobre el proceso de tutoría que se realiza en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) desde la mirada de los docentes tutores. Se realizó una investigación exploratoria de corte cualitativo, este tipo de investigación permite asignar significados a los fenómenos sociales a partir de las perspectivas que los sujetos que participan en el proceso. Se diseñó un cuestionario escrito de carácter abierto con un apartado de datos generales de los participantes.

Con apoyo de la autoridad escolar el cuestionario se entregó a docentes que realizaban acción tutorial. La recolección de la información se realizó en cinco aspectos fundamentales: definición de tutoría, dificultades para llevar a cabo la acción tutorial, funciones del tutor de la BENM, necesidades de actualización para los tutores y sugerencias para la mejora del proceso institucional de tutoría. Las respuestas que dieron los tutores se agruparon en cuadros de acuerdo con la similitud entre los segmentos del lenguaje verbal, por regularidad recurrente se establecieron categorías de análisis que dieron origen a la interpretación

Resultados

El total de los cuestionarios entregados fue de 51, de los cuales contestaron 40 (78%) docentes tutores de la BENM los cuales pertenecen en su mayoría al género femenino (75%) y solo el 25% son del género masculino. La distribución de la muestra concuerda con resultados previamente publicados, ya que el 55% de los participantes tiene una edad superior a los 56 años, lo cual es consistente con los datos del Informe 2015, los docentes en México (INEE, 2015), donde se menciona que las escuelas normales públicas tienen una planta docente mayormente feminizada y con un 48.1% de docentes entre 40 y 54 años y un 11% con una edad mayor a 60 años.

Respecto a la preparación profesional, el 80% de los encuestados tiene estudios de posgrado y el 20% sólo cuenta con nivel licenciatura. El 48% de los docentes mencionan que sí se recibió actualización para realizar acciones de tutoría. Este resultado era esperado, ya que en el año 2007, cuando inició la tutoría en la escuela normal, se gestionó un curso de formación para quince tutores que atendían los grupos de recién ingreso a la licenciatura. En contraste, el 52% de los tutores manifiestan que no recibieron actualización o formación para realizar sus funciones. Ese mismo grupo también comenta que tiene experiencia en realizar tutoría, tanto en la educación superior como en la educación básica.

En el cuadro 1 se presentan los resultados sobre la opinión de la definición de tutoría. En esa Cuadro se observa una regularidad recurrente en cuanto a la definición de aquella. Los docentes tienen una clara conceptualización producto de su experiencia y de su formación, la mayoría concibe a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la trayectoria escolar a través del cual se establecen relaciones entre tutores y tutorados. Esta definición está en concordancia con la normativa "proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido por parte de académicos competentes" (Acuerdo 649, 2012, p. 24). Un elemento importante de las respuestas, es la opinión mayoritaria sobre que la tutoría fortalece la identidad profesional.

Cuadro 1. Sobre la definición de tutoría

Regularidad recurrente/ Definición de tutoría	**Rango de Edad**											
	30-35		**36-40**		**41-45**		**46-50**		**51-55**		**56 o +**	
	H	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**
El centro es el estudiante		X		X		X		X		X		X
Relación entre tutor y estudiante			X	X			X		X		X	
Modalidad individual y grupal			X		X				X		X	
Acompañamiento mientras está en la escuela	X		X	X	X	X	X		X			
Requiere programa y tutores		X						X				

Espacio que fortalece identidad y vocación					X							
Programa que requiere más seguimiento y atención		X										

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 2 se presentan las opiniones que los tutores tienen respecto a las funciones tutoriales. Es claro que en general se tiene una idea centrada en la tradición inglesa, al recuperar como acciones prioritarias la orientación, el apoyo académico y el seguimiento (Rodríguez, 2004). En las concepciones expresadas por los tutores se alude además de las funciones tutoriales, a algunas acciones de carácter operativo como la elaboración de un diagnóstico, la conformación de un plan de trabajo y la necesidad de recuperar la experiencia en un informe. Por otra parte, un aspecto que recuperan los docentes es el apoyo en la solución de problemas individuales y grupales. Es relevante que sólo una persona considera la posibilidad de que a través del trabajo tutorial se canalice al estudiante a instancias de apoyo que proporcionen atención, en aquellos casos en donde no se tiene la posibilidad de hacerlo por parte del tutor o de la institución.

Cuadro 2. Sobre las funciones de la tutoría

REGULARIDAD RECURRENTE/ FUNCIONES TUTORIALES	**RANGO DE EDAD**											
	30-35		**36-40**		**41-45**		**46-50**		**51-55**		**56 o +**	
	H	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**	**H**	**M**
Diagnóstico para conocer estudiante, planear y realizar acciones hasta llegar al informe	X			X	X	X	X		X		X	
Atienden (apoya) en solución de problemas individuales y grupales		X		X		X		X			X	
Revisar material y sensibilizar al alumno											X	
Orientar en funciones futuras										X		
Acompañar y atender deficiencias que identifique		x	x	x	x	x	x		x			
Canalizar al estudiante al área de acuerdo con sus necesidades								X				
Realizar reuniones para apoyo académico								x				
Orientar en actividades escolares							X	X				
Espacio que fortalece identidad y afianza vocación					X							
Mediador con otros docentes			X									

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 3 se presentan los resultados en lo que se refiere a las problemáticas más constantes en la acción tutorial que se realiza en la BENM. Con el propósito de organizar los datos, estas acciones se clasificaron de acuerdo con el factor que genera la problemática. Así desde la percepción de los tutores, el 17% de los problemas tienen relación directa con los estudiantes, el 33% se relaciona directamente con la institución y el 50% con dificultades propias de los tutores.

Cuadro 3. Sobre las dificultades en la tutoría

FACTOR DE INCIDENCIA	**REGULARIDAD RECURRENTE**
Alumnos	Apatía No tienen compromiso con su formación

	No asisten a las sesiones por no tener valor curricular No tienen disposición para quedarse después de su horario
Institución	Poco apoyo a la tutoría No hay un programa de actualización No existe un espacio físico Asignación extemporánea de alumnos y horarios Grupo ajeno al semestre
Tutores	Tiempo insuficiente para realizar las acciones Horario poco accesible para atender a los alumnos Falta claridad respecto a las funciones tutoriales No existe comunicación entre tutores Falta metodología y enfoque integral sobre intervención tutorial

Fuente: Elaboracion propia.

Finalmente, en el cuadro 4 se recuperan las opiniones que los tutores de la BENM determinan como aspectos en los que requieren ser actualizados. Esto es relevante pues para los tutores que participaron con sus opiniones en la investigación, es pertinente que exista un proceso continuo para actualizar saberes que favorezcan un ejercicio eficiente de la acción tutorial. Si bien se cuenta con experiencia en la docencia, la tutoría requiere un cambio de visión en la función de los docentes, pues para atender con oportunidad el proceso de desarrollo humano de los estudiantes que impacte en su proceso de aprendizaje, se requieren saberes en tres dimensiones: académicas o intelectuales, personales y sociales y profesionales (Sanz, 2009).

Cuadro 4. Sobre las necesidades de actualización

ASPECTO	REGULARIDAD RECURRENTE/ACTUALIZACIÓN
Normatividad	Marco legal Tutoría en educación superior Tutoría y Plan 2012 Responsabilidades
Temas específicos	Inteligencia emocional Resolución de conflictos Violencia Integración grupal
Vinculación con la formación docente	Modelo de tutoría de la BENM Elementos y aspectos de la tutoría en la formación docente Estrategias para la acción tutorial Funciones del tutor Evaluación del programa de tutoría
Otras acciones	Servicios de apoyo Intercambio de experiencias con otras IES

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusión

La tutoría es un aspecto sustancial en la formación de profesores en las Escuelas Normales porque su función impacta en la mejora de la calidad de la educación normal, y de las condiciones de vida de los estudiantes. Por tal motivo la práctica tutoral debe estar sustentada en planteamientos conceptuales y metodológicos que le permitan orientar, acompañar y guiar a los estudiantes normalistas. La relevancia de este estudio queda en evidencia ya que a partir de los hallazgos se llevó a cabo un nuevo esquema de actualización, capacitación, y formación de tutores con la finalidad de desarrollar competencias tutorales integrales, intencionales, proactivas y contextualizadas.

Por otra parte, la información aquí recolectada sirvió para tomar decisiones y definir acciones sobre el proceso de tutoría, en un primer momento se iniciaron actividades de actualización para los tutores, en un segundo momento se gestionó con la autoridad la asignación de un espacio, de mobiliario y equipo, así como el desarrollo de trámites administrativos que apoyaran con eficiencia las distintas etapas del proceso. Al atender estas dos prioridades, se impactó en los factores de incidencia de los estudiantes. La tutoría desde la institución requiere ser considerada como una acción transversal con orientación académica a través de un plan de acción tutorial en el que se establezca el itinerario académico para la resolución de problemas de los estudiantes por medio de la mejora de su desempeño académico. Este plan de acción tutorial se concibe como un proceso a mediano y largo plazo, en el que se visualicen cuatro fases: diseño, planificación, implementación y evaluación; considerando tres dimensiones: el personal, el académico y el profesional. En este contexto, esfuerzos como el que aquí presentamos permiten sistematizar el diseño y la planificación de las acciones tutoriales.

El modelo de tutoría de las Escuelas Normales tendría que plantearse desde un enfoque humanista y centrado en el estudiante, dado que las características de la profesión docente son distintas al resto de las profesiones de las instituciones de educación superior. De lograrse este objetivo, se impactaría en el proceso formativo del estudiante para favorecer su transición al mundo laboral considerando ciclos de mejora a través de la reflexión y acción desde el proceso tutorial.

Referencias

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12 (Ext), 88-103.

Ducoing, P. (2010). Tutoría y mediación II. México: IISUE-UNAM.

INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. http://cinterfor.org.uy

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. REIFOP, 14 (1), 67-80. (Enlace web: http//www.aufop.com – Consultada en fecha (07-02-2019)

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
Perrenoud, P. (2004b). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

Rodríguez, S. (2004). Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro.

Sanz, R. (2009). Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad. Madrid: Síntesis.

SEP. (2012). Acuerdo 649

Tejada, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En S La Torre. y O. Barrios. (Comps). Estrategias didácticas innovadoras (pp. 16-44). Barcelona, España: Octaedro.

Estudio sobre un Programa Formativo para el Desarrollo del Apoyo Académico Parental en ESO

Study on a Training Program for the Development of Parental Academic Support on High School

Sara Suárez Valenzuela[1]
José Manuel Suárez Riveiro[1]
Isabel López Verdugo[2]

[1] Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
[2]Universidad de Sevilla, España

El objetivo de este trabajo es contribuir a la mejora de un curso de formación parental para el apoyo académico en ESO basado en la fundamentación teórica actual y que responda a las necesidades e intereses de los progenitores. Tras la elaboración del curso, éste se ha impartido en un IES público de Sevilla al que asisten un total de 22 progenitores, 8 padres y 14 madres con estudiantes de 1º a 4º de la ESO. La información recogida fue analizada con metodología cualitativa. Los asistentes manifestaron preocupación por aspectos del sistema educativo, ya que consideran que dificulta su labor de apoyo en el aprendizaje de sus hijos e hijas. En concreto, estos fueron: primero, facilitar el acceso a las tutorías y segundo, aumentar el porcentaje del rendimiento que representan los exámenes. Por tanto, consideramos que los temas a reforzar en este tipo de cursos son: i) la relación familia-escuela, ii) la formación parental en relación al esfuerzo y a la autonomía que requiere el aprendizaje y iii) la potenciación de las manifestaciones afectivas parentales en aspectos motivacionales como las metas y las expectativas académicas.

Descriptores: Apoyo académico parental; Programa formativo; Orientación familiar; ESO; Familia-escuela; Aprendizaje.

This paper aims are to improvement of a parental training course for academic support on high school based on the current theoretical foundation and that responds to the needs and interests of the parents. After the preparation of the course, it was developed in a public IES in Seville attended by a total of 22 parents, 8 fathers and 14 mothers with students from 1st to 4th year of ESO. The collected information was analyzed with qualitative methodology. The attendees expressed concern about aspects of the education system, as they consider it difficult to support their children's learning. Specifically, these were: first, facillitating the access to mentorings, and second, increasing the percentage of performance that exams represent. Therefore, we consider that the topics to be reinforced in this type of courses are: i) the family-school relationship, ii) parental training in relation to the effort and autonomy that learning requires, and iii) the enhancement of parental affective manifestations in motivational aspects such as goals and academic expectations.

Keywords: Parental academic support; Training program; Family counseling; High school; Family-school; Learning.

Introducción

Estudios recientes analizan cómo las variables familiares influyen en el rendimiento de los estudiantes (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017). Potenciar una conducta de apoyo parental hacia los menores resulta positivo para el desarrollo de la motivación, del aprendizaje, así como del rendimiento; en cambio, se encuentran efectos negativos relacionados con el exceso

de control parental y respecto a las bajas creencias de competencia y de expectativas académicas de los menores (Silinskas, Kiuru, Aunola, Lerkkanen y Nurmi, 2015; Wang y Benner, 2014).

En la revisión sistemática de estudios empíricos sobre esta temática publicados entre 1997 y 2018 realizada por Morales y Aguirre (2018) y en la llevada a cabo por Boonk, Gijselaers, Ritzen y Brand-Gruwel (2018) sobre la relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes en 75 estudios publicados entre 2003 y 2017, concluyen que la influencia parental en el aprendizaje académico es de naturaleza multidimensional y se realiza a través del involucramiento parental, principalmente dentro del hogar más que en el centro educativo. Según Morales y Aguirre (2018) este involucramiento se realiza fundamentalmente a través de seis áreas de acción: monitoreo, apoyo, comunicación, instrucción, socialización académica y disposición de recursos familiares al desarrollo académico de los adolescentes. Estos autores también destacan en su revisión bibliográfica, los siguientes aspectos como los más fluyentes en las trayectorias académicas de los adolescentes: las creencias parentales y en especial las expectativas de los padres sobre sus hijos e hijas, así como la autoeficacia parental percibida en las interacciones educativas con los adolescentes.

Además, se considera relevante la influencia parental en el manejo de las distracciones, la autoeficacia y la responsabilidad percibida para el aprendizaje, el establecimiento de metas, el pensamiento reflexivo, la gratificación, la gestión del tiempo y la idoneidad del lugar de realización de las tareas. Es decir, la influencia parental a nivel cognitivo, metacognitivo y de gestión de los recursos resulta beneficiosa al logro, así como favorece el interés y el esfuerzo en los procesos de autorregulación de aspectos académicos de los adolescentes (Heddy y Sinatra, 2017; Trung y Ducreux, 2013).

Pero no todos los progenitores cuentan con las competencias adecuadas para resolver las dificultades que surgen en relación con el apoyo al aprendizaje y desarrollar una estructura familiar eficaz. Los programas formativos parentales pueden mejorar dichas competencias a través de buscar actitudes positivas ante los problemas académicos (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015; Santos, Godás y Lorenzo, 2016; Yuill y Martin, 2016).

Según Boutin y Durning (1997), la formación parental es una acción educativa de sensibilización, aprendizaje y reflexión sobre los valores, las actitudes y las prácticas parentales en la educación de sus hijas e hijos (Boutin y Durning, 1997, p. 24). Estas acciones educativas se llevan a cabo a través de programas específicos, en los que se pretende favorecer el encuentro y la mejora de las competencias parentales dentro de la parentalidad positiva.

En la revisión de programas parentales llevadas a cabo por Pérez-Bóveda y Yániz (2015), y en el programa diseñado para promover y afianzar competencias parentales de Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco y Becedóniz-Vázquez (2016), destacan los siguientes bloques de contenidos:

- Enfoque de desarrollo familiar y social general, en el que se reconocen las características personales y circunstanciales de los diferentes miembros de la familia.
- Establecimiento de normas y límites
- Gestión emocional.
- Estrategias para la resolución de conflictos y la negociación.

Consideramos positiva la formación parental en el apoyo académico basado en la gestión emocional, las estrategias de aprendizaje y aspectos motivacionales básicos teniendo en cuenta

la autorregulación del aprendizaje propia de los estudiantes de ESO, ya que mejora el rendimiento (Fernández-Alonso, Álvarez-Díaz, Woitschach, Suárez-Álvarez y Cuesta, 2017; Suárez y Suárez, 2019).

Problema de investigación

Hemos realizado una revisión de los aspectos teóricos en los que se fundamentan los programas de formación parental, pero según Arranz et al. (2016) la mayoría de los programas no lleva a cabo una evaluación sistemática de los mismos. Además, valorar la implementación de los programas parentales, nos permite conocer qué estrategias funcionan mejor en determinadas intervenciones, lugares y condiciones y estimar de esta forma su viabilidad en términos de coste y eficacia en el futuro (Rodrigo, 2016). Para valorar los programas parentales consideramos fundamental tener en cuenta la perspectiva de los propios participantes, sus intereses y necesidades.

Pretendemos comprender, desde la perspectiva de los padres y las madres de estudiantes de la ESO, los intereses y las necesidades en formación parental para la mejora del apoyo académico y contrastar de esta manera si las principales líneas teóricas utilizadas para la elaboración de los cursos de formación parental para el apoyo académico se corresponden con los intereses y las necesidades que manifiestan los progenitores.

Método

Objetivo general

Contribuir a la mejora de un curso de formación parental para el apoyo académico en ESO basado en la fundamentación teórica actual y que responda a las necesidades e intereses de los progenitores.

Objetivos específicos

- Analizar los intereses parentales en las sesiones del curso elaborado de formación parental.
- Valorar la adecuación del curso elaborado en función de los principales intereses manifestados por los padres y las madres.

Características del programa de intervención

A través de la formación parental pretendemos dar respuesta a cuestiones propias de un proceso de cambio mediante una experiencia a lo largo del tiempo. Por tanto, utilizaremos el método de la comparación constante propio de la teoría fundamentada dentro de la metodología cualitativa en el que se codifican y analizan los datos recogidos para compararlos con las categorías establecidas y sus relaciones (Glaser y Strauss, 1967).

Diseño y recogida de información

El diseño que vamos a utilizar consta de 2 partes.

- Primera parte: establecemos las diferentes categorías sobre las que se va a elaborar el curso de formación y los análisis posteriores

- Segunda parte: desarrollo del curso de formación parental y recogida de información.

Categorías de análisis establecidas

- Estrategias cognitivas: repetición, organización, elaboración, pensamiento crítico.
- Estrategias metacognitivas: planificación, supervisión y elaboración de la cognición.
- Estrategias de gestión de recursos: tiempo, lugar, esfuerzo y ayuda.
- Orientación a metas académicas: tarea, evitación de la tarea, autoensalzamiento del ego y autofrustración del ego.
- Expectativas: evaluativas y académicas.
- Estilos educativos: afecto y control.
- Recursos para la comunicación familiar: escucha activa, empatía y asertividad.

Estructura del curso parental

El curso ha constado de 4 sesiones de 1 hora y 30 minutos de duración. La 1ª sesión está dedicada al apoyo parental en el establecimiento de horarios de estudio, la comunicación asertiva y la empatía; la 2ª, al apoyo parental en las técnicas de estudio; la 3ª sesión, al apoyo parental en la motivación académica, centrándose en los valores, los intereses y el autoconcepto y, por último, la 4ª sesión se dedicará al apoyo parental en las metas académicas.

Estructura de las sesiones: introducción (5 minutos); exposición teórica (25 minutos); actividades de "role playing" para animar al debate entre los participantes en relación con sus experiencias y creencias (25 minutos); pautas de aplicación práctica en casa (25 minutos) y resumen final (10 minutos), (Suárez y Suárez, 2018).

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de información vamos a utilizar los grupos de discusión surgidos durante las sesiones que han sido grabadas y transcritas en su totalidad y un cuestionario de satisfacción de los participantes sobre diferentes aspectos del curso en la última sesión.

Participantes

La muestra de este estudio está formada por los padres y las madres asistentes, de forma voluntaria, al Taller de orientación al apoyo académico parental, ofrecido a los progenitores de 365 estudiantes de 1º a 4º de ESO de un IES público de Sevilla con un nivel socioeconómico medio y alto. Al curso de formación parental asisten un total de 22 progenitores, 8 padres y 14 madres. La relación de asistentes a cada sesión está recogida en el cuadro 1.

Cuadro 1. Asistencia a las 4 sesiones del curso

SESIÓN	PADRES	MADRES
1ª	4	12
2ª	8	12
3ª	4	7
4ª	3	8

Fuente: Elaboración propia.

Los progenitores asistentes se corresponden con 19 estudiantes, 11 chicos y 8 chicas. En el cuadro 2 se recoge la relación de los cursos a los que pertenecen los estudiantes.

Cuadro 2. Estudiantes cuyos progenitores han participado en el curso de formación

CURSO DE ESO	HOMBRES	MUJERES
1º	3	2
2º	4	4
3º	2	2
4º	2	0

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

Comenzamos separando las intervenciones en dos grupos: el grupo 1 con las intervenciones de la monitora del curso y la orientadora del IES (con una argumentación basada en un conocimiento teórico) y el grupo 2 con las intervenciones parentales (con una argumentación basada en la experiencia personal).

Para valorar la adecuación del curso llevamos a cabo una descripción y comparación entre el grupo 1 y el grupo 2 a través del conteo de palabras y del análisis de las estructuras temáticas de interés manifestadas durante las intervenciones, codificándolas y estableciendo sus principales relaciones. También analizamos la información recogida en un cuestionario "ad hoc" de satisfacción facilitado a los asistentes al curso en la última sesión.

Para analizar el contenido de la información recogida utilizamos el programa Atlas.ti 8.

Resultados

En la Figura 1 hemos recogido la comparativa de frecuencia de palabras en porcentajes entre el grupo 1 en azul (monitora y orientadora) y el grupo 2 en rojo (progenitores). Comenzamos con 86 palabras, se han unido los singulares con sus respectivos plurales, así como las formas verbales y los conceptos similares teniendo en cuenta las categorías establecidas.

Figura 1. Comparativa de frecuencia de palabras.
Fuente: Elaboración propia.

En la comparativa de frecuencia de palabras de la Figura 1 los términos clase, examen y profesor/a son más utilizados por el grupo 2 que por el grupo 1.

En la Figura 2 mostramos la comparativa (en %) de estructuras temáticas principales del grupo 1 (azul) y del grupo 2 (rojo).

Figura 2. Comparativa de las principales estructuras temáticas.

Fuente: Elaboración propia.

En la comparativa de estructuras temáticas principales son más recurrentes las argumentaciones en torno a: exámenes, sistema educativo y rendimiento en el grupo 2 que en el grupo 1.

En el Cuadro 3 resumimos los principales estadísticos de la valoración de los 11 asistentes a la última sesión del curso.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos valoración parental

VALORACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	MEDIANA	MODA	D. TÍPICA
Duración Total	5	10	7.6	7	7	1.8
Metodología	5	10	7.6	7	7	1.5
Utilidad	4	10	7.6	8	9	1.9
Satisfacción	5	10	7.8	8	7	1.4
Contenidos	7	10	8.1	8	7	1
Duración Sesiones	7	10	8.5	8	8	1.1

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En cuanto a nuestro primer objetivo encontramos los intereses de los asistentes más centrados en el rendimiento de los hijos e hijas que en el aprendizaje. Los asistentes manifiestan dificultades en la mejora del apoyo académico en relación con dos aspectos del sistema educativo: la obtención de información personalizada de sus hijos e hijas a través de las tutorías, ya que éstas están priorizadas según sean los resultados de los estudiantes, facilitando el acceso a los estudiantes con los resultados más bajos; y en relación con los porcentajes que corresponden a las diferentes

actividades evaluables, considerando que los exámenes deberían tener que estar aprobados como requisito previo a su ponderación en la evaluación.

Los participantes manifiestan una buena satisfacción del curso recibido, puntuando de media entre 7.6 y 8.5 los diferentes aspectos consultados.

En cuanto a nuestro segundo objetivo, en líneas generales y teniendo en cuenta las 5 categorías establecidas, valoramos el curso como adecuado a las inquietudes que manifiestan los asistentes, aunque teniendo en cuenta las preocupaciones expresadas por los participantes consideramos adecuado profundizar en la acción tutorial para orientar de manera sistemática a todos los progenitores en las dificultades concretas de cada estudiante y sus posibles soluciones, además de incidir a través de cursos o charlas en aspectos generales relacionados con el esfuerzo y la autonomía que requiere el aprendizaje, además de potenciar las manifestaciones afectivas parentales en aspectos motivacionales como las metas y las expectativas académicas.

Referencias

Arranz, E., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J., Cruz, N. y Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country. *Psychosocial Intervention*, *25*(2), 127-134. doi:10.1016/j.psi.2016.03.003

Boonk, L., Gijselaers, H., Ritzen, H. y Brand, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001

Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, *20*(1), 209-232. doi:10.5944/educXX1.14475

Fernández, R., Suárez, J. y Muñiz, J. (2015). Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices. *Journal of Educational Psychology*, *107*(4), 1075-1085. doi:10.1037/edu0000032

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Heddy, B. y Sinatra, G. (2017). Transformative parents: Facilitating transformative experiences and interest with a parent involvement intervention. *Science Education*, *101*(5), 765-786. doi:10.1002/sce.21292

Martín, J., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón*, *67*(4), 73-92.

Martínez, R., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guideto Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, *25*(2), 111-117. doi: 10.1016/j.psi.2016.04.001

Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista colombiana de psicología*, *27*(2), 137-160. doi:10.15446/rcp.v27n2.66212

Pérez, A. y Yániz, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, *26*(2), 104-122.

Rodrigo M. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue, *Psychosocial Intervention*, *25*, 63-68. doi: 10.1016/j.psi.2016.02.004

Santos, M., Godás, A. y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación*, *30*, 9-30. doi:10.15581/004.30.9-30

Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K. y Nurmi, J. E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework- related affect and practices. *Developmental Psychology*, *51*(4), 419-433. doi:10.1037/a0038908

Suárez, S. y Suárez J. (2018). Programa formativo parental para el apoyo en las tareas académicas. En M. E. Cipagauta (Ed.), *Mixtura educativa a la carta: reflexiones en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, cap. 4* (pp. 175-190). Madrid: Desafíos Intelectuales del Siglo XXI, Global Knowledge Academics.

Suárez, S. y Suárez J. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, *30*(1), 167-184. doi:10.5209/RCED.56057

Trung, B. y Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *23*(5), 579-590. doi:10.1080/10911359.2013.765823

Wang, Y. y Benner, A. (2014). Parent–Child discrepancies in educational expectations: differential effects of actual versus perceived discrepancies. *Child Development*, *85*(3), 891-900. doi:10.1111/cdev.12171

Yuill, N. y Martin, A. (2016). Curling up with a good e-book: Mother-child shared story reading on screen or paper affects embodied interaction and warmth. *Frontiers in Psychology*, *7*, 19-51.

La Tutoría como Acompañamiento Académico en Alumnos de Tercer y Cuarto Semestre de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo

Tutoring as an Academic Support for Students in the Third and Fourth Semesters of the National School College of Sciences and Humanities Campus Vallejo

Diana Margarita Reyes Armella

Universidad Nacional Autónoma de México, México

La tutoría en el CCH se define como el acompañamiento académico que realiza el profesor tutor a alumnos de enseñanza secundaria en los diferentes planteles del CCH con el propósito de coadyuvar al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los alumnos y con ello, incidir en la disminución de la reprobación y la deserción. La acción tutorial se desarrolla en dos modalidades: grupal e individual y en tres tipos de intervención: inductiva, preventiva y remedial. Todas las actividades que se realizan se encuentran dentro del marco del Programa Institucional de Tutoría. En el ciclo escolar 2017-2018 se trabajó con dos grupos de tercer y cuarto semestre del turno vespertino, en el cual las actividades desarrolladas incidieron en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, evitando así el rezago escolar, así como también contribuye a mejorar las habilidades de estudio, dificultades de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, estabilidad emocional, actitudes hacia la profesión y opciones de trayectoria, entre otros.

Descriptores: Tutoría; Enseñanza secundaria; Aumnos; Profesor; Proceso de aprendizaje.

Tutorial in the CCH is defined as the academic accompaniment carried out by the tutor to secondary school pupils in the different campuses of the CCH with the purpose of contributing to the improvement of the learning process of the students and with this, influencing the decrease in the reprobation and the desertion. The tutorial action is developed in two modalities: group and individual and in three types of intervention: inductive, preventive and remedial. All the activities that are carried out are within the framework of the Institutional Tutoring Program. In the 2017-2018 school year I worked with two groups of the third and fourth semester of the evening shift, in which the activities developed impacted on the improvement of student learning, thus avoiding the backwardness of the school, as well as contributing to improve study skills, learning difficulties, test anxiety, emotional stability, attitudes towards the profession and career options, among others.

Keywords: Tutorial; Secondary education; Pupils; Teacher; Learning.

Introducción

La tutoría en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades es la atención que un profesor da a dos grupos curriculares del turno matutino o a un grupo curricular del turno vespertino a lo largo de un año escolar, con el propósito de coadyuvar al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y con ello, incidir en la disminución de la reprobación y la deserción. La acción tutorial se desarrolla en dos modalidades: grupal e individual y en tres tipos de intervención: inductiva, preventiva y remedial. Todas las actividades realizadas deberán estar dentro del marco del Programa Institucional de Tutoría. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2010).

Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al CCH se encuentran en la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971, conocida como Gaceta Amarilla (Universidad Nacional Autónoma de México, 1971).

En este sentido, el Modelo Educativo se sustenta en un paradigma distinto a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente, en contraposición se ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de trasformar su medio y así mismo. El Modelo Educativo considera como fundamentales tres principios: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. En este sentido, la tutoría en el CCH deberá realizarse en concordancia al Modelo Educativo del Colegio, en donde se privilegie la autorregulación de los alumnos para mejorar la calidad de los aprendizajes, y con ello elevar la eficiencia terminal y disminuir el rezago escolar a partir de una formación integral de los alumnos (Salinas Herrera, 2014).

Aunado a lo anterior, se han detectado tres problemas en la población estudiantil del CCH, con especial agudeza en el turno vespertino: rezago escolar, abandono del aula y bajo rendimiento académico (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011).

Debido a esto, surge el Programa Institucional de Tutorías (PIT), con el objetivo de mejorar el rendimiento académico, evitar la reprobación, promover la responsabilidad y autonomía en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio y, en consecuencia, disminuir el rezago escolar, a través del acompañamiento de un tutor a lo largo de la trayectoria académica del alumno.

Los alumnos enfrentan diferentes problemáticas tanto académicas como personales desde su ingreso al CCH, y éstas, pueden influir negativamente en su aprovechamiento académico. Específicamente en el segundo año escolar, más de la mitad de los alumnos son irregulares, con adeudo de asignaturas, por lo que es necesario implementar acciones tanto preventivas como remediales que permitan a los alumnos regular su situación académica, a través de estrategias de aprendizaje y mejora de sus hábitos de estudio, en donde la orientación del tutor resulta fundamental para que sean canalizados a las instancias correspondientes, como el Programa Institución de Asesorías (PIA), el Departamento de Psicopedagogía. Así mismo, la vinculación del tutor con los padres de familia para que den seguimiento al aprovechamiento académico de sus hijos (as), es fundamental.

Por ello es necesario fomentar en los estudiantes la responsabilidad y la autonomía como herramientas principales para enfrentar con éxito los retos académicos que se les presentan, además, se requiere trabajar aspectos de orientación vocacional-profesional ya que al término del cuarto semestre deberán elegir materias para quinto y sexto semestre, en un esquema preferencial de acuerdo a sus intereses vocacionales-profesionales.

Debido a estas necesidades que tienen los alumnos en su vida académica el presente proyecto planteó los siguientes objetivos.

- Colaborar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de tercero y cuarto semestre del CCH Vallejo implementando actividades que fortalezcan la formación académica y disciplinaria.
- Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares en el turno vespertino proporcionando información y orientación sobre programas de apoyo al egreso.

- Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio, reforzando el sentido de identidad.

Método

Durante el ciclo escolar 2017-2018 se atendieron los grupos 358-458 y 363-463 del turno vespertino del CCH Vallejo y se determinó realizar las siguientes actividades en el marco del PIT.

Al iniciar el semestre 2018-1, en agosto, se realizó el diagnóstico de los grupos tutorados con la información del PSI, sobre las materias adeudadas y promedio general de los grupos 358 y 363, con el cual se realizó la planeación de actividades con especial atención en aquellos alumnos con más probabilidades de egreso en tiempo y forma (sin adeudos de materias y con 1 a 6 materias adeudadas), para que conocieran las propuestas del Colegio para su acreditación y que se mantuviera y de ser posible, se elevara su promedio. Asimismo, se preparó un plan de acción para ellos. Para los alumnos con 7 o más materias adeudas, se planeó que asistieran al departamento de Psicopedagogía para que se les elaborara su plan de egreso.

En el mes de septiembre, se prepararon los cuestionarios diagnósticos para los alumnos. Se realizó la presentación formal con los grupos y se dieron avisos generales sobre inscripción a extraordinarios y recursamientos. A finales del mes, se realizó la primera reunión grupal, en la cual, se llegaron a acuerdos sobre la forma de trabajo, así como se llenaron las fichas de identificación de los mismos. Se pusieron en claro desde el principio los compromisos en la tutoría (del tutor y del estudiante), objetivos y límites de la tutoría, así como establecer la periodicidad y posibles lugares de reunión (en dependencia de la disponibilidad) de la tutoría, ya sea individual o grupal (también la posibilidad de pequeños grupos). De la misma forma, se aplicaron los cuestionarios diagnósticos a los alumnos. Es importante mencionar que durante el diagnóstico se tuvo el apoyo de la información proporcionada por las listas dálmatas, así como en la información proporcionada por los profesores en las juntas de balance organizadas por el PIT. Adicionalmente, en dicha reunión se enviaron citatorios para la primera reunión con padres de familia.

En octubre, se realizó la reunión con padres de familia, a quienes se les presentó la forma de trabajo del tutor y sus límites, se acordó el seguimiento específico de algunos alumnos y se dieron alternativas de solución a problemas identificados por los padres de familia. También se asistió a la Jornada Académica de Balance (JAB), donde los profesores intercambiaron información sobre el desempeño de los alumnos en lo que va del semestre, gracias a esta reunión y la información subida por algunos profesores al PSI, lo anterior con la finalidad de detectar problemáticas específicas en alguna asignatura. Posteriormente, se realizó la segunda reunión con los alumnos, en las que se les presentó los resultados de la JAB y se planificó la asistencia a asesorías a aquellos alumnos que tenían problemas con algunas materias, adicionalmente, se les dio a los alumnos información sobre técnicas de estudio y estilos de aprendizaje.

En el mes de noviembre, se realizó la última reunión con alumnos para el semestre 2018-1, en la cual, se realizó la evaluación general del semestre y se dejó de tarea la planificación y el establecimiento de objetivos y metas para el siguiente semestre, además, se tocaron algunos temas particulares sobre la situación del grupo con algunos profesores. En el mes de enero se realizó el diagnóstico del grupo con los resultados obtenidos de estudio y estilos de aprendizaje. En febrero, se realizó la primera reunión con los grupos, en la cual, se dio a los alumnos

información con respecto a los Servicios del Colegio y Apoyos Académicos y Becas, además, se aplicó el cuestionario de estilos de aprendizaje y se les ayudó a interpretarlo, para que así pudieran tener herramientas para una mejor planeación para sus materias .

En marzo, se asistió a la Jornada Académica de Balance en la cual se reflexionó acerca de los resultados obtenidos y se realizó la segunda reunión grupal, en la cual, se dieron los resultados de la JAB, se canalizó a los alumnos que necesitaban al PIA y a Psicopedagogía y se citó a los padres de familia a junta en el mes de abril. En abril, se realizó la última reunión con los alumnos, en la que se realizó la reflexión final, cumplimiento de expectativas, función del tutor, uso del tiempo, opciones de acreditación e inscripciones. Cabe mencionar que todo el tiempo se revisaron y adecuaron actividades de tutoría para realizar con los alumnos. En el mes de mayo y junio, se realizó el análisis y reflexión de los resultados obtenidos en el presente ciclo escolar, así como el presente informe y el informe para la coordinación local del PIT. Es importante destacar, que durante la realización de todo el proyecto se mantuvo una comunicación constante con la Coordinación Local del PIT de mi plantel, mediante la asistencia a las reuniones convocadas y reuniones de manera personal en la coordinación. Esto permitió tener un conocimiento de las diversas instancias locales como Departamentos de Psicopedagogía y Asuntos escolares, Secretaria Académica y servicios estudiantiles, instancias universitarias o externas para la atención de diversas problemáticas que se fueron presentando.

Resultados

Se logró que los estudiantes mantuvieran la situación académica regular cuando iniciaron el tercer semestre y se apoyó a aquellos estudiantes que presentaban materias adeudadas para los grupos 358-458 y 363.463 en el ciclo escolar 2017-2018. En la figura 1, se observan los resultados para el grupo 358-458, donde se muestran las materias adeudadas de los tutorados al inicio del tercer semestre (MAi3) así como su promedio (Pi3) al iniciar el mismo, las materias adeudadas al finalizar el tercer semestre (MAf3), su promedio al finalizar el mismo (Pf3) y las materias adeudadas al finalizar el cuarto semestre (MAf4), y su promedio de cuarto semestre (Pf4), pudiéndose observar que se mantuvo de manera relativamente constante el número de alumnos con materias adeudadas y el promedio del grupo. (figura 1).

Fig. 1. Gráficas de porcentajes con respecto a las materias adeudadas y promedios al iniciar y finalizar el tercer semestre, así como al finalizar el cuarto semestre del grupo 358-458.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se muestran los resultados correspondientes al grupo 363-463, donde también se puede observar que los promedios y las materias adeudadas se mantuvieron relativamente constantes a lo largo del ciclo escolar.

Fig. 2. Gráficas de porcentajes con respecto a las materias adeudadas y promedios al iniciar y finalizar el tercer semestre, así como al finalizar el cuarto semestre del grupo 363-463.

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior, se logró gracias a la tutoría remedial que se tuvo con los tutorados al ser canalizados principalmente en el Programa Institucional de Asesorías cuando presentaban dificultades en algunas de sus materias y al dar seguimiento a los mismos.

Discusión y conclusiones

En los resultados observados em las figuras 1 y 2, se observar que se mantuvo de manera relativamente constante el número de alumnos con materias adeudadas y el promedio de los grupos. Lamentablemente, ambos grupos tuvieron conflictos con los profesores de algunas asignaturas, lo que se ve reflejado en las calificaciones y promedio obtenidos, sobre todo em el cuarto semestre.

Lo anterior, se logró gracias a la tutoría remedial que se tuvo con los tutorados al ser canalizados principalmente en el Programa Institucional de Asesorías cuando presentaban dificultades en algunas de sus materias y al dar seguimiento a los mismos.

Por otra parte, se planificó la preparación de exámenes extraordinarios (asesoría remedial) para los estudiantes que adeudaban de 1 a 6 materias, así como la canalización de estudiantes al Programa de Asesorías que presentaban dificultades con alguna de sus materias (asesoría preventiva). Con respecto a los estudiantes que adeudaban más de 6 materias se canalizaron al departamento de Psicopedagogía para que se les elaborara un plan de trabajo y conocieran la forma en la que pueden aprobar las materias adeudadas para egresar en tiempo y forma. Sin embargo, se incrementó el porcentaje de estudiantes que adeudan más de 6 materias. Esto puede ser posiblemente a la falta de interés de los estudiantes en la tutoría, sobre todo en aquellos estudiantes a los cuales no se les impartió clases de manera personal y por ende no sentían un compromiso directo, por tal motivo no asistían de manera regular a las tutorías. Por otra parte, hubo estudiantes que ya no asistían a clases y era muy complicado contactarlos. Por lo tanto, se considera de suma importancia asignar un horario, así como un espacio para realizar dicha actividad, para lograr una mejor comunicación y compromiso por parte de los alumnos. También, hubo problemas que no pueden ser resueltos por el tutor, por ejemplo: alumnos con problemas familiares, nivel socioeconómico, adicciones, entre muchos otros, por lo que en esos casos solicité apoyo, principalmente al departamento de Psicopedagogía.

Otro de los logros alcanzados en este proyecto, fue la constante comunicación con los padres de familia sobre la situación académica de los alumnos, así como para tratar algunos otros conflictos que se fueron presentando durante la acción tutorial. Para lo cual, se le brindo información a los padres de familia de los diversos programas con los que cuenta el colegio como son: escuela para padres de familia, apoyo del departamento de psicopedagogía, becas, concursos y premiso, entre otros. Sin embargo, en algunos casos se observó la falta de apoyo de los padres de familia, por lo que la ausencia en las juntas de los mismos fue notoria. Lo anterior, pudo ser debido a cuestiones de trabajo, falta de tiempo por parte de los padres de familia, o falta de intención de los alumnos a que los padres estén al tanto de su situación académica. A pesar de ello se intentó tener comunicación vía telefónica o correo electrónico.

En conclusión, gracias al presente proyecto, se contribuyó a la mejora de la docencia, además de elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, mediante la implementación de actividades académicas que favorecen una formación integral. Como docentes, aunque no se sea tutor de manera formal, muchas veces se hace su labor, ya que la preocupación por las circunstancias personales de los alumnos, la personalización de los procesos de enseñanza, el apoyo en la toma de decisiones, la orientación a los alumnos para premios, becas, apoyos, trámites, entre otros, se convierten en elementos de referencia de proyectos de vida que elevan la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Se hace labor de tutor, se orienta al estudiante, se dan avisos de lo pertinente al proceso escolar de los alumnos, premios, becas, trámites, entre otros. Por lo cual, es importante reconocer el trabajo que realizan los

profesores tutores en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que además de ser una labor loable, se realiza fuera de los horarios asignados y por lo tanto no se cuenta con una remuneración económica para dicha labor.

Referencias

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2010). Modificación de la definición de Tutorías para Alumnos. Gaceta CCH, 1(251), 16. Obtenido de http://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx.academica/files/erratas29112010.pdf

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011). Diagnóstico institucional para la revisión Curricular. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 4 de junio de 2016, de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (Suplemento Especial de 2017). Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018. Gaceta CCH(11).

Salinas Herrera, J. (2014). Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018. Recuperado el 3 de junio de 2015, de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PlanGeneralDesarrollo_2014-2018.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (1 de febrero de 1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. Gaceta UNAM, II Tercera época, Número extraordinario, pág. 8.

Apoyo Familiar Percibido por los Estudiantes de Educación Secundaria en Materia de Orientación académico-profesional

Family Support Perceived by Secondary Education Students in the Field of academic-professional Guidance

María Eugenia Martínez Serrano
María del Henar Pérez Herrero
Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Universidad de Oviedo, España

Este estudio es planteado con el objetivo analizar el apoyo e influencia familiar percibido por los adolescentes respecto a sus estudios e intereses académico-profesionales. La muestra se encuentra formada por 131 estudiantes de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias (España). Para ello, se diseñó una investigación no experimental, de carácter exploratorio y descriptivo basado en una encuesta cumplimentada por los estudiantes. La información se ha obtenido mediante la elaboración de un cuestionario diseñado *"ad hoc"* basado en la adaptación del *Cuestionario de Orientación. Académica y Laboral (COAL;* Santana Vega & Feliciano García,2011*)* y la escala de "Apoyo Familiar Afectivo" (AFA; Figuera, Daria y Forner, 2003). Una vez recogidos los datos, se realizaron análisis estadísticos descriptivos y correlacionales. Analizados los resultados obtenidos, se constata el apoyo familiar percibido por los estudiantes a través una mayor implicación de los padres en las decisiones académico-profesionales de sus hijos.

Descriptores: Orientación Profesional; Desarrollo de la Carrera; Educación secundaria; Influencia familiar; Participación de los padres.

This study is designed to analyze the support and family influence perceived by adolescents regarding their studies and academic-professional interests. The sample is formed by 131 third and fourth year students of Compulsory Secondary Education of the Principality of Asturias (Spain). To do this, a non-experimental, exploratory and descriptive research was designed based on a survey completed by the students. The information has been obtained through the elaboration of a questionnaire designed "ad hoc" based on the adaptation of the Guidance Questionnaire. Academic and Labor (COAL, Santana Vega & Feliciano García, 2011) and the scale of "Affective Family Support" (AFA, Figuera, Daria and Forner, 2003). Once the data were collected, descriptive statistical analyzes were performed and correlational. After analyzing the results obtained, the family support perceived by the students is verified through a greater involvement of the parents in the academic-professional decisions of their children.

Keywords: Professional orientation; Career development; Secondary Education; Family influence; Parental involvement.

Introducción

El desarrollo profesional, por su relación con el desarrollo personal, constituye un tema de preocupación para las personas, pero también para los responsables de las instituciones educativas, y de las políticas económicas y sociales, debido a los cambios y demandas que en los últimos años se están produciendo en el mercado laboral (Cubeiro, 2005; Taveira y Rodríguez Moreno, 2010). Estas demandas afectan a todos los segmentos de la población, especialmente a los más jóvenes, que se incorporan tarde al mercado laboral, tienen condiciones de trabajo precarias y dificultades para conservar el empleo o conseguir progresar en su trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2014). La orientación educativa que desarrollan los

centros de Educación Secundaria constituye uno de los ejes fundamentales de los procesos formativos con los estudiantes de esta etapa. Los profesionales de la orientación en educación secundaria tienen entre sus funciones y responsabilidades apoyar los procesos de gestión del proyecto de vida de cada estudiante, para que vaya adquiriendo y desarrollando las competencias necesarias para su inserción social y laboral, en consonancia con sus características personales, capacidades e intereses (Blanco y Martín, 2001; Lewis, 2001; Benítez y Gallardo, 2010).

Corresponde a la Orientación para el Desarrollo de la Carrera dotar al alumnado de las herramientas necesarias para construir su identidad y planificar su itinerario vital. En este proceso, diferentes estudios postulan que, durante la adolescencia la familia del estudiante desempeña un papel relevante, acompañando a sus hijos, y compartiendo experiencias que ayuden a configurar su proyecto personal y profesional (Figuera, Daria, & Forner, 2003; Torío López., Hernández García & Peña Calvo, 2007; Vega & García, 2011). La influencia de la familia en la elección profesional de sus hijos va a estar determinada por la propia configuración de la familia y por las diferentes expectativas y trayectorias de los padres y madres o de otros miembros de la familia.

Alcón (2015) señala entre los principales motivos por los que las familias optan por asumir la orientación profesional de sus hijos los siguientes:

1. Familias en las que uno o ambos progenitores no han podido satisfacer sus metas académicas y/o profesionales, bien porque los padres no han podido estudiar y prepararse para la profesión de su interés o porque no han podido acceder a la profesión que anhelaban en su juventud. Este sentimiento de frustración puede dar lugar a que padres y madres proyecten sus sueños no satisfechos en sus hijos, para que estos se inclinen hacia el estudio en una determinada rama profesional o profesión específica independientemente de la preferencia e inclinación de sus hijos hacia otros estudios.

2. Familias que por tradición familiar transmiten, generación tras generación, a sus miembros el estudio y/o aprendizaje de una misma profesión. Este caso en que se elige una profesión asentada en una concepción marcada por la familia, la capacidad de exploración y análisis de los adolescentes se ve forzosamente anulada por la voluntad de sus padres.

3. Otras familias asumen el rol de orientadoras académico-profesional de sus hijos por considerar a éstos excesivamente jóvenes e inmaduros para poder elegir, preparar, conducir y tomar decisiones por sí mismos acerca de su propio Proyecto de Vida.

4. En último término, existen familias que desean ofrecer a sus hijos una educación rica y variada en contenidos y conocimientos con objeto de que estos desarrollen capacidades, intereses y habilidades sobre las cuales construir su Proyecto de Vida profesional de forma autónoma sin apenas interferir en sus decisiones. Se trata de familias que asumen un papel de asesoramiento y apoyo en aquellos momentos críticos en que sus hijos precisan tomar decisiones que determinan su futuro como, por ejemplo, elegir una determinada carrera profesional.

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre la configuración de las metas personales, académicas y profesionales de los estudiantes de los últimos cursos de secundaria, tiene como objetivo analizar el apoyo e influencia familiar percibido por los adolescentes de 3º y 4º curso matriculados en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (España) respecto a sus estudios e intereses académico-profesionales.

Método

Este trabajo se ha planteado mediante un diseño de investigación no experimental, de carácter descriptivo-exploratorio basado en una encuesta elaborada "ad hoc", con el objetivo de conocer la percepción que el alumnado de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un Instituto de Educación Secundaria del Principado de Asturias (España) tiene respecto al apoyo familiar que sienten recibir por su familia en relación a sus intereses académico-profesionales.

Para recopilar la información, el cuestionario construido ha ido adecuando los aspectos, dimensiones e ítems utilizados en otros cuestionarios ya validados en otros estudios, teniendo en consideración aspectos como la población, edad y nivel educativo de los estudiantes. El cuestionario se centra en elementos tratados en el cuestionario de Santana Vega y Feliciano García (2011) basándose en la escala de "Apoyo Familiar Afectivo" (AFA) de Figuera, Daria y Forner (2003), que evalúan la percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato en el alumnado de esa etapa educativa.

Tras ser diseñado, el instrumento ha sido sometido a un proceso de validación por jueces expertos que le han conferido la validez de contenido precisa para ser utilizado. En este trabajo nos centramos en la presentación de los resultados alcanzados en la dimensión "Influencia familiar percibida". La dimensión consta de cuatro ítems planteados en una escala de tipo Likert, con 10 niveles de valoración, entre 0 "siempre" y 10 "nunca". Los ítems son: "Mi familia se preocupa por mis estudios"; "Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios"; "Mi familia me apoyará en la decisión que tome al acabar la ESO" (posteriormente han sido politomizadas en 3 niveles de respuesta) y "*Qué crees que les gustaría a tus padres que hicieses cuando termines la ESO?*", esta última formulada con opciones de respuesta "estudiar bachillerato", "estudiar FP", "trabajar", "preparar oposiciones" y "otras".

La población objeto de análisis ha estado constituida por la totalidad del alumnado de esos dos cursos en el mencionado centro. Mediante un tipo de muestreo intencional, no aleatorio, el alumnado informante ha valorado cuestiones sobre los mencionados aspectos, atendiendo a las características: género, país de nacimiento, curso y nivel de estudios de los padres. La muestra informante está constituida, finalmente, por 131 estudiantes. Una vez recopilados los datos, se realizaron análisis estadísticos descriptivos empleando el programa SPSS Statistics 24.0.

Resultados

Los informantes constituyen un total de 131 estudiantes (con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años) de dos cursos: 63 estudiantes de tercer curso de secundaria (48.1%, 31 hombres y 32 mujeres) y 68 estudiantes de cuarto curso (51.9%, 38 hombres y 30 mujeres). Estos alumnos conforman una muestra heterogénea en la que se encuentran personas de 4 nacionalidades: España, China, Venezuela, Colombia. La mayoría (83,1%) son estudiantes que están en el curso que les corresponde por edad, pero hay un pequeño porcentaje que repiten curso (16,9%).

Las familias de estos estudiantes son casi todas (90%) de nacionalidad española y el resto de otros países sobre todo de Hispano-América.

La distribución del nivel de estudios del padre es bastante homogénea, predominando los padres con estudios de Secundaria (21,4%), seguidos por los padres con estudios universitarios (19,8%),

Formación Profesional (19,1%), Bachillerato (18,3%) y Primaria (18,3%). En cuanto a las madres, la mayoría tienen estudios universitarios (32,1%), Formación Profesional (22,9%), Bachillerato (17,6%), Secundaria (13,7%) y Primaria (10,2%) y un 0,8% que no refiere ningún nivel de estudios. Como puede observarse, el nivel de estudios de las madres es ligeramente superior al de los padres varones.

Los resultados obtenidos en los items correspondientes a la dimensión analizada después la recodificación realizada son los siguientes.

La mayoría de los estudiantes perciben un alto grado de preocupación por sus estudios por parte de su familia (94,5%), solamente un 5,5% perciben una escasa preocupación. En relación al grado de apoyo percibido por los estudiantes en cuanto a las decisiones que han tomado relativas a sus estudios, la mayoría (86,7%) percibe un alto grado de apoyo, mientras que un 9,4% tienen una percepción de apoyo medio y solo 3,9% perciben ese apoyo como muy bajo. Los estudiantes encuestados consideran que sus familias les apoyarán en las decisiones que tomen al acabar la educación secundaria (96,1%), solamente un pequeño porcentaje (3,9%) considera que sus familias no estarán de acuerdo con las decisiones que tomen.

Gráfica 1. Apoyo familiar percibido por el alumnado.

Los análisis de tablas cruzadas para conocer la posible asociación entre las variables del nivel de estudios del padre y de la madre y los ítems relativos a las preocupaciones por los estudios de los hijos, la percepción del apoyo de la familia a las decisiones académicas de sus hijos y a las decisiones que tomarán al concluir la etapa de ESO, no han detectado diferencias estadísticamente significativas, a excepción de la variable "estudios de la madre" en relación al apoyo percibido por los hijos en las decisiones que han ido tomando sobre sus estudios (p=0,001). Este resultado debe ser interpretado con cautela dado que responde a una pequeña muestra de sujetos con madres con estudios medios y universitarios que perciben un bajo grado de apoyo.

Discusión y conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos en este estudio se constata que la mayoría del alumnado de 3º y 4º curso de la ESO tiene una percepción muy positiva del grado de apoyo que reciben de sus familias. Sienten que sus estudios constituyen un tema importante para sus padres y madres con independencia del nivel de estudios o de la profesión que desempeñan. Asimismo, perciben que

sus familias apoyarán la decisión que tomen, sea cual fuere, al concluir sus estudios de educación obligatoria.

Estos resultados confirman los obtenidos por otros autores que han constatado la influencia que el núcleo familiar ejerce sobre las decisiones académico-profesionales de los hijos (Torío López, Hernández García & Peña Calvo, 2007; Fernández-García; García-Pérez & Rodríguez-Pérez, 2016; Rodríguez Menéndez, Peña Calvo & Inda Caro, 2016).

Respecto a la influencia del nivel formativo de los padres en las expectativas académico-laborales de sus hijos, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable, sino que, por el contrario, los adolescentes encuestados perciben que sus familias, con independencia de su nivel de estudios, se preocupan y apoyan tanto las decisiones académicas que van tomando, como las alternativas académicas y/o laborales por las que opten en el futuro. Estos resultados han de ser tomados con cautela, tanto por el reducido tamaño de la muestra, como por estar referidos a percepciones de los propios estudiantes. En futuros estudios deberá ampliarse la muestra y considerar no solo las opiniones de los estudiantes, sino también las de sus familias y la del profesorado.

Referencias

Alcón, E. L. (2015). La orientación profesional para la educación productiva. *Revista Integra Educativa*, *4*(1).

Elorza, M. V., Cubeiro, J. C. y Aguado, J. F. (2005). *Progreso directivo y coaching empresarial.* Ediciones Internacionales Universitarias.

Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria: Un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, *21*(71), 1111-1133.

Figuera, P., Daria, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.

García, C. M. F., Calvo, J. V. P., Hernández, M. P. V., & López, S. T. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 87.

Organización Internacional del Trabajo. (2014). Actas provisionales No. 18 (Rev): Tercera Sesión-Miércoles 4 de junio de 2014 (Número 18).

Rodríguez Menéndez, M. D. C., Peña Calvo, J. V. y Inda Caro, M. (2016). "Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar": Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación.*

Taveira, M. D. C. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 335- 345.

Torío López, S., Hernández García, J. y Peña Calvo, J. V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación.*

Vega, L. E. S. y García, L. F. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato1. *Revista de Educación*, *355*, 493-519.

Uso y Actitudes hacia las TIC en Estudiantes Universitarios de Educación

Use and Attitudes Towards ICT in University Students

Lidia Márquez Baldó
Gonzalo Almerich Cerveró
Rosa María Bo Bonet
Natividad Orellana Alonso

Universidad de Valencia, España

En este trabajo pretendemos conocer las actitudes hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación de los estudiantes de los grados de Educación de la Universidad de Valencia y su relación con el nivel de uso que hacen de las mismas en los ámbitos personal, personal-académico y en el aula. Para ello, hemos realizado un estudio de encuesta transversal, utilizando un cuestionario para la recogida de información. Los participantes, seleccionados mediante muestreo accidental, son 485 alumnos y alumnas, de los grados de Pedagogía y Educación Social. Se ha realizado un clúster de k-medias para clasificar a los sujetos en función del nivel de uso de las TIC, creando 2 grupos diferenciados. Posteriormente, se ha realizado la prueba t de student para las 7 dimensiones de las actitudes, resultando significativa en las áreas de Atribuciones externas, Atribuciones internas y Percepciones sobre el impacto en la sociedad. Como conclusiones, destacamos que, aunque los perfiles actitudinales son similares en ambos grupos, existen diferencias significativas en las dimensiones indicadas, lo que nos lleva a resaltar la importancia de aportar oportunidades de uso de las TIC en el ámbito educativo para favorecer la construcción de actitudes positivas.

Descriptores: Tecnologías de la información; Actitudes hacia el ordenador; Actitudes de los estudiantes; Educación Superior; Uso de las tecnologías en educación.

In this work we pretend to know the attitudes towards the Information and Communication Technologies of the students of the degrees of Education of the University of Valencia and their relationship with the level of use they make of them in the personal, personal-academic and in the classroom fields. For this, we have carried out a cross-sectional survey study, using a questionnaire for collecting information. The participants, selected through intentional sampling, are 485 students from the Pedagogy and Social Education degrees. A k-means cluster was used to classify the subjects according to their level of use of ICT, creating 2 differentiated groups. Subsequently, the student t test was carried out for the 7 dimensions of the attitudes, being significant in the areas of external attributions, internal attributions and perceptions of the impact on society. As conclusions, we emphasize that, although attitudinal profiles are similar in both groups, there are significant differences in the dimensions indicated, which leads us to highlight the importance of providing opportunities for the use of ICT in the educational field to favor the construction of positive attitudes.

Keywords: Information Technology; Computer Attitudes; Student Attitudes; Higher Education; Technology Uses in Education.

Introducción

Diversos estudios tratan sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte del alumnado. La OECD (2015) recoge datos sobre su uso en varios contextos y con diferentes objetivos, pudiéndose clasificar en tres índices: uso personal, entendido como el que realiza el alumnado en su casa con propósitos personales; uso personal-académico, aquel que

realizan en sus casas, pero con propósitos académicos; y uso en el aula, entendido como el que realizan durante las clases en el centro académico.

Este uso viene influenciado por las actitudes, entendiendo estas como predisposiciones estables para valorar y actuar, pues una actitud positiva facilitará la integración y ayudará en la búsqueda de soluciones a los problemas que aparezcan, mientras que una actitud negativa o no comprometida dificultará el proceso (Gargallo, Suárez y Almerich, 2006).

Son muchos los estudios que han demostrado esta influencia de las actitudes hacia las TIC en el uso que se realiza de las mismas. Berkant (2016) halla una correlación significativa entre tiempo de uso del ordenador y actitudes de los estudiantes. Çelik y Yesilyurt (2013) afirman que las actitudes hacia las TIC son uno de los elementos principales que condicionan su uso. Teo y Koh (2010) refieren que el uso de las tecnologías se encuentra afectado por las creencias propias.

No obstante, también encontramos estudios que muestran lo contrario, como el de Kitchakarn (2015) quien refiere que las actitudes de los estudiantes hacia los ordenadores son positivas, con independencia de la frecuencia de uso de las mismas.

Todos estos estudios han abordado el concepto de actitud hacia las tecnologías desde diferentes puntos de vista, entendiéndolas como sentimientos y emociones asociadas al uso de la tecnología, como interés personal hacia el uso de las mismas, como creencias personales sobre el impacto o la utilidad que estas tienen a nivel social o como la autopercepción que se tiene de la eficacia en su uso.

En esta investigación abordamos las actitudes intentando integrar todas estas concepciones.

Método

Los objetivos para el estudio que presentamos aquí son los siguientes:

- Precisar perfiles de estudiantes atendiendo al uso que realizan de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Analizar las diferencias en cuanto a actitudes de los estudiantes hacia las tecnologías de la información y la comunicación a partir del uso que realizan de las mismas.

El diseño utilizado es un estudio de encuesta de tipo transversal. El procedimiento de recogida de la información se ha llevado a cabo durante los cursos 2016-17 y 2017-18, mediante cuestionarios en papel.

La muestra está constituida por 485 estudiantes de los grados de Pedagogía (52.8%) y Educación Social (47.2%) de la Universidad de Valencia. Se han seleccionado mediante un muestreo no probabilístico accidental. El 86.8% son mujeres y 13.2% son hombres, la edad media de los y las participantes es de 21.3 años con una desviación estándar de 3.91 y un rango entre 18 a 53 años.

El instrumento de recogida de información ha sido el cuestionario Protocolo Innovatic (2016), en el cual se recoge información del alumnado universitario sobre diversos aspectos relativos a las TIC. Consta de cinco apartados: competencias tecnológicas, competencias pedagógicas, uso personal y académico y actitudes hacia las tecnologías de la información y la comunicación.

En el estudio que aquí presentamos se han utilizado los siguientes factores:

- Puntuaciones globales de la dimensión uso personal y académico. En este apartado se les pregunta a los y las estudiantes sobre el uso que realizan de diversos recursos

tecnológicos, distinguiendo uso personal, uso personal-académico y uso en el aula. Las posibles respuestas consisten en una escala Likert de cinco puntos – Nada (1) a Mucho (5).

- Puntuaciones globales de la dimensión actitudes hacia las TIC que se compone de 30 ítems, valorados con una escala tipo Likert de cinco puntos –Totalmente en desacuerdo (1) a Totalmente de acuerdo (5). El apartado se estructura en siete dimensiones, las cuales se recogen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Estructura de las actitudes hacia las TIC del cuestionario Protocolo Innovatic

Atribuciones externas
Atribuciones internas
Disposición para usar las TIC
Percepciones sobre el impacto en la sociedad
Percepción sobre el impacto en la educación
Ansiedad
Autoeficacia

Fuente: Elaboración propia

La escala de actitudes tiene una buena fiabilidad global (α de Cronback de .85).

Los análisis de datos se han realizado con el IBM Statistics SPSS 24.0 y se han realizado análisis de conglomerados de k-medias y la prueba t de student.

Resultados

En primer lugar, se establecen los perfiles del alumnado a partir del uso que realizan las TIC. Finalmente, se presenta la relación de estos perfiles de uso de las TIC y las actitudes hacia las mismas.

Perfiles del alumnado a partir del uso que realizan de las TIC

A continuación, se presentan los perfiles del alumnado a partir del uso que realizan de las TIC en los tres planos considerados: personal, personal-académico y en el aula.

Para la concreción de estos perfiles, se ha realizado un análisis de conglomerados, mediante el procedimiento de k-medias, estudiando diferentes posibilidades que pudieran ajustarse a la situación reflejada por el conjunto de dimensiones. Atendiendo a los principios de parsimonia, consistencia teórica de los datos y simplicidad, nos decantamos por la solución basada en 2 agrupamientos, la cual pasamos a comentar a continuación (figura 1).

Figura 1. Perfiles del alumnado según el uso que realizan de las TIC en los planos personal, personal-académico y en el aula

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos son los siguientes:

GRUPO 1. (290 alumnos/as, 59,79%): **Uso alto**. Se trata de un grupo numeroso –más de la mitad del alumnado. Este grupo se caracteriza por emplear las TIC de manera regular en algunas o en casi todas las tareas que deben realizar, tanto a nivel personal, como personal-académico o en el aula, e incluso las integran con otras herramientas a nivel personal o personal-académico.

GRUPO 2. (195 alumnos/as, 40,21%): **Uso bajo**. También se trata de un grupo sustancial respecto del total. Este grupo de alumnado se caracteriza por emplear las TIC sin regularidad para las tareas que deben realizar a nivel personal o personal-académico y solo para cosas puntuales en el aula.

Es necesario aclarar que, aunque se ha titulado a los grupos como de uso alto y bajo, esto no hace referencia al nivel de uso en sí, pues ninguno de los dos presenta puntuaciones elevadas en ningún ámbito de uso, sino que se ha utilizado esta nomenclatura únicamente a nivel diferenciador.

Relación entre los perfiles de los alumnos a partir del uso que realizan de las TIC y las actitudes hacia las mismas

A continuación, se presenta la relación existente entre los perfiles del alumnado, obtenidos a partir de los niveles de uso, con las actitudes hacia las TIC por parte de éstos.

Para ello, se ha realizado un análisis mediante la prueba t de student para cada una de las dimensiones de las actitudes hacia las TIC. Observamos que presentan diferencias significativas las dimensiones Atribuciones externas, Atribuciones internas y Percepciones sobre el impacto en la sociedad (figura 2).

Figura 2. Puntuaciones medias en las dimensiones que componen la Escala de Actitudes hacia las TIC para cada uno de los grupos creados en función del nivel de uso de las TIC.

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, el patrón de la escala es bastante consistente, mostrando perfiles similares en los dos grupos. Ambos grupos manifiestan actitudes positivas hacia las TIC, especialmente en las dimensiones Atribuciones internas y Disposición a utilizar las TIC (cuyas medias se sitúan por encima de 4). El grupo de uso alto de las TIC se sitúa por encima del grupo de uso bajo en todas las dimensiones, excepto en Ansiedad, cuyas puntuaciones son superiores en el grupo de uso bajo, lo cual es congruente con la dimensión; y en Autoeficacia, en la que ambos grupos muestran puntuaciones casi idénticas.

Discusión/Conclusiones

Se ha utilizado el término de Generación Z (Reig, 2015) para denominar a aquellos jóvenes que han nacido entre los años 1995 y 2012 y a los que se les suponen unas características determinadas entre las que se encuentran un uso experto en tecnologías. La mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a esta generación. No obstante, hemos podido comprobar que ninguno de los dos grupos muestra un uso realmente alto de las TIC, mucho menos en el ámbito del aula, lo que coincide con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Almerich, Díaz-García, Cebrián-Fuentes y Suárez-Rodríguez, 2018; Fernández y Neri, 2014).

Estos datos demuestran que el hecho de pertenecer a una generación determinada no garantiza un uso extendido y efectivo de las tecnologías. A pesar de ello, sería interesante profundizar en los motivos que conducen a que estos estudiantes no se hayan apropiado realmente de las herramientas tecnológicas. Del mismo modo, se debe analizar a qué se debe la falta de integración de las tecnologías en las aulas, cuando son múltiples los organismos y estudios que resaltan sus

potencialidades en educación. En cualquier caso, es preciso desarrollar programas formativos que modifiquen esta realidad, ya que el uso de las tecnologías de la información es esencial para la integración social y laboral (UNESCO, 2018).

Por otra parte, se ha encontrado que las actitudes de este alumnado son bastante positivas, mostrando puntuaciones entre medias y altas para todas las dimensiones estudiadas, lo cual coincide otros estudios (Arras, Torres y García-Valcárcel, 2011; Torres-Gastelú y Kiss, 2016). Esto parece indicar que no es posible explicar el nivel de uso de las TIC en base a las actitudes hacia las mismas, es decir, el hecho de tener actitudes positivas no garantiza necesariamente un uso habitual y generalizado de las mismas (Kitchakarn, 2015)

No obstante, sí se ha encontrado relación entre nivel de uso de las TIC y las actitudes hacia las mismas. Así, los estudiantes que presentan mayor nivel de uso también presentan actitudes más positivas hacia las mismas en casi todas las dimensiones.

La relación entre uso y actitudes encontrada en este estudio coincide con los hallazgos de estudios previos (Berkant, 2016; Jan, 2018; Nikyigena, Jiang, Tougidul, Ziou, Chen, o Wang, 2018). No obstante, estos resultados difieren de los hallados por Kitchakarn (2015), quien refiere que las actitudes hacia las TIC de los estudiantes son positivas con independencia de la frecuencia de uso de las mismas.

Destaca el hecho de que no se han hallado relaciones significativas entre el uso de las TIC y la autoeficacia, a diferencia de lo referido por un grupo amplio de estudios que sugieren que el grado en que las personas se sienten capacitadas para la utilización de las TIC está directamente vinculado con el uso que se hace de las mismas (Teo y Koh, 2010; Rohatgi, Scherer y Hatlevik, 2016).

Estas discrepancias en los resultados pueden deberse a la influencia de otras variables, también condicionantes del uso de las TIC, como la competencia percibida (Baturay, Gökçearslan y Ke, 2017; Orellana, Almerich, Suárez-Rodríguez y Belloch, 2013). Sería interesante profundizar en el impacto que tienen estas variables condicionantes en la relación entre uso y actitudes hacia las TIC.

Es necesario señalar que debemos ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados, ya que este estudio se ha llevado a cabo con una muestra de estudiantes de titulaciones de Educación de la Universidad de Valencia. Sería necesario replicar dicho estudio en otras titulaciones y universidades para poder hacer inferencias.

En cualquier caso, las TIC son un recurso muy valioso para la educación, además de una herramienta cada vez más imprescindible para los profesionales de cualquier ámbito. Por ello, y considerando los resultados obtenidos, sería recomendable que los docentes incorporaran en mayor medida las TIC en sus prácticas educativas de aula de modo que brinden a los alumnos nuevas oportunidades de uso y les ayuden a desarrollar actitudes positivas hacia las mismas.

Referencias

Almerich, G., Díaz-García, M.I., Cebrián-Fuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J.M. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en los estudiantes universitarios de educación. RELIEVE, 24(1), art. 5. doi: 10.7203/relieve.24.1.12548

Arras, A.M.G.; Torres, C.A. y García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. Revista Latina de Comunicación Social, 66, 1-26. doi: 10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152

Baturay, M.H.; Gökçearslan, S. y Ke, F. (2017). The relationship among pre-service teachers' computer competence, attitude towards computer-assisted education, and intention of technology acceptance. International Journal of Technology Enhanced Learning, 9(1), 1-13. doi: 10.1504/IJTEL.2017.084084

Berkant, H.G. (2016). Faculty of Education students' computer self-efficacy beliefs and their attitudes towards computers and implementing computer supported education. European Journal of Contemporary Education, 15(1), 123-135. doi: 10.13187/ejced.2016.15.123

Çelik, V., y Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. Computers & Educación, 60(1), 148-158. doi: 10.1016/j.compedu.2012.06.008

Fernández, D. y Neri, C. (2014). El uso de las TICs y los estudiantes universitários. Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1181.pdf

Gargallo, B., Suárez, J. y Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. Revista Española de Pedagogía, 233, 45-66. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4063/LaInfluenciaDeLasActitudesDeLosProfesores.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jan, S. (2018). Investigating the relationship between students' digital literacy and their attitude towards using ICT. International Journal of Educational Technology, 5(2), 26-34.

Kitchakarn, O. (2015). EFL learners' atitudes towards using computers as a learning tool in language learning. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14(2), 52-58. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057344.pdf

Niyigena, J.P., Jian, Q., Touhidul, A.S.M., Ziou, D. y Wang, P. (2018). ICT Usage and Attitudes Among EAC Undergraduate Students –A Case Study. IEEE Access, 6XXX doi: 10.1109/ACCESS.2018.2854925

OCDE (2015). Students, computers and learning: making the connection. París: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm

Orellana, N., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J.M. y Belloch, C. (2013). Usos y competencias en TIC del profesorado universitario. Aproximación a la modelización. En J. Gacel-Ávila y N. Orellana (Coord.). Educación superior, gestión, innovación e internacionalización. (pp. 241-272). Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Reig, D. (24 de enero de 2015). Milennials, Generación Z, características y diferencias orientadas al marketing y a la educación [Entrada de blog]. El Caparazón. Recuperado de https://www.dreig.eu/caparazon/2015/01/24/generacionz/

Rohatgi, A., Scherer, R. y Hatlevik, O.E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. Computers & Education, 102, 103-116. doi: 10.1016/j.compedu.2016.08.001

Teo, T. y Koh, J.H.L. (2010). Assessing the dimensionality of computer self-efficacy among pre-service teachers in Singapore: A structura equation modeling approach. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 6(3), 7-18. Recuperado de http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=4230&article=1061&mode=pdf

Torres-Gastelú, C.A. y Kiss, G. (2016). Perceptions of students towards ICT competencies at the University. Informatics in Education, 15(2), 319-338. doi: 10.15388/infedu.2016.16

UNESCO (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. Las TIC en la educación. Recuperado de https://es.unesco.org/themes/tic-educacion

El Proyecto Pedagógico como Estrategia para la Construcción de Comunidades de Práctica entre Docentes de diversos Contextos, Niveles y Disciplinas

The Pedagogical Project as a Strategy for the Construction of Communities of Practice among School Teachers of different Contexts, Educational Levels and Disciplines

Carlos Andres Benavides León
Maria Ximena García Ballesteros

Universidad Pontificia Boliviariana Seccional Bucaramanga, Colombia

Esta comunicación presenta resultados parciales de un proceso investigativo llevado a cabo en el año 2017 en la región de Santander (Colombia) con 104 docentes colombianos, quienes participaron en un programa de formación profesoral, ofrecido por la Universidad Pontificia Bolivariana -UPB; luego de participar en la evaluación para ascender en el escalafón docente y haber obtenido un puntaje reprobatorio en dicha evaluación. El proyecto buscó establecer ¿Cuáles eran los aportes de los proyectos pedagógicos a la construcción de comunidades de práctica entre docentes de diversos contextos, disciplinas y niveles de ejercicio profesional? Se utilizó el proyecto pedagógico como estrategia para abordar una situación problemática en el contexto del docente y generar trabajo colaborativo entre docentes de distintas subregiones colombianas, cuyo ejercicio profesional ocurre en diferentes niveles de la educación. El diseño metodológico incluyó una fase de contextualización, una fase de implementación y una fase de análisis (documental y situacional) de los proyectos construidos por los docentes. Los resultados sugieren una mayor disposición para establecer vínculos en comunidades de práctica entre diversos contextos y niveles de la educación y una menor disposición entre los docentes provenientes de disciplinas distintas.

Descriptores: Educación Continua; Maestros de escuelas públicas; Método del proyecto; Comunidad de práctica; Aprendizaje colaborativo.

This communication presents partial results of a research process conducted in 2017 in the Santander region (Colombia) with a group of 104 teachers belonging to the Colombian official teaching career, who participated in a continuing education teacher training program offered by the *Universidad Pontificia Bolivariana - UPB*. These teachers had participated in an evaluation process to be promoted in their teaching career but could not pass the evaluation. The qualitative research project sought to establish, what were the contributions of the pedagogical projects to the construction of communities of practice among teachers of different contexts, disciplines and educational levels of professional performance. The strategy of the pedagogical Project was used as a potential tool for collaborative work among teachers from different subregions, whose professional practice occurs in urban and rural areas, in different levels of education. The methodological design included a phase of contextualization, a phase of implementation, and a phase of analysis (documentary and situational) of the projects constructed by the teachers. The results suggest a greater willingness to establish links in communities of practice between different contexts and levels of education and a lower disposition among teachers coming from different disciplines.

Keywords: Professional Continuing Education; Public School Teachers; Project Methods; Community of practice; Collaborative learning.

Introducción

El contexto de desarrollo de esta investigación es una región de Colombia, con un profesorado de diversos niveles educativos (normalista superior[1]-profesional – profesional con posgrado en la modalidad especialización y en la modalidad maestría), cuyo ejercicio docente tiene lugar en contexto urbanos de hasta 500 mil habitantes o en contextos rurales. El perfil del docente participante abarcó las áreas de lenguaje, matemáticas, inglés, educación física, ciencias naturales y ciencias sociales.

El reconocimiento de la diversidad de las prácticas docentes se presenta como una posibilidad de construir reflexión y transformación de dichas prácticas, así como la posibilidad de formar comunidades que permitan el abordaje de problemas complejos con mayor robustez teórica y experiencial.

Marco teórico

La práctica del docente es un referente fundamental para entender aquello que la escuela hace cotidianamente, como una acción que encarna una dimensión transformadora. Esta dimensión se concibe en esta investigación en dos sentidos: a) la transformación del docente sobre su propia práctica como producto de la acción reflexiva y b) la posibilidad de formar comunidades de práctica entre docentes de diversos contextos formativos y experienciales que pueden enriquecer el ejercicio docente.

El contexto como herramienta para la formación de comunidades de práctica

Es usual encontrarse con alusiones a la dimensión contextual en la formación de docentes sin que esto implique la adopción de una verdadera perspectiva de contexto. El docente requiere una formación pedagógica y metodológica que le permita estructurar procesos de enseñanza pertinentes para las características de los contextos donde pretende enseñar (Zabalza, Cid, y Trillo, 2014). Sin embargo, este proceso requiere de destrezas que le permitan al maestro estructurar abordajes contextuales sistemáticos y rigurosos para dotar de sentido y significado el entorno. Izquierdo y Perdomo (2014) plantean la necesidad de procesos de formación del profesorado "basado(s) en la mejora profesional y apoyado(s) en las necesidades prácticas de los profesores, mediante la participación y construcción profesional," (p.2). Un adecuado reconocimiento del contexto por parte del docente es una herramienta para identificar cuales son sus posibles aportaciones a una comunidad de práctica, cuales son las mejores estrategias para maximizar el impacto de su práctica y de cuales aspectos puede beneficiarse en el intercambio subjetivo con otros.

La formación del docente como proceso permanente e inacabado

El concepto de aprendizaje como proceso permante aparece desde la segunda mitad del siglo XX entre distintas organizaciones e investigadores educativos. Büyükturan, Ö., Karartı C., Büyükturan B. and Ekici, G. (2018) plantean que desde 1970 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE planteó el concepto de educación repetitiva, mientras que el Consejo de Europa planteaba el concepto de educación permanente (p. 1518). Estos dos conceptos han evolucionado en diversas disciplinas obedeciendo a un sinnúmero de causas de orden tecnológico y económico (Field and Leicester, 2003 citados en Büyükturan, Ö.,

[1] Un normalista superior es un docente egresado de una escuela normal con entrenamiento formal en enseñanza. Están habilitados por el Ministerio de Educación de Colombia para ejercer la docencia en niveles básicos (educación primaria) (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

Karartı C., Büyükturan B. and Ekici, G. ,2018) pero también de orden social, educativo y cultural. En el campo educativo, Vezub (2009) remarca el carácter recontextualizador y reconceptualizador que tiene la formación permanente, así como la relación entre el carácter permanente de la formación y la pertinencia de los procesos educativos. Para Sanchez, Lara, Bravo y Carballosa (2014) el desarrollo profesional es un proceso que se relaciona con la formación permanente del profesor, caracterizado por "la transformación de los conocimientos, habilidades y valores que contribuyen a la mejora de la calidad de la práctica educativa" (p. 289).

El proyecto pedagógico como acción-reflexión transformadora de la práctica docente

El proyecto pedagógico puede entenderse como un producto o como praxis del docente (Carrillo, 2001). Esta visión contribuye a su aprovechamiento en los procesos de formación docente, pues no solo representa una didáctica, sino que sirve como herramienta para la generación de vínculos entre miembros de una comunidad. Por otro lado, la investigación-acción alimenta una perspectiva sistemática de los procesos reflexivos para el docente (Mills, 2017) porque presenta un marco teórico y metodológico para la sistematización y análisis de los procesos de autoreflexión. Finalmente, el enfoque socioformativo de las competencias ayuda a establecer mecanismos sobre los cuales se reflexiona y cuales son los presupuestos metodológicos que guian la reflexión.

Método

Se eligió un enfoque cualitativo para obtener una comprensión de la formación permanente del profesorado a partir de las prácticas de asociación de los docentes que participaron, la observación del desempeño en el planteamiento de un proyecto pedagogico y el análisis de los proyectos pedagógicos como producto del proceso de formación. Esta investigación es de tipo analítico situacional (Hurtado de Barrera, 2000). El estudio responde a un diseño no experimental.

La unidad de análisis de la investigación son 104 docentes que enseñan en distintos niveles de la educación preescolar, básica y secundaria, quienes participaron en la evaluación de ascenso en el escalafón docente realizada por el Ministerio de Educación de Colombia. Los participantes hicieron parte del programa de formación de 144 horas: praxis, practica y transformación docente ofrecido por la UPB.

Diseño metodológico

Cuadro 1. Fases del proyecto

Contextualización de la temática	Se realizó una caracterización de los docentes, incluyendo su nivel de formación, contexto de desempeño, nivel educativo en el que enseñan, ubicación del contexto (urbano o rural), área de especialidad. En esta fase se problematizó la situación alrededor de la pregunta de investigación. Adicionalmente, se incluyó una matriz de análisis documental para caracterizar los resultados de la evaluación a partir de 4 categorías: 1) contexto de la práctica educativa y pedagógica, 2) reflexión y planeación de la práctica pedagógica 3) praxis pedagógica y 4) ambiente de aula (clima escolar).

	A partir del análisis inicial del perfil del docente participante y del análisis de los resultados en la evaluación cuyos resultados originaron la emergencia del programa de formación, se establecieron 2 rutas de formación para los participantes de acuerdo al énfasis
Alistamiento del proceso de formación	

Ruta	***Núcleo Común I***	***Núcleo Común II***	***Énfasis***
1	Análisis de las prácticas pedagógicas	Contexto de la práctica pedagógica	Reflexiones sobre la enseñanza como construcción curricular
2			Dialogo y convivencia escolar

Desarrollo del proceso de formación	Cada grupo de docentes de cada ruta de formación recibió acompañamiento para el planteamiento de un proyecto pedagógico desde los principios de la investigación-acción. El diseño metodológico del proceso formativo estuvo mediado por dos didácticas: • La tutoría: para dar retroalimentación al desarrollo del proyecto. • El taller pedagógico: para la comprensión y aplicación de conceptos y técnicas en el desarrollo del proyecto. Se adoptó un enfoque de aprendizaje colaborativo, cuya finalidad fue potenciar la creación de comunidades de práctica entre docentes de diversos contextos. Los participantes pudieron asociarse en grupos de cuatro participantes para plantear y desarrollar un proyecto pedagógico de aula o de plantel según las problemáticas identificadas por cada grupo.
Recolección de la información	Para la sistematización de los proyectos educativos se utilizó un portafolio digital para la sistematización de la información.
Análisis de información y resultados	Se clasificaron los proyectos pedagógicos desarrollados por los docentes en dos categorías: a) de aula y b) de plantel. Además, se caracterizaron los proyectos de acuerdo a las dimensiones de la evaluación docente que había originado el programa. Finalmente se desarrolló una rúbrica que permitió determinar el nivel de interdisciplinariedad, variedad de contextos y variedad de niveles educativos de los docentes de cada uno de los grupos.

Fuente: Coordinación de Formación Docente. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del proyecto sobre la construcción de comunidades de práctica

El perfil de los participantes

a. A partir del nivel escolar en el cual desempeñan las funciones docentes:

Cuadro 1. Nivel escolar en el que los docentes ejercen su práctica

Fuente: autores del proyecto

b. A partir del nivel máximo de cualificación con el que cuentan:

c.

Cuadro 2. Nivel de formación de los docentes (ascendente de izquierda a derecha)

Fuente: autores del proyecto

d. A partir los resultados del proceso evaluativo que originó el programa de formación

Cuadro 3. Número de docentes con puntajes por debajo de 80 puntos en cada una de las dimensiones de la evaluación de ascenso en el escalafón.

Fuente: autores del proyecto

Los proyectos pedagógicos como resultado del proceso de formación

Los proyectos pedagógicos desarrollados se categorizaron en dos grupos: los proyectos pedagógicos de aula y los de plantel (Carrillo, 2001). La primera categoría se estableció a partir de los siguientes criterios:

1. La situación problémica abordada se inscribe en alguna dimensión del aula: la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación o las relaciones entre los agentes del aula.
2. El alcance del proyecto incluyó únicamente el escenario del aula.
3. Los objetivos del proyecto fueron enfocados a la intervención o análisis de una situación particular del aula.
4. Los participantes involucrados fueron un grupo de estudiantes y/o su profesor.

Para la segunda categoría se establecieron los siguientes criterios:

1. La situación problémica abordada tuvo un alcance institucional en alguna de las siguientes dimensiones: la gestión del talento humano o de recursos educativos institucionales, la estructura curricular, la relación de la institución con el entorno o el sistema de aseguramiento de la calidad.
2. El alcance del proyecto incluyó la institución y/o su entorno
3. Los objetivos del proyecto intervenieron o analizaron una situación particular o general de la institución.
4. Los participantes involucrados fueron los agentes de la institución (profesorado, estudiantes, directivos, gestores educativos)

A partir de esta caracterización se pudieron identificar 26 proyectos pedagógicos desarrollados en grupos de 4 participantes de distintas regiones, niveles educativos y formación profesional, con una distribución así:

Cuadro 4. Tipología de los proyectos construidos por los docentes

TIPO DE PROYECTO	NÚMERO
De aula	16
De plantel	10

Fuente: autores del proyecto

Se observó preponderancia de los proyectos pedagógicos de aula, lo cual puede ser explicado en razón a que todos los docentes participantes ejercen como profesores de aula. Ninguno de los participantes se identificó como docente con funciones administrativas exclusivamente.

Diez (10) de los veintiséis (26) proyectos abordaron la solución de problemáticas que impactan las instituciones educativas en general. Este resultado es especialmente significativo si se tiene en cuenta que uno de los ejes de formación del programa fue, precisamente, la integración del contexto en los procesos de autoevaluación del docente.

Adicionalmente, se pudo caracterizar los proyectos pedagógicos de acuerdo a la intecionalidad de sus objetivos, partiendo de las 4 categorías empleadas en el proceso evaluativo:

Cuadro 5. Número de proyectos por dimensión de la evaluación

DIMESIÓN DE LA EVALUACIÓN	NÚMERO DE PROYECTOS
Contexto de la práctica educativa y pedagógica	8
Reflexión y planeación de la práctica pedagógica	2

Praxis pedagógica	11
Ambiente de aula	5

Fuente: autores del proyecto

Se pudo observar un constraste entre los resultados de la evaluación en la que 101 de los participantes obtuvo un puntaje inferior a 80/100 en la categoría de *Reflexión y planeación de la práctica pedagógica* pero solamente 2 proyectos estuvieron enfocados en esta dimensión. Lo mismo sucedió con la dimensión de contexto de la práctica educativa, en la que 93 participantes obtuvieron un puntaje inferior a 80/100 pero solo 8 proyectos se inscribieron en esta categoría.

La dimensión de praxis pedagógica fue la que contó con mayor número de proyectos (11/26), lo cual puede entenderse en el marco de la reflexión y de la investigación acción promovida por el programa de formación.

Asociatividad de los miembros del programa de formación

Para la caracterización de la asociatividad de los docentes se tuvo en cuenta: a) interdisciplinariedad, b) multi-contextualidad, y c) diversidad de niveles de educación en los que ejercen la función docente (cuadro 6).

Cuadro 6. Rúbrica para caracterizar los criterios de asociatividad por cada grupo de docentes

	Nivel		
Criterio	*Alto*	*Medio*	*Bajo*
Interdisciplinariedad	4 miembros de áreas de conocimiento distintas	3 miembros de áreas de conocimiento distintas	1-2 miembros de áreas de conocimiento distintas
Variedad de contextos	4 miembros ejercen la docencia en contextos geográficos y sociales distintos	3 miembros ejercen la docencia en contextos geográficos y sociales distintos	1-2 miembros ejercen la docencia en contextos geográficos y sociales distintos
Variedad del nivel educativo en el que ejerce su función docente	4 miembros enseñan en diversos niveles (preescolar-básica primaria- básica secundaria o media vocacional)	3 miembros enseñan en diversos niveles (preescolar-básica primaria- básica secundaria o media vocacional)	1-2 miembros enseñan en diversos niveles (preescolar-básica primaria-básica secundaria o media vocacional)

Fuente: Coordinación del programa.

De acuerdo a la rúbrica se pudieron determinar los siguientes resultados de asociatividad para el desarrollo de los proyectos:

Cuadro 17 Número de grupos por cada criterio de asociatividad

	Número de grupos		
Criterio	*Alto*	*Medio*	*Bajo*
Interdisciplinariedad	2	18	6
Variedad de contextos	12	5	9
Variedad del nivel educativo en el que ejerce su función docente	13	7	6

Fuente: autores del proyecto

Estos resultados en la asociatividad de los docentes para el desarrollo del proyecto pedagógico muestran un nivel alto de variedad de contextos y variedad de nivel educativo en donde se ejerce la función docente en la conformación de los grupos, dada la amplia diversidad de regiones de procedencia y niveles educativos que presentaron los docentes en la caracterización. Sin embargo, en términos de interdisciplinariedad la variedad fue moderada y baja. Esto puede leerse en dos dimensiones: a) los ejes temáticos sobre los cuales se plantearon los proyectos y b) la tradición disciplinar sobre la cual ha estado fundada la formación docente en Colombia.

Discusión y conclusiones

Los resultados permitieron concluir que los docentes demuestran disposición para formar vínculos para eventuales comunidades de práctica con colegas que trabajan en otras regiones y en contextos distintos. Esto no presupone la emergencia de una comunidad de práctica, pero sí establece potencialidades para convertirse en una comunidad de práctica en el futuro. El abordaje de los proyectos permitió identificar una resistencia moderada al abordaje de problemáticas educativas desde perspectiva interdisciplinaria, lo cual sugiere que las prácticas docentes aún se perciben en el marco de un objeto disciplianar determinado. Es necesario realizar un proceso de seguimiento a los participantes para determinar si los vínculos establecidos con colegas de diversos contextos y niveles de educación construyen una comunidad de práctica sólida o si por el contrario el vínculo establecido únicamente estuvo mediado por el proyecto desarrollado.

Referencias

Büyükturan, Ö., Karartı C., Büyükturan B. y Ekici, G. (2018). Investigation of Lifelong Learning Awareness and Self-Consciousness Undergraduates Health Sciences. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, *9*(33), 1517-1527.

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, *5*(15), 335-344.

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística.* Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.

Mills (2017). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher, 6th Edition.* Oregon: Southern Oregon University.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Colombia, la mejor educada 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.

Sánchez, L., Lara, L., Bravo, G. y Caballosa, A. (2014). Contribución del trabajo metodológico al desarrollo profesional del profesor universitario: análisis desde la autopreparación. *Ciencia y Sociedad*, *39*(2), 287-309.

Vezub, L.F., (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, *14*(42), 911-937.

Zabalza, M., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, *72*(257), 39-54.

Burocratización, Despersonalización y Gestión Consciente de la Convivencia Escolar

Bureaucratization, Depersonalization and Conscious Management of School Coexistence

Rodrigo Hernán Gutiérrez Lobos

Director Fundación Convivo, Chile

Las últimas 3 décadas el sistema educativo chileno se ha nutrido de políticas, normas e instrumentos que establecen directrices, obligaciones y recursos técnicos para garantizar "buena convivencia escolar", la que ha transitado de ser, parte de una política a "área estratégica de la gestión educativa" y actualmente un "Bien Jurídico". En una década trabajando con escuelas, hemos observado que, en la incorporación de estos cambios y obligaciones, se ha tendido a la excesiva instrumentalización de la convivencia en favor de resguardar el cumplimiento de exigencias legales, por sobre los objetivos formativos. La predominancia de la evidencia por sobre el proceso formativo, es una problemática que afecta al sistema educativo, y la gestión de convivencia particularmente, que en búsqueda de pulcritud técnica, ha tendido a invisibilizar o subexplotar la oportunidad transformadora que constituye, así como el impacto formativo, emocional y vital que las experiencias escolares revisten para los actores educativos y especialmente estudiantes. Paralelamente, el sistema ha exhibido ineficacia para posicionar los fundamentos éticos asociados a la buena convivencia, lo que, sumado a la resistencia al cambio en las escuelas, ha favorecido la coexistencia de una "gestión racional-moderna" con culturas escolares en contradicción con valores básicos que sustentan dicha gestión.

Descriptores: Gestión de la educación; Política educacional; Relación escuela comunidad; Ambiente educacional; Orientación pedagógica.

In the last 3 decades the Chilean educational system has been nourished by policies, norms and instruments that establish directives, obligations and technical resources to guarantee "good school coexistence", that transitioned from a policy to a "strategic area of the educational management", and currently a "Legal Good". During a decade working with schools, we have observed that in the incorporation of these changes and obligations, it has tended to the excessive instrumentalization of coexistence in favor of accomplishing legal requirements, above the training objectives. The predominance of evidence over the training process is a problem that affects the educational system, and the management of coexistence in particular, which, in search of technical neatness, has tended to make the transforming opportunity it constitutes invisible or underexploited, as well as the formative impact, emotional and vital that school experiences have for educational actors and especially students. In parallel, the system has exhibited inefficiency to position the ethical foundations associated with good coexistence, which added to the resistance to change in schools, has favored the coexistence of a "rational-modern management" with school cultures in contradiction with basic values that sustain said management.

Key words: Educational management; Educational policy; School community relationship; Classroom environment; Educational guidance

Introducción

Primero que todo señalar que este trabajo es fruto del análisis del Equipo Convivo en torno a sus experiencias y a mi desempeño en él como consultor educativo en convivencia escolar. Está desarrollado a fin de estimular la investigación en la temática y levantar una alerta en comunidades educativas respecto del riesgo a la despersonalización y pérdida de sentido que

existe, asociado a la burocratización exesiva de la gestión de la convivencia escolar y al consecuente debilitamento de su "sustrato ético".

En el primer apartado se expone el proceso general de complejización de la convivencia escolar en el sistema educativo chileno. Posteriormente se hace referencia a la experiencia en asesoría educativa, especializada en convivencia y a las problemáticas centrales que hemos identificado y finalmente presentaremos el enfoque "Convivencia Consciente", que surge en respuesta a estas problemáticas. Por último, en las conclusiones se organizan sintéticamente las principales lecciones y desafíos a la convivencia en el contexto chileno actual.

Contexto

En Chile, desde los años '90, se ha impulsado diversas reformas al sistema educativo, inicialmente orientadas a mejorar la cobertura y posteriormente a la mejora en la calidad. (Arellano, 2001, p.84). Dado que este impulso reformista se comienza a gestar poco tiempo después de que como sociedad, logramos zafar de una sanguinaria dictadura, no era de extrañar que la educación ya no fuera concebida solo en su perspectiva académico-instruccional, sino que en ella se depositaron expectativas de cambio social por medio de la formación de las nuevas generaciones en "Objetivos transversales", que efectivamente implementados elevarían la posibilidad de contar con futuros ciudadanos y ciudadanas moralmente incapaces de repetir las atrocidades del pasado reciente. A decir de Arellano (2001) estos objetivos "debían ser perseguidos por todas las asignaturas y apuntaban principalmente, a la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal, a la persona y su entorno y el desarrollo del pensamiento" (p.90).

Pasadas ya cerca de tres décadas desde que comenzaran a incorporarse reformas al sistema educativo, a la convivencia escolar le ha sido asignado un valor creciente en gestión educativa, transitando de ser objeto de orientaciones políticas y generalidades curriculares, a constituirse en área obligatoria de gestión educativa y llegar a poseer actualmente el estatus de "Bien jurídico".

Si bien desde el nivel curricular, la convivencia escolar ha estado presente de manera más o menos explícita desde los '90 en forma de objetivos transversales, han sido en estos últimos 10 años que a nivel político, legal y técnico se le ha tendido a complejizar, con miras elevar la valoración, preocupación y gestión sobre el área. A continuación, algunas instrumentos legales y políticos relevantes que constituyen la estructura sobre la cual se debe gestionar la convivencia escolar en Chile:

- Ley de Subvención Escolar Preferencial (LSEP): confiere a la convivencia escolar el carácter de área de gestión educativa y entrega recursos estatales para mejorar la equidad y calidad, en sus distintas áreas. (Ley N° 20.248, 2008)
- Ley General de Educación (LGE): incorpora el concepto de comunidad educativa y establece la obligación de conformar consejos escolares a establecimientos con subvención pública y "comités de buena convivencia" a aquellos no subvencionados estatalmente. (Ley N°20.370, 2009)
- Ley de Violencia Escolar (LVE): exige elaborar planes de convivencia escolar, capacitar a los miembros de las comunidades educativas, designar encargado de convivencia y contar con protocolos ante situaciones de maltrato y/o acoso. (Ley n° 20.536, 2011)

- Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE): establece directrices y objetivos estratégicos para la convivencia escolar, define los enfoques que deben estar presente en su gestión. (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015, p.28).
- Circular N° 482 (Superintendencia de educación escolar [SIE]): provee orientaciones legales y técnicas actualizadas para la elaboración y actualización de reglamentos internos y de convivencia escolar, protocolos que deben incluir, contenidos mínimos y principios. (SIE, 2018)

Experiencia

El propósito de este trabajo es relevar 2 tendencias que hemos observado como prevalentes en las comunidades educativas en que hemos trabajado (ya suman más de 60) y que constituyen obstáculos críticos, tanto para la construcción de convivencia como para el avance en la búsqueda de la formación integral a la que en su artículo 2° refiere la LGE.

Antes que todo, clarificar que cuando nos referimos a la burocratización de la convivencia, nos referimos la forma de organización racional de las organizaciones en general y de la gestión de la convivencia escolar en particular, caracterizada por Webwer (como fue citado en Rodríguez, 2003) por la división de funciones, organización jerárquica de los cargos, calificación técnica y el registro escrito de actos administrativos, normas y decisiones. Asimismo, siguiendo al mismo autor, con igual riesgos a la despersonalización que el autor asocia a la burocratización progresiva (p.33), que en nuestra opinión es la tendencia que sigue la gestión de la convivencia en Chile.

Respecto a la despersonalización y siguiendo el sentido weberiano, en nuestra experiencia lo entendemos como la deshumanización de la convivencia en la escuela, la desconexión afectiva y empática con la experiencia de otros u otras, la dificultad de distinguir y valorar lo singular y cualitativamente relevante.

Prevalencia de la evidencia por sobre el proceso educativo

A modo de ilustrar esta problemática exponemos extractos de diálogos sostenidos con directivos:

Situación 1

- Consultor: *"director, este es el informe técnico final de la asesoría."*
- Director: *"a ver… viene la factura, las listas de asistencia, las fotos, actas de reunión. Eso es lo que importa…"*

Situación 2

- Consultor: *"¿Entonces le interesaría que actualicemos participativamente el Reglamento de Convivencia?"*
- Directora: "*No, nosotros no queremos más trabajo. Lo que queremos es que ustedes tomen el reglamento, se lo lleven, lo revisen y nos lo entreguen corregido."*

Si bien los relatos anteriores no son textuales, ni dan cuenta de la disposición positiva e interés genuino el en "proceso" por parte de algunos destacados líderes educativos con quienes hemos tenido el privilegio de colaborar; el contenido resulta aplicable a muchos diálogos de cierre de servicio que hemos sostenido con directivos.

El primero exhibe que, del contenido de un informe de proceso, los verificadores son lo más valorados; en el segundo se asocia la actualización del reglamento a un trámite a realizar, desconectado de su impacto en los aprendizajes y formación ciudadana que para Brugeño y Mena (2008) posee su elaboración participativa. (p.1)

¿Por qué entonces encargan trabajos en convivencia?

Muchas veces prima la motivación por cumplir con las crecientes exigencias técnico-administrativas. Y se entiende. Reglamento actualizado, protocolos y planes de: convivencia, ciudadanía, inclusión, sexualidad, seguridad, entre otros; son algunos de los documentos, presente en los planes anuales de fiscalización (Superintendencia de Educación [SIE], Res. Ex. N° 186, 2018) en el área de convivencia, ya que de no contar con alguno se arriesga multas de hasta 500UTM, unos US$65.000. (Ley N° 20.529, 2011)

Debilidad en sustrato ético de la Convivencia

Confianza, inclusión, democracia, participación, son algunos de los valores a la base de la PNCE, sin embargo, muchos están siendo soslayados, o al menos subvalorados en pos del cumplimiento de exigencias formales. Esto hace que, ni la gestión de la convivencia ni las relaciones entre actores educativos, se desplieguen en coherencia con dichos principios.

Se habla de inclusión, pero se conforman cursos separados por calificaciones; se habla de confianza, y se estigmatiza a estudiantes; se habla de democracia, cuando los reglamentos internos se actualizan al interior del equipo directivo sin participación de otros estamentos; se habla de desarrollo afectivo y muchas escuelas prohiben por reglamento las expresiones afectivas. (ver en www.mime.mineduc.cl)

A esta ambigüedad ha contribuido la LVE, que al mismo tiempo que declara los principios de la política, paralelamente aplica el paradigma antagónico de "control y sanción" (Magendzo, Toledo y Gutiérrez; 2013).

Los valores fundamentales asociados a buena convivencia no han terminado de ser procesados e integrados al imaginario de las comunidades educativas que hemos visitado. Ni la noción de comunidad educativa como agrupación que propende a asegurar el "pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico" de los y las estudiantes (LGE, 2009), ni la de convivencia escolar como "coexistencia armónica" e "interrelación positiva" para el desarrollo integral de los y las estudiantes (LVE, 2011), ni como aprendizaje para la vida en sociedad de hombres y mujeres *"sensibles, solidarios y socialmente responsables"* (MINEDUC, 2013, p.8).

Conclusión

Si bien las políticas de convivencia han buscado posicionar una conceptualización de la escuela como instancia de formación integral, basada en la inclusión, democracia y enfoque formativo (MINEDUC, 2015, p.6)), hemos observado que en su lugar aquello que más efectivamente ha permeado en la cultura escolar, es la burocracia en gestión de la convivencia, que le hace alejarse de su objetivo último: "*ir más allá de lo formal*" (MINEDUC, 2015, p6), y que se relaciona con la "*capacidad de mirar a cada actor de la escuela y liceo como sujetos partícipes de la configuración cotidiana de la Convivencia Escolar, y por tanto, de los aprendizajes que se despliegan en el espacio escolar*" (MINEDUC, 2015. P.6)

¿Cómo hacer para llevar adelante una gestión que al tiempo que cumpla con la norma no descuide el proceso formativo integral?

Primero es necesario reconocer que la incorporación de racionalización al trabajo en convivencia es un logro, en tanto al mismo tiempo que permite predecir ciertos comportamientos (Rodríguez; 2003, p.33) facilita articularlos, desde lo formal, con las metas institucionales, diagnósticos, propósitos, recursos y plazos determinados.

La racionalización, en tanto problemática, deviene de la sobrevaloración de las evidencias -registros escritos de resultados y/o acciones ejecutadas, ante el requerimiento de entidades fiscalizadoras- por sobre el valor cualitativo de los procesos y sus implicancias, de los cuales dan cuenta, léase: resolución de conflictos, derivaciones psicosociales, campañas preventivas, acciones formativas, entre otras. Es esto lo que conlevaría la desconexión afectiva con el proceso e involucrados y a la atomización de los roles en desarticulación con los demás actores educativos, entre otros efectos.

En este escenario consideramos de suma importancia incorporar acciones de refuerzos ético a la gestión de la convivencia e institucionalizar en lo centros educativos, experiencias periódicas de ejercitación y promoción de la reflexión sobre el sentido formativo, cívico y comunitario, del convivir en la escuela, en consonancia con la PNCE. En este marco cuentan campañas preventivas, actividades artísticas, jornadas de discusión, capacitaciones, instancias recreativas, autocuidado, etc., abiertas a la participación de todos los actores.

A partir de lo aprendido y con el fin de contrarrestar los efectos de la predominancia de la evidencia, consideramos necesario:

- Cultivar una disposición de apertura al cambio, y de esta manera hallanar las condiciones para nuevos estilos relacionales.
- Desarrollar consensos en torno al ideario institucional que permita a las comunidades compartir un horizonte semántico y proveer de contexto valórico común al desempeño de roles.
- Trabajar en la valoración de sí mismo, como personas y actores sociales, y desde ahí desarrollar el sentido de comunidad de actores corresponsables.
- Los miembros de la comunidad deben percibirse con poder trasnformador, de sí mismos y de su entorno, a través del uso del lenguaje (Echeverría, 2003, p.22), por lo que sus interacciones comunicativas deberán ser asertivas y empáticas.

Propuesta

Transformación de la Convivencia desde su fortalecimiento ético.

Es en respuesta a las problemáticas señaladas hemos incorporado a nuestro trabajo de asesoría, un eje transversal, orientado al desarrollo ético para la convivencia, que este 2019 inicia su segundo año operacionalización e implementación. Preliminarmente podemos atribuir efectos positivos sobre la motivación de los adultos de la comunidad educativa y su disposición colaborativa. Nos referimos al Enfoque Conviencia Consciente, cuyos principios fundamentales presentamos a continuación.

Enfoque Convivencia Consciente

4 principios de la Convivencia Consciente

- Todoyparte: Como totalidad individual somos sistemas complejos; un "todo" existencial, físico, sensitivo y cognitivo; pero al mismo tiempo somos "parte" en distintos sistemas que se ven afectados por cada uno de nuestros actos, al tiempo que los cambios que generamos en nuestro entorno nos hacen experimentar nuevos cambios. De ahí que no hay acciones inocuas, sin efecto: todas nuestras acciones tienen efectos sobre el entorno y nosotros mismos. De manera ineludible, activada la consciencia de "todoyparte", nuevas distinciones nos obligan a tomar posición: actuar orientado a la mejora o al perjuicio propio y/o del mundo.

- Convivir = Compartir: El sociólogo Moreno (Como se citó en Robles, 2010) entiende la convivencia como "el fundamento pre-comprensivo del estar compartiendo un mundo". El mundo no es mi mundo, sino nuestro mundo y eso nos hace responsables de compartirlo; igualmente compartimos la responsabilidad sobre el otro, de ahí abrirnos a una actitud solidaria con quien es diferente (al igual que yo), implica, a decir de Larapí (Como se citó en Sime, 1999) "hacer mías sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas".

- Poder generativo del lenguaje: el lenguaje no sólo tiene un valor descriptivo para expresar lo que sentimos y describir lo que vemos. Con el lenguaje creamos realidades. "el lenguaje no sólo nos permite hablar "sobre" las cosas: También permite que sucedan cosas" (Echeverría, 2003, p.22). Tanto el lenguaje verbal y no verbal transforman, generan expectativas en otros y expresan las nuestras; juicios y afirmaciones que transforman la realidad; a través de la palabra como de nuestro comportamiento que siempre comunica (Watzlawic, citado en Rodríguez, 2003, p.160).

- Desaprender: es la habilidad de ser flexible, de dotar de plasticidad nuestras cogniciones y emociones, entendiendo que como el mundo cambia, los conocimientos que tenemos sobre él también lo hacen. Refiere a la necesidad de, cuando la situación lo amerite, remover antiguos aprendizajes ya arraigados en nuestro pensamiento para dar paso a otros nuevos, remover autoconceptos limitantes y reemplazarlos por unos habilitantes; reemplazar prejuicios negativos por nuevos juicios que transformarán nuestra percepción del otro y del mundo.

La convivencia consciente es entonces concebida como una oportunidad de permanente mejora personal y colectiva, al tiempo que espacio de libertad para dirigir nuestra influencia sobre el mundo, en este caso el mundo compartido con las comunidades educativas que integramos.

Referencias

Arellano, P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista Cepal* , *73*, p.90.

Brugueño X, Mena, I. (2008). El sentido del reglamento de Convivencia. Rescatado de http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/docentes/GestionLiderazgoInstrumentosConvEscolar/Fichas/El-sentido-del-reglamento-de-convivencia.pdf

Echeverría, R. (2003). Ontología del Lenguaje.

Ley N° 20.248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 31 de septiembre de 2009

Ley N° 20.529. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011

Ley N° 20.536. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011

Magendzo, A; Toledo, M; Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la ley de violencia escolar. *Estudios pedagógicos* , *39*.

Maturana H (1999). *Transformación en la Convivencia.* Santiago, Chile: Dolmen ediciones.

Ministerio de Educación República de Chile (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018.

Ministerio de Educación República de Chile (2013). Gestión de la Buena Convivencia. Rescatado de https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Gestion-de-la-Buena-Convivencia.pdf

Robles Fernando (2003). ¿Convivencia escolar en una sociedad de riesgo? *Monografías virtuales Universidad de Concepción*, *2*.

Rodríguez, Darío (2002): *Gestión Organizacional.* Santiago, Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sime, L (1999). Hacia una pedagogía de la Convivencia. *Revista Educación Pontificia Universidad Católica del Perú*, *Vol. 8*, n° 15.

Superintendencia de Educación (2018). Circular N° 482. Rescatada de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPARTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMEINTOS-EDUCACIONALES-ENSE%C3%91ANZA-B%C3%81SICA-Y-MEDIA..._opt.pdf

Superintendencia de Educación (2018). Resolución Exenta N° 186, Rescatada de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/REX-N%C2%BA-0186-APRUEBA-PLAN-ANUAL-DE-FISCALIZACION-A%C3%91O-2018.pdf

Valenzuela, J; Ahumada, I; Rubilar, A; López, V; Urbina, C (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. Chile. *Revista electrónica de Psicología Vol. 36*, n°1.

Satisfacción Académica y Adaptabilidad de Carrera en Estudiantes de Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas

Academic Satisfaction and Career Adaptability in Master's Students in Social and Legal Sciences

Pedro Álvarez-Pérez
David López-Aguilar
Juan Llanes Ordóñez

Universidad de La Laguna, España

En las trayectorias de acceso a la formación de posgrado intervienen diversidad de factores que favorecen o dificultan la adaptación, la permanencia o el abandono de los mismos. Atendiendo a esta realidad, se viene desarrollando el proyecto de investigación I+D (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE), cuyos objetivos se centran en analizar la importancia que tienen las trayectorias formativas en la integración y persistencia en los estudios de máster y conocer la evolución de los proyectos vitales del alumnado. De entre los factores que intervienen en este proceso, se analizan dos dimensiones fundamentales: la satisfacción académica y la adaptabilidad de carrera en una muestra de alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de siete universidades españolas. Concretamente, se profundiza en la importancia que tiene para las trayectorias formativas de persistencia la satisfacción y la adaptabilidad de carrera. Los resultados ponen de manifiesto que, en general, los estudiantes están adaptados a su proceso de aprendizaje y satisfechos con los estudios que están cursando. Se encontró una correlación directa entre adaptación y satisfacción, lo que sugiere que los estudiantes que se han adaptado bien a la enseñanza universitaria y a los estudios de máster, se muestran satisfechos con la formación que están cursando.

Descriptores: Satisfacción académica; Adaptabilidad de carrera; Persistencia; Trayectorias formativas; Estudios de máster.

In the trajectories of access to postgraduate training, a variety of factors intervene that favor or hinder the adaptation, permanence or abandonment of the same. In view of this reality, the R & D research project (EDU2016-80578-R AEI / FEDER.UE) is being developed, whose objectives are focused on analyzing the importance of the training trajectories in the integration and persistence of the studies of master's degree and know the evolution of the vital projects of the students. Among the factors that intervene in this process, two fundamental dimensions are analyzed: academic satisfaction and career adaptability in a sample of students from the Social and Legal Sciences branch of seven Spanish universities. Specifically, it deepens in the importance that has for the formative trajectories of persistence the satisfaction and the adaptability of career. The results show that, in general, students are adapted to their learning process and satisfied with the studies they are studying. A direct correlation between adaptation and satisfaction was found, which suggests that students who have adapted well to university education and master's studies are satisfied with the training they are pursuing.

Keywords: Academic satisfaction; Career adaptability; Persistence; Training trajectories; Master's studies.

Introducción

Uno de los cambios significativos que se ha producido en la enseñanza universitaria en la última década, coincidiendo con la implantación del nuevo modelo de estudios superiores surgido al amparo de la Convergencia Europea, ha sido el desarrollo de los estudios de posgrado, que

atienden a la especialización académica o profesional y al desarrollo de la competencia investigadora. Paralelamente se ha producido un incremento importante de estudiantes que cursan estudios de master, en todas las áreas y ramas del conocimiento (MECD, 2016). La rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) es la que sin duda cuenta con una mayor oferta de estudios de posgrado y la que acumula el mayor porcentaje de estudiantes.

Aunque ha habido una productiva línea de investigación centrada en las trayectorias de los estudiantes que cursan estudios de grado (Pascarella y Terenzini, 2001; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Álvarez, Alegre y López, 2012), hay muy pocos estudios en los que se hayan abordado los procesos de transición y adaptación a los estudios de máster, a pesar de la enorme expansión que se ha producido en este tramo de la formación universitaria. Este ha sido uno de los motivos principales que justifican el desarrollo del proyecto de Investigación del Programa Estatal I+D+I Orientada a los Retos de la Sociedad 2016 (EDU2016-80578-RAEI/FEDER.UE), en el que participan siete universidades españolas y cuya finalidad está orientada a conocer los procesos de transición a los estudios de máster en CSJ, analizando la influencia de las trayectorias de acceso en la integración y permanencia.

En esta comunicación se abordan dos de las dimensiones objeto de estudio en el proyecto: la adaptabilidad de carrera y la satisfacción académica. Constituyen dos factores claves, puesto que los estudiantes bien adaptados planifican y se preocupan por su futuro, asumen la responsabilidad en las decisiones que toman, exploran nuevas oportunidades para seguir evolucionando, etc. La adaptabilidad de carrera es un constructo básico en el modelo de life designing (Savickas y Porfeli, 2012). Abarca aspectos como la disposición para hacer frente a las tareas predecibles en el rol de estudiante (y futuro trabajador) y para manejar con éxito los ajustes impredecibles derivados de los cambios de etapas y cursos. Siguiendo este modelo y para valorar la capacidad de adaptabilidad de las personas se proponen cuatro factores: implicación, control, curiosidad y confianza. La implicación se refiere a cómo se involucra un estudiante en preparar su futuro, mientras que el control guarda relación con la autorregulación y la responsabilidad en las decisiones. La curiosidad mide el grado en que exploran el ambiente y buscan información y la confianza se vincula con el grado de certidumbre a la hora de resolver problemas y superar los obstáculos.

Por otro lado, los estudiantes que muestran satisfacción con los estudios que están cursando, se caracterizan por avanzar en el logro de las metas académicas, valorar bien lo que están aprendiendo, poseer creencias favorables respecto a sus capacidades para lograr los objetivos académicos que se han planteado, tener expectativas positivas en relación a la finalización de los estudios, percibir un apoyo social adecuado para lograr sus objetivos académicos, valorar de forma satisfactoria el ambiente y *feedback* que hay en clase. La satisfacción académica es un elemento vinculado a los sistemas de calidad, y constituye un indicador interesante para valorar aspectos claves como las interacciones profesorado-alumnado o alumno-alumno, las instalaciones, las actividades formativas, las prácticas profesionalizantes, etc. (Zas, 2002). Numerosos estudios han abordado la relación de la satisfacción académica con otras variables presentes en los escenarios educativos. Se ha encontrado una relación positiva entre satisfacción académica y rendimiento académico óptimo (Caballero, Abello y Palacio, 2007), entre expectativas positivas hacia la universidad, rendimiento académico y satisfacción (Cabrera y Galán, 2002), entre satisfacción académica y éxito en los estudios (Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez, 2007) y entre satisfacción académica y eficacia de los servicios académicos y administrativos universitarios (Jiménez, Terriquez y Robles, 2011).

En relación a estos factores, se plantearon como objetivos, analizar el grado de adaptación del alumnado a los estudios de master en CSJ y conocer su nivel de satisfacción académica.

Método

En esta investigación participaron un total de 1352 (n=1352) estudiantes universitarios que, en el momento de administración del instrumento de recogida de datos, se encontraban cursando estudios de máster en la rama de conocimiento de CSJ. De manera específica, y de acuerdo con la información presentada en el cuadro 1, el 33,6% de los participantes en el estudio eran hombres, frente al 66,4% de mujeres. La edad media se situó en los 27,3 ($\bar{x}$=27,3) años con una desviación típica de 6,740 (sd=6,740).

Cuadro 1. Características de la muestra participante

GÉNERO	Hombre: 450 (33,6%)
	Mujer: 890 (66,4%)
EDAD	Mínimo: 20
	Máximo: 62
	Media: 27,53
	sd: 6,740

Funte: Elaboración propia

Como se recoge en el siguiente cuadro, los estudiantes pertenecían a siete universidades españolas y cursaban diferentes titulaciones de máster de la rama de CSJ. El 68,3% realizaba un máster que era requisito para la profesión, el 18,0% lo hacía en una titulación mixta (profesionalizador/investigador), el 8,2% cursaba un posgrado profesionalizador y el 5,4% se encontraba en un título con intensificación investigadora. La amplia mayoría de titulaciones de máster analizadas eran presenciales (96,6%) y el estudiantado se matriculaba a tiempo completo (94,8%).

Cuadro 2. Distribución de la muestra participante

UNIVERSIDADES	UB: 287 (21,2%)
	UAB: 48 (3,6%)
	US: 150 (11,1%)
	UNIZAR: 279 (20,6%)
	UNED) 43 (3,2%)
	ULL: 280 (20,7%)
	ULPGC: 265 (19,6%)
TIPOLOGÍA DEL MÁSTER	Requisito para la profesión: 924 (68,3%)
	Profesionalizador: 111 (8,2%)
	Investigador: 73 (5,4%)
	Mixto (profesionalizador/investigador): 244 (18,0%)
MODALIDAD DEL MÁSTER	Presencial: 1236 (96,6%)
	Virtual: 43 (3,4%)
TIPO DE MATRÍCULA	Tiempo parcial: 70 (5,2%)
	Tiempo completo: 1280 (94,8%)

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo mediante el *"Cuestionario de transiciones y trayectorias académicas en los estudios de máster"* que fue diseñado en el marco del proyecto de investigación I+D. Este instrumento se construyó teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, las características de la población a la que iba dirigido y los referentes teóricos que fundamentaban y argumentaban las hipótesis de partida del proyecto. En concreto, en esta comunicación se presentan los resultados relacionados con dos de las dimensiones recogidas en este cuestionario:

- Satisfacción académica, que fue evaluada a partir de una adaptación de la escala de Lent et al. (2005).
- Y la adaptabilidad de la carrera, para la que se empleó una adaptación de la escala *Career Adapt-Abilities Scale* de Savickas, utilizada por Merino-Tejedor, Hontangas y Boada-Grau (2016).

Procedimiento de recogida de datos

La recogida de información a través del cuestionario se llevó a cabo durante el primer trimestre del año 2018. Para ello, se contactó con los directores académicos de cada uno de los másteres recogidos en el cuadro 2 de esta comunicación con el objetivo de explicar el sentido y finalidad del trabajo que se venía desarrollando y solicitar su colaboración voluntaria en la administración del cuestionario. Tras este contacto inicial, los investigadores del proyecto acudieron presencialmente a las aulas para administrar el instrumento de recogida de datos previo consentimiento informado al alumnado.

Análisis e interpretación de datos

La información recogida a partir de la aplicación del cuestionario fue procesada con el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* para el sistema operativo *Microsoft Windows*. Este programa de apoyo metodológico permitió analizar las frecuencias, las medidas de tendencia central de los ítems incluidos en las dimensiones objeto de análisis y las correlaciones existentes entre las variables estudiadas.

Resultados

Los resultados del trabajo realizado sugirieron que, en términos generales, los estudiantes que cursaban estudios de máster en la rama de CSJ tenían un nivel de satisfacción general relativamente alto ($\bar{x}$=3,39; sd=,723). De hecho, en un análisis más pormenorizado por universidades, se comprobó que los niveles de satisfacción eran equitativos, siendo la UB y la UNED las que mayores puntuaciones alcanzaron ($\bar{x}$=3,59) frente a la UNIZAR que obtuvo las valoraciones más bajas ($\bar{x}$=3,21).

Figura 1. Satisfacción académica en función de la universidad
Fuente: Elaboración propia.

Ahondando sobre esta información, se pudo constatar que los niveles de satisfacción académica más bajos ($\bar{x}$=3,27) se encontraron en titulaciones que eran requisito indispensable para el ejercicio de la profesión como era el caso del Máster de Abogacía o de Secundaria.

Figura 2. Satisfacción académica en función de la modalidad de máster
Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el análisis detallado de la satisfacción académica de los participantes en la investigación, se pudo comprobar que se sentían bien con sus compañeros de clase ($\bar{x}$=4,28; sd=,853), estaban satisfechos con los resultados académicos que estaban obteniendo ($\bar{x}$=3,84; sd=,934) y se sentían cómodos con el ambiente educativo del máster ($\bar{x}$=3,62; sd=,981). No obstante, valoraron en menor medida aspectos como el *feedback* que estaban recibiendo del profesorado respecto a su proceso de aprendizaje ($\bar{x}$=3,09; sd=1,065), la metodología empleada ($\bar{x}$=2,93; sd=1,085) o la estimulación y motivación académica generada en el espacio del aula ($\bar{x}$=2,85; sd=1,090).

Cuadro 3. Satisfacción académica

ÍTEMS	MEDIA	SD
Me siento bien con el grupo de compañeros/as que tengo en clase	4,28	,853
Estoy satisfecho/a con los resultados académicos que he obtenido en el máster	3,84	,934
Me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster	3,62	,981
En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante	3,52	1,053
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases	3,30	1,118
En términos generales, estoy disfrutando de los estudios	3,14	1,142
Estoy satisfecho/a con el feedback que recibo del profesorado respecto al aprendizaje	3,09	1,065
Me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje	2,93	1,085
Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en la clase	2,86	1,090

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los niveles de adaptabilidad de la carrera, los resultados mostraron un nivel de adaptación elevado ($\bar{x}$=4,15; sd=,589), situación que fue bastante similar en las distintas universidades analizadas (figura 3), salvo el caso de la UNIZAR que fue donde se detectó un valor inferior ($\bar{x}$=3,98).

Figura 3. Adaptabilidad de la carrera en función de la universidad
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la adaptabilidad en función de la modalidad del máster (figura 4), los datos siguieron la misma tendencia que con los niveles de satisfacción. Es decir, las puntuaciones obtenidas en las titulaciones que eran requisito para la profesión eran inferiores ($\bar{x}$=4,1) frente a aquellas que eran profesionalizadoras ($\bar{x}$=4,33), investigadoras ($\bar{x}$=4,32) o mixtas ($\bar{x}$=4,22).

De manera específica, las valoraciones de los estudiantes en la escala de adaptabilidad aplicada mostraron que, principalmente eran alumnos que sabían asumir la responsabilidad de sus acciones ($\bar{x}$=4,27; sd=,774), que podían contar con ellos ($\bar{x}$=4,25; sd=,785) y que buscaban oportunidades para crecer ($\bar{x}$=4,22; sd=,799). En menor medida, se consideraron personas que tenían conciencia de la educación y de las opciones profesionales que debe tomar ($\bar{x}$=4,06; sd=,813), exploraban las opciones antes de tomar una elección ($\bar{x}$=4,01; sd=,870) y además observaban y analizan diferentes formas de hacer las cosas ($\bar{x}$=4,01; sd=,837).

Figura 4. Adaptabilidad de la carrera en función de la modalidad de máster
Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4. Adaptabilidad de la carrera

ÍTEMS	MEDIA	SD
Asumir la responsabilidad de mis acciones	4,27	,774
Contar conmigo mismo/a	4,25	,785
Buscar oportunidades para crecer	4,22	,799
Aprender nuevas habilidades	4,22	,791
Tomar decisiones por mí mismo/a	4,20	,792
Prepararme para el futuro	4,18	,803
Trabajar y/o estudiar de acuerdo a mis capacidades	4,17	,788
Pensar en cómo será mi futuro	4,16	,818
Tener cuidado de hacer bien las cosas	4,14	,797
Tomar conciencia de la educación y de las opciones profesionales que debo tomar	4,06	,813
Explorar las opciones antes de hacer una elección	4,01	,870
Observar diferentes formas de hacer las cosas	4,01	,837

Fuente: Elaboracion propia

Finalmente, los análisis correlacionales ensayados sugirieron que existe una relación directa débil entre la satisfacción académica y la adaptabilidad a la carrera (r=,298; p.<,000). Esto es, aquellos estudiantes que se sentían satisfechos con sus estudios de máster tenían mayores probabilidades de adaptarse a sus estudios, o viceversa.

Conclusiones

Atendiendo a las dimensiones de análisis de esta comunicación se puede determinar que, los estudiantes que muestran una satisfacción más baja con el máster son aquellos que han accedido a la formación por ser requisito sine qua non para el ejercicio profesional y, por ende, la motivación es mayoritariamente extrínseca. Mientras que aquellos estudiantes que han accedido para complementar su formación previa o enriquecerse profesionalmente, están más satisfechos

y probablemente con la elección (Figuera, Raitz y Llanes, 2013). Uno de los retos que se deriva del análisis es la mejora de la labor docente: *feedback* al estudiante, acompañamiento y metodologías de enseñanza-aprendizaje adoptadas.

En cuanto a la adaptación de la carrera, los estudiantes resaltan el valor de la autonomía que se deriva de una formación de segundo ciclo (donde la edad de entrada es mayor que, por ejemplo, en un grado). Sin embargo, hay elementos de reflexión para la orientación profesional ya que en esta adaptación se contempla, en menor medida, los ítems vinculados el futuro laboral y la oportunidad real de los estudios cursados.

Referencias

Álvarez, P.; Alegre, O. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2).

Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.

Cabrera, P y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y Rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 86-98.

Fernández, J., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2), 203- 214.

Figuera, P., Raitz, T. y Llanes, J. (2013). Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. *Educaçao Temática Digital*, 15(3), 612-613

Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles, F.. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3(6), 46-56.

Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B., Treistman, D., y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 429-442.

Merino, E., Hontangas, P., y Boada, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 92–102.

Pascarella, E. y Terenzini, P. (2001). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.* New York: Paperback Avg.

Salinas, A. y Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidiciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVII, 1 163-192.

Savickas, M. y Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt – Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.

Sousa, R., Lopes, A. y Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422.

Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Revista Psicología Científica.com*, 4(3).

Perfil y Trayectorias de Acceso de los Estudiantes de Máster en el Territorio Español

Master's Degree Students' Profile and Trajectories of Access in Spain

Pilar Figuera Gazo [1]
Mercedes Torrado Fonseca [1]
Beatriz Malik Liévano [2]

[1] Universidad de Barcelona, España
[2] Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

En la última década hemos asistido a una reorganización de los estudios universitarios incorporando el nivel de máster; nivel que ha sufrido un incremento muy significativo. La revisión bibliofigura evidencia una falta de producción científica que permita conocer, más allá de las estadísticas, la realidad en los estudios de máster. En este marco, se ha planteado una investigación en la que participan 7 universidades españolas con la finalidad de analizar las transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en el ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas. La presente contribución presenta algunos resultados del estudio de encuesta llevado a cabo. Se han diseñado dos cuestionarios y han participado un total de 1795 estudiantes de 44 másteres al inicio del curso y 1352 estudiantes de 36 másteres al finalizar el primer semestre. Los resultados confirman un cambio en el perfil y trayectoria profesional previa de los estudiantes, en sus motivaciones de acceso en función de la orientación del máster, además de identificar factores facilitadores e inhibidores en sus procesos de transición. Se concluye con la necesidad de promover acciones orientadoras que permitan ajustar las expectativas iniciales de los estudiantes a la realidad de la formación.

Descriptores: Educación superior; Estudios de máster, Trayectorias académicas, Motivos de acceso, Persistencia.

Over the last decade there has been a reorganization of university studies, with a significant increase of degrees at Masters' level. The literature review evidences a lack of scientific knowledge regarding the reality of Masters' studies, beyond the statistics. This simposium presents some results of a research study in which 7 Spanish universities participate with the purpose of analyzing the transitions and trajectories of access to master's degrees in the field of Social Sciences and Law. Two questionnaires were designed and a total of 1795 students from 44 master's degrees participated at the beginning of the academic year and 1352 students from 36 Master's programs at the end of the first semester. The initial results confirm a change in the students' profile, previous career paths, and motivations to access the Master's programme, according to its orientation, in addition to identifying facilitating and inhibiting factors in their transition processes. We conclude with a reflection on guidance actions needed to enable adjusting the students' initial expectations to the reality of the training.

Keywords: Higher Education; Master's studies, Academic Trajectories, Motivational factors, Persistence.

Introducción

El contexto de transformación profunda de la universidad española a raíz de la implantación del EEES, ha supuesto, entre otras cuestiones, la consolidación de los estudios de máster oficial en la universidad, que han ido creciendo en cantidad y calidad en los últimos años. Este nivel educativo es el que ha sufrido un mayor incremento en el sistema universitario internacional (OCDE, 2018) y nacional (MECD, 2016). El dato más destacado es el aumento de la matrícula

del período 2008/9 al 2016/17, en un 266,40%, matizado y diferenciado en función del tipo de universidad y rama de conocimiento. Así, el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que ofrece un mayor número de másteres y la que concentra más estudiantes en este nivel educativo. Según Hernández y Pérez (2018), en el curso 2016/17 la demanda académica media de los másteres de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas fue 2,7 veces superior a la demanda media registrada por los másteres de la rama de Ciencia.

El análisis del perfil del estudiante de máster en investigaciones recientes confirma la diversificación del bagaje formativo y social de los estudiantes y apunta, también, algunas tendencias; así en línea con el informe Eurostudent (DZHW, 2018) los estudiantes de máster son más jóvenes y presentan, en términos generales, una trayectoria continua directamente desde los estudios de grados. Entre las posibles causas en el perfil, podemos señalar los cambios en las políticas de empleabilidad y formación a lo largo de la vida (Romero & Figuera, 2016; Echeverria Samames & Martínez Clares, 2018), el logro de los principios de equidad (Egido Galvez, Fenández Diaz & Galán, 2014), las directrices marcadas en la Declaración de Incheon para el año 2030 (UNESCO, 2016) y los retos de la internacionalización de los sistemas universitarios y su atracción internacional (Curaj, Matei, Psicopie, Salmi & Scott, 2015).

En este contexto existen pocas investigaciones específicas que ahonden en el conocimiento de los procesos de transición en el acceso a los estudios de máster. Las escasas investigaciones son fragmentadas y vinculadas a motivaciones muy específicas. En el contexto español, destaca la línea de investigación relacionada con el máster de formación inicial del profesorado de secundaria en cuanto al estudio de las expectativas, concepciones previas, construcción de la identidad e integración (Serrano & Pontes, 2017). Destacamos los trabajos de Llanes, Figuera, Jurado, Romero, y Torrado (2015) y Figuera, Buxarrais, Llanes, y Venceslao (2018) que aportan una visión comparada del perfil y de los procesos de transición en los másteres del área de educación en el contexto iberoamericano y español.

Ante esta realidad, planteamos una investigación[1] cuya finalidad general es conocer mejor los procesos de transición a los estudios de máster, analizando en profundidad la influencia de las trayectorias de acceso (el bagaje académico y profesional previo, incluido el país de origen) en la integración y persistencia de los estudios. Asimismo, se pretende comprender, mediante una aproximación a la vivencia que los estudiantes tienen respecto a sus procesos de transición, la evolución de su proyecto profesional y vital y la construcción de su identidad profesional

Método

La investigación donde se enmarca el presente trabajo plantea una metodología multiestratégica y multimétodo, teniendo en cuenta la finalidad del proyecto y la complejidad del fenómeno objeto de estudio. El planteamiento general de la investigación contempla la realización de un estudio de encuesta y un estudio de narrativas (auto) biofiguras en fases secuenciadas desde una lógica del proceso comprensivo y sistémico. En esta contribución se presenta, específicamente, parte de los resultados del estudio de encuesta, desarrollado en curso 2017-18, para dar respuesta al objetivo "Analizar los procesos de transición académica de los estudiantes de máster en la universidad".

---

[1] Proyectos I+D "*Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española: un análisis en el ámbito de las ciencias sociales*" (EDU2016-80578-R AEI/FEDER.UE) y REDICE ICE-UB "*Transición académica y profesional en los másteres de ciencias sociales*" (REDICE 18-2306).

Instrumentos de recogida de información

Se elaboraron dos cuestionarios para recoger información al inicio del máster y transcurridos unos meses (Cuestionario Inicial de Transición a los estudios de máster y Cuestionario de Seguimiento de Transición a los estudios de máster). En la construcción de ambos cuestionarios se tuvo en cuenta el cuestionario-CVT (Cuestionario de Valoración de la Transición) utilizado en el I+D (EDU2009-10351) y el CVDAG (Cuestionario de Valoración del Desarrollo Académico del Grado) utilizado en el I+D (EDU2012-31568), considerando los constructos relacionados con los factores sociocognitivos de Lent *et al.* (2009) y la escala de factores facilitadores e inhibidores de la transición (Figuera & Torrado, 2015). Se incorporaron las intenciones de abandono[1] y adaptaciones de la escala de motivos de elección (Figuera et al, 2018) y de adaptabilidad de la carrera (versión reducida CAAS-SF) de Maggiori, Rossier y Savickas (2017) en su versión adaptada al español (Merino-Tejedor, Hontangas & Boada-Grau, 2016)[2] e identidad profesional (Chin Pei Tan, Van der Molen, & Schmidt, 2017)[3]. Las preguntas de ambos cuestionarios son de elección múltiple y escalares de 5 puntos. En la figura 1 se presentan los constructos considerados al inicio y a mediados del máster.

En esta contribución se presentará un avance de los resultados relacionados con el perfil de los estudiantes, su trayectoria y motivaciones de acceso, así como una aproximación al proceso de adaptación académica vivido a lo largo del máster y una valoración de los factores facilitadores e inhibidores de la transición.

Población y muestra

En el estudio participan siete universidades públicas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de La Laguna, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, UNED, Universidad de Sevilla y Universidad de Zaragoza). Se establecieron criterios de selección de los másteres del ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas atendiendo a las cuatro tipologías de máster: requisito para la profesión, profesionalizadores, de investigación y de orientación mixta; y pertenecientes a distintas áreas disciplinares (Educación, Economía, Derecho, Turismo, Comunicación y Sociología). Se consensuó institucionalmente el acceso a las respectivas aulas sin una selección previa de estudiantes. Las figura 1 y 2 presentan la distribución de la muestra en función del momento de recogida de información. La tasa de participación ha sido globalmente alta respecto a la matrícula (54.5% al inicio del máster y error muestral=1.6% y de un 46,1% tras unos meses de curso con un error muestral=2%).

[1] Ver la contribución del Simposium titulada "Intenciones de abandono en los estudios de máster".

[2] Ver la contribución del Simposium titulada "Satisfacción académica y adaptabilidad de carrera en estudiantes de máster en Ciencias Sociales y Jurídicas".

[3] Ver la contribución del Simposium titulada "Identidad profesional y adaptabilidad de la carrera: interacción en las trayectorias de acceso a los estudios de máster".

Figura 1. Constructos considerados en los cuestionarios de la investigación
Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Distribución de la muestra participante en función del momento de la recogida
Cohorte 2017-18

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Distribución de la muestra participante en función de la tipología de máster de la Cohorte 2017-18

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Los resultados confirman que existen diferencias significativas en cuanto a las características personales de los estudiantes que acceden a los estudios de máster en el ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas en las universidades participantes. Los másteres que habilitan para la profesión (Máster de Secundaria y Abogacía) y los másteres profesionalizadores agrupan a estudiantes más jóvenes, mayoritariamente mujeres, y que acaban de finalizar los estudios de grado sin una experiencia laboral relacionada con su ámbito de estudio; muchos todavía viven en casa de sus padres y, por tanto, la familia es un apoyo económico para costear sus estudios.

En el caso de los másteres orientados a la investigación, el perfil de los estudiantes es totalmente diferente: son de más edad (media de 28,2), con cierta experiencia profesional relacionada con su ámbito de estudio (43% de los casos) e independientes del hogar familiar (solo un 33,3% viven con los padres). Un 42.1% son internacionales, fundamentalmente provenientes de latinoamérica y una parte significativa financia sus estudios con becas de sus países de origen.

Las motivaciones de elección de los estudios difieren en función de la orientación del máster (ver figura 3). Los estudiantes que optan por realizar un máster de investigación dan una mayor importancia a aspectos como la mejora formativa, actualización de sus conocimientos o incrementar su bagaje formativo. El patrón de respuesta de los estudiantes de los másteres que son requisito para la profesión es significativamente diferente. Para ellos, la adquisición de un mayor bagaje formativo pierde fuerza como motivo de elección, en aras de ampliar sus competencias profesionales con el objeto de situarse profesionalmente.

Las percepciones de adaptación académica varían en función del momento del estudio con una tendencia a la baja, transcurridos algunos meses de curso, destacando de manera especial la opinión respecto a la motivación hacia los estudios (ver figura 4). Independientemente de ello, el estudiante se percibe y se siente capaz de afrontar con éxito el máster. Las diferencias se matizan en función del tipo de máster: los estudiantes de másteres requisito para la profesión manifiestan

unas opiniones significativamente inferiores en todos los aspectos a lo largo del estudio frente aquellos que tienen una orientación hacia la investigación con medias superiores a 4 puntos.

Figura 4. Motivos de elección del máster en función de la tipología de máster. Cohorte 17-18.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del CIT-MU.

Figura 4. Valores promedio de los constructos de adaptación académica en función del momento de la recogida y tipología de máster de la Cohorte 2017-18.

Fuente: Elaboración propia a partir del CIT-MU y del CST-MU.

Transcurridos algunos meses del máster, todos los estudiantes opinan que los factores facilitadores en su proceso de transición son: el apoyo del entorno próximo y la capacidad de planificar y organizar el trabajo de estudio (medias de 4,30 y 3,94 respectivamente). El análisis en función de la tipología de máster presenta diferencias significativas (ver figura 5). Nuevamente los estudiantes de másteres requisito para la profesión son más críticos con el plan formativo e incluso expresan mayores intenciones de abandono. Sin embargo, la obligatoriedad de cursar el máster para ejercer su profesión hace que persistan en su finalización.

Figura 5. Factores facilitadores e inhibidores en el proceso de transición en función de la tipología de máster. Cohorte 2017-18.

Fuente: Elaboración propia a partir del CST-MU

Conclusiones

Los datos analizados nos han permitido constatar cómo la orientación del máster es un elemento clave de interpretación y acción en los procesos de transición a este nivel educativo. El cambio en el perfil de acceso de los estudiantes y las motivaciones que llevan a continuar la formación en estudios de segundo ciclo, se matizan en función de la orientación del máster y del rol de la formación en su propio proyecto profesional. Por este motivo, los másteres atraen un perfil

diferente de estudiantes, no solo en motivación y proyección de futuro, sino también en edad, trayectoria previa y procedencia. Las diferencias más significativas se encuentran entre aquellos másteres requisito para la profesión (el máster de formación de profesorado de secundaria y el máster de abogacía, en nuestra investigación) y los másteres orientados a la investigación y cuyos estudiantes tienen una clara vocación continuista hacía el doctorado.

Estos resultados ponen de manifiesto la especificidad de los procesos de transición en este nivel educativo. También la necesidad de establecer acciones orientadoras que permitan ajustar las expectativas iniciales de los estudiantes a la realidad de la formación y a su utilidad, en términos de empleabilidad, y reducir la influencia de determinados factores contextuales en la percepción de satisfacción académica y motivación por los estudios, como pudieran ser la organización del plan de estudios, el nivel de exigencia, etc son Es importante desarrollar programas de gestión de la carrera en el caso específico de los másteres, que permitan a los estudiantes comprender el significado de estos estudios, elaborar expectativas realistas y tomar decisiones adecuadas sobre la formación y su futuro profesional (Romero & Figuera, 2016, Figuera et al., 2018). Las propuestas de acciones de apoyo deben considerar la heterongeneidad de perfiles intra e intermáster, así como sus necesidades. En este planteamiento destacamos, por un lado, el caso de los estudiantes internacionales, que requiere un tratamiento diferencial en cuanto a preveer acciones para la adaptación al país y a un contexto académico previsiblemente diferente (Ramirez, 2014; Valls, Torrado, Figuera & Rodríguez, 2018). Y por otro, el caso de estudiantes que acceden al master desde otra área disciplinar o campo ocupacional; en este caso, la reflexión sobre la transferencia de competencias adquiridas en la carrera profesional previa, es un hecho ineludible.

Referencias

Chin Pei Tan, Van der Molen, H.T. & Schmidt, H.G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. Studies in Higher Education, 42 (8), 1504-1519. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1111322

Chu, C.M. & Oguz, F. (2016). Preferències de l'alumnat quant a la modalitat de docència en estudis de biblioteconomia i documentació: el cas dels màsters al Canadà i als Estats Units. Recuperado de: http://bid.ub.edu/pdf/37/ca/chu.pdf

Cohen, K. (2012). What about master's students? The master's student persistence model. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Las Vegas, NV, November 15-17.

Curaj, A.; Matei, L.; Psicopie, R.; Salmi, J. & Scott, P. (2015). The European Higher Education Area. Between critical reflections and future policies: SpringerOpen.

DZHW (Ed.) (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016-2018. Synopsis of Indicators. Recuperado de: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf

Echeverría Samames, B. & Martinez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 4-34. DOI: https://dex.doi.org/10.19083/ridu.2018.831.

Egido Gálvez, I., Fernández Díaz, M. J., & Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. Educación XX1, 17 (2), 57-81. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479

Figuera, P., Buxarrais, M.R., Llanes, J. & Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. Estudios sobre Educación, 34, 219-237. DOI: https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Figuera, P. y Torrado, M. (2015). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (ed.). Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción, 113-138. Barcelona: Laertes.

Hernández, J. y Pérez, J.A. (dir) (2018). La universidad española en cifras. Madrid: CRUE.

Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B., Treistman, D. & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. Journal of Counseling Psychology, 52, 429-442.

Llanes, J., Figuera, P., Jurado, P., Romero, S., & Torrado, M. (2015). La transición a los estudios de máster en el ámbito de la educación: el caso de la universidad española. En T. Raitz & P. Figuera (Orgs.), Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas (pp. 67-85). Curitiba, Brasil: CRV.

Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career adapt-abilities scale–short form (CAAS-SF) construction and validation. Journal of career assessment, 25 (2), 312-325. https://doi.org/10.1177/1069072714565856

MECD (2016). Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 15-16. Madrid: MECD.

Merino-Tejedor, E. Hontangas, P. & Boada-Grau. J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. Journal of Vocational Behavior, 93, 92–102.

. En A. Manzanares-Moya & C. Sanz-López (Dir.), Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias (pp. 163-181). Madrid: Walters Kluwer.

Ramirez, E. (2014). "¿Qué Estoy Haciendo Aquí? (What Am I Doing Here?)": Chicanos/Latinos (as) Navigating Challenges and Inequalities During Their First Year of Graduate School. Equity & Excellence in Education, 47 (2), 167-186.

Serrano, R., & Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en la formación inicial del profesorado de secundaria. Revista Complutense de Educación, 28 (3), 791-808.

UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Valls, R.G., Torrado, M., Figuera, P. & Rodríguez, M.L. (2018). La movilidad internacional, transiciones y construcción de la carrera en estudiantes de máster. Comunicación presentada en el I Seminario Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educaçao, Mobilidade e Emprego, el 19 y 20 de abril en Braga (Portugal).

Intenciones de Abandono en los Estudios de Máster

Intentions of Drop Out of Master's Studies

Ana Arráiz[1]
Montserrat Freixa[2]
Pedro Jurado[3]

[1]Universidad de Zaragoza, España
[2]Universidad de Barcelona, España
[3]Universidad Autónoma de Barcelona, España

La puesta en marcha de acciones educativas en Educación Superior lleva a plantear el caso de los masters y el fenómeno de abandono como un indicador en la funcionalidad y la *accountability* de los mismos. En este trabajo se incide en el perfil del alumnado como factor explicativo del fenómeno estudiado; específicamente en el pensamiento transferido al lenguaje denotado como intencional con relación al abandono y sus motivaciones, en 3 tipologías de masters. Se han analizado los motivos en 2 momentos (momento 1, n=1795; momento 2, n=1339), mediante análisis descriptivo y estadística textual. Los resultados indican que factores personales relacionados con las expectativas de acceso al mundo del trabajo en un primer momento y la disfuncionalidad entre los requerimientos y/o exigencias curriculares y su implementación, en un segundo momento, se incorporan a la explicación del fenómeno abandono/permanencia.

Descriptores: Máster; Abandono; Permanencia; Motivación.

The implementation of educational actions in Higher Education leads to raise the case of masters and the phenomenon of dropout as an indicator in the functionality and accountability of them. In this work, the student's profile is influenced as an explanatory factor of the studied phenomenon; specifically in the thought transferred to the language used as intentional in relation to dropout and its motivations, in 3 types of master's degrees. The reasons were analysed in two times (time 1, n = 1795; time 2, n = 1339), through descriptive analysis and textual statistics. The results indicate that personal factors related to the expectations of access to the world of work at first time, and the dysfunctionality between the requirements and/or curricular requirements and their implementation, in a second time, are incorporated into the explanation of the drop-out/permanence phenomenon.

Key words: Master; Dropout; Permanence; Motivation

Introducción

Los datos de la universidad española reflejan cambios estructurales y funcionales de relevancia incuestionable. Se ha transformado la oferta y demanda, de manera particularmente llamativa en los estudios de segundo ciclo. Los informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ilustran el incremento en ambos sentidos; el último informe de la CRUE marca en un 266,40% el aumento de matrícula en estudios de máster durante el curso 2016/17 en relación al curso 2008/09 y 33,2% de crecimiento de oferta respecto al 19% constatado en el año académico 2008/09 (Hernández y García, 2018). El impacto en la cultura universitaria parece fuera de dudas aunque sean todavía escasos los estudios sobre el tema.

El fenómeno del abandono no es ajeno a esos cambios, de hecho, las cifras no son desdeñables; se manejan datos de abandono globales del 17%, a lo que se añade un 2,4 % de estudiantes que deciden cambiar de estudio en la cohorte de ingreso del curso 2011-12 (MECD, 2016). Esta tendencia parece bastante estable en los últimos años, incluso con alguna mejoría (13,3% y 2%

de cambio en España, según la Comisión Europea, 2018). En paralelo, el último informe EUROSTUDENT (DZHW, 2018) avala la variabilidad en el perfil de los estudiantes; a la vez que explica la interrupción de los estudios de máster a través de razones diversas, integradas en categorías amplias: la motivación, las circunstancias financieras, laborales e incluso familiares. Tales variables tienen influencia diferencial según las características de la trayectoria y bagaje familiar del estudiante. En cualquier caso, la repercusión del abandono de estudios en la identidad, la carrera y la vida de cada una de las personas que lo sufren parece indiscutible. En el estudio del fenómeno contrario, la persistencia, Cohen (2012) afirma que la creencia del estudiante en sí mismo y en su capacidad para alcanzar la meta consiguen que pueda llegar a superar obstáculos y experiencias negativas durante el desarrollo del máster; el abandono parece inevitablemente asociado al estudiante como persona.

En un estudio realizado en el contexto alemán, Heublein (2014) describe en un orden de priorización algunos de los principales problemas relacionados con el abandono de los estudios, entre los que destacamos:

1. Los problemas relacionados con el rendimiento individual durante el programa de estudio
2. Los problemas financieros para soportar el coste de los estudios
3. La falta de motivación hacia los estudios
4. Las condiciones de estudio inadecuadas

Se observa que los factores individuales prevalecen sobre las condiciones materiales de la enseñanza como factores explicativos del fenómeno de abandono de los estudios. En este sentido, podemos hipotetizar que el perfil del alumnado influye en el tipo de factores que prevalecen para explicar las intenciones de abandono de los estudios, dado que la realización de un máster exige la disponibilidad de estudios superiores previos. En los casos de los estudios de grado, son factores de tipo social, socioeconómico y familiar, además de los individuales, los que permiten explicar la permanencia-abandono de los estudiantes (Municiaga, Cifuentes y Beltrán, 2018; González-Ramírez y Pedraza-Navarro, 2017).

Los enfoques constructivistas enfatizan la construcción de significados por las personas; así como el protagonismo particular del lenguaje como regulador del pensamiento y guía del comportamiento. Por ello, conocer el pensamiento de los estudiantes sobre sus intenciones de abandono a través de sus propias palabras puede aportar ideas útiles para diseñar procesos proactivos de orientación universitaria. En este sentido, es también relevante indagar la evolución de ese pensamiento; ya que estudios realizados con estudiantes de grado han revelado diferencias en cómo influyen las variables vinculadas según el tiempo de desarrollo de la titulación (Willcoxson, 2010). En esta perspectiva se enmarca el interés de la aportación. Se presenta una aproximación cuantitativa a las intenciones de abandono de los estudiantes de diferentes tipos de máster, recalando en cómo va evolucionando a lo largo del curso su pensamiento, tanto en intensidad como en fundamentación; se destaca, en ese sentido, el análisis del uso del lenguaje para justificar sus pensamientos de abandono.

Método

En el desarrollo del diseño de encuesta que fundamenta el simposio, se recogen datos en dos momentos distintos: al comienzo del máster (meses octubre-noviembre), y en el inicio del segundo cuatrimestre (meses febrero-marzo). Se utiliza una pregunta de cada uno de los dos cuestionarios CIT-MU y CST-MU (20/17 respectivamente). Son cuestiones dobles que indagan

con un formato cerrado la intención de abandono (dicotómico/múltiple) y de manera abierta los motivos que lo avalan. En esta comunicación se presentan dichos motivos analizados con el softward IRaMuTeQ 0.7 alpha 2 desarrollado por el *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales de l'Université* de Toulouse. Este software permite un análisis multidimensional de textos y cuestionarios a partir del análisis estadístico del vocabulario del texto examinado (Lebart y Salem, 1994). Se ha utilizado el análisis de similitudes que se basa en la teoría de grafos proporcionando las relaciones entre los elementos bajo la forma de un árbol (Degenne y Vergès, 1973).

Los datos globales de participación en la cuestión cerrada son de 1795 estudiantes que cursan 44 másteres de siete universidades públicas españolas en el inicio del máster y de 1339 estudiantes en el segundo momento de consulta; el número de comentarios sobre la motivación de la intención de abandono (cuestión abierta) es de 301 textos en el inicio y 299 en la segunda consulta. Si se analizan estas cifras en el cómputo de abandono se refleja una evolución diferente en la justificación de los motivos que los estudiantes hacen en ambos momentos. La experiencia en el máster orienta a un juicio más fundamentado sobre sus intenciones de abandono (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Datos descriptivos encuestados.

TIPO DE MÁSTER	N 1 2	ABANDONO 1. 2	COMENTARIO 1. 2
Requisito para la profesión	1181 911	843 207	241 193
Profesionalizador	172 111	49 35	14 31
Investigador	114 73	44 13	11 13
Ambos o Mixto	329 244	92 68	35 62
Total	*1795 1339*	*1028 323*	*301 299*

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Motivos de abandono en el primer momento (inicio del máster)

De los 1795 estudiantes que han iniciado sus respectivos másteres, el 57% (1028) han pensado alguna vez en abandonarlo. De éstos, 301 estudiantes han aportado algún comentario. Estos comentarios se estructuran alrededor de la palabra MÀSTER que es la forma activa más frecuente relacionándose con QUERER y LABORAL (Figura 1).

Figura 1. Árbol del análisis de similitud de las intenciones de abandono en el primer momento
Fuente: Elaboración propia.

El núcleo central, MÁSTER, nos remite a una serie de argumentaciones de los estudiantes que nos describen el por qué no han abandonado, aun habiendo pensado alguna vez en ello. Estas argumentaciones se visualizan en los halos (las comunidades o conjuntos léxicos agrupadas por color) y versan sobre la necesidad del máster, una necesidad principalmente vinculada al futuro profesional como indican los siguientes comentarios de los estudiantes *"porque es un **máster** habilitante que te abre un abanico de posibilidades profesionales; porque es un **máster** necesario para acceder al área laboral"*. De hecho, el ACCESO AL MUNDO LABORAL surge como una comunidad más diferenciada resaltando específicamente este futuro profesional: *"es mi futuro considero este máster una vía de acceso a mi futuro **laboral"***, aunque el máster iniciado no responda totalmente a sus expectativas: *"por vocación porque abre puertas a más salidas **laborales** porque, aunque a veces no encuentre una conexión o vea los conocimientos que estoy recibiendo como muy abstractos"*

El segundo núcleo más importante es el QUERER. Este querer estudiar el máster es más fuerte que la posibilidad de abandono del máster: "*he pensado alguna vez abandonar el máster, pero quiero continuar porque me* ***gusta*** *y porque quiero* ***aprender***". Pero el motivo más frecuente para permanecer en el máster es que muchos estudiantes quieren trabajar como profesor de secundaria o abogado y el máster es un requisito para entrar en la profesión; y así lo expresan: *"porque quiero poder acceder al examen de estado porque quiero ser docente porque quiero ser profesora para no volver a* ***trabajar*** *de camarera y porque es lo que siempre había querido*". Ahora bien, este requisito no está exento de dificultades, pero las ganas para acceder a la profesión superan los obstáculos que algunos estudiantes encuentran: "*pero sé que es un trámite necesario para* ***trabajar****, pero no está siendo nada satisfactorio por culpa de las tareas y el agobio que supone no llegar a las fechas de entrega*".

Momento 2 segundo cuestionario

De los 1339 estudiantes que han contestado a la pregunta, el 24% (323) han pensado alguna vez en abandonarlo. De éstos, 299 estudiantes han aportado algún comentario. Estos comentarios se estructuran alrededor de la palabra TRABAJO que es la forma activa más frecuente (Figura 2). La queja general surge por la excesiva carga de trabajo que sienten tener los estudiantes.

El motivo más frecuente de esta carga de trabajo según los estudiantes es la mala organización del MÁSTER que conlleva una desmotivación de los estudiantes a medida que va avanzando el máster: *"falta de* ***motivación*** *falta de profesionalidad de muchos profesores sentía que estaba perdiendo el tiempo"; "he llegado a pensar que no me va a servir de nada por ser un* ***máster*** *presencial con clases obligatorias porque el* ***máster*** *está mal organizado".*

La carga de trabajo y la desmotivación también se centran en algunas ASIGNATURAS a las que tienen que dedicar mucho tiempo o no son lo que se esperaban: *"siento que no aprendo no me sentía atraído por las* ***asignaturas*** *no se adaptaban a mis circunstancias y no ofrecen lo que esperaba no se cumplieron expectativas".*

En este mismo sentido surge la comunidad de contenido y clase. El estudiantado denuncia el solapamiento de CONTENIDOS no solamente entre asignaturas sino también con el grado o licenciatura que han cursado anteriormente: *"contenido repetitivo* ***contenidos*** *inútiles para la realidad* ***contenidos*** *muy reiterativos demasiadas horas para lo que luego se hace debido a la forma de impartir algunas clases"*

Figura 2. Árbol del análisis de similitud de las intenciones de abandono en el segundo momento

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente surge otro núcleo con cierta importancia que es el TIEMPO que adquiere dos significados. El primero hace referencia a una pérdida de tiempo; es decir, cursar el máster es una pérdida de tiempo: *"el máster es un despropósito en muchos sentidos es una pérdida de* ***tiempo*** *es obligatoria no lo curso voluntariamente ni el contenido me ayuda"*. El segundo significado que dan los estudiantes a la palabra tiempo versa sobre la incompatibilidad entre sus vidas personales y profesionales y su vida universitaria: "*del máster incompatibilidad horario con trabajo; incompatibilidad trabajo y estudios; la dificultad de compaginar el trabajo y los estudios ha sido todo un reto personal para mí; dificultad de compaginar el* ***tiempo*** *con el cuidado de mi hijo*". Esta dificultad sentida por el estudiantado para poder conciliar la vida privada y los estudios se basa en la alta carga de trabajo del máster que necesita de todo un tiempo fuera de la universidad que estos estudiantes no tienen: *"alto grado de trabajo para desarrollarlos en tiempo libre que no deja conciliar vida privada y personal"*

Conclusiones

Al inicio del máster, las intenciones de abandono se centran en el propio MÁSTER; es decir, los estudiantes permanecen en él principalmente porque les abrirá puertas profesionales. Ya han pagado y por lo tanto, continuaran. En el transcurso del máster, los estudiantes abandonarían los estudios por la carga de trabajo que les implica. Surge una cierta desmotivación al no corresponder sus expectativas sobre las asignaturas, el contenido, el profesorado, con la realidad. Los estudiantes que ya tienen su propia vida sufren la carga de trabajo por la dificultad de la conciliación. Son intenciones de abandono y a pesar de todas las dificultades con las que se van encontrando, los estudiantes permanecen en el máster. Probablemente, esta situación sea mucho más cierta *para los que cursan un máster que es requisito para la profesión.*

No obstante, coincidiendo con las posiciones de Li y Carroll (2017) y Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo (2018), podemos argumentar que razones como la disposición al estudio, manifestada como factor motivacional y el desempeño académico, expresado como pérdida del tiempo y como no cumplir con las exigencias académicas, aparecen como influyente en las intenciones de abandono.

Se observa que los factores institucionales (estructura, servicios, organización de los estudios, por ej.), al parecer, impactan sobre las intenciones de permanencia-abandono cuando afectan a su disposición motivacional. Asimismo, se pone el énfasis en la influencia de factores individuales relacionados con la motivación hacia el estudio y su conexión con lo que el máster les permitirá realizar en la vida sociolaboral, por lo que la consideración de las condiciones laborales futuras favorece la permanencia en los estudios, fundamentalmente en los estudios habilitantes entendidos como requisito para la profesión; en nuestro caso expresamente en los másteres de abogacía y en los de formación de profesorado de secundaria.

Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de establecer procesos particulares, entendidos como adaptados a las especificidades de cada máster en función de su tipología, para lo que hay que generar modelos de orientación que permitan visualizar la influencia de los factores que se relacionan con la permanencia-abandono. En este sentido, los modelos que enfaticen el control de los factores individuales (intereses, expectativas, motivaciones, desarrollo personal,…) y la satisfacción de las necesidades individuales deben implicar un mayor grado de conocimiento de cada alumno. Sin embargo, los modelos que pongan el énfasis en lo institucional (servicios de apoyo, de seguimiento, control procesos enseñanza-aprendizaje, perfil competencial de salida,…) han de procurar responder también a las necesidades individuales, pues de otra manera, la incidencia sobre el abandono aumentará.

Referencias

Cohen, K. (2012). *What about master's students? The master's student persistence model.* Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Las Vegas, NV, November 15-17.

Degenne, A., y Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Francaise de Sociologie, 14*(4), 471-512.

DZHW (Ed.) (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016-2018. Synopsis of Indicators. Recuperado de: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf

European Commission (2018). *Education and Training. Monitor 2018. Spain.* Luxembourg: Publications Office of the European Union

González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, M. (2017) Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2), 365-388 http://dx.doi.org/10.6018/j/298651

Hernández, J. y Pérez, J.A. (dir) (2018). *La universidad española en cifras.* Madrid: CRUE.

Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, *49*(4), 498-503. doi: 10.1111/ejed.12097

Lebart, L., y Salem, A. (1994). Statistique textuelle. París (Francia): DUNOP.

Li, I. W., y Carroll, D. (2017). *Factors Influencing University Student Satisfaction, Dropout and Academic Performance: An Australian Higher Education Equity Perspective. National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE)*, Perth: Curtin University.

MECD (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 15-16.* Madrid: MECD

Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(61). Doi: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348.

Ratinaud, P. (2014). IRaMuTeQ 0.7 alpha 2, Recuperado de http://www.iramuteq.org.

Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29 (6), 623-639. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501071

Identidad Profesional: ¿Cómo se Construye en las Trayectorias de Acceso a los Estudios de Máster?

Professional Identity: How is it Constructed through the Trajectories of Access to Master's Studies?

Cristina Miranda-Santana [1]
Soledad Romero-Rodríguez [2]
Fernando Sabirón-Sierra [3]
Robert Guerau Valls-Figuera [4]

[1] Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
[2] Universidad de Sevilla, España
[3] Universidad de Zaragoza, España
[4] Universidad de Barcelona, España

La última década se ha constituido como una etapa de transformación profunda en los estudios de máster. Uno de estos cambios está relacionado con la cantidad y tipología de estudiantes que accede a este nivel de estudios universitarios. Las características del mercado laboral han motivado que el perfil de estudiantes de máster sea muy diverso en cuanto a su experiencia laboral. Formarse profesionalmente implica no solo adquirir na serie de destrezas para el ejercicio profesional, sino también construir la identidad como profesional. Ahí radica el interés del trabajo que presentamos. En este trabajo pretendemos adaptar la *Escala de Desarrollo de la Identidad Profesional*, diseñada por Tan, Van der Molen & Schmidt (2017). Asimismo, se pretende analizar los factores de desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de máster, atendiendo a las diferencias en función de la modalidad de acceso al máster y la tipología de máster. Los resultados indican que la escala responde a los parámetros de validez y fiabilidad. Por otra parte, se observa que los estudiantes de máster poseen un desarrollo identitario moderado, siendo superior en los estudiantes que han tenido una experiencia profesional previa. En futuros estudios habrá que profundizar en la narrativa del propio alumnado para profundizar en estos resultados.

Descriptores: Identidad profesional; Identidad de la carrera; Desarrollo de la carrera; Estudios de máster.

The last decade has been a profound transformation stage in master's studies. One of these changes is related to the amount and type of students that access this level of university studies. The characteristics of the labor market have motivated the profile of master students to be very diverse in terms of their work experience. Professional education implies not only acquiring a series of skills for professional practice but also constructing the professional identity. There lies the interest of the work we present. In this paper, we intend to adapt the Professional Identity Development Scale, designed by Tan, Van der Molen & Schmidt (2017). Likewise, it is intended to analyze the development factors of the professional identity of the master students, taking into account the differences depending on the modality of access to the master's degree and the type of master's degree. The results indicate that the scale responds to the parameters of validity and reliability. On the other hand, it is observed that master students have a moderate identity development, being higher in students who have had previous professional experience. In future studies it will be necessary to deepen in the narrative of the own students to deepen in these results.

Keywords: Professional identity; Career identity; Career development; Masters degrees.

Introducción

Ser profesional competente require no solo del dominio de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, sino también posicionarse ante la profesión y construir la propia identidad

profesional. Tan, Van der Molen y Schmidt (2017), en su trabajo con estudiantes universitarios, definen la identidad profesional como "the self that has been developed with the commitment to perfom competently and legitimately in the context of the profession, and its development can continue over the course of individuals' careers" (p. 1505).

En el trabajo de revisión de literatura realizado por Trede, Macklin y Bridges (2012), se concluía que este constructo es complejo, dada la naturaleza dinámica de su desarrollo y el componente de sentido personal que cada persona le da a cada experiencia. Otra conclusión que alcanzan es que la construcción de la identidad profesional requiere de un compromiso activo y proactivo por parte del estudiantado, así como un apoyo y acompañamiento apropiado por parte del profesorado. Este último rasgo justifica la necesidad de abordar el desarrollo de la identidad profesional durante la realización de los estudios de Máster. En esta línea, Jackson (2016) plantea la necesidad de reconceptualizar el concepto de empleabilidad en la Educación Superior, para vincularla a la construcción de la identidad pre-profesional por parte del estudiantado.

Trabajar, sin embargo, con la construcción de identidades no es fácil y cada vez tomamos mayor conciencia de su carácter múltiple (plural), flexible, líquido y mutante. En un mundo cambiante, cada vez tienen lugar más transiciones en las trayectorias vitales, algunas de las cuales se producen de manera simultánea. La forma en que se resuelven tales transiciones puede ser un estímulo para potenciar el proceso de dar sentido a la propia trayectoria vital y profesional. La medida en que la persona se implica en este proceso de dar sentido y significado es una muestra del grado de inversión en la construcción de la propia identidad (Brown & Bimrose, 2015). De ahí la importancia del constructo identidad en el proceso de construcción de la carrera, junto al de adaptabilidad. La identidad se construye de una forma más coherente en la medida en que hay una mayor inversión de las diferentes dimensiones de la adaptabilidad de la carrera [implicación, control, curiosidad y confianza] (Porfeli & Savickas, 2012).

El proceso de construcción de la identidad es ilustrado por Savickas (2012) como una síntesis (*identidad*) que se produce cuando la tesis de un individuo sobre sí mismo (*self*) encuentra la antítesis de la sociedad (*roles sociales).* En este proceso de co-construcción permite la emergencia de una nueva forma de identidad que ofrece nuevos significados de la experiencia y nuevas oportunidades de construcción de la carrera. Mirado este proceso de un enfoque socio-constructivista, se considera que las personas generamos un "capital de identidad"-recursos para realizar una definición efectiva de sí mismo y de los otros en contextos variados- a partir de los intercambios de identidad que se producen entre las personas (Flum & Cinamon, 2012). Por tanto, la construcción de la identidad estaría delimitada por el contexto discursivo del individuo, por lo que su composición se realizaría no solo por la voz de la propia persona, sino por la interacción de y con las voces de sus diferentes sistemas de pertenencia.

Con todo ello, nos planteamos en esta investigación adaptar una escala para explorar la identidad profesional del estudiantado de Máster y analizar su grado de desarrollo en el Área de Ciencias Sociales.

Método

Participantes

La muestra la conforman 1352 estudiantes de máster del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas de 7 universidades españolas (UB, UAB, US, ULPGC, ULL, UNIZAR y UNED). Los másteres que conforman el estudio se han clasificado en base a 4 tipologías específicas según los planes de estudio de los mismos: aquellas titulaciones que son requisito para el ejercicio de la

profesión, másteres de carácter profesionalizador, aquellos que están enfocados a la investigación y finalmente, los másteres implementados tanto hacia un itinerario investigador como profesionalizador (Cuadro 1).

Cuadro 1. Cuadro de población, muestra y tasa de participación

TIPOLOGÍA DE MÁSTER	MATRICULADOS	MUESTRA	TASA DE RESPUESTA (%)
Requisito para la profesión	2383	924	38,8
Profesionalizador	231	111	48,1
Investigador	146	73	50,0
Ambos (profesionalizador-investigador)	355	244	68,7
Total	3115	1352	43,4

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos de recogida de datos

El instrumento para la recogida de datos fue la escala tipo Likert de 5 puntos, adaptada a partir de la *Professional Identity Five-Factor Scale* (Tan, Van der Molen & Schmidt, 2017). En nuestro caso, la escala de origen (25 items) fue reducida a 14 ítem. En la comunicación que aquí presentamos, esta escala fue implementada en el segundo cuestionario (*Cuestionario de Seguimiento de la Transición de Máster Universitario, CST-MU*) diseñado ad-hoc, por lo que su extensión debía quedar reducida. Los cinco factores iniciales fueron: 1) Conocimiento de las prácticas profesionales; 2) Experiencia con la profesión; 3) Modelos profesionales; 4) Autoeficacia profesional y 5) Preferencia por una profesión (un ítem dicotómico).

La administración del cuestionario se realizó durante el primer trimestre del año 2018, previo contacto con los coordinadores de los másteres participantes. Se desarrolló de manera presencial en las aulas, previo consentimiento del estudiantado.

Procedimientos de análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS. Se analizaron estadísticos descriptivos (porcentajes, media, desviación típica) y estadísticos de contraste adecuados a la naturaleza de los datos (pruebas de Chi-cuadrado y Kruskal Wallis). Asimismo, se calculó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach y se ejecutó el análisis de componentes principales de la escala.

Resultados

Calidad técnica de la escala

Para asegurar la calidad de la escala se realizó un estudio de la validez y fiabilidad de la misma. Por lo que respecta a la fiabilidad, el valor de alfa de Cronbach obtenido (0,87) indicó que la escala es adecuada. Asimismo, se realizó un estudio de la estructura factorial de la escala a través de un análisis de componentes principales. Se obtuvo una estructura de tres factores (cuadro 2), más un ítem (5º factor inicial), que se consideró coherente con el contenido de la misma. Se eliminó de la escala, el ítem *Creo estar preparado/a para pensar y razonar como lo haría un profesional en una empresa u organización*, al tener un valor de extracción en las comunalidades muy distante de la varianza explicada. Fue también eliminado de la escala, aunque se mantuvo en el

cuestionario el ítem *Tengo bastante claro el tipo de profesión al que me incorporaré (o trataré de incorporarme) despúes de terminar el máster*, para el cual se había convertido en escala una respuesta que era dicotómica (Sí/No) en la escala original. La varianza total explicada de la estructura de tres factores es del 60%. La reducción de la escala de cinco a tres factores no pareció contradictoria. Supuso la unión de los factores *experiencia con la profesión* y *modelos profesionales*, que hacen referencia a la experiencia profesional.

Cuadro 2. Matriz de componentes rotados

	COMPONENTE		
	1	2	3
F1. Conocimiento de las prácticas profesionales			
Conozco la naturaleza del trabajo que haré en mi profesión futura		,806	
Conozco los diferentes profesionales con los que trabajaré		,794	
Tengo una idea ajustada de los roles y responsabilidades que asumiré en mi trabajo		,786	
F2. Experiencia y modelos profesionales			
Cuando trabajo con problemas en clase, me pongo en el lugar del profesional en mi futuro entorno laboral			,713
Sigo la evolución de mi sector en los medios de comunicación			,700
Me he relacionado con profesionales en el sector dentro o fuera de mi centro			,684
Cuando estoy estudiando focalizo mi atención en lo que creo que necesitaría saber y ser capaz de hacer al incorporarme a mi futura actividad profesional			,621
Formo parte de un grupo de interés, dentro o fuera de mi centro, relacionado con mi profesión			,623
F3. Autoeficacia profesional			
Confío en que podré desempeñar un excelente trabajo en el futuro	,814		
Me siento preparado/a para participar en el mundo laboral	,811		
Estoy convencido/a de que no tendré problemas para hacer mía la profesión cuando trabaje	,796		
Creo que conectaré fácilmente con mis compañeros/as de trabajo	,661		
F4. Preferencia por una profesión particular (1 ítem)			
Tengo bastante claro el tipo de profesión al que me incorporaré (o trataré de incorporarme) despúes de terminar el máster	,370	,534	
Item eliminado			
Creo estar preparado/a para pensar y razonar como lo haría un profesional en una empresa u organización	,684		,314

Fuente: Elaboración propia

Perfiles del estudiantado

Los análisis previos realizados por nuestro equipo muestran especificidades de perfiles en función de la tipología de máster, y ello nos ha permitido extraer tres tipologías de acceso entre el estudiantado: aquél que realiza una trayectoria de continuidad con sus estudios de grado; quien accede al máster sin ningún tipo de experiencia laboral y quien lo hace con experiencia laboral relacionada con el ámbito de estúdio (Cuadro 3).

Cuadro 3. Cuadro de contingencia. Tipología de máster *Tipología acceso

			TIPOLOGÍA DE ACCESO AL MÁSTER			
			Acabo de finalizar los estudios de grado/máster	He acabado hace más de un año SIN expedriencia laboral relacionada	He acabado hace más de un año CON experiencia laboral relacionada	Total
Tipología de máster	Requisito para la profesión	Recuento	474	206	179	859
		% dentro de Tipología de máster	55,2%	24,0%	20,8%	100,0%
		% dentro de Tipología de acceso	70,7%	69,1%	59,7%	67,7%
	Profesionalizador	Recuento	60	20	26	106
		% dentro de Tipología de máster	56,6%	18,9%	24,5%	100,0%
		% dentro de Tipología de acceso	9,0%	6,7%	8,7%	8,4%
	Investigador	Recuento	30	9	30	69
		% dentro de Tipología de máster	43,5%	13,0%	43,5%	100,0%
		% dentro de Tipología de acceso	4,5%	3,0%	10,0%	5,4%
	Ambos	Recuento	106	63	65	234
		% dentro de Tipología de máster	45,3%	26,9%	27,8%	100,0%
		% dentro de Tipología de acceso	15,8%	21,1%	21,7%	18,5%
Total		Recuento	670	298	300	1268
		% dentro de Tipología de máster	52,8%	23,5%	23,7%	100,0%
		% dentro de Tipología de acceso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Existen diferencias significativas (Chi= 26,323; p= 0,00) entre la tipología de máster y la tipología de acceso. Según los estudios y análisis realizados, en aquellas titulaciones que son requisito para la profesión encontramos un porcentaje elevado de estudiantado que acaba de terminar el grado y se matricula inmediatamente al máster; mientras que en los másteres profesionalizadores o investigadores (y por supuesto también los másteres mixtos) nos muestran un perfil de estudiante más maduro, con experiencia en el mercado laboral y que tiene claras sus intenciones para con el máster.

La identidad y la experiencia profesional

Los resultados de la escala indican unos índices de identidad profesional moderados (3,17-4,02), como se aprencia en el cuadro 4.

Cuadro 4. Medias y desviación títpica de la escala.

	MEDIA	SD
Conozco la naturaleza del trabajo que haré en mi profesión futura	3,78	,91
Conozco los diferentes profesionales con los que trabajaré	3,64	,87
Tengo una idea ajustada de los roles y responsabilidades que asumiré en mi trabajo	3,73	,84
Conocimiento Profesión 3,71		
Formo parte de un grupo de interés, dentro o fuera de mi centro, relacionado con mi profesión	3,17	1,16
Sigo la evolución de mi sector en los medios de comunicación	3,65	,97
Me he relacionado con profesionales en el sector dentro o fuera de mi centro	3,80	1,00
Cuando trabajo con problemas en clase, me pongo en el lugar del profesional en mi futuro entorno laboral	3,82	,86
Cuando estoy estudiando focalizo mi atención en lo que creo que necesitaría saber y ser capaz de hacer al incorporarme a mi futura actividad profesional	3,89	,84
Experiencia Profesión 3,79		
Estoy convencido/a de que no tendré problemas para hacer mía la profesión cuando trabaje	3,65	,97
Me siento preparado/a para participar en el mundo laboral	3,91	,96
Creo que conectaré fácilmente con mis compañeros/as de trabajo	3,97	,79
Confío en que podré desempeñar un excelente trabajo en el futuro	4,02	,82
Autoeficacia Profesional 3,86		
Tengo bastante claro el tipo de profesión al que me incorporaré (o trataré de incorporarme) despúes de terminar el máster	3,84	1,04

Fuente: Elaboración propia

La escala de identidad profesional nos permite profundizar y observar más detenidamente estas diferencias entre estudiantes. En este sentido, tras aplicar la prueba de diferencia de medias de Kruskal-Wallis, observamos diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes recién graduados y aquellos con experiencia profesional, ya sea en el mismo ámbito de estudio o en otros campos (ver cuadro 5). Los segundos tienen mayor claridad de su identidad profesional, saben por qué hacen el máster y los objetivos que quieren lograr con ello, a nivel profesional, mientras que los estudiantes más jóvenes, recién graduados y sin experiencia laboral, presentan puntuaciones inferiores en todos los ítems de la escala. Estas diferencias son significativas para todos los ítems y también es significativa para la suma de los ítems de la escala.

Cuadro 5. Diferencias en función de la tipologia de acceso al máster

	TIPOLOGÍA DE ACCESO AL MÁSTER						
	Acabo de finalizar los estudios		SIN expedriencia laboral relacionada		CON experiencia laboral relacionada		K-W
	Media	Sd	Media	Sd	Media	Sd	Sig
Conozco la naturaleza del trabajo que haré en mi profesión futura	3,74	,89	3,64	,92	3,99	,88	,000
Conozco los diferentes profesionales con los que trabajaré	3,60	,84	3,55	,85	3,87	,89	,000
Tengo una idea ajustada de los roles y responsabilidades que asumiré en mi trabajo	3,72	,82	3,59	,86	3,89	,84	,000
Formo parte de un grupo de interés, dentro o fuera de mi centro, relacionado con mi profesión	3,12	1,12	2,94	1,16	3,53	1,17	,000
Sigo la evolución de mi sector en los medios de comunicación	3,63	,96	3,52	,96	3,84	,97	,000
Me he relacionado con profesionales en el sector dentro o fuera de mi centro	3,82	,97	3,52	1,03	4,05	,95	,000
Cuando trabajo con problemas en clase, me pongo en el lugar del profesional en mi futuro entorno laboral	3,76	,85	3,78	,84	4,04	,81	,000
Cuando estoy estudiando focalizo mi atención en lo que creo que necesitaría saber y ser capaz de hacer al incorporarme a mi futura actividad profesional	3,86	,82	3,85	,79	4,04	,87	,000
Creo estar preparado/a para pensar y razonar como lo haría un profesional en una empresa u organización	3,72	,90	3,74	,84	4,11	,79	,000
Estoy convencido/a de que no tendré problemas para hacer mía la profesión cuando trabaje	3,53	,99	3,56	,91	3,94	,90	,000
Me siento preparado/a para participar en el mundo laboral	3,71	1,01	3,91	,90	4,29	,80	,000
Creo que conectaré fácilmente con mis compañeros/as de trabajo	3,94	,77	3,89	,76	4,13	,79	,000
Confío en que podré desempeñar un excelente trabajo en el futuro	3,94	,82	3,97	,79	4,22	,78	,000
Tengo bastante claro el tipo de profesión al que me incorporaré (o trataré de incorporarme) despúes de terminar el máster	3,77	1,08	3,73	1,03	4,07	,91	,000

Fuente: Elaboración propia

La experiencia previa al acceso al máster se muestra como una fuente importante para la construcción de la identidad profesional.

Conclusiones

El estudio realizado ha aportado una escala validada y adaptada a nuestro contexto, para poder medir la identidad profesional del estudiantado de máster. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por el equipo autor de la escala original (Tan, Van der Molen & Schmidt, 2017). Como este equipo indica, la escala está abierta a todo tipo de profesiones y, por tanto, su utilización podría ser extensiva a todos los másteres, lo que podría ser objeto de futuras investigaciones.

Por otra parte, los resultados apuntan a unos niveles moderados de desarrollo de la identidad profesional. Se observa diversidad en este grado de desarrollo, mostrándose de una forma clara la incidencia de la experiencia laboral previa en todos los ítems de la escala. El alumnado con experiencia laboral tiene una preferencia por los másteres que plantean profundizar, bien en el desarrollo de competencias vinculadas al ejercicio de la profesión, o bien en las funciones investigadoras, algo que ya detectamos en trabajos anteriores (Figuera, Buxarrais, Llanes & Venceslao, 2018; Llanes, Figuera, Jurado, Romero &Torrado, 2015). Esto es coherente con los resultados obtenidos en relación con el nivel de desarrollo de la identidad profesional: tienen una mayor claridad y necesidad respecto de la naturaleza de la profesión y se dirigen a ámbitos de especialización. En futuros trabajos se analizarán factores moduladores de estos resultados (edad, sexo, tipología de máster). Todo ello podremos comprenderlo, además, desde sus propias voces a través del estudio de sus narrativas, previsto como siguiente fase del proceso investigador. Asimismo, sería conveniente profundizar en el propio processo de construcción de las identidades a través de sus discursos.

Referencias

Brown, A., & Bimrose, J. (2015). Identity Development. En P.J. Hartung, M. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of career intervention, Vol. 2: Applications. APA Handbooks in Psychology* (pp.242-254). Washington D.C. US: APAJackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development, 35* (5), 925-939.

Figuera, P., Buxarrais, M.R., Llanes, J. & Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237.

Flum, H., & Cinamon, R.H. (2012). An Interdisciplinary View of Social Constructionist Vocational Psychology. En P. McIlveen & D.E. Schultheiss (Eds.). *An Interdisciplinary View of Social Constructionist Vocational Psychology*, (pp. 49-58). Rotterdam: Sense Publications.

Llanes, J., Figuera, P., Jurado, P., Romero, S., & Torrado, M. (2015). La transición a los estudios de máster en el ámbito de la educación: el caso de la universidad española. En T. Raitz & P. Figuera (Orgs.), *Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas (pp. 67-85)*. Curitiba, Brasil: CRV.

Porfeli, E.J., & Savickas, M.L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior, 80* (3), 748-753

Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development, 90*, 13-19.

Tan, C.P., Van der Molen, H.T.,& Schmidt, H.G. (2017). A measure of profesional identity development for profesional education. *Studies in Higher Education, 42* (8), 1504-1519.

Trede, F., Macklin, R., &Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education, 37* (3), 365-384.

¿Qué entiende el profesorado de Biología en Brasil por adaptación educativa? Un análisis desde los presupuestos de la Teoría Adaptativa

What does the Biology teachers in Brazil understand by educational adaptation? An analysis from the assumptions of the Adaptive Theory

Márcia Bündchen [1]
María Cristina Nuñez del Río [2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidad Politécnica de Madrid, España

Teniendo como marco teórico los principios de la Teoría Adaptativa, este trabajo presenta un análisis de cómo los profesores de Biología de enseñanza básica de los estados del sur de Brasil conducen sus clases en respuesta a la diversidad del alumnado. La información se obtuvo a través de una encuesta *online*: 270 profesores de escuelas de primaria y secundaria respondieron la siguiente cuestión: "*Descreva brevemente um exemplo de prática ou abordagem que você considera adaptativa e utiliza em sua prática docente*". En el análisis de datos emergieron 9 categorías denominadas: Acceso normativo, Apoyo colectivo, Atención personalizada, Diversidad metodológica, Estrategia adaptativa, Estrategias de contextualización, Prácticas, Tradicional e Inclasificable. Se evidenció que los participantes no tienen claro el concepto de Educación Adaptativa. Como prácticas o abordajes adaptativos destacaron estrategias de diversificación metodológica, actividades prácticas y acceso normativo. Muy pocas respuestas pudieron ser interpretadas como realmente "adaptativas", reflejando que pocos profesores orientan sus intervenciones al reto de atender las diferencias individuales de los alumnos y a las diferentes situaciones que se van planteando al largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería conveniente reforzar la formación de los docentes en esta línea, para poder elaborar y llevar a sus aulas estrategias adaptativas.

Descriptores: Actitud del docente; Enseñanza de la biología; Enseñanza de las ciencias; Innovación pedagógica; Pedagogía diferencial.

Taking as a theoretical framework the principles of the Adaptive Theory, this work presents an analysis of how the teachers of Biology of basic education of the southern states of Brazil conduct their classes in response to the diversity of the students. The information was obtained through an online survey: 270 teachers from primary and secondary schools responded to the following question: "*Briefly describe an example of practice or approach that you consider adaptive and uses in your teaching practice*". In the analysis of data, 9 categories emerged: Normative access, Collective support, Personalized attention, Methodological diversity, Adaptive strategy, Contextualization strategies, Practices, Traditional and Unclassifiable. It was evidenced that the participants are not clear about the concept of Adaptive Education. As practices or adaptive approaches, they highlighted strategies for methodological diversification, practical activities and regulatory access. Very few answers could be interpreted as really "adaptive", reflecting that few teachers direct their interventions to the challenge of addressing the individual differences of the students and the different situations that arise throughout the teaching-learning process. It would be convenient to strengthen the training of teachers along this line, to develop and bring into their cassrooms adaptive strategies.

Keywords: Teacher attitudes; Biology education; Science education; Pedagogical innovations; Differentiated teaching.

Introducción

Los profesores desarrollan un papel primordial en el aprendizaje de los alumnos. Además de la base conceptual de contenidos que poseen, es su conocimiento pedagógico el responsable de coordinar la aplicación de dichos conocimientos en su práctica profesional. Sin duda, ser profesor en las actuales sociedades alrededor del mundo no es una tarea fácil y experimenta el impacto directo de las nuevas exigencias impuestas a los sistemas de educación por los avances de la tecnología, la globalización y las nuevas estructuras sociales que emergen en el siglo XXI (Peng et al., 2014).

En Brasil, hoy en día no hay un planteamiento común y homogéneo en relación a la formación para la docencia en las diversas modalidades de enseñanza (Gatti, 2014). Las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de las Ciencias y de la Biología dependen, en gran medida, de su autoformación; el desarrollo de su práctica educativa está fundamentado por sus propias experiencias en el mundo laboral, más que por su formación para la docencia.

Asimismo, los espacios escolares experimentan una progresiva transformación en relación a la atención de la diversidad del alumnado, incluyendo, entre otros, aspectos cognitivos, socioeconómicos, étnicos, lingüísticos y de identidad de género. Llevar a cabo una enseñanza de calidad adaptada a los diferentes perfiles individuales de los estudiantes todavía es un objetivo a ser consolidado en las prácticas educativas docentes y en la organización de los centros escolares en Brasil.

Teniendo en cuenta el reto de actuar en este contexto de diversidad, destaca la teoría de la Educación Adaptativa (García-García, 1997), planteando la utilización de acciones educativas ajustadas a las diferencias de los estudiantes. La propuesta se focaliza en que las estrategias de enseñanza contemplen un proceso dinámico y flexible de mediación para favorecer y lograr aprendizaje, adaptándose a las características de cada estudiante. El propósito de la Educación Adaptativa es que todos los alumnos alcancen los objetivos comunes planificados para todo el grupo, al tiempo que se consigan objetivos individuales que atribuyan mayor valor a sus propias potencialidades (García-García, 2005).

El propósito de la presente investigación es conocer cómo profesores de enseñanza básica, en Brasil, conducen sus clases atendiendo la diversidad de alumnos, teniendo como marco teórico los presupuestos de la teoría adaptativa (García-García, 1997).

Los datos presentados son el resultado del análisis de como los docentes aplican la educación adaptativa en las actividades que desarrollan habitualmente para enseñar Biología.

Método

Conformaron la muestra 270 profesores que ejercen en educación básica (primaria y secundaria) en la región sur de Brasil. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario on-line, enviado a los docentes por las Secretarias Estaduales de Educación de los estados sureños: *Paraná*, *Santa Catarina* y *Rio Grande do Sul*. Sin embargo, la participación de los profesores de *Paraná* fue superior (85,9%) a la de los dos otros estados. De los respondientes, el 98,1% trabajan en escuelas públicas. La mayoría, el 63%, son docentes en más de una escuela. En cuanto a la localización, el 17% están ubicadas en áreas rurales, el 30,7% en áreas urbanas de periferia y el 52,2% en áreas urbanas centrales.

El 25% del alumnado tiene un nivel socio-económico bajo o muy bajo y el 40% un nivel medio-bajo, es decir el 65% del alumnado presenta algún nivel de desventaja socioeducativa en relación a los recursos económicos.

La cuestión planteada específicamente fue: "*Descreva brevemente um exemplo de prática ou abordagem que você considera adaptativa e utiliza em sua prática docente*". Del análisis de las respuestas de los participantes emergen las categorías que se muestran en el Cuadro 1. Algunas respuestas ofrecieron informaciones que permitieron su clasificación en más de una categoría (segunda clasificación).

Cuadro 1. Categorización emergente de las respuestas de los profesores de Biología de las escuelas de enseñanza básica del sur de Brasil.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Acceso normativo	Atención a diversidad de acuerdo con la legislación brasileña
Apoyo colectivo	Uso de estrategias de colaboración entre los alumnos
Atención personalizada	Estrategias que tienen foco en el alumno, con atención individualizada a los alumnos con dificultades
Diversidad metodológica	Métodos y prácticas variadas para dinamizar el aula
Estrategia adaptativa	Comprensión del fundamento de la enseñanza adaptativa y su aplicación en la práctica de la docencia
Estrategias de contextualización	Prácticas educativas que acercan la enseñanza de contenidos específicos a la realidad de la vida de los alumnos
Prácticas	Actividades en laboratorio o en campo
Tradicional	Metodología tradicional de enseñanza (clases magistrales)
Inclasificable	Sin relación con la cuestion, respuestas en blanco o incomprensibles.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

El Cuadro 2 muestra los resultados obtenidos tras el estudio y análisis de las respuestas.

Cuadro 2. Clasificación de las respuestas de los profesores de Biología de las escuelas de enseñanza básica del sur de Brasil.

CATEGORÍAS	PRIMERA CLASIFICACIÓN	SEGUNDA CLASIFICACIÓN	TOTAL
Diversidad metodológica	106	16	122
Prácticas	39	2	41
Acceso normativo	40	-	40
Estrategia Adaptativa	27	4	31
Estrategias de contextualización	17	2	19
Inclasificable	14	-	14
Atención personalizada	9	3	12
Apoyo colectivo	10	-	10
Tradicional	8	-	8
Total de respuestas (n)	*270*		

Fuente: Elaboración propia.

Diversidad metodológica fue la categoría que recibió mayor número de respuestas. Se destacan en esta categoría las estrategias de actividades colectivas, trabajos grupales y debates, además

de la utilización de recursos tecnológicos. Por ejemplo: "*Tempestade de ideias, seguida da construção de mapa conceitual individual que é apresentado aos demais alunos*", "*Uso de fotografia como recurso metodológico de integração entre sujeito e interação como o objeto de estudo*" y "*Atividades em grupo envolvendo pesquisa e prática e utilização de aplicativos para despertar interesse dos alunos*".

El uso de estrategias de diversificación refleja el propósito de generar distintas situaciones de aprendizaje por parte de los profesores. Medeiros et al. (2017) consideran que, además de las clases de laboratorio y de campo, los profesores pueden recurrir a otras prácticas pedagógicas (juegos educativos, aprendizaje cooperativo, ...) para diversificar sus clases, promoviendo con ello el estímulo y desarrollo de competencias de los estudiantes.

La naturaleza experimental de gran parte del temario de Biología contribuye a que los profesores entiendan que las clases prácticas *per se* representan una estrategia adaptativa para su enseñanza: 41 respuestas mencionaron el desarrollo de actividades prácticas en laboratorio u otros lugares (parques naturales). Sin embargo, en cuanto al tipo de actividad descrita, predomina el modelo tradicional de clases demostrativas: "*Ao estudar bioquímica por exemplo, fazer a análise de alimentos, observando a presença de amido, lipídios entre outros*"; y, con el objetivo de fijar el contenido, "*Práticas de laboratório para fixação de conteúdo, mostrar o concreto*", concordando con las conclusiones de Ravanal Moreno et al. (2012) sobre el carácter tecnicista y tradicional adoptado por los docentes en las clases prácticas de Biología. También se realizan prácticas que están en conformidad con las concepciones más modernas, como el modelo investigativo y creativo (Graaf, Westbroek y Janssen, 2019), puesto de manifiesto en descripciones como: "*Utilizar o pátio/terreno da escola para dar uma aula prática. Por exemplo, utilizar a presença de serapillheira para falar de sua importância ao solo, reciclagem de nutrientes etc.*" y "*Monitoramento da qualidade do ar: através de um mini estação com um termohidrometro, rosa dos ventos, biruta, pluviometro, medidor de pH e a observação da troposfera. Anotar todos os dias. Pode ser vista em diferentes pontos e após fazer comparações*". Medeiros, Catunda, Rodrigues y Cavalcante (2017) indican que los profesores entienden que las clases prácticas ejercen un papel fundamental en la enseñanza de Biología e intentan relacionarlas con la teoría, después de una explicación previa, que contextuliza los contenidos en relación con la vida cotidiana de los alumnos. A pesar de reconocer el valor de las actividades experimentales y del laboratorio, la enseñanza de Biología se mantiene en un modelo descontextualizado que atiende poco a las finalidades de la ciencia y las necesidades de los alumnos en la sociedad contemporánea (Ravanal Moreno et al., 2012).

El15% (40) de los participantes describieron prácticas de acceso normativo. Esto sugiere que algunos docentes todavía confunden el desarrollo de actividades adaptativas adecuadas a todos y a cada uno de los individuos, con la mera aplicación de criterios normativos y legislativos

La *"Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* o *Estatuto da Pessoa com Deficiência"* (Ministério da Educação - Brasil, 2015) promulga que todas las escuelas han de mejorar sus sistemas de enseñanza para garantizar las condiciones de acceso, participación y aprendizaje a todas las personas con discapacidad. La ley se refiere no solo al acceso normativo a las escuelas, sino también a la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas y de atención educativa especializada. Hoy en día, en las escuelas de Brasil el acceso normativo está garantizado por la estructura física de la escuela. Sin embargo, la cualificación del profesorado para mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a la diversidad recibe menor atención (Matos y Mendes, 2017).

Se reveló que los docentes tienen ciertas dificultades para identificar espontáneamente el carácter adaptativo en sus prácticas educativas. Apenas 31 respuestas, un 11%, describieron prácticas

clasificables en la categoría de estrategias adaptativas, es decir, relatos que indican un entendimiento de la complejidad y diversidad de las situaciones educativas y plantean actividades ajustadas a las demandas específicas. Por ejemplo, la respuesta "*Uma prática/abordagem adaptativa que considero de extrema importância e necessidade na escola, não só para o Ensino de Biologia, mas, para todas as áreas de conhecimento, é a organização dos conteúdos, de forma que os mesmos atendam a necessidade dos alunos, considerando que apesar de cada um sair de pontos de partida diferentes, em tempos diferentes, esses conhecimentos científicos adquiridos na escola, devem ter como principal objetivo, que todos alcancem o mesmo nível destes conhecimentos ao final do processo de ensino e aprendizagem*" denota un nivel profundo de comprensión de la educación adaptativa, incluso en lo que se refiere a los criterios que se utilizan para la evaluación de resultados. Desde la perspectiva de la educación adaptativa, todos los estudiantes, individualmente deben lograr los objetivos formulados al nivel de dominio planificado (García-García, 2005).

Otros aspectos de la educación adaptativa revelados en las descripciones de los docentes fueron la flexibilidad y el ajuste de estrategias a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que se reflejan en la adaptación a sus características y ritmos de aprendizaje: "*A realização de pequenos trabalhos práticos com fins formativos pode ser uma forma privilegiada de intervenção na aprendizagem do aluno, fundamental para a definição das estratégias de reorientação e de reforço, quer pelos efeitos positivos que advêm do uso de feedback corretivo, quer pela multiplicação de oportunidades de aprendizagem proporcionadas, quer ainda por outros tipos de interação que ocorrem, durante ou por causa da avaliação, nos processos de ensino e aprendizagem*".

Las estrategias de contextualización obtuvieron 21 referencias en la encuesta. Manifiestan la intencionalidad del docente para acercarse a la realidad del entorno sociocultural del alumnado, utilizando elementos de lo que se hace en la vida cotidiana, fuera de la escuela, para establecer una relación con lo que se enseña dentro de la escuela. "*Tento aproximar a biologia a vida dos alunos, de forma simples, para que entendam o contexto e a partir daí parto para os conceitos que acham complicado, mas como já entenderam o que acontece, fica mais fácil*" y "*Tentar aproximar o aluno da realidade trazendo experiencias e situações corriqueiras do dia a dia*". Rodrigo et al. (1993) señalan que las estrategias de contextualización, relacionadas con la creación de un clima entre los alumnos que ayude a aprender, pueden considerarse un tipo de competencia docente altamente valorada por el profesorado.

Atención personalizada ("*Sempre que possível acompanho lado a lado os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, motivando-os e incentivando-os na resolução de problemas.*") y apoyo colectivo ("*Alunos que já dominam um determinado conteúdo, ajudarem os que têm dificuldade nele*") sumaron 22 respuestas, mientras que el modo de enseñanza tradicional fue descrito por 9 profesores ("*Os professores de biologia só fazem uso de quadro e giz neste colégio. De vez em quando um filminho*). Además, 14 respuestas resultaron inclasificables de acuerdo con los criterios aplicados en este estudio.

Conclusiones

Las actuaciones docentes relatadas por los profesores que componen la muestra analizada en este estudio presentaron gran variabilidad, dando como resultado una clasificación con nueve categorías de estrategias para la enseñanza de Biología.

Los datos pusieron de manifiesto una mayoría de docentes que intenta llevar a cabo estrategias de enseñanza que consideran "adaptativas" – estando o no en el *estricto sensu* con las premisas de

la teoría adaptativa (García-García, 1997); una minoría sigue el método tradicional o ha contestado a la pregunta de modo inclasificable para los propósitos de este estudio.

Se destacan las estrategias de diversificación metodológica que suelen utilizar los profesores como herramienta para dinamizar el aula. Se consideró el desarrollo de clases prácticas como una categoría separada puesto que la Biología es una ciencia con clara naturaleza experimental. Asimismo, los contenidos de Biología tienen amplia relación con el contexto ambiental y social, permitiendo a los profesores establecer numerosas relaciones y aplicaciones en la realidad.

Una parte de las respuestas translució una confusión entre lo que es una clase adaptativa, con énfasis en la atención a la diversidad los estudiantes, con la mera inclusión (acceso normativo) de aquellos alumnos con algún nivel de discapacidad.

La fracción de las respuestas que pudo ser interpretada como "adaptativa" indicó que, sin una formación efectiva y enfocada para este tipo de abordaje, pocos docentes plantean sus mediaciones y logran desarrollar sus clases desde el punto de vista de la adaptación a la diversidad del alumnado.

Referencias

García-García, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, *5*(2), 247-271.

García-García, M. (2005). Educación Adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En Jiménez Fernández, C. (Coord.). *Pedagogía Diferencial Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson Education, 3-31.

Gatti, B. (2014). La formación inicial de profesores en Brasil. *TABANQUE Revista pedagógica*, *27*, 15–24.

Graaf, A, Westbroek, H., y Janssen, F. (2019). A Practical Approach to Differentiated Instruction: How Biology Teachers Redesigned Their Genetics and Ecology Lessons. *Journal of Science Teacher Education*, *30*(1), 6-23.

Matos, S., y Mendes, E. (2015). Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Revista brasileira de Educação Especial*, *21*(1), 9-22.

Medeiros, F., Catunda, A, Rodrigues, M., y Cavalcante, C. (2017). Análise da práxis docente em Biologia no ensino secundário português. *Ciência & Educação*, *23*(2) 341-356.

Ministério da Educação – Brasil [MEC]. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Peng, W., Mcness, E., Thomas, S., Wu, X., Zhang, C., Li, J, y Tian, H. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, *34*, 77-89.

Ravanal, E., Quintanilla, M., y Labarrere, A. (2012). Concepciones epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la enseñanza de la biología. *Ciência & Educação*, *18*(4), 875-895.

Rodrigo, M., Agra-Cadarso, M., Gómez, M., Morcillo, .J, Unamuno, M., y Vidal, M. (1993). Identificación de competencias y características deseables en el profesorado de ciencias de EGB. *Enseñanza de las Ciencias*, *11*(3), 255-264.