

INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Coordinadoras

Dra. María Tomé Fernández
Dra. Beatriz Manzano García



CRÉDITOS

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
I. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN LLEVADA A LA PRÁCTICA PARA LA MEJORA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	7
2.1. Enfoques y proceso de la investigación educativa.	8
3. LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	10
3.1. Investigación acerca de las TIC en la Educación	11
3.2. La investigación en Educación Intercultural	14
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	16
II. EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR	19
1. ¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?	21
2. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.	24
3. CONCLUSIÓN	26
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
III. DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN PARA REDUCIR LA OBESIDAD INFANTIL. INTERVENCIÓN BASADA EN ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE Y EL FOMENTO DE LA ADHERENCIA A LA PRÁCTICA DEPORTIVA	29
1. INTRODUCCIÓN	31
2. MARCO TEÓRICO	32
2.1. Un modelo de educación basado en la motivación: El modelo transcontextual	33
2.2. Actividades y estrategias motivacionales	37

2.3. Utilización de la familia como modelo	41
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
4. CONCLUSIONES	45
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
IV. LA ESCUELA RURAL EN LA INVESTIGACIÓN	49
1. INTRODUCCIÓN	51
2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCUELA RURAL: QUÉ, CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE	51
3. Y LA ESCUELA RURAL, ¿QUÉ DICE?.	60
4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA RURAL	61
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
V. NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS. LA FORMACIÓN DE MASTER EN LA MODALIDAD E-LEARNING	65
1. INTRODUCCIÓN	67
2. ANTECEDENTES TEÓRICOS	67
3. OBJETIVO	70
4. EDUCACIÓN A DISTANCIA: PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MASTER DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES, CHILE.	71
4.1. Rol del estudiante en el espacio virtual	71
4.2. Rol del tutor en el espacio virtual.	72
4.3. Estrategias metodológicas.	73
4.4. Interacción tutor estudiante	76
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.	77
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
VI. TUTORÍA UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN INGENIERÍA CIVIL INFORMÁTICA EN TALCA	83
1. INTRODUCCIÓN	85
2. MARCO TEÓRICO	85
3. MARCO METODOLÓGICO.	88
3.1. Contexto de estudio	88
3.2. Desarrollo del programa.	89
4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.	92
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

VII. INTERCULTURALIDAD EN EL ALUMNADO DE 2º CICLO	
DE EDUCACIÓN INFANTIL	99
1. INTRODUCCIÓN	101
2. MARCO TEÓRICO	102
2.1. ¿Qué es la interculturalidad?	102
2.2. ¿Qué tiene de positivo la interculturalidad?	104
2.3. Evolución de la interculturalidad	104
2.4. Cómo podemos fomentar la interculturalidad.	105
2.5. Valores democráticos o interculturales.	107
2.6. Programas o proyectos de mejora para interculturalidad	107
2.7. Qué dice el sistema educativo de la educación en la trasmisión de valores interculturales de la etapa de Infantil	109
3. MARCO EMPÍRICO.	110
3.1. Metodología de la investigación	110
3.2. Justificación.	110
3.3. Problemática	111
3.4. Objetivos	111
3.5. Hipótesis y descripción de las variables	111
3.6. Descripción de la muestra: población y muestreo.	112
3.7. Técnica e instrumento de recogida de información	114
3.8. Resultados	114
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	115
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ¡CONÓCEME!.	116
5.1. ¿Qué es?	116
5.2. Metodología	116
5.3. Objetivos	116
5.4. Temporalización	117
5.5. Actividades	117
5.6. Evaluación	117
6. CONCLUSIÓN	117
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
VIII. COMPETENCIA LITERARIA Y POESÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA:	
UN DISEÑO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	121
1. INTRODUCCIÓN: POESÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN LITERARIA	123
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, RESULTADOS Y BENEFICIOS ESPERADOS	127

3. METODOLOGÍA, ACTIVIDADES PREVISTAS Y PLAN DE TRABAJO . . .	129
4. CONCLUSIONES	131
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
IX. EL USO DIDÁCTICO DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD). EL COOPERATIVISMO Y LAS TIC PARA EL ESTUDIO DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	
1. INTRODUCCIÓN	135
2. OBJETIVOS	137
3. MARCO TEÓRICO	138
4. METODOLOGÍA Y RECURSOS	140
5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES	142
6. EVALUACIÓN Y MEJORA	147
7. RESULTADOS	151
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

PRÓLOGO

La investigación ha sido y es un requisito indispensable para el docente universitario. Desde hace ya varias décadas, al docente en este nivel se le exige que combine su tarea docente con investigaciones que mejoren la práctica en sus aulas. Un ejemplo de esto son los famosos proyectos de innovación docente o la multitud de publicaciones que existen sobre la mejora de la práctica docente en las aulas universitarias.

¿Pero que ocurre en otros niveles? ¿Porque la investigación está tan desligada del papel del maestro o del profesor de secundaria?

En este libro se intenta resaltar la importancia que tiene la investigación educativa para la mejora de la práctica docente. Son las aulas de infantil, primaria y secundaria las más necesitadas en su práctica diaria de las innovaciones que se produzcan tras las investigaciones pertinentes.

Por supuesto, mejoras que se aplicarán en diversas materias tal y como se desarrolla en los diferentes capítulos del libro. Sirviéndose del propio maestro o profesor como investigador y haciendo de los alumnos del aula o centro la muestra en donde se aplicará la investigación.

Este libro es un compendio de capítulos presentados en las I jornadas de investigación para la práctica docente, realizada el 25 de septiembre del 2015, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel en la Universidad de Zaragoza.

María Tomé Fernández
Universidad de Zaragoza



**LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN LLEVADA
A LA PRÁCTICA PARA LA MEJORA
EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS**

Beatriz Manzano-García
Universidad de Granada
beatrizmg@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

La investigación, en términos generales, supone dar respuesta a las preguntas: ¿Qué investigar?, ¿cómo investigar?, ¿cuándo investigar?, ¿por qué investigar? y ¿con qué investigar? Se puede decir que la investigación es una actividad que se realiza de manera habitual. Y supone en recoger información necesaria para responder a un interrogante con el fin de resolver un hecho problemático. (Booth et al, 2001). No existe una única definición universal acerca del término investigación, y por tanto se adoptan las aportadas por los diferentes autores. Así, para Kelinger (1985, p.7) la investigación es *“una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través del cual se obtiene el conocimiento científico o ciencia”*. Según Briónes (1996), el término investigación significa indagar o buscar algo. Su connotación cuando es aplicado a las ciencias sociales se dirige hacia la creación de conocimientos sobre la realidad social. Según Sierra (1999), la investigación es una actividad orientada a descubrir algo desconocido por el ser humano. Bisquerra (2009), considera que la investigación científica consiste en aplicar el método científico con el fin de obtener conocimiento. Y Cervo y Bervián (1989) definen la investigación como: *“una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuesta a preguntas mediante el empleo de procesos científicos”* (p. 41). Dicha actividad consiste en elegir qué es lo que queremos saber seleccionando los instrumentos adecuados y con la metodología científica más conveniente.

De acuerdo con Sabino (1992), la investigación es un esfuerzo que se origina para resolver un problema de conocimiento. Para este autor la cuestión acerca del saber algo de los objetos que nos rodean o de nosotros mismos, radica en que la verdad no se muestra direc-

tamente ante nosotros, sino que debe ser buscada indagando sobre aquello que nos disponemos a conocer. Este proceso, hasta llegar al conocimiento, supone un cierto esfuerzo. Según Díaz (2009), investigar en educación es responder en función de cómo se entiende el hecho educativo bajo la perspectiva científica, lo que conlleva concepciones y prácticas investigadoras. En el ámbito educativo, la investigación educativa, como fuente de conocimiento, tiene la función servir a profesionales de la educación para dar respuesta a los problemas surgidos en la práctica diaria. (García, 2004). Contribuyendo a la mejora de los procesos educativos en el aula. En este contexto, la innovación incluye también los procesos de desarrollo personal y profesional del profesorado como responsable del desarrollo del curriculum escolar. Por tanto, se apuesta por la imagen del profesorado como investigador creador de propuesta de innovación curricular. (García-Valcárcel, 2003). Desde este punto de vista, la innovación educativa, procedente de la investigación en esta área, conlleva cambios planificados que afectan a las personas, en su desarrollo profesional como a la organización y a la enseñanza. (Estebaranz, 1994). De manera que el cambio curricular se produce por la renovación de la práctica docente. (García-Valcárcel, 2003). Siendo la investigación educativa la que contribuye a dicha renovación en pro de una mejora de las actuaciones llevadas a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, a partir de la Estrategia Europea 2020¹ la Comisión Europea ha propuesto alcanzar cinco objetivos entre los que se apuesta por la investigación, la innovación y la educación. Dichos objetivos se enfocan en la modernización de los sistemas de formación en la educación europea. (De Pablos, 2013). Entre lo que se propone la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los sectores para conseguir altos niveles de empleabilidad, productividad y cohesión social. Esta propuesta, es decir, la cohesión social, implica esfuerzos conjuntos entre lo intercultural, la educación y los esfuerzos de toda una sociedad diversa para convivir de manera

¹ Estrategia Europea 2020. Disponible en: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

pacífica en un clima de respeto y tolerancia, contribuyendo al enriquecimiento cultural mutuo. Según Tomé (2012), en la última década, la apertura de fronteras entre naciones ha propiciado el resurgimiento de los flujos migratorios buscando nuevas oportunidades laborales y la aparición de una clase marginal carente de recursos, en la mayoría de los casos. Esta situación favorece la creación de un entorno educativo apoyado en valores. En la transmisión de dichos valores resulta fundamental el papel de la educación intercultural. De acuerdo con Schmelkes (2004), la conciencia de la multiculturalidad se ha acrecentado como consecuencia de la inclusión de las tecnologías y su uso como herramientas para la comunicación, debido a que proporcionan un mayor contacto virtual en cualquier sitio y a cualquier hora eliminando fronteras. En este contexto, De Pablos (2013) señala que la cultura tecnológica se encuentra en constante progreso, cuyos cambios vienen dados por factores variados que se hallan marcados por la velocidad de evolución del mercado de las tecnologías. Ello conlleva un proceso adaptativo continuo a través de la formación y la innovación docente donde la investigación llevada a la práctica se considera fundamental para conseguir la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. En definitiva, investigar en educación es el proceso mediante el cual se da respuesta a las cuestiones: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿por qué? y ¿con qué?, con el propósito de obtener mejoras en los procesos educativos mediante la aplicación, en entornos educativos, de técnicas y procedimientos adecuados que nos guíen al esclarecimiento de las cuestiones planteadas.

2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

La investigación en educación o la investigación educativa es aquella que está centrada en lo pedagógico, según Restrepo (1996), se refiere tanto a los estudios históricos sobre la pedagogía, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos cuya finalidad es la mejora en los procesos educativos, como en el caso de la indagación sobre el

currículum, la metodología, y los factores relacionados con la enseñanza-aprendizaje. A la investigación en este sector, le corresponden estudios evolutivos sobre la práctica docente, así como estudios comparativos afines a la efectividad de la enseñanza. Otros autores como Stenhouse (1987), afirma que una investigación es considerada educativa en función del grado en que sus planteamientos se relacionan con la práctica docente, se contextualiza dentro un proyecto educativo y causa beneficios en las instituciones relacionadas con la educación. Sistematizar la investigación educativa implica definir con claridad los campos, objetivos, métodos, tipos, niveles, estilos, enfoques y diseños metodológicos propios de la investigación. (Lafrancesco, 2003). Lo que conlleva que la investigación en educación requiera el establecimiento previo del enfoque adecuado y el proceso a seguir.

2.1. Enfoques y proceso de la investigación educativa

La mayoría de los autores, según afirman Colás y Buendía (1994), distinguen entre dos enfoques metodológicos en investigación en el ámbito educativo, como son el cuantitativo y el cualitativo. Estas autoras hablan de tres corrientes filosóficas, establecidas por Soltis (1984), como el paradigma positivista, según el cual la naturaleza es única, fragmentable, tangible y simplificada; el paradigma interpretativo, donde la realidad es múltiple, intangible y holística; y el paradigma socio crítico, para la cual la realidad es dinámica, evolutiva e interactiva. Otros autores como Bisquerra (2009), señalan tres tipos de investigación educativa: 1) La investigación explicativa, de carácter cuantitativo, que tienen como principal propósito probar una teoría mediante la contrastación o verificación de hipótesis. Según Briones (1996) esta investigación directamente basada en el paradigma explicativo y utiliza información cuantificable para describir o tratar de explicar fenómenos. 2) La investigación descriptiva o exploratoria, de corte cualitativo, cuya orientación se define hacia la identificación y la descripción de características o fenómenos, con el fin de inducir o generar conoci-

miento; y por último, 3) la investigación con un enfoque aplicado, cuya finalidad es contribuir a resolver un problema de tipo práctico.

La ciencia es un tipo de conocimiento que se caracteriza por una serie de cualidades. Para hacer ciencia, tal y como señala Sabino (1996), resulta necesario seguir unos pasos que permitan alcanzar el fin establecido, es decir hay que seguir un método que es el procedimiento mediante el cual se obtienen conocimientos científicos. Siendo la propia investigación la que orienta el modelo de trabajo a seguir. El estudio del método es lo que se denomina metodología que implica la justificación y discusión de su lógica, el análisis de los procedimientos propios del estudio y la discusión acerca de sus cualidades y debilidades. Según Briones (1996), toda investigación propone crear conocimiento sobre un cierto aspecto de la realidad social. En este sentido, la persona encargada de realizar a investigación debe conocer y tener en cuenta la existencia de un conjunto de conocimientos acumulados históricamente, así como propuestas, metodologías y resultados.

Por otra parte, toda investigación surge con la formulación de preguntas, según Bisquerra (2009) dicha formulación constituye un elemento importante en el planteamiento del problema. Este debe ser claro, evitando la ambigüedad y debe estar expresado mediante una pregunta o varias, de manera que orienten las respuestas que se buscan con el estudio. Asimismo el problema debe permitir la posibilidad de realizar una prueba empírica que confirme o no las hipótesis. Hernández et al. (2003) consideran importante, junto al problema de investigación, el establecimiento de los objetivos del estudio, cuyo fin es determinar aquello qué es lo que se pretende conseguir en la investigación. Siguiendo con Bisquerra (2009), además del planteamiento del problema se ha de incluir la justificación de la investigación a partir de la formulación, de manera previa, de un interrogante que permita comprobar el valor potencial del problema de investigación. Con la intención de obtener información acerca de la relevancia social del estudio y sus implicaciones prácticas, el valor a nivel teórico, así como su utilidad metodológicamente hablando. Briones (1996) destaca, además, la necesidad de establecer un marco teórico conceptual sobre el

que apoyar el estudio. Es decir, se han de concretar y argumentar los principios teóricos que definen y dan sentido al estudio en sí, nos referimos a los aspectos metodológicos llevados a cabo en el propio estudio y que darán respuesta a los objetivos formulados. De acuerdo con Bisquerra (2009), el marco teórico recoge el conjunto de teorías, investigaciones y antecedentes válidos para la contextualización del estudio. A continuación se han de establecer el marco metodológico y dentro de él aspectos fundamentales como son el diseño de la investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, el análisis de dichos datos, la discusión y resultados, así como conclusión, limitaciones y por último las principales referencias bibliográficas consultadas. Tal y como se resumen en la Figura 1.

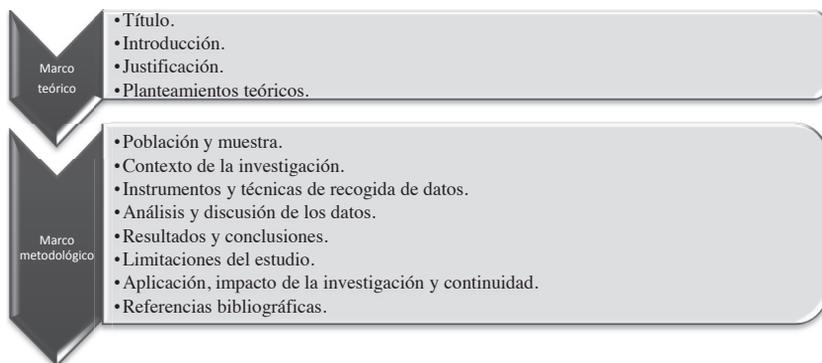


Figura 1. Apartados propuestos para un proyecto de investigación.

3. LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

La educación debe dirigirse hacia la mejora de la vida social en general, con el fin de conceder cada vez mayor cantidad de oportunidades a un elevado número de personas. Asimismo debe contribuir a la mejora de la calidad de vida del alumnado, a lo largo de los diferentes países y continentes. (Lemke, 2006). Y para la consecución de dichos deberes la educación cuenta con la ayuda de la investigación educati-

va. De acuerdo con este autor, las TIC han hecho posible que el alumnado aprenda sobre la ciencia y sobre el mundo real con diferentes medios y entornos de aprendizaje. Sin embargo desde el ámbito educativo necesitamos saber cómo aprender a través de los medios, siendo aquí donde radica la importancia de su existencia.

3.1. Investigación acerca de las TIC en la Educación

La digitalización de la información ha enriquecido las tradicionales formas de comunicarse e interactuar. Gracias a lo cual, según Pérez (2011), se ha generado una “cultura digital”, donde sus miembros participan en redes de comunicación a través de las TIC. (Manzano, 2012). Y donde su inclusión en la educación ha generado un cambio metodológico en las prácticas docentes para adaptarse al uso de las tecnologías en las aulas como herramientas facilitadoras de aprendizajes. Son numerosos los estudios realizados en torno a las TIC y su uso en el ámbito educativo en los últimos años, como los de Somekh (2007), Goig (2009), Madrid et al. (2009), Chick (2011), Haan (2011), Expósito y Manzano (2010 y 2013), Manzano (2012), así como los realizados por la European SchoolNet (2006)² o la European Comission’s ICT Cluster (2010)³, entre otros.

Los primeros indicios acerca de la investigación sobre los medios datan de fechas anteriores a la década de los veinte, aunque no proliferan hasta la década de los años cincuenta que supone el punto de inflexión en este campo que desencadenó el desarrollo de los ámbitos de la tecnología educativa. En los años sesenta aparece el desarrollo de los medios de comunicación de masas, donde surgen la televisión y la radio como elementos de gran influencia social. En los años setenta

² European SchoolNet (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT on schools in Europe*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf

³ European Comission/ICT Cluster (2010). *Learning Innovation and ICT lessons learned by the ICT cluster. Education & Training 2010 programme*. Recuperado de: <http://www.kslll.net/Documents/Key%20Lessons%20ICT%20cluster%20final%20version.pdf>

suponen un gran avance en el sector informático y educativo al crear la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO). En esta época además aparecen los primeros ordenadores personales ampliando las posibilidades en la educación. En la década de los ochenta, la integración de las TIC en las escuelas genera las primeras críticas en relación a la tecnología educativa y a su validez como herramientas para el aprendizaje. (Vidal, 2006). Según la autora, la investigación en TIC en la educación ha pasado por diversas etapas, en las que han acontecido cambios en los problemas de investigación planteados y en la metodología utilizada. Asimismo el desarrollo de la tecnología y su uso como medio para la formación han dado lugar a distintas modalidades educativas.

Otros autores como Cabero (2004), señalan la existencia de varias etapas en la evolución de la investigación en el campo de las TIC, de manos del profesor Escudero, quien destaca un primer período empírico, un período intermedio con carácter teórico-conceptual y un último período teórico-contextual. Además, las TIC ofrecen diferentes perspectivas ocasionadas, tanto por los avances en el área de las tecnologías como por las transformaciones que en los procesos educativos se van produciendo como consecuencia de su inclusión en el sistema educativo. (Salinas, 2008). Dicha inclusión ha provocado, también, una época de cambios en el sector educativo vinculada, por una parte, a los cambios producidos en la sociedad en relación a la innovación tecnológica, y por otra, a los cambios en las relaciones sociales y con un nuevo concepto tecnología-sociedad que determinan las conexiones entre tecnología y educación. Según Linn (2002), la unión entre ambas ofrece oportunidades para investigar las complejas relaciones entre estándares curriculares, diseños de cursos, prácticas de aula, mejoras tecnológicas y aprendizaje en el alumnado. Asimismo la investigación social y cognitiva una visión más desarrollada del aprendizaje que se adapta al sistema educativo y a las necesidades de los estudiantes.

Para Cabero (2004), uno de los errores más comunes que se han cometido y que se siguen cometiendo en la investigación de los medios es la tendencia a comparar. El tipo de estudio comparativo se ha desarrollado como consecuencia de la necesidad, por parte de la in-

dustria, de demostrar que las nuevas tecnologías superaban a las anteriormente existentes, considerando que ello favorecería el aprendizaje del alumnado. Este tipo de estudios corresponden a la investigación “con” los medios, con un carácter técnico o cuantitativo, iniciándose posteriormente investigaciones “sobre” los medios, cuyo carácter es más analítico o cualitativo. En la actualidad se proponen estudios “en” los medios donde las TIC están incluidas en la propia investigación como unos elementos más del propio estudio.

De acuerdo con Bates (2001) a la hora de investigar en este campo es necesario cuestionarse acerca de los efectos secundarios ocasionados por las tecnologías en el entorno educativo, como por ejemplo ¿qué impacto va a generar su aplicación al aprendizaje del alumnado?, ¿cuáles son las ventajas y los inconvenientes económicos de su aplicación?, ¿en qué medida es una tecnología fiable y estable?, ¿qué formas y niveles de interacción se pueden conseguir al utilizar las TIC?, o ¿cuáles son las funciones docentes y los resultados de aprendizaje que se pueden conseguir con mayor facilidad y eficacia mediante el uso de las TIC?, entre otros planteamientos. A parte de estas necesarias cuestiones, tal y como Clark y Sugrue (1988) añaden que resulta conveniente plantear estudios enfocados en los efectos que las TIC pueden tener en cuanto al costo y al tiempo se refiere.

La investigación en el terreno de la aplicación de las TIC, según Cabero (2004), debe preguntarse por problemas reales, no tanto para los investigadores como para los que se desenvuelve en el terreno educativo. En la actualidad, nos encontramos en otro momento y por tanto se requieren cuestiones diferentes que contribuyan a la inclusión de las tecnologías en los procesos educativos con el fin de facilitar el aprendizaje del alumnado y las prácticas docentes. Este nuevo momento viene propiciado, entre otras causas, por la inclusión de las TIC en todos los ámbitos de la vida, y especialmente en la educación, ya que existe una mayor preocupación por la mejora del capital humano, al considerar la educación como una inversión para el desarrollo humano, social, económico y cultural. En esta nueva concepción de la educación tiene cabida la educación para la diversidad donde Leiva y

Gómez (2015) señalan además que educar en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes. En este contexto también hablamos de multiculturalidad, de educación intercultural e innovación como elementos que contribuyen al avance en los procesos educativos.

3.2. La investigación en Educación Intercultural

La sociedad actual presenta cada vez más diversidad y complejidad, la realidad se cuestiona, prima la ambigüedad y la incertidumbre. En este clima de transformación resulta necesario reflexionar acerca del papel de la educación. (Bueno, 2008). Según Tomé (2012), la educación es un valor en sí misma que desarrolla valores, entre los que se encuentran: la dignidad, libertad, igualdad, participación, justicia, ciudadanía, diversidad y solidaridad. En la transmisión de estos valores, la educación adjetiviza el término interculturalidad. De acuerdo con Schmelkes (2004), la educación intercultural ha generado y sigue generando gran interés entre docentes e investigadores. Además, propone prácticas educativas que centren las diferencias culturales de individuos y grupos como objetivo de la reflexión y del análisis. Y tiene como fin la formación del alumnado en Derechos Humanos. (Tomé, Berrocal y Buendía, 2010).

Por otra parte según Aguado (2004, 2005), la interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad. Según esta autora, la interculturalidad en la educación se origina el último eslabón de un proceso que lleva consigo la conformidad y estimación de todas aquellas variables consideradas culturales. Con el fin de conseguir la igualdad de oportunidades sea cual sea su grupo cultural de referencia. Sin embargo, la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, término que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos que presentan diferencias culturales, y no tanto a la relación que se establecen entre ellos. (Schmelkes, 2004). Por

tanto la educación intercultural se origina en el diálogo y en comprender las relaciones constituidas entre las personas y los grupos. El diálogo y el multiculturalismo democrático se convierten en los cimientos de una nueva sociedad en la que, según Bueno (2008), se propicia el desarrollo de los valores éticos y morales.

A lo largo de los últimos años, han sido numerosos los estudios realizados en torno a la diversidad cultural, los valores interculturales, la educación inclusiva, la educación intercultural o la multiculturalidad, como los elaborados por (Flanagan y Tucker, 1999; Bridges y Moore, 2002; Maitle y Cowan, 2006; Calvo, González y Martorell, 2001)⁴ o los de (Tomé, Berrocal y Buendía, 2010; Tomé, 2012 y Manzano y Tomé, 2015), entre otros.

En la década de los noventa, la educación intercultural se convierte en objetivo principal de numerosas investigaciones por parte de profesionales de la pedagogía y de las ciencias de la educación en España. Según Mínguez (2007), dichas investigaciones se enfocan, por una parte, hacia la reflexión y el debate teórico acerca del multiculturalismo existente en nuestro país, y por otra, hacia la elaboración de programas, materiales e instrumentos para la educación intercultural en el contexto educativo. Es decir, se trata de averiguar aspectos fundamentales de dicho multiculturalismo y al mismo tiempo reconocer cuáles son las prácticas educativas más adecuadas para dar una respuesta eficaz a las necesidades que plantea el alumnado dentro de su diversidad. Para Schmelkes (2004), la investigación sobre la educación intercultural refleja la necesidad de comprender el papel de la educación dentro de la diversidad cultural.

⁴ Fuente: Tomé, M. (2012). *Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación para la ciudadanía mellillense*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, L.M. (2007). La investigación educativa universitaria. *Investigación educativa*, 11(19), 177-182.

Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.

Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7, 43-51.

Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: GEDISA.

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª ed). Madrid: La Muralla.

Booth, W., Colomb, G. y Williams, J.M. (2001). Cómo convertirse en un hábil investigador. Barcelona. Editorial Gedisa. En Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª ed.) Madrid: La Muralla.

Bueno, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 59-76.

Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. *Bordón*, 56, 3(4), 617-634.

Cervo, A. y Bervián, P. (1989). *Metodología científica*. Madrid: McGrawHill.

Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Chik, A. (2011). Learner autonomy development through digital gameplay. *Digital Culture & Education*, 3(1), 30-45.

Clark, A. y Sugrue, B.M. (1988). Research on Instructional Media, 1978-1988. En Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. *Bordón*, 56, 3(4), 617-634.

De Pablos, J. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. *Fuentes*, 13, 9-16.

Díaz, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. Tesis inédita doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Escribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Estebaranz, A. (1994). Didáctica e innovación curricular. En García-Valcárcel, A. (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. *RELATEC*, 2(1).

Expósito, J. y Manzano, B. (2010). Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. *TESI*, 11(1), 330-351.

Expósito, J. y Manzano, B. (2013). Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de Primaria en su contexto educativo y sociofamiliar. *EDUTECH*, 45.

García, B. (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 1051-1054.

García-Valcárcel, A. (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. *RELATEC*, 2(1).

Goig, M. (2009). *Webquest: Proyecto colaborativo entre familia y escuela*. I Simposio Internacional: "Buenas prácticas educativas con TIC. Málaga. 14-16 Diciembre 2009.

Haan, J. (2011). Teaching and learning English through digital game projects. *Digital Culture & Education*, 3(1), 46-55.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGrawHill. (3ª ed.)

Leiva, J.J. y Gómez, M^a.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200.

Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 5-12.

Linn, M. (2002). Promover la educación científica a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 347-355.

Madrid, D. et al. (2001). *Internet en la escuela. Estudios de casos*. Granada: Lozano

Manzano, B. (2012). *Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de Primaria en su contexto educativo y sociofamiliar*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Manzano, B. y Tomé, M. (2015). *The European legislation promoting inclusive education. The importance of transmitting intercultural values*. ERPA International Congresses on Education. Athens (Greece). 4-7th June 2015.

Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Colombia: ARFO Editores.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Bogotá: Ed. Panamericana.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen/HV Manitas.

Salinas, J. (Coord.) (2008). *Evolución de las tecnologías y procesos de cambio e innovación educativa*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Sierra, R. (1999). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Somekh, B. (2007). *Pedagogy and Learning with ICT. Researching the art of innovation*. London: Routledge.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *RMIE*, 9(20), 9-13.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tomé, M. (2012). *Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación para la ciudadanía melillense*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Tomé, M., Berrocal, E. y Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas para el alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 425-444.

Vidal, M^a.P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552.



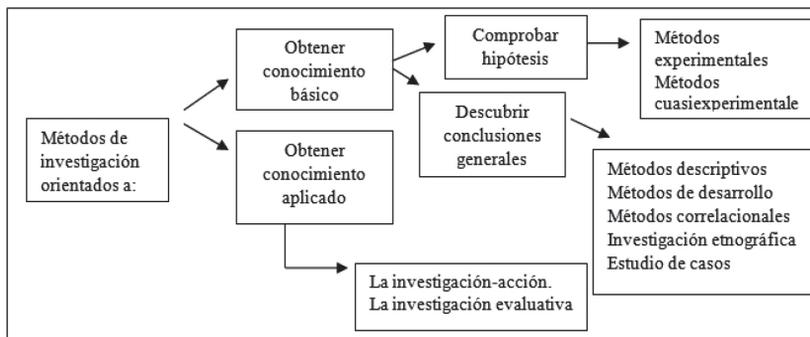
EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR

María Tomé Fernández
Universidad de Zaragoza
mariatf@unizar.es

La investigación educativa es en la actualidad una necesidad para la resolución de problemas educativos. Para ello es fundamental la formación del docente en este ámbito. En este capítulo pretendemos dar a conocer de forma sintetizada los pasos a seguir en cualquier investigación educativa y las limitaciones y ventajas que tiene convertir al docente tradicional en un investigador.

1. ¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

Son varios los tipos de investigaciones educativas que se pueden llevar a cabo en la puesta en práctica de la enseñanza y aprendizaje (Sabariego y Bisquerra, 2004).



Fuente. Sabariego y Bisquerra (2004).

Figura 1. Métodos de investigación en el ámbito educativo

Tomé (2015) establece que los principales objetivos que se persiguen en la mayoría de las investigaciones educativas son los siguientes:

1. Describir los fenómenos educativos, identificando los elementos que componen a este y el funcionamiento de los mismos.
2. Explicar la causa y cómo suceden los fenómenos educativos.
3. Predecir y controlar la realidad, indicando bajo qué condiciones los hechos ocurrirán.
4. Describir objetivamente la realidad.

Por otro lado, aunque se elija uno de los objetivos anteriores, la puesta en práctica del proceso de investigación educativa se sintetiza de la siguiente forma (Bisquerra, 2004 y Tomé, 2015):

- a) Selección de un tema o área a investigar. El tema elegido debe fomentar el interés de los investigadores y motivarlos. Además deberá contestar a preguntas como quién, qué, cómo y dónde. Booth (2001) define el tema como el asunto que se persigue solucionar con el tiempo e interés suficiente.
- b) Identificación de un problema. El planteamiento del problema se establece mediante la formulación de una pregunta. Según Kerlinger y Lee (2002) un problema planteado adecuadamente establece una relación entre dos variables, se plantea claramente y sin ambigüedad e implica la posibilidad de realizar una prueba empírica. Lo que se intenta es acotar el ámbito de estudio.
- c) Revisión de la literatura. Para llevar a cabo este apartado el docente tendrá que tener el suficiente conocimiento de las diferentes bases de datos establecidas para la búsqueda de información del tema elegido en la investigación.
- d) Selección del método y diseño de investigación. La elección del tema dependerá del objetivo planteado en la investigación. Para conseguir dicho objetivo se puede realizar los siguientes métodos:
 - Método descriptivo que tiene como objetivo describir situaciones y hechos educativos.
 - Métodos correlacionales que intentan evaluar la relación entre dos variables educativas.
 - Métodos explicativos-causales que tienen por objetivo descubrir las causas de los fenómenos educativos.

- Métodos orientados a solucionar problemas prácticos cuyo fin es obtener una guía para la intervención práctica.

Una vez seleccionado el método se diseña la investigación teniendo en cuenta (Tomé, 2015):

- La formulación de las hipótesis. El número de hipótesis dependerá de la complejidad del problema de investigación. Esta se tratará de una posible solución al mismo problema. Y en su formulación debemos tener en cuenta que tiene que poder ser contrastable empíricamente, debe estar bien fundamentada, referirse a un contexto bien definido, debe ser simple, precisa y específica y debe expresarse de forma cuantitativa.
 - La selección de la muestra. La muestra podrán ser sujetos, objetos, sucesos, eventos o contextos de estudios y delimitar características de contenidos, lugares y tiempos.
- e) Recolección de datos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003) obtener los datos implican seleccionar la técnica de investigación, aplicar la técnica y preparar los registros observacionales y anecdóticos. Entre las técnicas más comunes en la investigación educativa se encuentran: El diario, la entrevista, el vídeo, la fotografía, los registros anecdóticos, las notas de campo, el análisis de documentos, la observación en el aula, los cuestionarios etc...
- f) Análisis de datos. Los datos recogidos pueden ser de tipos cualitativos y cuantitativos. En la mayoría de las investigaciones educativas, para el análisis cuantitativo se utiliza el paquete estadístico SPSS. Por su parte el análisis cualitativo aunque también puede servirse de algunos software como el Atlas/ Ti necesita de una dedicación y de un trabajo más arduo por parte del investigador.
- g) Interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones. Este apartado se basa en el marco teórico anterior. A través de los resultados obtenidos se contractan ideas y se definen explicaciones que resuelven y dan sentido a los objetivos de la investigación.
- h) Redacción del informe final (difusión). La finalidad del informe es dar a conocer a la comunidad científica los resultados y conclusiones obtenidas en el proceso de investigación educativa. El informe

contará con el título, la autoría, el resumen, los agradecimientos, el prólogo, la introducción, el método, los resultados, las referencias bibliográficas, los anexos y el apéndice.

2. LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Cada día son más las situaciones reales que hacen que el docente se convierta en un investigador de su propia aula (Rael, 2009).

En estas escuelas se considera al docente como un profesional capaz de proponer sus propias preguntas, para dar respuestas a las necesidades surgidas en su aula. Convirtiéndose en un ser crítico y reflexivo de su propia investigación (Stenhouse, 1993) capaz de ser el constructor de su propio conocimiento y guiar su desarrollo profesional mediante el estudio de otros profesionales, su propia crítica y el feedback de sus hipótesis a través de la comprobación práctica (Tomé, 2015).

Pero no todo lo relacionado con el docente-investigador son aspectos positivos. Rael (2009) establece las carencias de primer y segundo orden para referirse a las limitaciones que se producen en las investigaciones educativas llevadas a cabo por docentes:

- Las carencias de primer orden: entre estas limitaciones se encuentran las condiciones de trabajo, la escasez de recursos materiales, la escasez de tiempo material para realizar la investigación, las dificultades en las relaciones docentes-alumnos. Todo esto sumado a las dificultades propias de la labor docente.
- Las carencias de segundo orden: Entre estas limitaciones se encuentran la falta de participación de otros profesionales implicados, el aumento de responsabilidades por parte del centro, la falta de apoyo del equipo directivo y en algunas ocasiones, el cambio de los contenidos del currículum,

Para poder poner solución a estas limitaciones, el docente tendrá que hacer un sobre esfuerzo en sus labores. Convirtiéndose en un profesional que se tendrá que ir renovando en sus implicaciones en el aula (Tomé, 2015).

A pesar de estas limitaciones, la investigación educativa, puede ayudar al docente en su práctica diaria aportándole los siguientes conocimientos (Booth, 2001):

- Entender el material docente.
- Favorecer el trabajo autónomo con la búsqueda bibliográfica, la redacción científica y la difusión de modo coherente.
- Establecer una actitud crítica, cuestionando las informaciones recibidas. Para así poder proponer sus propias preguntas y respuestas.
- Buscar, conocer y evaluar diferentes investigaciones que les puede servir para el problema de investigación surgido en el aula.
- Experimentar en su trabajo escogiendo los temas de investigación que más le interese y motive.

En definitiva, realizando investigaciones educativas, el docente adquiere las siguientes capacidades, actitudes y competencias (Rael, 2009):

1. Capacidad de reflexión sobre la práctica. La reflexión es fundamental para la innovación, sobre todo desde el punto de vista práctico. Donde esta permitirá tomar conciencia de los pasos a seguir y de las mejoras que pueden sucederse.
2. Actitud de autocrítica y evaluación profesional. Permite al maestro seguir el proceso de manera adecuada.
3. Capacidad de adaptación a los cambios. Frente a lo desconocido el maestro en su faceta investigadora deberá ser capaz de superar el miedo al cambio y apostar por la tolerancia y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.
4. Capacidad de iniciativa y toma de decisiones. Se necesita un líder de los proyectos de investigación que sean capaz de tomar la iniciativa en su propio trabajo y en el trabajo de los demás.
5. Trabajo en equipo. Los procesos de innovación docente requerirán del trabajo en equipo de diferentes profesionales en su desarrollo y evaluación.
6. Voluntad de autoperfeccionamiento. Convirtiéndose esta actitud en un motor del propio proceso investigador. Donde el docente intentará buscar nuevas formas de superar los proyectos antes realizados.

7. Compromiso ético profesional. En este sentido, el docente deberá ser capaz de comprometerse con una investigación moralmente realizable.

3. CONCLUSIÓN

En este capítulo consideramos a la investigación educativa como una herramienta muy eficaz en la docencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el docente se convierte en un ser crítico y reflexivo capaz de detectar sus propios problemas educativos y solucionarlos utilizando la investigación para ello.

La formación en investigación educativa es insuficiente en la mayoría de los grados de magisterios y másteres educativos. No es hasta llegar a la práctica escolar, cuando los docentes comienzan a considerar la investigación educativa como una herramienta suficiente para la solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera el docente comienza a detectar problemas en su aula y los resuelve utilizando diferentes métodos de investigación. Posteriormente difunde los resultados de su investigación a sus compañeros también docentes a través de la publicación de sus trabajos en diferentes revistas o realizando informes educativos para su propio centro.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Booth,W., Colomb, G., y Williams, J.M. (2011). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Buenos Aires: Paidós.

Gutiez, P. (2005). *Atención temprana. Real Patronato de Prevención Y DE Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 55/2000*.

Hernández, P., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw.

Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Rael, I. (2009). La investigación en la práctica docente. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 17.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa (pp.19-49). En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Tomé, M. (2015). La importancia de la investigación en la práctica educativa. En S. Rodríguez; M.J. López y T. Ambrona (Ed). *Diferentes perspectivas de la educación en el siglo XXI*. Burgos: Asire.



**DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN
PARA REDUCIR LA OBESIDAD INFANTIL.
INTERVENCIÓN BASADA EN ACTIVIDAD FÍSICA
SALUDABLE Y EL FOMENTO DE LA ADHERENCIA
A LA PRÁCTICA DEPORTIVA**

Néstor Belvis de Miguel
Universidad de Zaragoza
nestor@unizar.es

María Fernández Julián
Universidad de Zaragoza
alkalina@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos y en el transporte han disminuido la necesidad del ejercicio físico en las actividades de la vida diaria y es difícil imaginar que esta tendencia no vaya a continuar en el futuro.

Según el Consejo Superior de Deportes (2001), la variable género influye de manera significativa en los resultados encontrados en la mayor parte de los estudios que ponen de manifiesto una diferencia de práctica de actividad física de alrededor de un 20% entre los chicos y las chicas.

Además, en algunos tramos de edad, especialmente al final de la etapa escolar, el porcentaje de chicos que no realizan ningún tipo de práctica de actividad física y deportiva se eleva hasta casi un 25% aproximadamente según el Observatorio Naos (2013).

El estilo de vida se adopta desde la infancia, y en caso de que éste sea sedentario, constituye un gran riesgo para la salud de las personas. La inactividad física, como ya se ha concluido en un gran número de investigaciones, es una de las causas más importantes productoras de enfermedad y muerte como el infarto de miocardio, entre otras (American Collage of Sports Medicine, 1999; Casimiro, 2000).

Por todo lo expuesto la American Collage of Sports Medicine (ACSM, 1999) recomienda que todos los niños/as deberían realizar actividad física vigorosa - moderada, durante una hora diaria, ya sea de forma continuada o en periodos de diez minutos a lo largo del día.

Según Moreno y Cervelló (2009), en edades tempranas existen varios factores que inciden en los jóvenes escolares a la hora de realizar actividad física, estos serán los agentes sociales primarios (familia, escuela y amigos) y las características propias del individuo (autoestima, motivación). Por ello, los familiares cercanos y los amigos van a tener una influencia directa en la participación deportiva del joven.

El objetivo planteado es reducir la obesidad de los niños en etapa infantil ya que es una población especialmente sensible al sedentarismo, con importantes implicaciones sanitarias y educativas

2. MARCO TEÓRICO

La obesidad se define según Wallace y Ray (2006), como una excesiva acumulación de grasa corporal, asociada a numerosas comorbilidades entre ellas una alteración de la función de la insulina. Es un complejo multifacético que implica, además de otros factores, un desorden del hipotálamo, del sistema endocrino, del genético, del ambiente y de la conducta.

En el ámbito nacional, el estudio ALADINO 3 (2011), revela que el exceso de peso en la población infantil española se ha estabilizado en los últimos diez años, afectando al 45,2% de los niños y niñas con edades comprendidas desde los 6 hasta los 9 años, lo cual supone un importante problema de salud pública. De este 45,2%, el 26,1% corresponde a sobrepeso y el 19,1% a obesidad. Por género, los niños tienen más exceso de peso que las niñas (26,3% de sobrepeso frente a 25,9% y 22% de obesidad frente a 16,2%). A comienzos del siglo XXI, el estudio ENKID4 ya puso de manifiesto que la obesidad en la población española en edad infantil y juvenil estaba adquiriendo dimensiones que merecían una especial atención. La prevalencia de obesidad entre los 2 y los 24 años en España se estimaba en un 13,9% y la prevalencia de sobrepeso en un 12,4%. Por encima de valores de sobrepeso encontraríamos al 26,3% de la población infantil y juvenil española. La prevalencia de obesidad es más elevada en los varones (15,6%) que en las mujeres (12%), con una diferencia estadísticamente significativa. En el subgrupo de varones, las tasas más elevadas se observaron entre los 6 y los 13 años. En las chicas las tasas más elevadas se observaron entre los 6 y los 9 años. (Estudio: los hábitos deportivos de la población escolar en España) De cada 10 niños y adolescentes de dos a 17 años, dos tienen sobrepeso y uno obesidad (La Encuesta Nacional de Salud de España (ENSE), 2006).

Las principales causas de la obesidad son la combinación de factores dietéticos inadecuados y de inactividad física, alterando las respuestas fisiológicas. Por otro lado encontramos podemos encontrar los beneficios de la actividad física (Chillón, 2004):

a) Beneficios físicos:

- Mejora de los sistemas corporales: Respiratorio, cardiovascular, nervioso y endocrino.
- Prevención de obesidad, hipertensión, osteoporosis, asma o diabetes.
- Regulación hormonal y mejora del sueño.

b) Beneficios psicológicos:

- Prevención de ansiedad, estrés o depresión.
- Mejora del estado emocional.
- Mayor sensación de relajación y autocontrol.

c) Beneficios sociales:

- Mayor rendimiento académico y aumento de las relaciones sociales.

En cuanto a los efectos de la actividad física sobre la obesidad se plantea: Mantener un estilo de vida activo puede prevenir la obesidad y el sobrepeso, pero además, tiene un efecto beneficioso en personas que ya son obesas, reduciendo el peso y grasa corporal (Rosa & Olea, 2006). Y en relación a los efectos de la actividad física sobre la salud cardiovascular se propone la mejora de la condición física, disminuyendo el riesgo de enfermedad coronaria, así como la mejora de diabetes y la presión sanguínea (Rosa & Olea, 2006).

2.1. Un modelo de educación basado en la motivación: El modelo transcontextual

Nos centramos en un modelo de educación basado en la motivación: el modelo trans-contextual, puesto que es la integración de diferentes teorías de motivación y defiende que la motivación en las clases de

Educación Física o psicomotricidad puede influir para que los niños y adolescentes practiquen actividad física en su tiempo de ocio. (González-Cutre, Ferriz y Beltrán-Carrillo, 2014). Este modelo trata de explicar el proceso a través del cual la motivación en el ámbito educativo se puede trasladar a contextos extraescolares. (Hagger y Chatzisarantis, 2012).

La fortaleza de este modelo radica en la integración de diferentes teorías motivacionales, de manera que se proporciona una explicación complementaria a los procesos motivacionales que quedan inexplicados en cada teoría. (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003) Concretamente, el MTC integra la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2000), el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE) (Vallerand, 1997, 2001) y la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP) (Ajzen, 1985).

La Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación con los demás cuya satisfacción incrementa el bienestar personal y la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Es decir, para que una persona desarrolle una motivación autodeterminada es necesario que se sienta eficaz, que perciba que puede elegir y tomar decisiones y que se sienta conectado con la gente que le rodea. (González-Cutre, Ferriz, Beltrán-Carrillo, 2014).

Si el profesor de EF, los padres o los iguales del alumno, a través de la motivación, consiguen que éste se sienta autónomo, competente y en relación con los demás durante sus clases, los estudiantes van a buscar formas similares de satisfacer dichas necesidades fuera del centro escolar, lo que se manifestaría en la práctica de actividad física en el tiempo de ocio. El apoyar la autonomía por parte del profesor de E.F., ayudará a desarrollar una motivación más autodeterminada por parte del estudiante. Así pues, si el profesor deja la posibilidad en sus clases de elegir determinadas actividades a realizar, si el alumno toma sus propias decisiones sobre su actuación y comportamiento, y se preocupa el profesor por si este realiza actividad física fuera del entorno escolar, ayudará al estudiante a alcanzar un nivel de motivación más autodeterminada, consiguiendo que el alumno participe de una forma

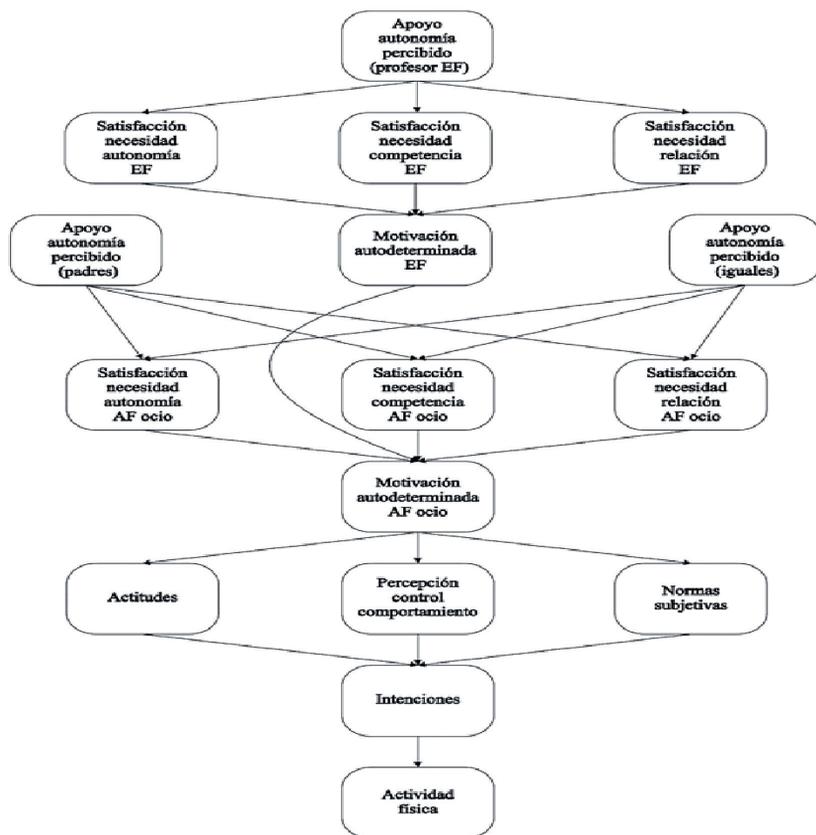
más activa en sus clases de educación física ya que esta le importa y disfruta con las actividades que realiza.

Si el alumno en el contexto en el que interactúa (en este caso las clases de Educación Física), se siente eficaz, partícipe de la toma de decisiones, con posibilidad de elegir y percibe una relación positiva con sus compañeros, alcanzará una motivación autodeterminada, caracterizada por la satisfacción y la valoración de la actividad. Sin embargo y relacionándolo con el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (MJMIE), la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas puede provocar la desmotivación o motivación extrínseca del estudiante (Ryan y Deci, 2000).

Asimismo, se considera que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de menor a mayor autodeterminación tendríamos la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985).

Por último y en relación a la Teoría del Comportamiento Planeado, tal y como consideran González-Cutre, Ferriz y Beltrán-Carrillo (2014), el MTC aplica los principios de la TCP para explicar cómo las formas autodeterminadas de motivación constituyen la base para la formación de juicios sociales y cognitivos sobre comportamientos situacionales futuros. Por lo que si el MTC se relaciona con la motivación autodeterminada hacia la actividad física de ocio, va a influir en que la persona desarrolle actitudes positivas hacia la actividad física (considera positivo el realizar actividad física y crea que puede obtener beneficios), perciba que las personas que le rodean y le importan quieren que haga actividad física (normas subjetivas) y perciba que tiene el control de su comportamiento de actividad física (se siente capaz de realizar las acciones motrices de forma correcta y autoeficaz, y además no tiene impedimentos externos para poder realizarlas. El MTC se ha ido ampliando en los últimos años, ahora se pone de manifiesto la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en EF para el desarrollo de efectos trans-contextuales y la materialización de las conductas, además del apoyo a la autonomía de padres e iguales, temas que antes no se incluían en este método. (González-Cutre, Ferriz, Beltrán-Carrillo, 2014).

En conclusión podemos decir que el MTC es un modelo de referencia para el diseño de intervenciones en los centros educativos con el objetivo de promover hábitos de vida saludables interpretando de una manera profunda los procesos que tienen lugar para que la motivación en las clases de Educación Física se transforme en motivación para practicar actividad física en el tiempo de ocio. La siguiente figura muestra un ejemplo de cómo se podría producir el proceso de transferencia motivacional desde el contexto educativo al extraescolar:



Fuente. González-Cutre, Ferriz, Beltrán-Carrillo (2014).

Figura 3. Modelo transcontextual de la motivación.

2.2. Actividades y estrategias motivacionales

La elección de actividades y estrategias motivacionales puede resultar complicada ya que para llevarlas a cabo necesitamos implicar a un gran número de personas y realizar cambios en su estilo de vida.

Para ello se propone al colegio un proyecto de **red de escuelas promotoras de salud**. Para poder actuar a nivel contextual en el colegio (clases de educación física), actividad física y de ocio recreacional. Según el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997).

Según Miralles (2015), la escuela tiene una vital importancia como medio para la promoción de la salud y por todo ello se hizo posible la creación de la Red de Escuelas para la Salud en Europa (Red SHE, Schools for Health in Europe network), que antiguamente se denominaba Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS). El Instituto Nacional para la Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades (NIGZ) es el coordinador desde Europa como Centro Colaborador de la OMS para la Promoción de la Salud Escolar y el coordinador nacional desde España es el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, del Ministerio de Educación.

Esta red europea de salud se encuentra formada actualmente por 43 países, cuyo objetivo principal es fomentar y desarrollar los hábitos saludables en la escuela a través de ciertas organizaciones y de los profesionales del sector.

En España existe un convenio para promover la salud a través de la educación, en el cual colaboran desde 1989, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Sanidad y Consumo. Gracias a dicho convenio se han realizado pequeños progresos en los aspectos de educación para la salud en las diferentes comunidades autónomas.

Así pues comunidades autónomas como Aragón, Asturias, Cataluña, Extremadura, Murcia, Navarra, y Comunidad Valenciana, se han integrado en la Red de Escuelas para la Salud en Europa (SHE), teniendo implicadas a 160 escuelas de dichas comunidades. Estos datos

son aportados por el Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE).

Por otra parte, según Casas (2007) coordinador del programa Thao salud infantil-, en septiembre de 2007 en 5 municipios piloto iniciaron en España el Programa municipal Thao-Salud Infantil y actualmente ya son 77 los municipios los que están desarrollando dicho programa. En él se hace especial hincapié en promover una alimentación equilibrada, variada, agradable y a la vez asequible para los niños, además de fomentar la actividad física como hábitos de vida saludables entre los niños y niñas de 0 a 12 años, y sus familias. De esta forma se lucha contra el sedentarismo e incita a los niños y a las familias a ser menos sedentarios y a practicar una actividad física regular, fomentando también el descanso adecuado (horas de sueño) y actuando sobre los factores psicológicos, emocionales (jugar en grupo, hacer amigos) y la relación familiar y social (comer juntos) de manera transversal. El Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y el Consejo Superior de Deportes de la Presidencia del Gobierno sustentan este programa de intervención saludable.

El Programa Thao se encuentra dentro de la filosofía de la Estrategia NAOS (Estrategia para la Nutrición, la Actividad Física y la Prevención de la Obesidad), desarrollada desde el año 2005 por la AESAN (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición) y el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, con el fin de prevenir la obesidad infantil en España. Thao ilusiona y activa a todos los ciudadanos hacia un estilo de vida saludable. La filosofía del programa.

Las acciones que realiza este programa de intervención a largo plazo en el municipio son estrategias multidisciplinares que ponen en relación a las escuelas, los profesionales sanitarios, empresas (red de agentes locales e integración de iniciativas locales existentes), profesionales de la infancia, red de asociaciones, restauración escolar, comerciantes y distribuidores, productores locales, mass media y otros agentes locales, todos ellos en consonancia para intervenir e influir sobre la familia y sobre el niño/a que se compromete con dicho programa. Estas estrategias son las acciones que consisten en “las tem-

poradas” y las “acciones transversales”. En dichas temporadas se resalta una familia de alimentos o de actividad determinada, siempre teniendo como hilo conductor la actividad física. Se promueve una alimentación sana, variada y equilibrada y se fomenta el ejercicio físico respetando el equilibrio emocional y los ritmos diarios. Poco a poco nos daremos cuenta que los niños/as pueden comer de todo, pero siempre con reflexión y prudencia y sin olvidarnos de hacer al menos una hora de actividad física - cualquier movimiento del cuerpo que produce un gasto de energía diaria como jugar en la calle, o hacer la cama por ejemplo. Las temporadas existentes son: La temporada de la fruta, la temporada del agua y de las bebidas, la temporada de los farináceos, la temporada de la fruta y las verduras, la temporada de los lácteos, la temporada de la actividad física, la temporada del ahorro y de la cocina fácil y sana y temporada del pescado y del marisco.

Además de realizar estas actuaciones de “las temporadas”, se ponen en marcha de forma simultánea acciones transversales que se pueden organizar en la escuela o el municipio en general, en colaboración con los profesores, los monitores, las asociaciones deportivas o centros de ocio. Dichas acciones buscan la promoción de la actividad física y serían basándonos en el proyecto Thao las siguientes:

- **El Patio de mi Cole:** conjunto de juegos tradicionales que se realizan en el tiempo de ocio en el recreo o en lugares que no sean cerrados, espacios abiertos. También nos podemos basar en las estrategias de “los recreos activos” desarrollada en el programa de
- **Sigue la Huella** por la profesora Murillo (2012) que pertenece al grupo de investigación Efyfaf.

Así pues basándonos en estos Juegos tradicionales en grupo, vemos que según la Teoría de la Autodeterminación podemos desarrollar con estas propuestas las tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación con los demás cuya satisfacción incrementa el bienestar personal y la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Si conseguimos que estos niños se sientan eficaces, que perciban que pueden elegir un juego u actividad y que pueden tomar decisiones li-

brememente sintiéndose arropado por sus compañeros (sus iguales, profesores, entrenadores, familia), conseguiremos que se desarrolle una motivación autodeterminada hacia la práctica deportiva (González-Cutre, Ferriz, Beltrán-Carrillo, 2014).

- **El Thaobús:** actividad que fomenta el ir andando al colegio todas las mañanas implicando a las familias para que sean los padres los que ayuden a la seguridad del transporte de sus hijos de una forma activa. En esta actividad se forman grupos de padres y alumnos y unas paradas concretas para recoger a los chicos/as e ir todos juntos —en grupo (fomento de la motivación de regulación identificada)— al cole. Idea basada en el proyecto Bus a pie (2010). También se puede realizar la misma estrategia con la bici, planteando recorridos alternativos y seguros para nuestros alumnos/as, esta idea está sacada del proyecto con la bici al cole (2007).
- **El Desayuno:** se centra en explicar a través de un díptico a los chicos/as y a los padres, la importancia de realizar un desayuno completo y equilibrado, con vitaminas, cereales y aporte energético necesario, ya que es la comida más importante del día. También se hace hincapié en realizarlo con tiempo suficiente y no deprisa y corriendo. Si el alumno percibe que las personas que le rodean y le importan quieren que tenga unas pautas nutricionales saludables y que haga actividad física (normas subjetivas), según el TCP (Azjen, 1985) que junto con las actitudes positivas hacia la actividad física (considera positivo el realizar actividad física y crea que puede obtener beneficios) y perciba que tiene el control de su comportamiento de actividad física (se siente capaz de realizar las acciones motrices de forma correcta y autoeficaz, y además no tiene impedimentos externos para poder realizarlas, entonces se relaciona con la motivación autodeterminada hacia la actividad física de ocio dentro del MTC.
- **El Deca-Thao:** se utilizará un decálogo de los 10 mejores consejos para disfrutar de una vida saludable, adaptados al lenguaje infantil por niños y niñas de 5º curso de Primaria.

Para desarrollar y fomentar hábitos de vida saludables se recomiendan las siguientes pautas de comportamiento:

- Controlar y dosificar el tiempo que se invierte en mirar una pantalla, bien sea de televisión, ordenador o teléfonos móviles durante las comidas, e intentar en la medida de lo posible que existan momentos familiares de conversación en la que se esté todos los miembros de la unidad familiar juntos comiendo y cenando
- Marcar unas pautas de control y de uso con respecto a la utilización del ordenador en casa, videojuegos, teléfonos móviles, etc y de cualquier utilización del tiempo de ocio que no implique movimiento. Se deben de combinar estas actividades de ocio con las de tipo lúdico y deportivo.
- Jugar de forma lúdica y participativa, no competitiva, fomentando el movimiento en parejas o grupos para aumentar la sociabilidad y participación de toda la familia.

2.3. Utilización de la familia como modelo

Es fundamental para un niño/a el apoyo familiar en todos los ámbitos de su vida. Por ello es de vital importancia la implicación de la familia como modelo de comportamiento a seguir, intentando desarrollar las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, relacionándolo con el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (MJMIE), la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas puede provocar la desmotivación o motivación extrínseca del estudiante (Ryan y Deci, 2000).

Debemos de prestar especial atención en nuestro caso concreto a:

- Cambiar los comportamientos o hábitos de vida poco saludables para incidir en los de los hijos e hijas. Por ejemplo, realizar cinco comidas saludables diarias, no picar entre horas, no fumar, descansar el tiempo suficiente por la noche (8 horas es lo recomendable),...
- Hacer ejercicio físico en familia por menos una vez por semana creando un hábito saludable familiar e involucrándose toda la fa-

milia para conseguir un objetivo semanal, que puede ser por ejemplo conseguir realizar juntos un mínimo de dos horas de actividad física a la semana.

- Realizar las tareas cotidianas del día a día de tal forma que se incluyan las actividades físicas para que los niños y niñas las imiten y las vean como algo normal y estandarizado: ir andando juntos al cole, a hacer recados, la compra... Estas actividades se pueden llevar a cabo más fácilmente en pequeñas localidades y pueblos, ya que las distancias no son muy grandes y el tiempo para realizarlas es bastante corto. Interesarse por sus progresos y sensaciones, intentando reforzar positivamente cada logro, por pequeño que sea, puede ser determinante para que no se produzca el tan común abandono deportivo en la adolescencia. Así pues en nuestra propuesta de intervención nos basaremos en la temporada de la actividad física propuesta por la Sra. Carranza (2007) y supervisada y coordinada por el Dr. Casas (2007), además de en el programa “Sigue la Huella” llevado a cabo por la Dr. Murillo (2012).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como objetivo proponemos mejorar los hábitos de vida saludable en los niños y niñas y además en las personas que rodean el ámbito escolar, profesores, madres y padres, etc.

Los niños y niñas deben realizar al menos una hora de actividad física diaria que, como mínimo 30 minutos, debe ser intensa. Una correcta alimentación y actividad física a diario resulta una fórmula sensacional para el desarrollo de los pequeños y de los mayores. Es importante que los padres y madres animen a sus hijos a hacer más actividad física y a disminuir las actividades sedentarias (Carranza, 2007).

- “Recreos Divertidos”: Se utilizará el tiempo de ocio de los recreos del colegio de nuestro alumno para desarrollar actividades grupales como juegos cooperativos y tradicionales de las diferen-

tes comunidades autónomas, y de esta forma poder conocer un poco los aspectos culturales y recreacionales de estas comunidades. Además será el profesor de Educación física en colaboración con otros profesores de los distintos departamentos los que gestionen y coordinen dichas actividades, de esta manera implicamos en la tarea a los alumnos y a los profesores, haciendo que ambos se sientan más autónomos, competentes y tengan relación con los demás, pilares importantes en la teoría de la motivación autodeterminada de Deci y Ryan (2000) en la cual se sustenta la teoría del modelo trans-contextual junto con la del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997) y la teoría del comportamiento planeado de Azjen (1985). Los Juegos que se realizarán serán los del tú la llevas por parejas, paracaídas, sogatira, los bolos, la herradura,... También se realizarán actividades de patinaje los miércoles de forma grupal (relación con los demás), obteniendo el material de las asociaciones de padres y deportivas que se impliquen con nuestro proyecto, teniendo varias tallas de patines y las protecciones oportunas. Estos patines están guardados en el departamento de educación física ya que así cuando toca la unidad didáctica de patinaje ya se dispone de ellos de forma que todos los alumnos tienen patines.

· “El caminito de San Fernando, un ratito a pie y otro andando”. Las distancias de aproximadamente 10--15 minutos andando al colegio son perfectas para hacerlas utilizando estos caminos activos tanto en bicicleta como andando. De esta forma los padres o familiares de nuestros/as escolares pueden repartirse los días de la semana acompañando al colegio unos días andando y otros en bicicleta. Además los padres realizan estrategias de involucrar a otras familias para que todo juntos vayan al colegio y cada día los llevan unos responsables de grupo diferentes. De esta manera consiguen realizar algo de forma conjunta con sus hijos y que varios grupos de niños/as vayan cada día juntos al colegio, basado en los proyectos de Bus a pie (2010), con la bici al cole (2007).

- Otras actividades que promoveremos desde el área de Educación Física serán: “La Semana Blanca”: Organizaremos un viaje en el mes de febrero a algunas pistas de esquí para que los niños puedan disfrutar también de los deportes de montaña invernales. Disfrutaremos de un viaje subvencionado por la Diputación de Teruel para promover la actividad física saludable de nuestros niños/as a las estaciones de esquí de Teruel de Aramón Valdelinares y Aramón Javalambre. Los deportes de invierno que se practicarán serán, esquí alpino y raquetas de nieve, utilizando este último como medio de transporte por los terrenos nevados y aplicando técnicas básicas de orientación por métodos naturales (sol, musgo, zonas de nieve en la montaña —cara norte—,...) También nos servirá para que se hagan roles dentro del grupo y darles determinadas tareas a los alumnos y que todos pasen por y todos los roles de forma grupal. Por ejemplo: rol de grupo guía, (cuatro alumnos van guiando al grupo y se reparten roles en cabeza de grupo, cola y por la parte central, para que todos avancen con seguridad y no se pierda ningún alumno). Por supuesto en estas salidas hay varios profesores y guías o monitores especializados respetando la ratio de 1:12, 1 profesor titulado cada 12 alumnos. De esta forma favorecemos su autonomía, competencia y relación con los demás, fomentando su motivación y la adherencia hacia la práctica deportiva en este caso en el medio natural.

Los alumnos y profesores se quedarán a dormir toda la semana, cinco noches, en la Colonia Polster en el municipio de Alcalá de la Selva (Teruel), así que por la noche después de cenar 22:30 - 23:30 h se organizarán veladas o talleres nocturnos de estrellas, Juegos cooperativos, etc. También se harán por la tarde visitas culturales a los pueblos de la Zona (Alcalá de la Selva, Mora de Rubielos-visita del castillo- y Rubielos de Mora. De esta forma los vínculos profesor-alumno se afianzarán y consolidarán y se tendrá un clima de trabajo más positivo en las clases del colegio, no solo en las del ámbito de la educación física, si no en todas las demás, ya que se intenta que el grupo se identifique

como GRUPO y se ayuden los unos a los otros a conseguir los aprendizajes de las distintas materias.

4. CONCLUSIONES

La obesidad y el sobrepeso infantil es un aspecto que compromete la calidad de vida en esta población. Unos hábitos inadecuados de alimentación del niño incrementan el estado de sobrepeso y obesidad, por lo que es un tema de gran relevancia educar tanto a los niños, como a la comunidad educativa y familiar en unos hábitos alimentarios saludables.

Lo mismo ocurre con los hábitos de actividad física. En gran parte de la población hay un gran desconocimiento en este aspecto, y por ello, un proyecto promocional de actividad física y hábitos alimenticios como el que propone el presente trabajo, implicando a toda la comunidad educativa (niños, padres, profesores).

Por otro lado, los profesionales de actividad física y del deporte también debemos trabajar en la mejora de la motivación identificada, integrada e intrínseca de cada sujeto, un aspecto de vital importancia para la salud psicológica y calidad de vida.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca-Sos, A., Zaragoza Casterad, J., Julián Clemente, J. A., y Generelo Lanasa, E. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 10(39), 410.

American College of Sports Medicine (1999). *Manual ACSM para la valoración y prescripción del ejercicio*. Barcelona, España: Paidotribo.

Aranceta, J., Serra, L., Ribas, L., Pérez, C., Saavedra Santana, P., y Peña Quintana, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. resultados del estudio enKid (1998-2000). *Medicina Clínica*, 121(19), 725-732.

Casas, R., Gómez, S.F., Schroder, H. (2014). Study protocol: effects of the THAO-child health intervention program on the prevention of childhood obesity - The POIBC study. *Bmc pediatrics*. DOI: 10.1186/1471-2431-14-215.

Chillón, P. (2004). *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.

Consejo Superior de Deportes (2011). Los hábitos deportivos de la población escolar en España. Madrid: Consejo Superior de Deportes; Fundación Alimentum; Fundación Deporte Joven.

Corrales, A. (2009). Hábitos saludables de la población relacionados con la actividad física como ocio. *Trances*, 1(2), 80-91.

Espada, M., González, M. D., y Campos, A. (2009). Familia y actividades físico-deportivas extraescolares. *Padres y Maestros*, 323, 5-7.

González-Cutre, D., Ferriz, R., y Beltrán-Carrillo, V.J. (2014) El modelo trans-contextual de la motivación: Revisión conceptual y aplicación para la promoción de la actividad física y otros hábitos de vida saludables en niños y adolescentes. En E. Generele (Coord.), Zaragoza, J. (Coord.) y Julián, J.A. (Coord). *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia* (pp. 37 - 53). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Gonzalez-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jimenez, M., Hagger M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of medicine and science in sports* 2014; 24, pag 306 - 319. Doi: 10.1111/sms.12142.

González-Cutre Coll, D., Martínez Camacho, A., Gómez Rijo, A., y Moreno Murcia, J.A.,(2010), La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: propuesta de intervención práctica. *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen. ISBN 978-84-9823-804-4 , **págs. 151-170**

Miralles Julian, D. (2014). La promoción de hábitos saludables: la actividad física, hábitos nutricionales y lucha contra los comportamientos sedentarios. Universidad de Zaragoza.

Murillo, B., García Bengoechea, E., Julián clemente, J.A., y Generele, E. Empowering adolescents to become physically active: three--year

results of the “sigue la huella” intervention. (2014). Preventive Medicine. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.04.023>.

Murillo Pardo, B., Zaragoza, J., Abarca--Sos, A. y Generelo Lanaspá, E. (2014). Un proyecto de formación de centro para la promoción de la actividad física: Buscando estrategias eficaces contra la inactividad. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 15--23.

IV

LA ESCUELA RURAL EN LA INVESTIGACIÓN

Virginia Domingo Cebrián.
Universidad de Zaragoza
vdomingo@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez nos resulta más cotidiano leer, ver, escuchar o hablar de la investigación en educación. De manera periódica nos informan, a través de los medios de comunicación, del rendimiento de los alumnos, de la evaluación de los centros educativos, de las propuestas para la valoración del profesorado, de las tasas de abandono escolar, de los niveles del alumnado en comprensión lectora y en matemáticas, sin que en la mayoría de las ocasiones se llegue a conclusiones definitivas o se caiga en un debate fútil y a veces ensimismado en un bucle *metapedagógico* de difícil salida.

Porque, ¿quién no conoce informes como los de PISA o los de la OCDE que periódicamente abrotoñan en las noticias? Esta sobreexposición informativa, orientada y parcial las más de las veces, también nos lleva a la generalización y a la globalización, con la finalidad de obtener datos para comparar y favorecer la competitividad y poder, de este modo, *categorizar* entre los buenos y los menos buenos.

La investigación en educación ha de ir más allá, y para ello la escuela rural es una de las temáticas que entronca en la investigación educativa. A decir verdad, se trata de un ámbito poco investigado y lo que hay escrito abarca aspectos legislativos, organizativos o curriculares, generalmente desde una óptica académica ajena al medio que estudia y que establece no pocas generalizaciones y lugares comunes.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCUELA RURAL: QUÉ, CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE

Para llevar a cabo la revisión de documentación relativa a la investigación en la escuela rural, se establecen campos de búsqueda en distintas áreas de conocimiento afines como son: Política Educativa, Teoría

de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Educación y Sociología de la Educación. A ellos se les une una serie de indicadores como los siguientes:

- *Educación en el medio rural*, entendida como aquella formación recibida en un entorno específico —en este caso el rural—, que se recibe en el ámbito formal, es decir, institucionalizado, en distintas etapas educativas: infantil, primaria, secundaria, bachillerato y ciclo formativo, así como en el ámbito no formal e informal, a través de experiencias con otros elementos y personas de ese medio.
- *Escuela en el medio rural*, entendida como aquella institución educativa ubicada en el ámbito rural.
- *Escuela rural*, entendida como aquella institución educativa que tiene como soporte el medio rural y la cultura rural y que tiene unas peculiaridades organizativas que la diferencian de otros ámbitos, como el urbano.
- *Modelos de agrupamiento escolar*, entendidos como fórmulas utilizadas por la Administración educativa para dar una respuesta educativa a toda la población en edad escolar. Aquí podemos encontrar, por un lado, las Concentraciones Escolares y, por otro lado, los Colegios Rurales Agrupados (CRA).
- *Colegio Rural Agrupado*, entendido como un centro educativo integrado por unidades escolares (pequeñas escuelas) ubicadas en diversas localidades del ámbito rural, cuyas características fundamentales son un mismo proyecto educativo, un mismo proyecto curricular, que comparten al profesorado y mantienen a los alumnos en sus localidades de origen.
- *Centros Rurales de Innovación Educativa*, entendidos como centros educativos creados para compensar las posibles desigualdades del alumnado de la escuela rural aragonesa. A través de ellos se intenta apoyar la labor docente que se realiza en las mismas, siendo su objetivo básico la atención al mundo rural.

Las fuentes de extracción de la documentación utilizadas pertenecen primordialmente a fuentes primarias de información cuya búsqueda se

realiza a través de bases de datos, repertorios e índices bibliográficos. Las bases de datos consultadas en Internet son: REDINET, TESEO, ERIC, DIALNET, SOCINDEX y XARXA.

Entre la documentación recogida de revistas profesionales y especializadas se encuentran monográficos y artículos de opinión en revistas españolas como *Revista de Educación*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Aula de Innovación Educativa*, *Guix*, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *Vida Escolar* y *Aula Libre*.

Se puede decir que el último cuarto del siglo pasado fue muy fructífero en la publicación de estudios relacionados con el medio rural. Se ha de considerar que, en esos años, España era todavía un país con un porcentaje de población rural importante y en el ámbito educativo se pasaba por momentos de cambio y transformación, tales como el cierre de escuelas rurales y el proceso concentrador de numerosas zonas, como el llevado a cabo, por ejemplo, en las provincias de Teruel y Soria.

De esos momentos se pueden encontrar auténticas joyas de la literatura sobre la educación rural tales como las referenciadas y comentadas a continuación:

- Grande, M. (1981): *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.

Cuenta el momento en que se quiere imponer un modelo educativo anulando la escuela rural y cómo la población de las zonas rurales lucha contra esto. Además, investiga los costes de las concentraciones, la figura del maestro rural y plantea una serie de alternativas para la educación en el medio rural castellano-leonés. Este libro ha sido un referente en las investigaciones posteriores sobre escuela rural.

- Jiménez, J (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

Este libro es un magnífico manual para el trabajo en la escuela unitaria. Por un lado, el autor repasa el proceso concentrador, sus supuestas ventajas y sus evidentes inconvenientes y después lo confronta

con la escuela unitaria. Por otro lado, expone las líneas pedagógicas de este tipo de escuelas, la programación, las áreas de enseñanza, los materiales escolares, la importancia del entorno, el papel del maestro, etc., lo cual hace que sea un texto sumamente interesante para los maestros que comienzan a ejercer en el medio rural. Su conclusión final es que la escuela unitaria todavía existe y hay que defenderla porque es una opción para mejorar la realidad rural.

- Subirats, M. (1983): *L'escuela rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

Este libro se escribe en un momento peculiar, cuando las consecuencias de la concentración empiezan a ser discutibles y ya existen estudios que ponen en tela de juicio sus ventajas pedagógicas y económicas. Se contextualiza en dos comarcas rurales catalanas y allí se profundiza en las relaciones que se establecen entre la escuela y el medio rural, con lo que pretende construir una nueva escuela rural.

- Garcés, R. (1983): *Concentraciones y Escuelas Hogar en Aragón*. Zaragoza: ICE.

El autor dirigió a un equipo que llevó a cabo una investigación educativa minuciosa sobre la implantación de estos modelos de escolarización. Hace una magnífica radiografía de los aspectos descriptivos y funcionales de las concentraciones y las escuelas-hogar en Aragón. Además, recoge información de los distintos sectores implicados en este proceso: padres, alumnos, maestros, alcaldes, sacerdotes, etc. Como conclusión final se muestra la ineficacia de estos modelos de escolarización y el negativo impacto económico que ha supuesto para el medio rural.

- Carmena, G. y Regidor, J. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.

Es esta una de las investigaciones más citadas en las bibliografías sobre escuela rural. Se centra en el estudio de la escuela rural en cinco pro-

vincias (Huesca, Lugo, Cáceres, Córdoba y Salamanca) y se estructura en tres partes: la primera presenta el marco teórico de la investigación y el entorno socioeconómico; la segunda investiga a partir de datos estadísticos provinciales y de una encuesta al profesorado y, por último, la tercera analiza los datos obtenidos e intenta explicar la política educativa a través de los presupuestos.

También podemos encontrar algunas revistas educativas que estaban muy preocupadas por estas políticas desarrolladas, como *Cuadernos de Pedagogía*, que en el año 1976 dedicó un monográfico a la Escuela Rural, recogiendo diferentes artículos que se ordenaban en tres bloques temáticos: “La escuela rural en España, crónica de una marginación”, “Las regiones opinan” y “Hacia una nueva educación rural”; *Vida Escolar*, que a lo largo de sus números iba analizando la situación de la educación en España y que, en 1984, dedicó un monográfico a la escuela rural, donde se contaban experiencias educativas que se estaban llevando a cabo en distintas provincias españolas.

Si damos un paso más y dejamos atrás la fiebre de la concentración escolar podemos encontrar numerosas publicaciones que hacen referencia al desarrollo de la educación compensatoria en el ámbito rural, siendo el Ministerio de Educación y Ciencia —MEC— el responsable de diferentes materiales relacionados con la escuela rural y la modificación del sistema de enseñanza. Cabe destacar el libro colectivo *Teruel. Seis años (1983-1989) de enseñanza*. Madrid: MEC (1989), en el cual se muestra la situación educativa de esta provincia en ese periodo concreto, así como los programas educativos que se pusieron en marcha durante ese tiempo.

Los Centros de Profesores —CEP— y los Movimientos de Renovación Pedagógica —MRP— daban difusión a los proyectos, experiencias, artículos y reflexiones que se hacían sobre la educación en el medio rural a través de sus revistas, poniendo especial énfasis en sus posibilidades de aprendizaje y en su papel en la comunidad. En ese sentido, los trabajos más relevantes fueron: AA. VV. (1988): “La escuela rural”, *A tres bandas*, 3; AA. VV. (1986): “La escuela rural”, *Aula Libre*, 4 y, también en esta misma revista, AA. VV. (1988): “Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo”, *Aula Libre*, 9.

En esa misma época también se publicó una magnífica obra que no podemos dejar de citar a partir de una investigación que estudia los Colegios Rurales Agrupados. Nos referimos a:

- Colectivo Campos de Castilla (1987): *La escuela rural: un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.

Es una obra imprescindible, de carácter práctico, donde se cuentan las experiencias de desarrollo del proyecto educativo Valle de Amblés (Ávila), como antecedente de los Colegios Rurales Agrupados. Se demuestra que en las escuelas unitarias se puede ofrecer una educación de calidad, arraigada en el medio rural y que sirva para el desarrollo de las personas y de la comunidad.

A partir de esta obra se sucedieron otras experiencias relacionadas con el modelo CRA. El estudio más significativo fue el realizado por:

- Palomares, M^a.C. (1995): *Centros rurales y calidad educativa*. Madrid: MEC.

Este estudio fue financiado a través de las convocatorias de ayudas a la investigación del MEC. Su finalidad fue hacer una primera aproximación al modelo CRA en la provincia de Cuenca. Tras un análisis cualitativo y una evaluación del funcionamiento de los CRA se llegó a la conclusión de que los CRA son organizaciones de centros para zonas rurales que favorecen la práctica docente y mejoran la calidad de la enseñanza así como el rendimiento educativo de los alumnos.

La creación de los Colegios Rurales Agrupados dio origen (y todavía sigue dando) a la publicación de numerosos libros y artículos de revistas que hablan sobre distintos modelos escolares organizativos y, además, algunos de ellos facilitan recursos y estrategias para dar clase en el medio rural. Debido a que la lista es muy extensa, destacamos los siguientes:

- Boix, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

Este libro es un manual práctico dirigido al profesorado en ejercicio y a los futuros maestros. Su objetivo es facilitar el desarrollo de propuestas educativas factibles en el medio rural.

- Corchón, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos Tau.

El libro realiza un recorrido desde la Ley de Moyano hasta la LOGSE, poniendo énfasis en los aspectos relativos a la educación en el medio rural. Así mismo destaca la dificultad que conlleva definir “escuela rural” y busca nuevos modelos de organización y funcionamiento para la escuela situada en este medio. La última parte del libro está dedicada a la escuela rural andaluza, aquí se recogen los datos y las conclusiones de la tesis doctoral del autor

- Berlanga, S. (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.

El libro se estructura en tres partes: la primera realiza un recorrido legislativo por la educación rural en España desde 1951 hasta 2002; la segunda muestra la situación de la educación rural en Europa y, en la tercera y última, establece las bases para el diseño de un Observatorio de educación rural en Aragón.

- Boix, R. (2004): *Escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Este libro nos explica qué se entiende por escuela rural, la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio rural y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y *multinivelaridad* de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

- Corchón, E. (2005): *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.

El libro ofrece una reflexión sobre el contexto y la educación en el medio rural, a la vez que realiza una síntesis histórica de su evolución incluyendo su prospectiva. También aborda tres modelos organizativos: el primero y vigente, el Colegio Rural Agrupado (CRA); el segundo es una propuesta para que la Educación Secundaria Obligatoria en el medio rural no se fraccione, organizándola a través de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria Rurales (IESOR); y el tercero es otra propuesta para organizar toda la educación preuniversitaria por medio de las Áreas Educativas, modelo que implicaría inversión económica y cierta dosis de utopía. Para terminar, un último capítulo presenta una panorámica de la escuela rural andaluza.

- Carbonell, J. (2010): *Viaje por las escuelas de Aragón*. Madrid: Wolters Kluwer.

En el libro se recoge el recorrido que se ha realizado por diez centros aragoneses de Educación Infantil y Primaria, con características y orientaciones diversas, pero que tienen en común un sólido compromiso colectivo con la innovación y la mejora de la enseñanza.

- Bustos, A. (2011): *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

En esta obra se proponen diferentes posibilidades educativas de las escuelas rurales y se revisan sus actuales necesidades. Se contextualiza la realidad escolar en consonancia con las transformaciones experimentadas en su medio, respondiendo además a la voluntad de reinterpretar su vigencia tras los cambios educativos más recientes. Fundamentalmente, el trabajo se concibe con la pretensión de conocer y adecuar actuaciones para sus actores, entre los que el colectivo

del alumnado ha estado frecuentemente al margen de los análisis. Los ámbitos desarrollados abarcan desde las descripciones del actual medio rural para una educación en consonancia con el contexto, hasta la comprensión y adecuación didáctica en el aula, los perfiles y las necesidades de docentes y centros, hasta la movilización de estrategias utilizadas en estas escuelas. Cada uno de estos ámbitos está planteado a partir del análisis y la reflexión con la finalidad de establecer propuestas de mejora en cuestiones prioritarias.

Como hemos señalado anteriormente, también fueron varias las revistas que se hicieron eco de los cambios que se estaban produciendo en el medio rural. Así, encontramos algunos monográficos que relatan distintas experiencias y dinámicas llevadas a cabo en este tipo de centros, dejando patente las múltiples posibilidades que ofrece este medio. De ese modo, cabe destacar:

- AA. VV. (1996): Escuela rural, espacio de cambio educativo, *Guix*, 230.
- AA. VV. (1998): La escuela en el medio rural, *Aula de Innovación Educativa*, 77.
- AA. VV. (2000): La educación rural, *Revista de Educación*, 322.
- Martínez, J.B. & Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, (2), 3-12.

Dejando a un lado las fuentes de información de libros y revistas y tomando ahora las bases de datos de tesis doctorales, concretamente TESEO, podemos descubrir un amplio abanico de posibilidades, siendo más de 3000 las relacionadas con la temática de la educación. Sin embargo, son pocas —alrededor del 1%— las que abordan la escuela o la educación en el ámbito rural, por lo que podemos colegir que el estudio de la realidad educativa en el medio rural no ha sido una de las prioridades en la investigación:

Tabla 1. Resultados obtenidos de la base de datos TESEO.

INDICADOR	RESULTADOS
Educación en el medio rural	3 (incluidas dentro del indicador escuela rural)
Colegio Rural Agrupado	4 (incluidas dentro del indicador escuela rural)
Escuela rural	33
Modelos de agrupamiento escolar	0
La escuela en el medio rural	3 (incluidas dentro del indicador escuela rural)

Si nos centramos en los resultados podemos ver que gran parte de los estudios se han realizado en España, pero también hay una pequeña proporción de estudios realizados en países latinoamericanos como Nicaragua, El Salvador, Venezuela, Chile, etc.

El indicador “escuela rural” recoge todas las tesis leídas e inscritas en TESEO. Bajo este paraguas se incluyen tesis de muy diversa índole como, por ejemplo, museísticas, legislativas, territoriales, autobiográficas, de formación y uso de las TIC, específicas de multigrado,...

Sin embargo, una serie de cuestiones capitales surgen tras este somero análisis: ¿Qué aporta todo esto en el día a día de las aulas? ¿Qué enseña al maestro? ¿Qué aprende el alumnado? ¿Cómo lo integramos en la escuela y salvamos de algún modo la brecha existente entre la teoría y la praxis docente, es decir, la realidad de las aulas?

3. Y LA ESCUELA RURAL, ¿QUÉ DICE?

Según Bustos (2011) la investigación y la escuela rural ofrecen la oportunidad de afrontar análisis que no queden solo en el primer esfuerzo de hallar datos, estadísticas, resultados..., sino que continúen analizando cuestiones debatidas. Permite también profundizar sobre cuestiones relacionadas con la comprensión de los procesos de enseñanza y el aprendizaje en las aulas rurales, en el papel que juega la escuela en el medio rural, en su comunidad.

De ahí que podamos ver a la escuela rural como un espacio propio para la investigación, donde puede hacerse “investigación y lo más significativo, propia”, con una labor contextualizada, sencilla y eficaz, entendida como aquella llevada a cabo por el propio maestro y por los propios alumnos. En definitiva, una investigación, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es diferente, marcado por las propias señas de la escuela rural, y que debe favorecer al máximo el desarrollo integral del alumnado, promoviendo de esta manera:

- Un currículum propio, cercano, contextualizado y adecuado para dar respuesta a la pluralidad del alumnado.
- Una metodología más activa, donde el alumnado sea el protagonista.
- Un trabajo entre todos, que fomente un espíritu de cooperación y de logro conjunto.

4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA RURAL

La Investigación-Acción es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. 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.

La investigación-acción se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que, como señalan Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988): (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Por ello, tenemos presente: el proceso cultural (dentro de un sistema, una organización), la participación sistemática y deliberada

(asunción de roles) y relación teórica-práctica (construcción, acción y reflexión). En definitiva, la investigación-acción constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es también una posibilidad que desde la escuela rural ha de ser tenida en cuenta.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1988): *La escuela rural, A tres bandas*, 3.

AA.VV. (1986): *La escuela rural, Aula Libre*, 4.

AA.VV. (1988): *Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo, Aula Libre*, 9.

AA.VV. (1989): *Teruel. Seis años (1983-1989) de enseñanza*. Madrid: MEC.

AA.VV. (1996): *Escuela rural, espacio de cambio educativo, Guix*, 230.

AA.VV. (1998): *La escuela en el medio rural, Aula de Innovación Educativa*, 77.

AA.VV. (2000): *La educación rural, Revista de Educación*, 322.

Berlanga, S. (2003): *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.

Boix, R. (1995): *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.

Boix, R. (2004): *Escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: WoltersKluwer Educación.

Bustos, A. (2011): *La escuela rural*. Granada: Octaedro.

Bustos, A. (2011): "Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?", Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (2) 155-170.

Carbonell, J. (2010): *Viaje por las escuelas de Aragón*. Madrid: Wolters Kluwer.

Carmena, G. y Regidor, J. (1985): *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.

Colectivo Campos de Castilla (1987): *La escuela rural: un proyecto educativo en marcha*. Madrid: Narcea.

Corchón, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos Tau.

Corchón, E. (2005): *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Barcelona: Davinci.

Garcés, R. (1983): *Concentraciones y Escuelas Hogar en Aragón*. Zaragoza: ICE.

Grande, M. (1981): *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.

Jiménez, J (1983): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

Martínez, J.B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, (2), 3-12.

Palomares, M^a.C. (1995): *Centros rurales y calidad educativa*. Madrid: MEC.

Subirats, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.

V

NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS. LA FORMACIÓN DE MASTER EN LA MODALIDAD E-LEARNING

Paola Flores

Universidad de Cervantes. Chile.

pflores@umcervantes.cl

Claudia Flores

Universidad de Granada.

cpflores@correo.ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

Los medios tecnológicos se constituyen en un facilitador de las oportunidades de aprendizaje, ya que permiten reducir los obstáculos de tipo económico, desplazamiento geográfico y temporal. A través de los diferentes apartados se realizó una breve descripción sobre la evolución que ha experimentado la formación educativa frente a las actuales demandas de la sociedad del conocimiento. Las instituciones han incorporados nuevas modalidades atinentes a las necesidades del estudiantado, en este contexto se exponen las principales características del programa de Máster que entrega la Universidad Miguel de Cervantes en Chile, para identificar la acción tutorial y los desafíos que enfrenta del mismo modo, la interacción entre éste y sus estudiantes.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los cambios que ha experimentado la sociedad y las nuevas demandas generadas por el progreso económico de los países, independiente de su nivel de desarrollo, la tendencia en los estudios realizados por el Banco mundial (2011) y organizaciones como Unesco (2014), sostienen la necesidad de lograr el aprendizaje para todos y aprender a lo largo de la vida, pero sobre todo impartir enseñanza a quienes enfrentan mayores dificultades, entre ellas facilitar la formación de las personas en zonas apartadas. Nos referimos a un proceso de apoyo continuo mediante diferentes áreas de intervención, donde la modalidad de educación a distancia, se conforma en el marco referencial para la investigación y la intervención. Cabe destacar que al referirnos a la formación en la modalidad e-learning, no limitamos el aprendizaje a la formación online o sólo a las aulas virtuales, nos referimos a nuevas formas de aprender.

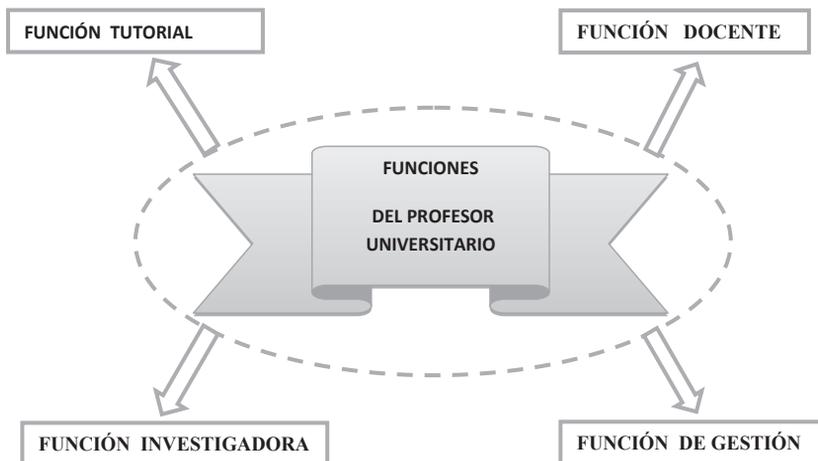
Frente a estos nuevos escenarios, las universidades en diversas latitudes identificaron la necesidad de modificar las estrategias, y las formas tradicionales de enfrentar los nuevos desafíos de la educación. Entre las pioneras se encuentra la Universidad Abierta de Gran Bretaña fundada en 1969, la Universidad Nacional a Distancia (UNED) en 1972 en España, modalidad que fue replicada de forma paulatina en Cuba, Chile, México, Venezuela, entre otras. De acuerdo a la revisión realizada por Coriat y Sanz (2005). “La universidad se encuentra inmersa en una variedad de incertidumbres, porque los grandes cambios geopolíticos, sociales o económicos inciden plenamente en ella” (p. 15).

En el año 2009, el proyecto europeo *Education Quality Improvement by E-learning Technology* concluye que respecto al presente y futuro se ha identificado un progresivo incremento de la modalidad e-learning en la gran mayoría de los países y las universidades han dejado de considerar e-learning como apuesta estratégica para concebirla como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje (Žuvić-Butorac, 2007). A modo de complementar los argumentos encontramos el proyecto Tuning, el cual indica que el rol que ha de asumir el docente es de ayuda en el proceso de adquisición de competencias en tres ámbitos conocer (área académica), hacer (*habilidades y destrezas*) y ser (*actitudes y responsabilidades*) (Wagenaar, 2003). De tal forma, que los modelos educativos mediados por las TIC, capitalizan las demandas de las sociedad de la información, de acuerdo con los planteamientos de Hernández, García, Padilla, García y Leal (2012), “están afectando sus estructuras rígidas para dar paso a otras más flexibles con lo que se podrá afrontar las necesidades de formación, pero para ello lo que más se destaca es el cambio en la función o responsabilidades del docente” (p. 45).

Existe acuerdo entre los investigadores al concebir las tutorías como procedimientos que contribuyen al desarrollo de las personal en una sociedad compleja y en constante cambio (Bisquerra, 2005; García, 2008; Pantoja y Campoy, 2009; Zabalza y Cid, 2006). Desde esta perspectiva la educación a distancia proporciona un método de enseñanza flexible, los medios tecnológicos se constituyen en un facilitador del aprendizaje, ya que reduce los obstáculos de tipo económico, desplazamiento geográfico y temporal.

En la misma línea Casas (2005), señala que los métodos convencionales no permiten resolver la transición educativa de una educación elitista a una masiva, democrática y transformadora, de modo que la formación virtual contribuye a resolver los problemas de espacio y tiempo, propios de la educación presencial. Según (Cabero y Gisbert, 2005), la enseñanza aprendizaje a través de la modalidad e-learning, se configura como el espacio virtual que proporciona y facilita la interacción entre docentes y estudiantes.

En el año 2009, Cano identificó cuatro funciones que ha de desarrollar el profesor universitario desde una perspectiva innovadora que contribuye a fomentar el aprendizaje del estudiantado, de manera más cercana y próxima al estudiante, como se puede observar en el siguiente gráfico.



Fuente. Cano (2009, p. 183).

Gráfico 1. Funciones del profesor universitario.

Pero al tiempo que las organizaciones se adaptan, del mismo modo los actores educativos, en este contexto Ryan, Scott, Freeman y Patelet. (2000) identificaron cuatro roles básicos que han de desarrollar los docentes de formación en la modalidad virtual:

- Pedagógico, al constituirse en el eje fundamental en la formación de conocimiento especializado.
- Social, al promover un ambiente apropiado de colaboración.
- Administrativa, para establecer normas de funcionamiento.
- Técnico, al orientar sobre los recursos técnicos disponibles.

En tanto, al rol que desempeñan los docentes virtuales, Gisbert, Cabero y Llorente (2007), identificaron seis roles y funciones que han de desempeñar los docentes en entornos virtuales, las que incluye:

- *Consultores de información/facilitador del aprendizaje.*
- *Diseñadores de situaciones mediadas de aprendizaje.*
- *Moderadores y tutores virtuales.*
- *Evaluadores continuos.*
- *Orientadores.*
- *Evaluador y seleccionador de tecnologías.*

De acuerdo con Horton (2000), algunas de las características con las que han de contar los estudiantes que optan por la formación virtual se encuentra la capacidad de auto-aprendizaje, ser auto-disciplinado a modo de organizar y optimizar los tiempos de trabajo, del mismo modo expresar con claridad las ideas que le permitan una adecuada comunicación, poseer ciertas habilidades en el manejo de ordenadores, ser proactivos en la solución de problemas emergentes.

3. OBJETIVO

El objetivo del capítulo es dar a conocer la acción tutorial que desarrolla el programa de master de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile. Junto con identificar el rol y la interacción entre estudiantes y docentes para concluir con la discusión sobre las perspectivas de la tutoría en el nivel de postgrado.

4. EDUCACIÓN A DISTANCIA: PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MASTER DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES, CHILE

La Universidad Miguel de Cervantes desde el año 2010 dicta programas de post grado a distancia en educación, con un período de duración de dos años con 1200 horas, disgregados en cuatro semestres de estudio. Está destinado para personas que poseen titulación en el área de educación (carreras de al menos 8 semestres otorgados por una Institución de Educación Superior, reconocida por el Estado de Chile). El programa se dicta por medio de la modalidad e-learning, utilizando un aula virtual como medio de trabajo. Existen tres programas de Máster los cuales corresponden a los siguientes:

- Máster en educación mención gestión de calidad.
- Máster en educación mención currículum y evaluación basado en competencias.
- Máster en educación mención gestión pedagógica curricular para jefes de unidad técnica pedagógica curricular.

4.1. Rol del estudiante en el espacio virtual

A continuación se realiza una breve exposición con algunas características que asume el rol de los estudiantes en el espacio virtual, en el cual se imparten los programas de Máster de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile.

- El trabajo personal del estudiante se realiza a través de la utilización de la plataforma virtual, donde de manera autónoma, debe realizar las actividades de aprendizaje tanto formativas como sumativas, para generar su conocimiento.
- Además se constituye en un aprendizaje autorregulado, porque el estudiante quien asume la responsabilidad en cumplir y desarrollar el plan de trabajo del programa de grado.

- La educación a distancia se caracteriza por un trabajo individual, es un rasgo inherente a la modalidad, pero al mismo tiempo es colaborativo, ya que debe adquirir las competencias para comunicarse con el tutor junto con sus compañeros, cuando las actividades las demanden.
- A partir del punto anterior, contempla entre sus objetivos el desarrollo de competencias socio cognitivas.

Al considerar la premisa de aprendizaje autónomo, y que la finalidad es afianzar aprendizajes, es que periódicamente el estudiantes deberá acceder a la plataforma, mediante un *login* y un *password* personal, para encontrar su aula nutrida con actividades de aprendizaje del nivel comprensión y nivel aplicación, tales como: ejercicios prácticos, estudios de caso, análisis de documentos, mini pruebas (*quiz*), algunas de estas actividades con carácter formativo o autoevaluables y otras de índole sumativo. En su mayoría, las actividades deben ser desarrolladas individualmente, lo que permite que el estudiante desarrolle la autonomía académica, ya que debe fijar su trayectoria de estudio y aprendizaje, adaptando sus tiempos y espacios.

Además, otro elemento importantísimo al momento de hablar de educación a distancia, que estará presente en este programa, es el aprendizaje colaborativo, considerando que cada estudiantes podrá participar del chat y del foro, herramientas que estarán direccionadas por el tutor encargado, para, de esta manera, obtener el máximo de provecho de cada intervención; inclusive, en la página principal del campus, el estudiantes podrá obtener los correos de cada uno de sus compañeros de estudio, lo que le permitirá establecer un contacto más fluido y ameno entre ellos, valorando así el sentido de pertenencia al grupo.

4.2. Rol del tutor en el espacio virtual

El tutor virtual, es un docente con una sólida formación intelectual (académica, pedagógica, orientadora y tecnológica) y con habilidades

sociales (personales), que favorecen la interacción eficaz y eficiente con los estudiantes para la mediación del aprendizaje.

- Rol de mediador: facilitar, apoyar y guiar el proceso de construcción de aprendizaje de cada estudiante y la apropiación de competencias.
- Rol de profesor: gestiona el seguimiento sobre la consecución de los objetivos por parte del estudiantes, animándole y apoyándole en dicho trabajo, resolviendo las dudas de carácter académico que se sugieran por parte de éstos, además plantear foros de discusión, actividades de refuerzo personalizado y diseño de actividades.
- Rol de evaluador: se encarga de controlar los avances, retrocesos o detenciones en los procesos de aprendizaje y apropiación de competencias, utilizando la función evaluativa, tanto formativa como sumativa, de los estudiantes, en las actividades virtuales y trabajos de la modalidad a distancia y de construcción de evidencias.

Dentro de las diversas acciones que desarrolla el tutor académico, los que contempla desde la base al generar recursos educativo dentro del marco curriculares, subida de notas al sistema, etc. Además le corresponde la búsqueda de material y recursos para la información para entregar un soporte al estudiante para el acceso de la información, y por lo tanto, el tutor debe poseer las competencias necesarias en el uso de las herramientas tecnológicas para la busque y recuperación de la información. Favorecer el planteamiento y la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que estos elementos contribuyen de forma sustancial en los programas de formación virtual en la relación entre tutor y estudiantes, ya que puede afectar de forma relevante en el accionar de este último.

4.3. Estrategias metodológicas

En cada una de las asignaturas, se pone el acento en una metodología activo participativo que demanda a los estudiantes mantener una

dinámica activa, autónoma y reflexiva frente a los objetos de aprendizajes. Desde esta perspectiva, se invita al estudiante a involucrarse en cada una de las instancias de aprendizajes que configura cada actividad curricular y que constituyen los eventos propicios, para asimilar los núcleos temáticos, teorías conceptuales propuestas y por otra, para desarrollar la capacidad de contextualizar los contenidos, a través de la aplicación en contextos situados. Con el propósito de que los estudiantes puedan hacer las transferencias necesarias a la realidad socio educativas en la que están insertos, se introducen estrategias de aprendizajes centradas en el estudiante a través de: estudios de caso, resolución de problemas y métodos de proyecto. La aplicación de estas estrategias promueve el análisis, la reflexión crítica, la indagación autónoma, acercando al estudiante de manera progresiva a la producción de conocimiento a través de los procesos de investigación.

Respecto a la evaluación de las actividades curriculares, durante el desarrollo del programa los participantes tienen la oportunidad de evidenciar sus aprendizajes a través de evaluaciones de proceso y producto (sumativa). En cuanto a la evaluación de producto, se realizan evaluaciones sumativas, proceso a través del cual los estudiantes evidencian el progreso, interactúa con el tutor respecto a sus resultados, consulta sugerencias y dudas para introducir las acciones remediales pertinentes para alcanzar los objetivos trazados en el proceso formativo. Para cada una de las evaluaciones, cuenta con una ponderación, la que está claramente descrita en la reglamentación del programa.

Además, cada estudiante recibe un *login* y una *password* para acceder a la plataforma, la que será personal y le garantiza confidencialidad en su estudio. La plataforma pone a disposición del estudiante los objetivos, contenidos y el material necesario para su aplicación en el desarrollo de las actividades, además reciben documentos de apoyo, que les permite ampliar y diversificar las fuentes de información para las acciones complementarias a las establecidas en el programa de grado. En la siguiente tabla (Tabla 1), se sintetiza la descripción de recursos y actividades de aprendizaje del programa.

Tabla 1. Descripción de recursos y actividades de aprendizaje en modalidad virtual.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Material docente	Recursos: corresponde a una presentación power point, que incluye el desarrollo de una temática relacionada a los contenidos de estudio por cada unidad.
Lectura básica	Recursos: documentos digitales, contemplados en el texto de estudio con las unidades del semestre.
Foro	Actividad: corresponde a temas propuestos por el departamento académico, relacionados con los contenidos de cada unidad de estudio.
Lectura complementaria	Recursos: corresponde a documentos digitales vinculados a una temática de interés o de profundización de los contenidos del programa de estudio.
Quiz	Evaluación: consta de 5 preguntas cada una, basada en las lecturas básicas de cada asignatura.
Chat	Recursos: corresponde a una instancia de diálogo entre pares y un moderador.
Link de interés	Sitios de internet, cuyo propósito es reforzar los contenidos de cada unidad.
Prueba	Evaluación: consta de 15 preguntas sobre los temas tratados en el módulo, existiendo solo una oportunidad para contestar. Debe ser rendida en la Plataforma Virtual.
Examen integrativo	Evaluación: dividido en tres partes, correspondiendo cada una de ellas a los temas tratados en las asignaturas cursadas en el semestre, este examen deberá ser rendido en la Plataforma Virtual.
Examen anual	Evaluación: considera todos los módulos tratados durante el año. Deberá ser rendido a través de la Plataforma Virtual.
Trabajo de grado 1	Actividad: curricular de carácter individual en que se promueve la generación de conocimientos a través del desarrollo de un trabajo práctico, elaborado a partir de la realidad educativa en que se desenvuelve el estudiantes.
Trabajo de grado 2	Actividad: Ejercicio de profundización es el requisito para finalizar el programa, mediante la integración y aplicación teórico-práctica de los conocimientos y habilidades, busca contribuir al análisis y solución creativa de una problemática relacionada con el objeto de estudio o campo de acción de su mención.

Fuente. Elaboración propia.

Podemos decir de forma general de los programas *e-learning*, favorecen el acceso estudios especialmente para quienes se encuentran imposibilitados por razones geográficas, estos cuentan con la ventaja en

que el propio estudiante determina y establece la forma cómo distribuir el tiempo para realizar sus actividades, ofrece la posibilidad de compatibilizar su formación con su trabajo, junto con menor coste económico, pero existe un elemento que si bien es propio de este sistema de todas formas es relevante, nos referimos a la frialdad y poca cercanía con los estudiantes, característica que podríamos decir es inherente a esta modalidad de estudio, pero que no por tal motivo debe ser obviada.

Antes del desarrollo de este ámbito, es preciso exponer los siguientes aspectos en cuanto a las características de los estudiantes de los programas de magister, quienes pertenecen a regiones remotas de Chile, generalmente se desempeñan en entidades educativas pertenecientes al Estado, además de estar en un grupo etario que va desde jóvenes quienes han finalizado hace pocos años la educación terciaria hasta personas con una vasta trayectoria como docentes y como directivos de alguna entidad educativa.

4.4. Interacción tutor estudiante

En general se puede decir que nos encontramos con dos grupos bastante definidos, a quienes nombraremos por una parte como los *noveles* y por otra los *versados* estudiantes, es por esta razón ambos requieren un trato distinto en cuanto a la labor que desempeña el tutor.

- *Los noveles*, se caracterizan por ser individuos bastante proactivos, motivados y prestos a trabajar, consultar, en general muy demandantes, propensos a proponer otras acciones, además de las que ya posee el programa, aportando con recursos educativos atinentes al marco de estudio.

Es por esto que lo denominamos en su rol de estudiante como *estudiante-diligente*, quien siempre se moviliza a con rapidez y continuamente requiere de la debida retroalimentación con mayor celeridad. Con estos estudiantes más demandantes es preciso proceder con mayor rapidez estar al pendiente y al día en el ámbito de estudio de cada

tutor, conocer las nuevas herramientas tecnológicas que surgen, estar dispuestos a entregar respuestas raudas y certeras a sus peticiones puesto que están ávidos de conocimiento, ansiosos por adquirir mayores habilidades y desplegar sus capacidades.

- *Los versados*, este grupo posee a su favor el bagaje que le ha brindado su gran experiencia laboral, se caracterizan, por su extrema responsabilidad en cuanto al desarrollo de las diversas actividades a ejecutar, además son proclives a proponer actividades que sean de utilidad al programa de magister, esto con una visión más específica enfocada mayormente en las acciones propiamente tal que pueden desarrollarse en una unidad educativa.

Desde la perspectiva los programas *e-learning*, se caracterizan por la autonomía que le entrega al estudiante al momento de ejecutar sus actividades, hemos detectado que los *versados* requieren mayor respaldo en cuanto al uso y trabajo en plataforma virtual, donde se manifiestan algunas carencias por parte de éstos, desde lo netamente técnico e inclusive al uso del vocabulario para este tipo de modalidad de estudio, lo que ha provocado generar y o adaptar los recursos tecnológicos más accesibles y amigables para estos (videos, tutoriales, etc.).

Por tales motivos es que en la tutoría académica, existe un docente por cada asignatura del programa, donde el estudiante tiene la posibilidad de comunicarse vía correo electrónico, telefónicamente o en casos más complejos acordar una cita con sus tutor, es aquí donde el estudiantes cuenta con diferentes instancias para exponer sus interrogantes o manifestar alguna problemática, generando una efectiva retroalimentación de forma específica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En el contexto chileno se observa que con mayor frecuencia, las personas optan por programas de estudio utilizando la modalidad virtual,

entonces por tal razón es preciso que estén en constante actualización a través del tiempo sin dejar de contemplar la calidad que estos entregan, si bien la formación e-learning, contribuye y se transforma en una posibilidad educativa al alcance de las personas, del mismo modo transforma el rol de los docentes a tutores virtuales, cuya labor implica ir más allá de simples transmisores de información, se constituyen en mediadores del aprendizaje, en la formación de estudiantes críticos en un entorno de aprendizaje colaborativo, lo que concuerda con investigaciones desarrolladas con anterioridad por Gisbert, Cabero y Llorente, (2007) y Cano (2009).

En la actualidad y tal como comentábamos con anterioridad, el tutor identifica las necesidades de los estudiantes para ayudar en la superación en los diferentes niveles, y aunque en este caso nos referimos a un postgrado, implica un nivel avanzado de formación y de acompañamiento durante el proceso, lo que también corresponde a un seguimiento y supervisión de los estudiantes para favorecer la interacción y retroalimentación mutua, planteamientos que son respaldados por las profusas investigaciones de una gran variedad de autores (Bisquerra, 2005; Cabero y Gisbert, 2005; Coriat y Sanz; García, 2008; Gisbert, 2002; Hernández, García, Padilla, García y Leal, 2012; Zabalza y Cid, 2006).

Pero además de contar con los conocimientos propios del ámbito y asignatura para la realización de las tutorías, también detecta una serie de habilidades que favorecen la conexión (desde la perspectiva virtual) con el estudiantes, independiente de la distancia real que exista entre ambos. Es necesario, prácticamente un requisito tácito para el docente contar con diversas destrezas y cualidades para el desempeño en la formación y acompañamiento virtual, donde se vuelve significativo estar dispuestos a vincularse con personas que poseen variedad de requerimientos, diferentes estilos y ritmos de aprendizajes. Del mismo modo concordamos con investigaciones previas (Cabero, Llorente, Cebrián y Ruano, 2010; Ballester, 2010), que indican que una de las variables claves para alcanzar acciones formativas de calidad, está relacionado con la calidad con la cual el tutor virtual desempeña su rol.

- Por cierto tal labor conlleva estar dispuestos a estar habituados a la búsqueda continua del perfeccionamiento, tanto de forma autónoma como también, bajo el respaldo de la Universidad.
- Buscar medios y nuevas formas de innovación educativa, lo que contempla no sólo los medios tecnológicos sino también, las estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje del estudiante.
- La formación de postgrado en la modalidad e-learning, por su propia estructura y objetivos, ofrece la posibilidad de perfeccionamiento.

Finalmente, estar dispuestos a la crítica siendo capaz de examinar esta y generar una respuesta y reacción positiva frente a su actuar como tutor, realizando una constante reflexión y análisis siempre con la idea de mejorar, tanto en su labor como profesional y de por cierto de forma personal como individuo y profesional, lo cual promueve aprendizajes significativos para cada uno de los actores involucrados en el proceso de las tutorías virtuales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballestero, C., Cabero, J., Llorente, M., & Morales, J.(2010). Usos del e-learning en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Pixel-Bit, Revista de medios y educación*, 37. 7-18.

Banco mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista mexicana de orientación educativa*, 6(3), 2-8.

Cabero, J., & Gisbert, M. (2005). *La formación en internet. Guía para el diseño de materiales formativos*. Sevilla: MAD.

Cabero, J., Llorente, M., Cebrián, M., & Ruano, I. (2010). *Usos del e-learning en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Sevilla: GID.

Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?. *REIFOP*, 12 (1), 181-204

Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Unesco 2* (2), 1-18.

Coriat, M., & Sanz, R. (2005). *Orientación y tutoría universitaria en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.

Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *En Acción Pedagógica*, 11 (1), 48-59.

Gisbert, M., Cabero, J., & Llorente, M. (2007). *El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación*. En J. Cabero (Ed.). Tecnología educativa. Madrid: Mc Graw Hill.

Hernández, M., García, M., Padilla, G., García, J., & Leal, F. (2012). *El tutor virtual en el contexto del e-learning y b-learning*. En G. Padilla., F. Leal., M. Hernández., & J. Cabero (Eds.). Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual (pp. 43-63). México: UAT. SINED.

Horton, W. K. (2000). *Designing web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. New York, NY: Wiley. anyone anything.

Pantoja, A., & Campoy, T. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.

Unesco (2014). *Enseñanza y aprendizaje, lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014*. Francia: Unesco.

Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.

Zabalza, M., & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-277.

Žuvić-Butorac, M. (2007). Education Quality Improvement by E-learning technology. In *Quality management in higher education*. AZP Grafis doo.

VI

TUTORÍA UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN INGENIERÍA CIVIL INFORMÁTICA EN TALCA

Claudia Flores

Universidad de Granada
cpflores@correo.ugr.es

Rodrigo Cofré

Universidad Católica del Maule. Talca.
rcofre@ucm.cl

Paola Flores

Universidad de cervantes (Chile)
pflores@umcervantes.cl

1. INTRODUCCIÓN

En Chile la función tutorial, se relaciona mayoritariamente con el proceso de acompañamiento en el nivel de formación Básica y Media, donde el currículo ha incorporado aprendizajes y ejes transversales que presupone la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo, para la organización y la adquisición de rutinas de dirigidas alcanzar los objetivos de aprendizaje y al éxito académico, hasta llegar a la etapa universitaria, que es en donde menos se manifiesta su necesidad. Pero en el nivel de Educación Superior, el vínculo entre el profesor y el estudiante se limita a la jornada de clases o en la oficina en los horarios de atención para consultas o esclarecer dudas sobre la asignatura, sin embargo, se ha identificado la necesidad de incorporar las tutorías con el objetivo de ofrecer un apoyo a la inmadurez del estudiantado de primer año que ingresa a la educación superior, y del mismo modo, para aquellos alumnos rezagados que enfrentan la reprobación reiterada en niveles superiores de carrera (tercer y cuarto año de carrera). A través de los apartados del artículo se expone una experiencia de tutoría, en la carrera de Ingeniería Civil Informática, en la Universidad Católica del Maule, elaborados por la inquietud del director de Escuela por favorecer el proceso de enseñanza y mejora permanente del estudiantado junto a un docente experto, quien elaboró un programa piloto de intervención con el objetivo de ofrecer orientación y estrategias de aprendizaje para la innovación de la formación superior.

2. MARCO TEÓRICO

En los antecedentes teórico la acción tutorial es concebida en la actualidad como procedimientos imprescindibles para alcanzar el desarrollo y la formación de personas, profesionales capaces de desenvolverse en una sociedad cambiante y compleja (García, 2008; Pantoja y Cam-

poy, 2009; Zabalza y Cid, 2006). Mediante la revisión de la literatura sobre las orientaciones pedagógicas, podemos encontrar definiciones dirigidas hacia un proceso permanente, como argumenta Bisquerra (1996, p. 152), “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.

Por otro lado, desde una perspectiva histórica, hablar de orientación, es un tema inherente a la evolución del hombre, ya desde Platón (427-347 a.C), se identificaron aproximaciones a la sistematización de la orientación educativa, orientadas a identificar la capacidad específica del alma, para determinar las aptitudes de las personas y alcanzar la adecuación social. Posteriormente el concepto es retomado y desarrollado de forma amplia por Cicerón (104-43 d.C.) y Quintiliano (35-95 d.C.), este último además argumentó la necesidad de conocer e identificar la personalidad y aptitudes de los estudiantes a modo de adaptar los métodos de enseñanza. Planteamiento que también es compartido por Rousseau (1712-1778), el cual se ve reflejado en su obra *Emilio o de la Educación*.

En la actualidad autores como Grañeras y Parras (2009), sostienen que la principal función de la orientación educativa es la prevención y no debe ser limitada desde una perspectiva asistencial o terapéutica, sino que “Además, la Orientación no sólo es competencia del orientador, sino que el conjunto de educadores y educadoras, cada cual en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso” (p. 34). En la misma línea Conyne (1994), enumera nueve características de la acción tutorial preventiva, siendo estas:

- Proactiva, porque actúa con anterioridad a los problemas.
- Dirigida a grupos.
- Planteamiento ecológico sistémico, porque considera el entorno.
- Reducir los factores de riesgo, para incrementar y favorecer la defensa ante la crisis.
- Asume la multiculturalidad.

- Orientado al fortalecimiento personal.
- Pretende contribuir a la disminución de frecuencia y tasa de problemas en la población.
- Añade la colaboración conceptual y procedimental en la intervención de modo que los destinatarios son agentes activos del cambio.
- Reduce las condiciones desfavorables del contexto.

En tanto para Bisquerra (2005), las funciones de la orientación se interrelacionan para dirigirla hacia los individuos como un todo, porque “son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases” (p. 2). La idea central es, que los modelos de orientación nos permiten establecer un marco referencial para la investigación y la intervención, es decir, se sitúan en una relación entre teoría y práctica (Tejedor y Jornet, 2008). Así mismo Hervás (2006), nos indica que el diseño y desarrollo de los programas de intervención son en función de las necesidades del centro para ser dirigidos a todos los estudiantes, así como los agentes implicados.

En el contexto europeo, a partir de la declaración de La Soborna (1998), se plantea por primera vez la necesidad de “promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior” dando inicio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), debido al incremento de la demanda de formación superior; la internacionalización de la educación y la investigación; el desarrollo de una cooperación estrecha y eficaz con las industrias; la multiplicidad de centros de conocimientos y el surgimiento de nuevas expectativas (Declaración de la Soborna, 1998; Reig, 2010). Posteriormente le sigue la declaración de Bolonia (1999), postula un enfoque formativo, proceso en el que destaca la importancia de un aprendizaje activo del estudiante centrado en la formación por competencias. La que es descrita por diversos autores como la articulación compleja de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que las personas han de manifestar en un contexto específico para la resolución eficaz de tareas concretas (Echeverría, 2008; García, Muñoz, Caballo, García, Guardía, 2004; Pérez, 2007).

De acuerdo con García (2008), en las universidades españolas el número de estudiantes que no termina sus estudios, cambia de titulación, repiten curso en el tiempo previsto, es elevado convirtiéndose en unos de los factores que determinan la acción tutorial como elemento crucial en el contexto universitario. En Chile en tanto, la acción tutorial se encuentra en una fase inicial, tardía respecto al desarrollo internacional, se limita a una orientación en lo académico o “peer tutoring” tutoría entre pares, la que está dirigida apoyar el proceso de transición del estudiante de educación Media (Secundaria) al ámbito universitario. Sin embargo, ambas iniciativas no son suficientes para entregar apoyo a los estudiantes desde un enfoque de formación integral que garantice el acompañamiento efectivo y sistemático.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Contexto de estudio

La séptima región de Chile, en la capital regional Talca, se encuentran dos universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, una de ellas es la Universidad Católica del Maule, institución donde se desarrolló la experiencia de intervención; corresponde a una programa piloto en la carrera de Ingeniería Civil Informática. Algunos antecedentes previos a considerar son el plan de orientación que posee la universidad, en base a tres ámbitos, durante los años de formación de todos los estudiantes, siendo estos:

- Tutoría académica, función realizada por los docentes de asignatura y ceñido estrictamente al ámbito académico.
- Ayudantías, función desarrollada por los becarios, que corresponde a tutorías entre pares por estudiantes aventajados.
- Tutoría virtual, que ofrece un entorno formativo y comunicativo telemático, para diversificar las fuentes de información.

Sin embargo, los tres ámbitos de tutorías no son suficientes, porque las debilidades que presentan los estudiantes que inician la Educación

Superior, aun cuando en ella ingresen con buenos puntajes, presentan falencias en lectura comprensiva, expresión oral y escrita, así como déficit en hábitos y técnicas de estudio, lo que junto a otros factores de índole personal afecta el proceso adaptación, provocando bajos logros de aprendizaje en los cursos iniciales de la Educación Superior.

De tal modo, la experiencia de intervención tutorial tuvo como objetivo contribuir a la formación integral de los jóvenes que ingresan a la carrera de Ingeniería Civil Informática, mediante el acompañamiento del docente tutor acciones encaminadas a propiciar las condiciones de aprendizaje del estudiante de educación superior. Al igual que como argumenta Echeverría (1997, p. 112), “obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas (...) afianzar su autoconcepto”. Estas experiencias inducen el uso de los recursos personales en los estudiantes, de sus habilidades y actitudes para desenvolverse frente las actividades y desafíos académicos para aprender de manera autónoma competencias personales y profesionales que benefician su formación integral.

La metodología utilizada fue el Estudio de caso; método de investigación descriptivo no estructurados que implica un proceso de indagación sistemática, (Montero y León, 2002). La muestra estuvo conformada por la totalidad de estudiantes del primer año de ingreso 2014, en la carrera de Ingeniería Civil Informática (76 estudiantes).

3.2. Desarrollo del programa

El programa piloto de intervención se estructuró en dos etapas, la primera corresponde al desarrollo del seminario denominado “*Taller de Apoyo al Aprendizaje*” (TAA), con diez sesiones de carácter obligatorio para todos los estudiantes, constituido por tres unidades temáticas:

- Métodos y técnicas de estudio.
- Habilidades sociales.
- Comunicación efectiva.

Tabla 1. Estructura del Taller de Apoyo al Aprendizaje (TAA).

Competencias Generales
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. - Capacidad para expresar ideas con claridad. - Capacidad para exponer, analizar y resolver problemas relacionadas con los temas de estudio. - Capacidad para trabajar y aprender de forma autónoma.
Objetivos Esperados
<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el desarrollo de la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. - Facilitar la innovación de métodos y técnicas de estudio que permitan al estudiante incorporar a su proceso de aprendizaje. - Potenciar las habilidades sociales de los estudiantes para facilitar, la comunicación y la capacidad de trabajar colaborativamente entre pares. - Reconocer la importancia en fijar objetivos de forma participativa y trabajar en su cumplimiento. - Utilizar el portafolio como método de enseñanza aprendizaje, que implica una estrategia didáctica del estudiante.
Metodología
<ul style="list-style-type: none"> - Clases teórico prácticas: resolución de problemas. - Aprendizaje orientado a proyectos. - Taller: estudio de casos. - Estudio y trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo. - Uso de portafolio, en base a Klenowski (2004).
Autoevaluación del trabajo grupal
<p>Interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo valoramos el trabajo grupal del semestre? - ¿Cuáles fueron las principales dificultades que suelen emerger? - ¿De qué forma podríamos superarlos?
Evaluación
<p>Cuantitativa: Resultados académicos y tasa de aprobación.</p> <p>Cualitativa: Encuesta de satisfacción, evaluación de las actividades a través del intercambio de experiencias.</p>

La segunda etapa de intervención corresponde a la acción tutorial, anexada en la asignatura de *Introducción a la Ingeniería*, que consideró como estrategia de enseñanza la atención personalizada, efectuada por el docente tutor, cuya orientación fue de tipo: académico, perso-

nal, profesional, laboral, socio-pedagógica, psicológica. Para el logro de estos fines, además se realizó un apoyo interdisciplinar con el Departamento de Salud cuando fuese requerido, de acuerdo a las características y necesidades del estudiantado.

Esta etapa, es una extensión de la primera, las tutorías individuales estaban orientadas a reforzar la capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma. Para la reflexión y registro del progreso del estudiante, como método se utilizó el portafolio, para la enseñanza, aprendizaje y evaluación, estos procedimientos fueron empleados en el segundo semestre de 2014, programadas en cuatro sesiones por estudiante, sin embargo, podían solicitar atención extra, previa cita con el tutor.

Siguiendo a Klenowski (2004), un portafolio se puede definir como: un conjunto de trabajos elaborados por el alumno que se relacionan con las actividades relativas a los contenidos curriculares. Que corresponde primordialmente al uso del portafolio en la primera etapa, como una recopilación de los trabajos realizados y como introducción a una metodología nueva para los estudiantes, en cambio en la segunda etapa el portafolio tuvo un mayor espectro de intervención, y la estructura general consistió en:

Tabla 2. Estructura del portafolio 2ª etapa de intervención.

CONTENIDOS DEL PORTAFOLIO	
-	Índice de contenidos
-	Introducción
-	Acta de asistencia con el tutor
-	Expectativas de la carrera v/s expectativas personales
-	Autoevaluación de competencias
-	Incorporación de todos los documentos de la asignatura Introducción a la Ingeniería, inclusive:
*	Actividades grupales
*	Actividades individuales
-	Plan de trabajo semestral:
*	Carga horaria académica con los créditos de cada una.
*	Organigrama con las horas de estudio.

Evaluación de progreso tripartita:
<ul style="list-style-type: none"> - Docente de asignatura - Estudiante - Tutor
Creación de documentos de apoyo (pactados entre el estudiante y el tutor):
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades complementarias. - Documentos de reflexión.
Autovaloración general del estudiante:
<ul style="list-style-type: none"> - Comentarios sobre experiencias de aprendizaje significativo. - Propuestas de mejora. - Cumplimiento de expectativas. - Autoevaluación de competencias.
Evaluación final (tripartita):
<ul style="list-style-type: none"> - Exposición final del estudiante sobre su portafolio. - Evaluación del docente de asignatura. - Evaluación de tutor.

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Si bien la iniciativa realizada en Ingeniería Civil Informática, responde a una propuesta piloto, los resultados a término del año lectivo, nos permitió implicar al estudiante y transformarlo en protagonista de su aprendizaje, a la vez favoreció la autorreflexión y rentabilizó el esfuerzo personal para la mejora del rendimiento académico al igual que como sostiene Lobato y Guerra (2014).

Los resultados nos indican la necesidad de unificar dos aspectos fundamentales en la tutoría universitaria, en primera instancia el compromiso del estudiante con su proceso de formación mediante una reflexión regular y sistemática. Y en segunda instancia el acompañamiento de profesionales en diferentes contextos y modalidades lo que concuerdan con los antecedentes aportados por Di Fabio y Bernaud (2010) y Paul (2009). De esta forma la experiencia educativa ofrece la oportunidad al estudiante de aprender a aprender y a los docentes comprender como aprenden sus estudiantes. Del mismo modo, la detección preventiva de las dificultades de aprendizaje y entregar las

orientaciones pedagógicas, curriculares, personales o de salud, porque como argumenta González (2009), la orientación y la tutoría universitaria debe abordar algo más que atender dudas y consultas de los estudiantes, debe ir más allá del “horario de tutorías”.

Cabe destacar que la falta de continuidad y formalización de las tutoriales en el nivel de educación universitaria, los estudiantes aventajados inicialmente adoptan una actitud defensiva, debido al desconocimiento general, la desinformación, la falta de coordinación entre los docentes, junto a las experiencias previas les lleva a señalar que las tutorías son de forma exclusiva para los que presentan dificultades de aprendizaje *“Por qué tengo que asistir, si es para los compañeros que les va mal, pero yo no necesito nada, todo va bien conmigo”* (Estudiante, 7). En aquellas situaciones, se entregaron orientaciones verbales, grupales y personalizadas, a modo de ofrecer información suficiente que permita modificar el paradigma en la mentalidad de los jóvenes, para transformarlos en líderes entre sus pares, capaces de motivar y estimular al grupo hacia la mejora mediante los aportes del modelo de Liderazgo Transformacional (Flores y El Homrani, 2015; Flores, Tomé y Jiménez, 2013).

Nuestros resultados nos indican que la acción tutorial, debe ser vinculada institucionalmente e integrada a la práctica docente, porque la orientación tutorial es un factor esencial en el proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad adyacente o suplementaria de la formación. Vale destacar entre las expresiones positivas de los estudiantes, hemos procedido a transcribir las siguientes:

“¡Profe!, la verdad ni siquiera yo tenía idea de cómo estudiaba, solo agarraba los apuntes antes de la prueba, pero así, me auto-obligaba a organizarme, me costó al principio, pero al final fue para mejor” (Estudiante 38).

“Aprender a trabajar en grupo estuvo bien... ¡Yo siempre escapo de los grupos! pero ahora en la universidad, es otra cosa y al comienzo no entendía porque nos hacían el taller o ¿para qué? Sí voy a ser ingeniero, pero con todas las actividades del año lo entendí” (Estudiante 72).

Respecto al uso del portafolio como método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los estudiantes realizaron un acercamiento progresivo a una estrategia desconocida por ellos en el proceso de aprendizaje:

“Cuando fuimos al taller y luego nos entregó la pauta del portafolio, pensé ¿Pero si ya no estoy en la escuela, para qué eso?, pero cuando hicimos el taller donde entrevistamos a un ingeniero, ¡No lo podía creer! Yo creía que lo más importante eran las ciencias básicas, pero cuando nos dijo que —gran parte del trabajo era la redacción de informes, comunicación con la gerencia, con los trabajadores y cómo recordó los talleres que ofrecían en su universidad que eran libres y no fue, porque no le interesaban, pero que se arrepintió cuando empezó a trabajar— ¡Ahí me puse las pilas!” (Estudiante 11).

“Yo no tenía idea lo que era un portafolio ¡Pensé una carpeta y ya!, al principio metía las fotocopias de clases y cuando tuve que hacer los talleres y los trabajos, en realidad es harta pega ¡Parecía algo fácil!... Cuando terminamos y fue mi turno para la exposición del portafolio ¡Vaya que había trabajado! (Estudiante 55).

Es necesario destacar que el incremento en las investigaciones y publicaciones en el ámbito de la tutorías en el nivel de enseñanza universitaria, ratifican su validez y eficacia formativa, como un indicador de calidad (Poellhuber, Chomienne y Karsenti, 2011).

A partir de la experiencia desarrollada se extraen como principales conclusiones:

- La acción tutorial cumplió el objetivo de acción preventiva al entregar a los estudiantes diversos métodos y técnicas de estudio, entre las cuales destacamos el uso del portafolio, como técnica de auto-regulación del propio proceso de aprendizaje de cada estudiante.
- Ofrecer al estudiante, un método de aprendizaje reflexivo y participativo en su propia evaluación, identificando sus fortalezas y debilidades.
- A través de situaciones reales promover la capacidad para la resolución de problemas.

- Entregar apoyo a los estudiantes de tipo académico, personal, profesional, laboral, socio-pedagógica y psicológica, los que frente al mal rendimiento o dificultades de adaptación (principalmente en el primer año), opta por la deserción y el abandono.
- Promover acciones de trabajo colaborativo entre pares “peer tutoring”.
- El trabajo interdisciplinar entre docente y el tutor, permitió un análisis de mayor profundidad respecto a los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje utilizadas.
- Permitió además evaluar el proceso y el producto final, tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, R. (2005). El Portafolios, Metodología de Evaluación y Aprendizaje de Cara al Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-140.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista mexicana de orientación educativa*, 6(3), 2-8.

Conyne, R. (1994). *Preventive counselling. Conselling and Human Development*. New York: Brunner-Routledge.

Declaración de la Sorbona. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). (1998, 25 de mayo). La Sorbona, París, Mayo 25, 1998.

Di Fabio, A., & Bernaud, J. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle: bienvenu!. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (1), 111-118.

Echevarría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En Apocada, P., & Lobato, C. (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.

Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Flores, C., Tomé, M., & Jiménez, E. (2013). El liderazgo en el rol del Educador Social. *Sinergia. Revista del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía* (1), 71-80.

Flores, C., & El Homrani, M. (2015). Liderazgo Transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6 (1), 245-260.

García Nieto, N. (2008) La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.

García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.

García, N. (Dir.). Muñoz, A., Caballo, R., García, M., Guardía, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis E.A 2004-0160. Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación.

González R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 181-204.

Grañeras, M., & Parras, A. (2009). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: MEPSYD.

Hervás, M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Nancea.

Lobato, C., & Guerra, N. (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y Sociedad*, 14. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932014000100001&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-8893.

Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.

Pantoja, A., & Campoy, T. (2009). Planes de acción tutorial en la universidad. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Paul, M. (2009). *Accompagnement. Recherche et formation* 62, 129-139.

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (3), 569-593.

Reig, D. (2010) El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 98-115.

Tejedor, F., & Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-29.

Zabalza, M., & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-277.

VII

INTERCULTURALIDAD EN EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

M^a José Pardo Bustamante
Universidad de Zaragoza
m.j_5-1@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un trabajo de investigación surgido como consecuencia de querer fomentar la creación de una sociedad intercultural. Para poder llegar a este gran objetivo, se ha empezado tratando con colectivos pequeños (2º ciclo de Ed. Infantil) y, el punto de partida para abordarlo ha sido el tema de los valores democráticos.

En primer lugar, el trabajo consta de un marco teórico, el cual está relacionado con la inclusión, integración, valores democráticos e interculturalidad especialmente. Posteriormente, hay un segundo apartado que representa al marco empírico, que es donde se realiza una investigación acerca del barrio Centro de Teruel. Se indaga sobre el contexto en el que se encuentra el Barrio y el conocimiento de éste respecto a los valores democráticos. Además, en este mismo apartado, se pone en marcha el trabajo de investigación-acción. Tras el supuesto resultado de que se debe de reforzar el conocimiento de los valores democráticos, se plantea un programa de intervención externo a los centros. Éste necesita la colaboración de todas las instituciones que forman parte del barrio Centro de Teruel para que así funcione de forma adecuada. En el programa se tratan los valores democráticos y el objetivo principal es fomentar el conocimiento de éstos para llegar a la interculturalidad dentro del barrio, su nombre es ¡Conóceme!

En un principio se tenía a los alumnos inmigrantes como alumnos con necesidades educativas especiales, no aptos para cursar el currículo ordinario. Poco a poco, a medida que pasaba el tiempo se intentó integrar y normalizar la situación, dándoles ayudas. Pero aquello que hoy en día se quiere conseguir, es algo más que la mera integración, el gran objetivo es la inclusión y la interculturalidad. Por lo que es necesario que aprendamos a ser, saber y convivir con la interculturalidad si no queremos quedarnos fuera de la nueva realidad social pluricultural, despreciando la riqueza que proporciona el contacto entre los distintos grupos que conviven en un mismo entorno.

Asimismo se debe tener en cuenta que en el proceso de reeducación en valores, no solo los medios de comunicación juegan un pa-

pel fundamental, también algunos docentes, las asociaciones vecinales y de inmigrantes, las corporaciones locales, etc., en definitiva todo el conjunto de la ciudadanía es quien debe promover este cambio de valores. Todo un lento y complejo proceso que habrá que poner en marcha de una forma consciente y decidida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué es la interculturalidad?

Se debe partir de que cada ser humano es único y está en constante evolución, y de la misma forma, cada cultura es única. Cada ser humano se va formando y percatando de su identidad a medida que va adquiriendo una serie de pertinencias por medio de la interacción con el medio en el que se desenvuelve. La identidad, hay que entenderla como una suma de pertenencias (Maalouf, 2001). Y esas pertenencias corresponden a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro de un grupo por su pertenencia a él. Se debe tener muy presente que la identidad tiene una evolución constante en el tiempo (Rebollo, 2006). Tal y como afirma Guichot (2010), *“Al igual que un individuo goza de una identidad propia, las culturas poseen la suya”* (p. 28). Cada cultura contiene una manera de pensar, de actuar y unas creencias.

La educación tiene un gran papel, debe guiar a los individuos para formar una sociedad activa, en la que prime el respeto por otras culturas y en la que la interculturalidad se vea reflejada. Para conseguir una buena educación se debe diferenciar entre el concepto de multiculturalidad e interculturalidad.

Por una parte, la multiculturalidad se da por la presencia de diversas culturas con contenidos específicos (Rico y Busquets, 2003).

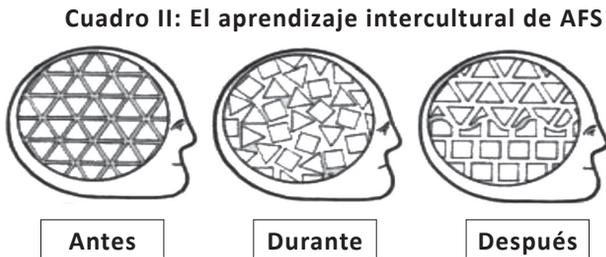
En cuanto a la interculturalidad, está ligada a la relación entre culturas, donde no hay ninguna que sea ni superior ni inferior a las demás. Esta idea favorece la integración, el respeto y la convivencia de

culturas dentro de una sociedad democrática. Incluso, evolucionan por medio del contacto de unas con otras (Millán, 2000, p. 7). En la interculturalidad prima la diversidad y en caso de haber conflictos se resuelven por medio del diálogo.

Se debe de tener muy claro que la educación interculturalidad es un proceso complejo que pasa por unas fases dentro de la cabeza del individuo. Este proceso, se puede ver mejor explicado por medio de las palabras del educador intercultural Peterson (2010):

El contexto intercultural- el contexto que saca al estudiante de su contexto familiar, que lo fuerza a escuchar a otra clase de gente, que lo obliga a manejar datos que no tiene que ver con la forma en que él ve al mundo- crea un momento particular de aprendizaje donde el pensamiento crítico es mucho más fácil si las cosas no funcionan. Es como moverse desde una visión donde la Tierra es el centro, hacia una donde el sol es el centro. Llegará un momento donde muchas piezas no encajaran, y tendrás que comenzar a evaluar una explicación alternativa...La necesaria disonancia cognitiva para el pensamiento crítico frecuentemente puede ser producido por un contacto intercultural que derribe todos tus preconceptos y te obligue a comenzar de nuevo. (p. 22)

El Gráfico 1, muestra de forma más visual el proceso de interculturalidad. Esta la podemos encontrar en: El Aprendizaje Intercultural de AFS. (Alberdi &col., 2010, p. 8)



Fuente. Alberdi et al (2010, p. 8).

Gráfico 1. REORGANIZACIÓN. EL APRENDIZAJE intercultural AFS.

2.2. ¿Qué tiene de positivo la interculturalidad?

Todo lo positivo que puede tener la interculturalidad se resume en una frase: *“La interculturalidad es la herramienta justa para garantizar la paz social y el diálogo entre pueblos y culturas”* (Mayoral, 2013, p.1).

La interculturalidad tiene grandes ventajas, ya que en ella predomina la diversidad de culturas y esto provoca un acercamiento entre ellas. Con esto, se puede destacar que habrá diferentes aportaciones enriquecedoras por parte de cada una de ellas, se podrán asumir las propias diferencias, se pondrá en práctica la empatía y se podrán adquirir destrezas para tratar e anticipar cualquier problema.

“La educación intercultural es importante para dar sentido a contenidos y diseñar actividades que favorezcan el pensamiento crítico del alumno” (Rebollo, 2009, p. 184). En definitiva, la interculturalidad es muy importante en la sociedad porque es la base de la convivencia. Por medio de esta, es mucho más fácil llegar a la inclusión y dejar de lado la integración como pilar principal.

2.3. Evolución de la interculturalidad

Según se argumentó en el X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en 1992, la educación debía ser intercultural, ya que desde la educación era desde donde se podía cambiar la sociedad. Sin embargo fue en el año 2004, durante el XIII Congreso Nacional de Pedagogía cuando se centró en el problema de educación en contextos multiculturales desde las cuestiones de la diversidad y la identidad. Por otra parte, tal y como afirma Touriñan (2006):

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico desde 1992 que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo. Lo que permanece es el interculturalismo como tarea, pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. (p. 5).

Hay que tener en cuenta que las inmigraciones aumentan y el reto va cambiando. Por ello, el ser humano debe de seguir evolucionando, especialmente en los mentales, en la manera de aceptar y tratar diversas culturas, dando lugar a una forma de pensar y adquirir conocimientos de forma flexible. Construyendo una sociedad que no tenga problemas en alcanzar nuevos conocimientos y que no padezca de ignorancia hacia nuevas formas de vida para que cualquier persona, sea de la etnia que sea, se pueda adaptar. El objetivo principal sería llegar a la convivencia de personas por medio de una sociedad comprensiva, reflexiva, donde prime la tolerancia y el respeto y donde el diálogo sea la principal herramienta de comunicación. Se debe de tener en cuenta que la evolución es un proceso muy lento pero no imposible.

2.4. Cómo podemos fomentar la interculturalidad

Para que la convivencia de culturas sea pacífica, debe de predominar una educación intercultural. Para ello tenemos que tener en cuenta los 4 principios del interculturalismo. Los tres primeros principios los propone Giménez (2003), mientras que el último principio lo agrega Sáez (2006). Estos son: el principio de igualdad, principio del derecho a la diferencia, principio de interacción positiva y por último el principio de identidad personal y cultural.

Sabiendo que el contexto en el que se desarrollan los alumnos es un gran pilar de aprendizaje, la interculturalidad se debe de tratar en un principio haciendo un estudio sobre los entornos más cercanos al niño/a. El papel del docente es hacer todo lo posible para que la familia se sienta partícipe, ya que es un gran pilar en la educación de su hijo. El objetivo principal es que todos se sientan parte de una misma sociedad, una sociedad democrática e intercultural en la que cada uno de los integrantes es único y tiene sus diferencias a la vez que tiene cosas en común con la sociedad en la que vive. Se tiene que tener en cuenta, tal y como establece Mayoral (2013), que:

La educación es el primer paso para promover la sensibilización cultural y religiosa y para conseguir que se respeten los Derechos. (p.1)

Por tanto, para llegar a la interculturalidad deben de estar presente los valores democráticos.

Al inculcar valores democráticos se debe tener en cuenta la competencia intercultural. Esta asume un gran papel en el ámbito educativo y la comprensión del alumno para desarrollarse en su entorno con recursos para su día a día. Hablar de la competencia intercultural de una persona implica calificarla de *“hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales”* (Aneas, 2005, p. 2).

En el caso del crecimiento de culturas por parte de las personas que conforman la sociedad, se tienen que dar unas respuestas orientadas al desarrollo de competencias interculturales, como se vienen trabajando desde el año 1998 en el GREDI y como muestran diversas publicaciones (Aneas y Donoso, 2008 y Bartolomé y Cabrera, 2003).

Por otra parte, para poder detectar y tratar a las competencias interculturales se debe de poseer un concepto claro de qué son y apreciar que dicha competencia se ha identificado como una de las ocho competencias claves para el futuro (Satterlee, 1999) o como uno de los atributos requeridos para los graduados del futuro (Gow, 2000). Los pilares de esta competencia es el dialogo, la comprensión y la empatía.

La persona con su voluntad individual y capacidad de aprendizaje y desarrollo puede superar condiciones adversas, tal y como postulan las nuevas teorías de la resiliencia. (Greene, 2002 o Alchourrón de Paladini et al., 2002). Por ello, la competencia intercultural se llega a ver como un atributo personal que puede tener diversos efectos, entre ellos la adaptación social (Aneas, 2005). Para llegar a ser una persona intercultural se necesitan unos requisitos. Estos se encuentran en la Tabla 2.

Los medios de comunicación también son un arma muy potente para tratar la interculturalidad. Debemos de tener muy presente su uso, ya que si se hace una mala usanza o no se trasmite la información adecuada, se pueden crear conflictos entre culturas o etnias. No es fá-

cil la meta, pero hay que encontrar y transmitir los múltiples caminos que lleven hasta ella (Soriano, 2005).

2.5. Valores democráticos o interculturales

Según Piaget (1984), el niño comienza a formarse en valores a edad temprana y por medio de ellos interactúa en su entorno social. Los valores democráticos o interculturales son de gran relevancia para poder formar una sociedad democrática, ya que son la base de ésta. Por ello, tiene una gran relevancia reconocerlos, ver la función que tienen dentro de la sociedad y transmitirlos por medio de la educación. Se debe de destacar que un individuo actúa a partir de los valores que tiene, ya que sabe que sus actos pueden conllevar a unas determinadas consecuencias (Tomé, 2012). Estos valores, dependiendo de las fuentes tienen diversas clasificaciones, entre ellas está la que aparecen a raíz de los Derechos humanos que se recogen en 3 Generaciones. En las tres se tiene muy presente la dignidad del individuo como tal y la del individuo como parte de un grupo. *“El valor que sustenta a la primera generación es la libertad, el que sustenta a la segunda es la igualdad de participación, y la que sustenta a la tercera es la solidaridad”* (Tomé, 2012, p. 47-50). El respeto es el valor que sirve como articulador al resto de valores, ya que debe ser una constante en las actividades diarias” (La Caixa, 2006, p. 17). Pero esto no quita la importancia por igual del resto de valores democráticos. El deber de los educadores es impartir una educación intercultural y para ello, tiene que estar basadas en valores.

2.6. Programas o proyectos de mejora para interculturalidad

El docente puede tener dificultades a la hora de investigar culturas, por estereotipos o pensamiento negativos que puedan tener algunos/as por la influencia de los padres y la sociedad, entre otros factores.

Por ello, hay asociaciones que se encargan de hacer la vida más fácil al docente y ayudar a la formación de una sociedad intercultural. No hay que olvidar que la legislación que nos ampara nos proporciona herramientas. Desde una mirada amplia se encuentra la Constitución Europea que es un único texto que recoge por primera vez valores, derechos y principios que reconocen los 27 estados de la Unión Europea. Estos valores son la dignidad, la igualdad, solidaridad, ciudadanía y justicia, los cuales se encuentran dentro de los DDHH (Tomé, 2012).

González (2005) muestra un programa de investigación donde se pretende el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica e intercultural mediante la participación del alumnado en Asociaciones, ONG'S y Fundaciones. Este programa se encuentra a lo largo del libro *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (Soriano, 2005).

Por lo que respecta a Aragón se hallan programas como S.A.M.I (Servicio de Atención y Mediación Intercultural), el Programa ADEBAN (Atención dirigida a la eliminación de barreras y a alcanzar la normalización), Programa de Innovación para la Inclusión del Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2007-2013, el proyecto *Conociendo Nuevos Mundos* de 2008 y CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural).

También, se pueden destacar asociaciones como la asociación cultural ribagorzana 'Cabra Montesina' que intervienen en proyectos, programaciones o actividades relacionadas con la interculturalidad como en el programa *Navilandia 2008* en Graus (Huesca). Asimismo en Aragón también encontramos ONG's con la misma finalidad, llegar a la interculturalidad, como es el caso de *Caritas Arciprestal Molina de Aragón* (Presentación C.I Molina de Aragón, 2013).

Por último, también existen Proyectos encaminados al intercambio de información con diferentes países y que tienen gran auge por medio de las nuevas tecnologías entre ellos *E-Twinning*.

2.7. Qué dice el sistema educativo de la educación en la trasmisión de valores interculturales de la etapa de Infantil

Uno de los pioneros en establecer que la educación debía transformarse fue Vygostky (1978) sin embargo hasta que no apareció la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), no se consideró la formación en valores y actitudes en el ámbito educativo. Fue en este preciso momento cuando se tuvo en cuenta a la hora de hacer objetivos, contenidos, incluso en la evaluación del currículo aspectos actitudinales y no solo los conceptuales y los procedimentales.

En España, el artículo 27 de la Constitución Española (1978) reconoce y garantiza el derecho a la educación, cosa muy importante para la trasmisión de valores democráticos. El desarrollo de ese derecho se realiza en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Además, en el Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, no aparecen de forma concreta los valores democráticos, aunque de una forma indirecta se encuentran a lo largo de los objetivos marcados en el 2º ciclo de Educación Infantil. Es por ello que en estas edades se trabaja de forma transversal.

Otro lugar más concreto, muy en relación con la Comunidad Autónoma de Aragón, encontramos el Boletín Oficial de Aragón (2013). En el artículo 9 del capítulo I trata el tema de los valores. Se debe de tener en cuenta que los valores forman parte del contenido de las competencias básicas, y que su tratamiento transversal es una vía para globalizar la enseñanza y realizar proyectos didácticos interdisciplinares. (Convenio de cooperación entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, 2013, p.32). Seguidamente nos dice que todo debe quedar reflejado un plan de convivencia en el centro.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Metodología de la investigación

Se trata de una investigación-acción de corte transversal, en el que se combina la utilización de datos mixtos. Se tienen por una parte datos cuantitativos, los cuales se obtienen por medio de una pequeña recogida de datos a través de pequeñas entrevistas a las instituciones que forman parte del barrio centro de Teruel, dirigidas al alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil.

Por otra parte, encontramos datos cualitativos, los cuales se obtendrán tras los resultados del cuestionario de evaluación que se pasará acerca del programa “¡Conóceme!”. Además, utiliza un enfoque constructivista que se orienta a describir e interpretar fenómenos sociales relacionados con la innovación y especialmente con la adaptación a los tiempos cambiantes y venideros y, por consiguiente, a los fenómenos educativos, gran pilar para empezar un cambio para mejorar. Además, es una investigación que se interesa por el estudio e intenciones de las acciones humanas, de la forma de actuar y vivir la aceptación e interés de nuevas visiones de la vida, costumbres, ideales, nuevas culturas y tradiciones.

3.2. Justificación

El hecho de querer trabajar con valores democráticos vino dado al ver que es un gran tema a tratar para poder llegar a la inclusión. Es fundamental compartir todo (culturas, valores...) con todos los miembros de una sociedad para enriquecernos. Se ha elegido el Barrio Centro de Teruel porque es donde más variedad de inmigrantes se puede encontrar.

El objetivo de la investigación es el lograr una mayor unión social y menos discriminación entre culturas, inmigrantes y minorías, y así poder ver centros donde tanto las mayorías como las minorías se relacionan y donde la multiculturalidad tenga un gran peso, y no por el contrario, se encuen-

tren divididas. Teniendo en cuenta que el Ayuntamiento especialmente y otras instituciones como La Cruz Roja y Caritas se encuentran en el mismo Barrio, es una gran ventaja para que la coordinación entre todas las instituciones participantes en el programa de intervención.

Desde la trasmisión de valores democráticos a los niños pequeños y especialmente a los padres, se puede conseguir, no solo desde dentro de los centros educativos, sino desde fuera. De ahí la iniciativa del programa a realizar.

3.3. Problemática

Para realizar una investigación se debe de partir de una presunta relacionada con aquellos que queremos averiguar en relación al estudio. En este caso se parte de esta pregunta.

¿Existen valores democráticos en el alumnado del 2º Ciclo de Ed. Infantil del barrio Centro de Teruel?

3.4. Objetivos

En este estudio se han planteado los siguientes objetivos a cumplir:

- Conocer los valores democráticos en los alumnos de 2º ciclo de Ed. Infantil.
- Fomentar y mejorar la interculturalidad en dicho alumnado.

3.5. Hipótesis y descripción de las variables

Para dar respuesta al apartado de Problemática, se formulará una hipótesis de investigación a partir de la cual se partirá. En este caso corresponde a:

- Los alumnos de 2º Ciclo de Educación Infantil, del barrio Centro de Teruel, presentan valores democráticos.

En esta hipótesis encontramos una variable independiente, es decir, aquella que se puede modificar y que en este caso corresponde a los alumnos de 2º Ciclo de Ed. Infantil del barrio Centro de Teruel. Y, además, encontramos una variable dependiente, la cual va a depender de la anterior que son los valores democráticos.

3.6. Descripción de la muestra: población y muestreo

La muestra se realiza a partir de los objetivos planteados. Nos hemos centrado en los dos centros Pierres Vedel y La Purísima y los Santos Mártires que se encuentran en el barrio Centro de Teruel. Seguidamente, miraré si los valores democráticos son importantes en esta zona, pasaré un cuestionario a los colegios de los que se compone el Barrio y me informaré de las distintas culturas que existen en cada uno de ellos, así como las minorías étnicas y el porcentaje de inmigración con el que me puedo encontrar.

Para responder al objetivo planteado, se va a llevar a cabo un muestreo en relación a la cantidad de niños inmigrantes que se pueden encontrar en un barrio. Además, recogeré información para documentarme acerca de las diferentes culturas que predominan en éste. También, me centraré en los determinados centros de dicho barrio para así verificar las diferentes procedencias, culturas y religiones que se encuentran en él, pudiendo tener una base de apoyo a la hora de realizar el proyecto de interacción al que llamaré ¡Conóceme!.

Según el gráfico 0 podemos ver que un 15% del alumnado de 2º ciclo de Ed. Infantil, va a formar parte de la muestra con la que voy a trabajar para la investigación. Este porcentaje corresponde a los niños del barrio Centro de Teruel.

Una vez visto el alumnado de 2º ciclo de Ed. Infantil general y el de la muestra de Teruel, me voy a centrar en el alumnado inmigrante que hay en el barrio Centro de Teruel en el que voy a realizar la investigación, lo comparo con el resto de barrios para hacerme una idea y posteriormente realizo un par de gráficas más específicas de cada colegio. En ellas se ve el porcentaje y la procedencia del alumnado.

Para sacar mayores conclusiones se realizará un muestreo en relación a la procedencia de dichos alumnos, la religión y creencias, las cuales influyen en la trasmisión de determinados valores democráticos y la cantidad de niños respecto a niñas, ya que en algunas culturas también influye el sexo.

Por una parte, en el Pierres Vedel se ha encontrado alrededor de un 38% de alumnado inmigrante de 2º ciclo de Ed. Infantil, mientras que la tasas de alumnado inmigrante en La Purísima y los Santos Mártires oscila al 17%. Más concretamente, el Pierres Vedel, mediante los datos obtenidos en la Gráfica 2.1. El número de alumnos inmigrantes que se encuentran en el 2º Ciclo de Ed. Infantil son los de Marruecos, ya que hay un número de 11 alumnos. Aunque hay solo 6 países distintos de procedencia sin contar España, en todo el Centro se encuentran 14 países distintos de procedencia. Se puede decir que es un centro multicultural desde el 2002 y en él predomina la inclusión.

Según los estudios realizados en el colegio La purísima y Los Santos Mártires se concluye que la cantidad de alumnado inmigrante es mucho menor que el anterior, hay un 43% más de alumnado español que en el anterior. Aunque proceden de 5 países distintos, hay poco alumnado inmigrante en relación a la cantidad de alumnos. Los alumnos procedentes de Marruecos también son el porcentaje mayoritario en este Centro. En este caso, ese porcentaje está formado por 4 alumnos.

Después de ver ambas gráficas se ha visto que el alumnado inmigrante predominante es el procedente de Marruecos, por ello se tendrá muy en cuenta esa cultura a la hora de realizar el Programa ¡Conócenos! y los relacionados con Sudamérica será otro grupo a tener en cuenta.

Otro de los aspectos en el que nos hemos centrado que influyen tanto en 2º ciclo de Ed. Infantil como en niveles superiores en algunas cultural, es el porcentaje de alumnado varón respecto a las mujeres que hay en ambos centros.

Los resultados obtenidos en las Gráficas 4 y 5 han sido mayor porcentaje de varones en el colegio el Pierres Vedel con 68% y mayor de mujeres en La Purísima y los Santos Mártires con un 59%.

3.7. Técnica e instrumento de recogida de información

Después de ver las diversas procedencias de los alumnos de 2º ciclo de Ed. Infantil de ambos Centros, indagamos acerca del conocimiento que poseen estos niños respecto a los valores democráticos. Para ello, junto con la colaboración de los centros del Barrio me informaré de que valores son los que priorizan y el modo en que los trabajan, para poder actuar de forma coordinada y así poder trabajar juntos para conseguir una sociedad intercultural.

La recogida de información y obtención de estos datos tan concretos se realizan acerca de la utilización de un cuestionario el cual es una adaptación del que se encuentra en María Tomé (2012). Por medio de este se evalúan los siguientes valores: ayuda, adaptación, amistad, consideración, ecología, reflexión, placer, tolerancia, armonía, igualdad y autonomía. Para realizarlo se han tenido en cuenta valores primarios, secundarios y terciarios y nos hemos basado en la siguiente fórmula:

<i>% de alumnado que posee el valor</i>	=	<i>A+B</i>
<i>% de alumnado que no posee el valor</i>	=	<i>C+D</i>

3.8. Resultados

Partiendo del supuesto de que una vez pasado el cuestionario a los dos centros (C.E.I.P Pierres Vedel y el Colegio La Purísima y los Santos Mártires) del barrio del Centro de Teruel, el resultado ha sido que hay poca dedicación al aprendizaje y puesta en práctica de los valores democráticos., se realiza una propuesta de intervención. A esta propuesta de intervención se le llamará “¡Conóceme!” y es un programa que se lleva a cabo en coordinación con el centro y las instituciones del barrio fuera del horario escolar.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se ha realizado a los alumnos de 2º ciclo de Ed. Infantil que se encuentra en el barrio Centro de Teruel. Se han elegido estas edades porque es realmente donde se forman la base de la persona, además de que son esponjas y absorben todo lo que ven y oyen.

En este trabajo de investigación-acción de corte transversal, predomina un enfoque cuantitativo por la recogida de datos objetivos acerca de los alumnos de 2º ciclo de Ed. Infantil del barrio Centro de Teruel mediante un cuestionario. También tiene enfoque cualitativo, ya que contendrá datos obtenidos de la evaluación que se pasará acerca del programa ¡Conóceme!.

La problemática de la que se parte para realizar la investigación fue: ¿existen valores democráticos en el alumnado del 2º Ciclo de Ed. Infantil del barrio Centro de Teruel? Y, la hipótesis a raíz de la cual se sacó la investigación consistió en: Los alumnos de 2º Ciclo de Educación Infantil, del barrio Centro de Teruel, presentan valores democráticos. Posteriormente se hizo un estudio y comparación del alumnado inmigrante, su procedencia, sexo y religión en niños de 2º ciclo de infantil del barrio Centro de Teruel. Se comprobó que había mayor número de inmigrantes en el CEIP Pierres Vedel, se tuvo en cuenta el sexo ya que influye en algunas costumbres de algunas culturas y se comprobó que la religión no influía en que hubiera mayor o menor cantidad de estudiantes en un determinado centro. También se llegó a la conclusión de la inexistencia de guetos en este barrio.

Tras la recogida de datos, se hizo un cuestionario y con los resultados se llegó al supuesto de que no se encontraban valores democráticos en los alumnos de 2º ciclo de Ed. Infantil. A partir de éste y los datos recogidos anteriormente, programé ¡Conóceme!, un programa externo a los centros pero en total coordinación y colaboración con ellos e otras instituciones del Barrio, el cual será muy importante para realizar el programa, ya que gira en torno a la diversidad cultural que hay en él.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: ¡CONÓCEME!

5.1. ¿Qué es?

El objetivo es educar en valores democráticos en el Tiempo Libre. Tanto objetivos como contenidos van a ser cercanos a aquello que quiero transmitir, ya que puedo elegir los contenidos que más se adapten a las necesidades y trabajarlos desde una metodología activa y participativa (Colectivo AMANI, 2005). La programación ¡Conóceme! se llevará a cabo mediante la colaboración de identidades del Barrio, tal como Carítas, Cruz Roja, el Ayuntamiento, Pastores Evangelistas, el Centro cultural del barrio, pero sobretodo se apoyará en ambas escuelas y en el profesorado.

¡Conóceme! tendrá una Temporalización de un trimestre en un principio, ya que se realizará en forma de prueba para ver cómo responde el Barrio. Si los resultados del programa son positivos y los esperados se prolongará la duración de éste y se llevará a cabo en otros barrios y ciudades, teniendo en cuenta que se trabaja siempre desde fuera de la escuela pero con y junto a ella.

5.2. Metodología

Se basará en las aportaciones de la Escuela Nueva y se tendrá en cuenta la ZDP(Zona de Desarrollo Próximo) de Vygotsky. Tendrá mucha importancia la implicación e intervención directa de padres e hijos en el desarrollo de las actividades. Se trabajará mediante un enfoque lúdico globalizador y socioafectivo, que permita conjugar el aprendizaje de valores, actitudes y contenidos, como un mismo aprendizaje fruto de la experimentación.

5.3. Objetivos

En este apartado se encuentra una tabla en la que se relacionan los objetivos generales que se trabajan en el Programa junto con las Com-

petencias básicas. Posteriormente se habla de objetivos didácticos que forman parte del programa ¡Conóceme!

5.4. Temporalización

Aquí se determina más concretamente la temporalización y los especialistas que intervienen en cada una de las sesiones.

5.5. Actividades

Han sido muy motivadoras, lúdicas, y se han plasmado en ellas objetivos y contenidos específicos, recursos, la temporalización y la descripción de la actividad.

5.6. Evaluación

Mensualmente se pasará una evaluación que se entregará a las instituciones colaborativas, a los padres y a la parte del profesorado. Los niños/as harán una evaluación de todo lo aprendido por medio de un dibujo semanalmente. Los monitores evaluarán la actividad realizada viendo si ha salido como esperaban. Toda evaluación se utilizará para mejorar el proceso.

6. CONCLUSIÓN

Al principio el trabajo se iba a centrar en los valores democráticos y la teoría de la autodeterminación, pero la decisión final fue optar por uno de ellos, ya que si no la extensión hubiera sido mucho mayor y el trabajo hubiera sido demasiado complejo para terminarlo en el tiempo esperado. Por ello la decantación por un tema, los valores demo-

cráticos y su importancia en la sociedad, concretamente, me centré en los niños/as de 2º ciclo de Ed. Infantil del barrio Centro de Teruel fue la decisión final.

A pesar de la realización de este trabajo de investigación no se ha podido llevar a la práctica, pero si realmente se llevara a la práctica habría buenos resultados ya que a los directores de los centros les pareció buena idea.

Tras la recogida de los datos de las gráficas se pidió a los centros la opinión acerca del programa de intervención a realizar y, sus respuestas sirvieron para reorientarlo y hacerle algunas mejoras. Ambos colegios pensaron que era una muy buena idea y estuvieron a favor de que se llevara a la práctica algún día.

Un requisito indispensable para conseguir resultados fructíferos en este proyecto es el de tener el don de gentes, saber coordinarse y cooperar con personas y ser sociable y comprensivo con los demás.

En la sociedad en la que vivimos es realmente complicado hablar de interculturalidad, pero pienso que es un proceso muy lento en que todos debemos de formar parte, ya que las ventajas son muchas, como hemos podido ver a lo largo del trabajo y si la sociedad está dispuesta se puede conseguir.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acirón, M.P.I. (2006). *Atención a la diversidad: Minorías étnicas y Acción tutorial*. Colegio Miguel Vallés (inédito).

Alberdi, C., Medici, J. D., Coria, J.I., Magald, Paula (2010). *Educación intercultural bilingüe: Beneficios e impacto del aprendizaje intercultural mediante educación no formal*. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INTERCULTURALBILINGUE/RLE2229_Coria.pdf

Aneas, A. (2009). Competencias Interculturales Transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación. *Revista de In-*

investigación Educativa, 2009, 27(1), 105-123. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94311/102951> (Consultado: 08/12/2015)

Austin, T. R. (2000). Para comprender el concepto de Cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, (1), 6-10.

Bauman, Z. (1996) Chapter 2: From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. Hall, S. y Du, P. (1996) *Questions of Cultural identity*. London: Sage Publications.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 33-56.

Boqué, M.C., Coromias, Y., Escoll, M. y Espert, M. (2005) *Hagamos las PACES: mediación 3-6 años*. Barcelona: CEAC

Soriano, E. (coord.) (2009). *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla S.A.

Tomé, M. (2012). *Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación para la ciudadanía Melillense*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada. Recuperada de: <http://0-hera.ugr.es/adras-tea.ugr.es/tesisugr/21005618.pdf>

Valle, J. A. (2012). *Programación didáctica. Propuesta práctica para 1º ciclo de Educación Primaria* (p.41). Londres: Lulu.

VIII

COMPETENCIA LITERARIA Y POESÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN DISEÑO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Juan Senís Fernández.

Universidad de Zaragoza.

jsenis@unizar.es

María Tomé Fernández.

Universidad de Granada.

mariatf@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN: POESÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN LITERARIA

Hace ya algunos años que se asiste a un importante cambio de paradigma dentro del ámbito de la Didáctica de la Literatura y, por tanto, de la manera en que se enseña (o se debería enseñar) la literatura dentro de las aulas. Si durante muchos años aprender esta materia se asociaba a un tipo de enseñanza memorística que hacía hincapié en la adquisición de información sobre autores y movimientos enfocada desde una perspectiva ante todo historicista, hoy en día se pretende que los alumnos aprendan a leer literariamente y sobre todo que aprendan a distinguir un texto literario de aquel que no lo es. Como sostiene Antonio Mendoza, con frecuencia la educación literaria ha olvidado *“enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura”* (Mendoza, 2005, p. 43) para primar el acceso *“a un conocimiento enciclopédico de datos y de referencias que corresponden a la catalogación de las obras como monumentos culturales”* que no ha servido para que los estudiantes, en tanto que lectores, *“participen – es decir, lean y se formen como lectores competentes y autónomos– de esas mismas producciones literarias que estudian”* (p. 40). Sin duda este cambio en el ámbito de la Didáctica de la Literatura está muy ligado a la transformación que se dio en los años sesenta y setenta en los estudios literarios, cuando la atención pasó de centrarse en el texto a hacerlo en el lector. Una tendencia que se dio principalmente en Alemania e Italia y que, con el nombre general de Estética de la Recepción, puede englobar a críticos tan importantes como Iser (1986), Jauss (1987) o Eco (1986). Como consecuencia de ello, son muchos los autores que aluden a conceptos como el lector modelo, la competencia literaria, la educación literaria o el intertexto lector para hablar de esta nueva manera de concebir la enseñanza de la literatura que pretende formar lectores más que ofrecer información enciclopédica sobre la Literatura (Colomer, 1995, 1998; Lluch, 1998, 1999; Duran, 2002; Mendoza, 2003, 2004, 2005; Chambers, 2006, 2007a, 2007b; Cerrillo, 2007).

La competencia literaria es, pues, una competencia compleja que ha de formarse desde las primeras edades y que supone la consolidación en el lector de un intertexto literario lo más completo posible, que le permita comprender de manera absoluta todo tipo de texto, sea del género que sea. No en vano, uno de los pilares de la competencia literaria, según Lluch (1998, 1999), al lado de otras básicas como la lingüística, es la genérica. En otras palabras, un niño tiene que aprender desde el principio a diferenciar los distintos géneros literarios por continuo contacto con ellos, y no se debería en la escuela y en las familias dar preponderancia a un género sobre otro.

Sin embargo, no parece que esta aspiración se haya conseguido en la actualidad, desgraciadamente. En el ámbito de la literatura, tanto en aquella destinada a adultos como en la infantil, el predominio de la narrativa es incuestionable. Los grandes libros superventas son novelas, como se comprueba viendo la lista de los más vendidos, se publican más novelas que poemarios y hay muchos lectores habituales que confiesan no leer nunca poesía. En lo que atañe a la literatura infantil, la situación es mucho más flagrante porque la narrativa contamina los otros dos géneros principales, hasta el punto de que tanto el teatro como la poesía tienen muchas características de la narración y, en concreto, de los cuentos de tradición oral, fuente aún hoy inagotable de la literatura destinada a la infancia (Jan, 1985; Cerrillo y García Padrino, 1990; Nodelman, 1992, 2008; Soriano, 1995; ; Boero, 1999; Hunt, 2006; Sotomayor, 2002, 2003; Cerrillo, 2005, 2007; Munita, 2014).

Dada, además, la escasa atención crítica que se presta a la poesía infantil por parte de los críticos, no solo académicos sino también periodísticos y divulgativos, dedicados a la literatura infantil, no cuesta nada concluir que la lírica para niños se ha convertido en la Cenicienta dentro de este ámbito, mientras que otros género de nuevo cuño, como el álbum ilustrado, han ido ganando mucho terreno.

Ante tal panorama, surge una pregunta de manera inevitable: ¿Cuáles son las causas de esta situación? Desde nuestro punto de vista, la respuesta hay que buscarla fundamentalmente en las escuelas y en los maestros, que son los principales agentes encargados de edu-

cación literaria hoy en día, toda vez que las sucesivas leyes de educación que se han sucedido a lo largo de los años, y sus interpretaciones y concreciones autonómicas, hacen hincapié, en un bloque específico dentro de la parte destinada a Lengua Castellana y Literatura, a la Educación Literaria, que en las primeras edades no consiste tanto en conocer autores como en familiarizarse con los distintos géneros literarios. Para ello, los distintos géneros literarios deberían tener una presencia similar en el aula de primaria, lo cual nos tememos no es así.

Sin embargo, a pesar de todo esto, la poesía infantil en la actualidad es un género que goza, dentro de su carácter minoritario, de una buena salud en el dominio hispánico. Existen premios importantes tanto a este como al otro lado del Atlántico, y hay editoriales de renombre que se preocupan por publicar y promocionar poemarios a través de premios, como Kalandraka o Fondo de Cultura Económica. En cuanto a la atención crítica, es cierto que no se puede comparar a la que suscita la narrativa o el álbum, pero sí es cierto que existen cada vez más estudios de calidad centrados total o parcialmente tanto en la poesía escrita para niños (Munita, 2014; Sotomayor, 2002; Styles, 2012; Boero, 1999; Cerrillo y Luján, 2010; Cerrillo y García Padrino, 1990; Bajour, 2013; Lluch y Valriu, 2014) como en la popular (Cerrillo, 2005; Pelegrín, 2014), de tal manera que cualquier maestro o estudiante de Grado tiene a su alcance una importante bibliografía con la que adquirir los conocimientos esenciales sobre poesía infantil (tipos, características, géneros, autores) para usarla en el aula.

Pese a ello, no existe en nuestro país ningún estudio que se centre en analizar cómo se usa la poesía en el aula y qué proponen al respecto los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura. Es decir, no hay ninguna investigación que intente dilucidar cuáles son las bases de la educación poética que se lleva a cabo en nuestro país en la actualidad, entendiendo como tales tanto a los materiales bibliográficos que se usan en el aula como a la formación sobre poesía infantil de los maestros y los futuros maestros.

No obstante, sí existe un estudio, financiado con fondos europeos y llevado a cabo hace más de una década por el Centro de Estu-

dios sobre Literatura Infantil y Lectura de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEPLI), que ya puso de manifiesto, si bien indirectamente, la posición subsidiaria que ocupa la poesía en los libros de texto de Lengua de Primaria. Se trata de una investigación centrada en los valores que aparecían en los libros de texto de los últimos cursos de Primaria, pero que, al hacer el repaso de los textos que se incluyen en los manuales, demostró en diversas publicaciones (Senís, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b) que la poesía siempre ocupaba un lugar residual dentro del mismo, con respecto a la narrativa, y que dentro de las unidades didácticas los textos poéticos nunca o casi nunca constituían el texto principal. Asimismo, el estudio dejaba de manifiesto que las actividades propuestas para los textos poéticos eran muy mecánicas y centradas en cuestiones como la métrica o las figuras, por lo que no enseñaban realmente a leer y entender la poesía.

Con el presente estudio se pretende, pues, ir más allá de esta investigación, aun siguiendo su modelo de revisión de material escolar, y centrarnos específicamente en el análisis de esos textos poéticos de los manuales de los Lengua Castellana y Literatura, pero completando dicho análisis con el punto de vista de quienes usan o usarán esos manuales: los maestros y los futuros maestros.

Por lo tanto, nuestro estudio se centra en una parte de la Educación Literaria que podríamos llamar Educación poética, y que estaría dentro de la llamada competencia genérica propuesta por Gemma Lluch (1998, 1999). Ante la inexistencia de un proyecto de estas características centrado en la poesía, creemos que el nuestro sería capaz de llenar ese hueco, y al menos aportar algunas respuestas, dentro del reducido ámbito de estudio que nos hemos marcado, sobre la deficiente educación poética ofrecida a los alumnos de Primaria hoy en día.

En suma, la hipótesis de partida del presente proyecto – y que quedaría confirmada o no tras la realización del mismo – es que la educación poética en España es insuficiente debido a un planteamiento insuficiente de la misma en diversos niveles educativos que contribuyen a que no haya lectores de poesía en nuestro país. Dicha insuficiencia estaría determinada por la confluencia de tres factores: por un

lado, la escasa atención que se presta a la poesía en los manuales de Lengua Castellana y Literatura; por otro, la escasa formación poética de los maestros, que en general no son lectores de poesía y en sus clases se limitan a usar los poemas y actividades incluidos en los libros de texto; y, finalmente, la mala formación en poesía de los estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Primaria.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, RESULTADOS Y BENEFICIOS ESPERADOS

El objetivo principal del presente proyecto es conocer los rasgos principales de la educación poética ofrecida hoy en día a los alumnos en las aulas de Primaria, tanto a nivel potencial (con el estudio de los libros de texto y de los conocimientos poéticos de los futuros maestros) como efectiva (con el estudio de los conocimientos poéticos de los maestros en activo y del uso que hacen de la poesía en las aulas).

Asimismo, se pueden establecer una serie de objetivos complementarios que podríamos formular de la siguiente manera:

- Determinar la presencia de la poesía en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Primaria respecto a la de otros géneros literarios.
- Clasificar el tipo de poesía que aparece en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Primaria según su procedencia (poesía infantil escrita expresamente para niños; poesía infantil adaptado para niños o considerada apta para ellos; poesía popular y de tradición oral).
- Determinar los autores de poesía más presentes en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura.
- Analizar la posición que ocupan los textos poéticos dentro de las unidades didácticas de los manuales, según sea esta principal o secundaria.
- Clasificar y analizar el tipo de actividades que acompaña a los textos poéticos en los manuales, con el fin de determinar si hacen

hincapié en la educación poética o se centran en aspectos ajenos a esta.

- Determinar la educación poética de maestros en activo y de futuros maestros, y sobre todo su conocimiento de la poesía infantil actual.
- Conocer qué uso se hace de la poesía infantil en el aula de primaria, y si se limita o no a la que aparece en los libros de texto estudiados.
- Conocer la actitud de los maestros en activo y de los futuros maestros acerca de la poesía y de la educación poética.
- Determinar qué tipo de actividades usan los maestros en activo y los futuros maestros al centrarse en la poesía en el aula.

Así, pues, el objetivo final del presente proyecto no sería sino estimular el desarrollo de la Educación Poética en las aulas y promover la educación poética entre los estudiantes de Grado, los profesores del Grado y los maestros en activo.

En consonancia con ello, y en lo que respeta a los resultados y beneficios esperados, estos se pueden dividir en dos grandes grupos.

En el ámbito del conocimiento, la presente propuesta permite, por un lado, obtener una exacta radiografía de la educación poética (autores, tipo de textos) ofrecida al alumnado de Educación Primaria, tanto a través de las actividades de los libros de texto como del uso de la poesía propuesto por los maestros en el aula; asimismo, dentro de este mismo ámbito se conoce la formación poética de los futuros maestros, lo cual permite además reflexionar sobre el tipo de educación poética que se les ofrece desde el grado.

Por lo que respecta a los resultados y beneficios operativos, esta propuesta permitiría, en primer lugar, mejorar el tipo de enseñanza relacionada con la educación literaria que se ofrece en los Grados de Primaria de la Universidad de Zaragoza. Además, la difusión de resultados permitiría mejorar la enseñanza en grados de otras universidades, pues llamaría la atención sobre estas carencias que son, a nuestro entender, generalizadas. Junto con ello, la difusión de los resultados entre la comunidad educativa y los agentes implicados en la

educación literaria (escuela, padres, editoriales responsables de los libros de texto) podría contribuir a mejorar la educación poética en las aulas.

3. METODOLOGÍA, ACTIVIDADES PREVISTAS Y PLAN DE TRABAJO

Se trata de un estudio de campo para cuya realización se aplicará la metodología que se detalla a continuación. Se propone la obtención de una muestra potencialmente significativa del sector objeto de análisis, compuesta por dos ámbitos principales: el bibliográfico y el humano. Respecto al primero, se incluirán en el estudio aquellos manuales de Lengua Castellana y Literatura de tercer curso de Primaria que, tras realizarse una consulta, más se usen en las escuelas de la ciudad de Teruel. Con tal fin, el estudio se reducirá a los manuales de las cuatro editoriales más citadas en dicha consulta, y se revisarán los de tercer curso, por ser el punto intermedio de Educación Primaria. Respecto al segundo, se dividirá en dos bloques.

El primero estará formada por estudiantes del último año de Grado de Educación Primaria, una elección basada en el hecho de que, para entonces, ya han cursado las asignaturas relacionadas con la Literatura Infantil y la Didáctica de la Lengua.

El segundo estará compuesto por maestros del tercer curso del Primaria en activo de colegios de la ciudad Teruel; en este caso se intentará que la muestra sea lo más significativa posible, aunque siempre hay que contar con los impedimentos e imprevistos propios de este tipo de investigación a la hora de pasar los cuestionarios.

En cuanto al método, se seleccionará y elaborará una batería de instrumentos de análisis textual y de cuestionarios destinados a recoger datos sobre:

- Frecuencia de aparición de textos poéticos en las unidades didácticas de los libros de texto de Lengua y Literatura de Primaria.
- Protagonismo de textos poéticos en las unidades didácticas de los libros de texto de Lengua y Literatura de Primaria.

- Tipo de actividades propuestas para los textos poéticos en los libros de texto de Lengua y Literatura de Primaria y relación con la educación literaria y la lectura literaria.
- Clasificación de los subgéneros poéticos infantiles más presentes en los libros de texto de Lengua y Literatura de Educación Primaria.
- Hábitos lectores relacionados con la poesía en general y con la poesía infantil en maestros y futuros maestros.
- Conocimientos esenciales de poesía en tanto género en maestros y futuros maestros.
- Conocimientos esenciales de la tradición poética española de maestros y futuros maestros.
- Conocimientos esenciales de la poesía infantil (subgéneros, características, autores) en maestros y futuros maestros.
- Conocimientos sobre poesía infantil adquiridos en el Grado por parte de los alumnos del Educación Primaria del campus de Teruel.
- Utilización de la poesía en las aulas de Educación Primaria por parte de los maestros (autores, subgéneros, tipos de actividades).

Finalmente, y ya centrándonos en los procedimientos y las actividades previstas, el estudio tiene tres momentos principales de recogida de datos. El primero está centrado en la revisión y el análisis de los manuales de Lengua considerados para la investigación. El segundo se centra en las encuestas realizadas a los alumnos del último curso del Grado de Educación Primaria del campus de Teruel. Y el tercero se relaciona con las encuestas realizadas a los maestros en activo. Se procederá después al análisis de los datos obtenidos y la comparación de conclusiones.

De manera más detallada, el plan de trabajo quedaría establecido de la siguiente manera:

1. Revisión de manuales de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria.
2. Realización de encuestas al alumnado de los grados de Magisterio del Campus de Teruel.
3. Realización de encuestas a maestros de Primaria de escuelas de Teruel.

4. Recopilación de datos, análisis de resultados y redacción de conclusiones.
5. Presentación de resultados en congresos y artículos.

4. CONCLUSIONES

Aunque en el ámbito académico cada vez se habla más Educación Literaria y menos de enseñanza de la literatura, con el fin de superar planteamientos memorísticos que no ayudan a crear nuevos lectores, lo cierto es que la enseñanza primaria sigue anclada en dichos planteamientos. Esta situación afecta sobre todo a géneros menos leídos como la poesía y, a este respecto, no resulta exagerado deducir que una de las principales causas de que escaseen los lectores de poesía hay que buscarla en la escuela, es decir, en la manera en que la poesía es tratada en las aulas. Un proyecto como el presente puede dar algunas respuestas a dicha incógnita, en la medida en que trata de determinar el papel que desempeña la poesía en la Educación Primaria utilizando tres ámbitos de referencia: los libros de texto, los docentes en activo y los futuros docentes. De esta manera, se puede llevar a un diagnóstico bastante completo sobre la situación de la enseñanza poética ahora mismo en nuestro país.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajour, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy, *Imaginaria*, 332.

Boero, P. (1999). *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*. Trieste: Einaudi.

Cerrillo, P. C., y Luján, A. L. (2010). *Poesía y Educación Poética*. Cuenca: UCLM.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid: Octaedro.

Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria*. Cuenca: UCLM.

Cerrillo P. C. y Jaime García Padrino (1990). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: UCLM.

Chambers, A. (2007a). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.

Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: FCE.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Hunt, P. (2006). *Understanding Children's Literature*. Nueva York: Routledge.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Jan, I. (1985). *La littérature enfantine*. París: Les Éditions Ouvrières.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y herméutica literaria*. Madrid: Taurus.

Lluch, G. y Valriu, Caterina (2013). *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*, Alzira, Bromera / Institut Universitari de Filologia Valenciana.

Lluch, G. (1999). La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual Literatura Infantil. *Educación y Biblioteca*, 105, 19-27.

Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Valencia: Universitat de València.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora*. Archidona: Aljibe.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En Utanda, M.C., Cerrillo, P.C. y García Padrino, J. (Ed.). *Literatura infantil y Educación Literaria* (pp. 35-64). Cuenca: UCLM.

Munita, F. (2014). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en lengua española. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 11, 105-118.

- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore: JHUP.
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. Nueva York: Longman.
- Pelegrín, A. (2014). *La aventura de oír*. Madrid: Anaya.
- Senís, J. (2004). Textos con necesidades críticas especiales. Propuesta para el estudio de valores en los libros de lengua de Primaria. En Cerrillo, P. C., Yubero, S. y Larrañaga, E. (Ed.). *Valores y lectura: estudios multidisciplinares* (pp. 39-64). Cuenca: UCLM.
- Senís, J. (2004). Valores, literatura y libros de texto (una propuesta para el estudio de los valores en los libros de texto de primaria). *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 2, 215-230.
- Senís, J. (2006a). Valores y lectura(s). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 79-90.
- Senís, J. (2006b). El tiro y los pájaros: valores, literatura y libros de texto. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 19(190), 22-26.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Sotomayor, M. V. (2003). Lenguaje literario, géneros y literatura infantil. Cerrillo, P. C., et al. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, 27-50.
- Sotomayor, M. V. (2002). Poesía infantil española de los últimos veinte años. *Lazarillo*, (8), 8-38.
- Styles, M. (2012). *Poetry and Childhood*. Stoke on Trent / Sterling: Trentham Books.

IX

EL USO DIDÁCTICO DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD). EL COOPERATIVISMO Y LAS TIC PARA EL ESTUDIO DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Juan Lorenzo Lacruz
Universidad de Zaragoza
jlorenzo@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales temas que genera problemas a la hora de ser tratado en el aula universitaria de la formación inicial de docentes, es sin duda, la legislación educativa. Ésta acarrea problema de comprensión y es frecuente una asimilación errónea por parte del estudiantes por la discontinuidad, la variabilidad legislativa y las distintas designaciones y siglas con las que han sido denominadas las principales leyes educativas desde 1970. Desde la LGE hasta la LOMCE la legislación educativa parece ser un contenido árido y confuso para nuestros estudiantes pero a la vez vital para conformar en ellos una cultura profesional consecuente, seria y comprometida. Se debería contrarrestar ese estereotipo académico peyorativo dotando a este contenido de un tratamiento activo, amplio y contrastado que motive al alumnado y propicie aprendizajes significativos relacionados con la responsabilidad social de la actividad docente. En un intento por mitigar esos problemas se trata de conocer con este plan de innovación docente conocer la legislación educativa y reflexionar sobre sus implicaciones políticas, sociales, culturales y profesionales para hacer de este un contenido que, si bien presenta dificultades de aproximación, comprensión-asimilación y aplicación, es vital para la formación de los futuros maestros.

Para ello, se plantea aquí una propuesta de actuación tendente a desarrollar una aproximación multirreferencial a la temática que se sustente sobre unos postulados epistemológicos críticos, una visión pedagógica globalizada, el uso del Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) y el trabajo cooperativo para el estudio de las leyes educativas contemporáneas. Este plan de actuación responde a las dificultades planteadas anteriormente desde un punto de vista histórico y socio-lingüístico en lo teórico, y cooperativo con el complemento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en lo práctico. Con este planteamiento se pretenden limitar los problemas del magistocentrismo, el escaso interés y las dificultades de aprendizaje que presenta esta materia en concreto. Esta actuación está diseñada para el primer curso de los Grados de Magisterio de Infantil y

de Primaria en la asignatura troncal “La escuela infantil como espacio educativo” y “La escuela como espacio educativo” respectivamente. Se trata de una actuación hipotética, susceptible de ser implementada en el futuro, que se sustenta en una reflexión práctica previa basada en el ensayo y error y en el mantenimiento de una formación actualizada orientada a la generación del interés por parte del alumnado. Tras impartir estas asignaturas varios años se pretende aquí sistematizar de un modo concreto la metodología que se ha venido usando y contrastando para encontrar un modelo docente y didáctico eficaces y una exposición de la materia atractiva y pedagógicamente activa. Además, desarrollar la docencia universitaria en el mundo actual requiere aprovechar las potencialidades pedagógicas y didácticas de la TIC y maximizar las fuentes de información que aproximen al alumnado a su realidad circundante y a un lenguaje asimilable.

Se pretende por tanto, dar una respuesta óptima a los siguientes objetivos de partida que sustentan este plan de innovación docente:

2. OBJETIVOS

a) *Formativos:*

El punto de partida principal es el desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje viable, ameno y significativo en lo referente a la legislación educativa actual de España y sus fundamentos organizativos básicos. Es necesario efectuar una actuación en el aula que estimule al estudiante y le permita disfrutar aprendiendo y superando los problemas de comprensión que plantea el enrevesado entramado legislativo. Además, al situar desde un punto de vista histórico-crítico el proceso político y legislativo educativos desde 1970 a esta parte, se fomenta una asunción consecuente, contrastada y comprometida con la realidad social y política actual.

b) *Metodológicos:*

La tradición magistocéntrica en la que el planteamiento de la materia se centra en la explicación por parte del profesor frente a

estudiantes pasivos y esquivos. Ese modelo falla por su baja capacidad de promover motivación e interés, por contra, aprovechar el uso de recursos y materiales multimedia y plantear aprendizajes cooperativos en el aula puede favorecer la asunción de nuevas posibilidades y perspectivas para la enseñanza de la legislación educativa. El ACD proporciona una visión diferente que permite abordar los textos complejos de un modo eficaz y puede ser aplicado a la metodología de la innovación de la enseñanza en la formación docente.

c) *Pedagógicos:*

Esta actuación se basa en un compromiso con las metodologías activas de tipo cooperativista actualizadas con las posibilidades que ofrecen las TIC's en la educación superior. El uso de la autoedición de materiales, de internet y de diversos recursos multimedia permiten maximizar las posibilidades de un enfoque crítico-cooperativo de las estrategias pedagógicas. Esta perspectiva permitirá al alumnado buscar información, analizarla, clasificarla, interpretarla y exponerla de forma integral contemplando distintas habilidades y competencias necesarias en la formación del profesorado. Por ello, se pretende también promover una renovación pedagógica en los planes formativos de la formación inicial docente pues su importante desfase tanto pedagógico como didáctico fomenta la falta de interés y unos aprendizajes memorísticos temporales nada atractivos, ni para el alumnado ni para el profesorado tendente a una renovación pedagógica en su praxis docente.

d) *Profesionales:*

La importancia de conocer y manejar el lenguaje técnico de la legislación educativa es vital para el ejercicio de la profesión docente, por ello es fundamental contar con un bagaje formativo previo que se integrará en el futuro en contextos docentes reales donde se materializan estos enunciados legislativos. La organización y el gobierno de los centros, la participación y los procesos de negociación de la comunidad educativa, la estructura de las enseñanzas, los principios metodológicos y pedagógicos o los derechos y liber-

tades sociales en relación a la educación están recogidos en la legislación y su asimilación debe ser coherente y profunda para que los futuros docentes ser capaces de comprender como funciona globalmente el sistema educativo en el que van a ejercer su profesión.

e) *Cívicos-críticos:*

El objetivo también es desarrollar en el estudiante un compromiso por la necesidad de informarse críticamente en la sociedad actual de globalización económica, política y cultural-tecnológica. Se debe conocer la relación existente entre el texto legislativo y la realidad laboral y social que vive la educación así como sus funciones de socialización y formación dentro del contexto de la sociedad posindustrial de la Europa meridional. Se defiende desde esta perspectiva una democratización en profundidad de los centros docentes y el desarrollo de una tarea social desde la profesión docente afín a un progreso humanista de la sociedad y la educación.

3. MARCO TEÓRICO

Dentro de los teóricos del ACD (o de los Estudios Críticos del Discurso, ECD) destacan Van Dijk junto a Jäger y la Escuela de Duisburg, Meyer, Fairclough, Wodak y Scollon entre otros, y no se trata tanto de un método sino de un híbrido entre lingüística crítica y semiótica social que trata de estudiar desde un punto de vista crítico la influencia que los discursos, tanto escritos como orales, poseen a la hora de promover determinadas actitudes y control mediático de los ciudadanos. Conecta con gran parte de la filosofía contemporánea que entiende el discurso como una fenómeno socio-político entendido como “una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarca” (Fairclough y Wodak, 2001: 367). El ACD asume un compromiso en contra de la injusticia social y trata de desvelar las ideologías y sus significaciones discursivas en diversos campos como el discurso político o publicita-

rio y el lenguaje racista o sexista dentro de un variado campo temático y multidisciplinar (Van Dijk, 2010; Wodak, 2003; Fairclough, 2006). El ACD no es solo un instrumento de análisis sino en enfoque, un prisma epistemológico desde el que observar la realidad social y desde el cual enfocar la actividad formativa.

Los teóricos del ACD plantean explícitamente una concepción que engloba elementos como la idea de poder en Foucault y su enfoque genealógico-cognoscitivo, el componente crítico de la Escuela de Frankfurt, los postulados acerca del dominio y la ideología de Althusser, la acepción gramsciana de hegemonía, así como la teoría de la reproducción social de Bourdieu, Passeron y Establet.⁵ Por lo general, los estudios adscritos a esta corriente enfocan sus objetos de investigación en elementos que, bien en acto o en potencia, generan discursos que promueven la exclusión y el mantenimiento de las injusticias sociales.

Por tanto, es una metodología multidisciplinar “que puede ser contemplada de forma integral como un método desde “un punto de vista lingüístico, histórico, sociológico y antropológico” (Meyer, 2003: 35). Esta metodología cuenta con una fundamentación teórica que remite a una sociología crítica que pretende inferir las ideologías inherentes a los discursos textuales u orales para desvelar las relaciones dialécticas entre discurso, sociedad, contexto y poder. Con ello se pretende aproximar de manera eficaz al futuro docente del discurso legislativo técnico y facilitar su asimilación profesional. Además se desea hacer conocer las implicaciones que tiene la legislación en la organización estructural, curricular, pedagógica, social y laboral de los centros docentes de educación infantil y primaria de España.

Los Estudios Críticos del Discurso atienden a diversos campos sociales entre los que puede situarse la educación en general y más en concreto los textos legislativos ya que “se ocupa de los problemas so-

⁵ Parte de los aportes teóricos del ACD vienen de la sociología crítica, el estructuralismo o el LFS (o lingüística funcional sistémica), el sociocognitivism y la semiótica social.

ciales —como las relaciones de poder, dominación y desigualdad—, con el fin de describir, revelar y divulgar las ideologías que reproducen o resisten al poder” (Murillo y Vergara, 2004: 207). Algunas de las investigaciones que sustentan el marco teórico de esta innovación docente se adentran en los documentos de la política pública en educación (Soler, 2012), en el mundo psicosocial del mercado laboral (Stecher, 2010), en el discurso político (Van Dijk, 2012; Jäger, 2008), en la prensa (Murillo y Vergara, 2004, Wbernes y Peña, 2013), en el lenguaje pedagógico y educativo (Soler, 2011) o en concreto en el discurso político educativo español (Pini, 2011). Por otro lado y para conectar el ACD a una interpretación crítica general del proceso legislativo español con respecto a la educación, el sustrato teórico de esta innovación se encuentra en estudios que desentrañan el lenguaje o la “jerga” político-legislativa a lo largo de los últimos 45 años. Entre éstos encontramos a Bernat (1992) Rodríguez (2001) y Fernández y Rogero (2001) de los que se extraen elementos críticos discursivos y sociales que pueden aplicarse, amoldándose al contexto del aula universitaria, a un modelo diversificado de formación y aproximación cognitiva. En suma, el ACD es una guía metodológico-procedimental para establecer categorías de análisis e interpretación de distintas leyes educativas españolas aportando un enfoque histórico crítico que facilite una disección multimedia y cooperativa del discurso legislativo en educación.

4. METODOLOGÍA Y RECURSOS

La metodología que se quiere desarrollar se basa en el estudio de la historia de la educación de España entre 1970 y la actualidad utilizando distintos materiales que aproximen de un modo más dinámico al alumno a esa realidad para mejorar su comprensión. El sistema educativo español presenta una variedad legislativa en la que el discurso y el contexto son claves para entender las modificaciones que introduce cada ley orgánica de educación y reales decretos que intervienen en la política educativa. Este lenguaje, lejos de ser sencillo de asimilar

presenta problemas de aproximación cognitiva que se manifiestan a la hora de abordar la formación de los docentes en esta materia. La complejidad del lenguaje técnico-burocrático de los textos legislativos añade de por sí un grado más de dificultad que debe ser solventado con estrategias que complementen la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el estudio de la legislación tiene importantes implicaciones prácticas que se plasman a diario en distintos medios de comunicación y debates públicos cuya utilización debe ser sistematizada. No se pretende con esta actuación docente que el alumnado desarrolle un exhaustivo estudio crítico del discurso, se trata de hacer una aproximación multirreferencial a la legislación educativa española que se sustente en la teoría del análisis crítico del discurso (ACD) para la detección de los conceptos más complejos y con más significado, y que servirán como hilo conductor para dicho recorrido histórico. Todo ello proporcionará un marco más o menos completo de la realidad educativa de cada momento aprovechando las ventajas del trabajo cooperativo con la técnica del grupo de expertos (*jigsaw* o “rompecabezas”) y de las nuevas tecnologías para la conceptualización, clasificación, asimilación y plasmación del conocimiento generado.

Cada ley orgánica de educación será contemplada en comparación con las restantes y apoyada su explicación en materiales multimedia (artículos, libros, prensa, vídeos, audios, podcasts, Wiki) para establecer un proceso de enseñanza aprendizaje más eficiente y menos arduo y confuso. Se realizarán por parte de cada grupo de alumnos un análisis de la legislación educativa española través de las siguientes variables:

- a) *Derechos y libertades.*
- b) *Objetivos.*
- c) *Principios.*
- d) *Organización.*
- e) *Gobierno y participación.*
- f) *Estructura de las enseñanzas (etapas, áreas, organización, principios pedagógicos y metodológicos, promoción alumnado...).*

- g) *Financiación y tipología de centros.*
- h) *Formación del profesorado.*
- i) *Evaluación del sistema educativo.*
- j) *Escolaridad obligatoria.*
- k) *Comprensividad y atención a la diversidad.*
- l) *Relación centros educativos y mundo laboral.*

Por un lado, para el seguimiento conceptual e histórico de la legislación educativa se usarán como recursos descriptivos actualizados los aportes de Bernal, Cano y Lorenzo (2014) junto con los análisis teóricos e históricos de Bernat (1992), Rodríguez (2001) y Fernández y Rogero (2001) e interpretativos de Anaya (1989) y Rogero (2003). Por otro lado, para la explicación de la metodología del ACD se recurrirá a los estudios socio-lingüísticos de Casamiglia y Tusón (1999), Abela (2001), Fuentes y Alcaide (2002), Jäger (2003), Benavides (2008), Colorado (2010) y Jaramillo (2012). Todos estos materiales estarán a disposición del alumnado en la plataforma de aprendizaje virtual Moodle.

Cada grupo trabajará en profundidad una de las leyes y buscará recursos y materiales que complementen los aportados por el profesor a través de la plataforma Moodle. En la carpeta del curso virtual correspondiente el alumnado podrá acceder a los siguientes recursos allí alojados, todos en versión PDF y con anotaciones del profesorado para una consulta más práctica:

- 1) Ley General de Educación. (LGE, Ley 14/70 de 4 de agosto, BOE 6/08/1970).
- 2) Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. (LOECE, Ley 5/80 de 19 de junio, BOE 27/06/1980).
- 3) Ley Orgánica del Derecho a la Educación. (LODE, Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 04/07/1985).
- 4) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE, Ley 1/90 de 3 de Octubre, BOE 04/10/1990).
- 5) Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares. (LOPEG, Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 21/11/1995).

- 6) Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (LOCE, Ley 10/2002 de 23 de diciembre, BOE 24/12/2002).
- 7) Ley Orgánica de Educación. (LOE, Ley 2/2006 de 3 de mayo, BOE 04/05/2006).
- 8) Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, Ley 8/2013 de 9 de diciembre, BOE 10/12/2013).

Los grupos se repartirán cada una de las leyes y empezarán a realizar un trabajo en grupo orientado a desentrañar las principales variables de la legislación educativa para concretar una exposición que se desarrollará a través de la tutoría entre iguales y de la implementación de la técnica de expertos intergrupales o *jigsaw* (*rompecabezas*), amoldada al contexto concreto del aula universitaria de los grados de magisterio de educación infantil y primaria (Traver y García, 2006) a partir de los aportes de Aronson (1978), Johnson y Johnson (1989) y el *jigsaw II* (*puzzle*) de Slavin (1999). Se trata de cubrir todos los pasos para el desarrollo del “rompecabezas” a través del decálogo diseñado por Aronson y Patnoe (1997) y por Pujolás (2002):

1. Dividir el aula en grupos de cinco o seis personas.
2. Nombrar un líder o portavoz del grupo.
3. Dividir la lección o problema de cinco a seis partes.
4. Asignar a cada estudiante una de las partes.
5. Elaboración por parte de cada alumno de su informe.
6. Reunión de “expertos” previa a la reunión del grupo, que mejorarán los informes individuales.
7. Reunión de los grupos de trabajo.
8. Exposición de cada una de las partes por el “experto” correspondiente.
9. Exposición del trabajo final (normalmente a través del “líder”).
10. Evaluación de cada uno de los grupos.

Se desea confeccionar para las clases teóricas un cuadro integral de todas estas leyes a modo de eje cronológico diacrónico y complementar

cada explicación con distintos materiales de ese contexto específico. Para las sesiones prácticas se dará una explicación sobre como analizar desde el punto de vista del ACD el estudio de la legislación a través de las variables indicadas con anterioridad. Internamente, los grupos trabajarán apoyados tanto en la legislación específica como en materiales aportados por el profesor y buscados por ellos a través de una revisión bibliográfica y de conocimiento así como una rastreo investigador en busca de materiales contextualizados. Los alumnos, en base a las variables enunciadas, realizarán una disertación que utilice el hilo conductor del discurso educativo como centro temático de interés a lo largo del tiempo. A través de las actividades que se mencionan más tarde los grupos deberán confeccionar en total cinco productos-tarea:

- a) *Participación en una Wiki de la asignatura en la que se precisan los principales conceptos y variables que se utilizarán.*
- b) *Póster descriptivo a través de CmapTool o Gimp centrado en las principales características contextuales, organizativas, educativas y discursivas de cada ley y el sistema educativo del momento*
- c) *Tabla comparativa divida en variables que contraste el enunciado de la ley que se haya escogido con la anteriormente vigente y con aquella que posteriormente la haya derogado.*
- d) *Presentación en PowerPoint, Impress o Prezi sobre lo fundamental de cada legislación ante el resto de la clase.*
- e) *Rúbrica de autoevaluación, evaluación interna y externa grupal y feedback valorativo sobre el conjunto de la actividad y el aprendizaje desarrollado.*

Cada producto se enmarca en un proceso gradual de adquisición de conocimientos apoyado en un razonamiento inductivo progresivo que permite que cada tarea se apoye y precise de la anterior para llevarse a cabo. Además, es necesario contar con todos esos productos para obtener las premisas e informaciones suficientes que contemplen las distintas escalas del procesamiento, el análisis y la exposición del conocimiento generado. A través del trabajo cooperativo se detectarán los

principales conceptos que expone cada ley uniéndose a un listado (Wiki, Cmap o póster con Gimp) que servirá para la comparativa ulterior. La tutoría entre iguales se desarrollará en una sesión práctica al contemplarse en común los mapas conceptuales elaborados por los grupos de las legislación precedentes y posteriores con las que se establecerá una clasificación en las variables utilizadas que compare por contraste los enunciados legislativos para cada una de las leyes educativas.

A partir de ese aprendizaje los grupos plasmarán un cuadro comparativo en el que integren sintéticamente los principales resultados obtenidos para su ley y además contemplen distintas observaciones sobre las modificaciones legislativas inferidas. Este conocimiento más sistematizado se trasladará a través de un portavoz a todos los grupos mediante la técnica del grupo expertos. Cada grupo contará entonces con un conocimiento lo suficientemente contrastado, trabajado y clasificado que le permitirá poder aportar una síntesis concisa a otros grupos. Los portavoces irán rotándose por cada grupo contando con 5 minutos para exponer su síntesis.

Los miembros del grupo que no ejerzan de portavoces irán recibiendo progresivamente el conocimiento experto sobre las restantes leyes educativas por los portavoces de los otros grupos hasta que su portavoz vuelva al grupo original. De este modo cada grupo contará con un bagaje previo cubierto por las actividades realizadas y los productos desarrollados. En el paso final del proceso tendrán un conocimiento experto que plasmarán al resto de la clase en una presentación PowerPoint, Impress o Prezi y que será evaluada también como parte de este proyecto cooperativo por tareas. Estas presentaciones finales, con una duración de 10 minutos se cerrarán con la cumplimentación de tres tipos distintos de rúbricas de evaluación formativa y entre iguales.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Las actividades se desglosan entre las sesiones teóricas y las prácticas pero intentando en todo momento mantener el mayor número de

puentes cognitivos posibles entre ellas para propiciar un aprendizaje más continuado, gradual y aproximativo. Se dividen este plan de actuación en tres sesiones teóricas y otras tres sesiones prácticas intercaladas de dos horas de duración cada una que se sistematizarán de la siguiente manera:

1ª Sesión teórica:

En esta primera sesión el profesor trasladará al alumno fundamentalmente cuestiones básicas sobre la organización y el tipo de metodología que se va a implementar en las siguientes sesiones con el objetivo de que el alumnado tenga un primer contacto y vaya asimilando la forma en que va a trabajarse la parte de la asignatura dedicada a la legislación educativa.

El profesor explicará los siguientes contenidos y pautas de trabajo:

- Organización de la materia para las sesiones correspondientes
- Documentos alojados en Moodle
- Metodología del ACD para el estudio aproximado de la legislación educativa
- Productos a realizar y criterios de evaluación
- Introducción de la explicación del tema con un análisis histórico de la LGE de 1970 y el camino hasta la LODE de 1985.

1ª Sesión práctica:

Los alumnos deberán escoger el texto legislativo a estudiar y empezarán a acercarse al mismo con una lectura orientada por el profesor en la que deberán sintetizar en un mapa conceptual la terminología principal (calidad, rendimiento, eficacia, igualdad, participación, gobierno, diversidad, emprendimiento...) y las variables planteadas para el análisis de la legislación. Se trata de que el alumnado realice un estudio de caso con una pauta metodológica concreta y que plasme la relación entre esos conceptos en un mapa conceptual o póster. Los principales conceptos serán incluido en una Wiki de la asignatura centrada en la legislación y la principal terminología que la acompaña.

2ª Sesión teórica:

El profesor aportará al inicio de la clase distintos materiales procedentes de la prensa escrita, artículos de revistas y otros materiales multimedia para consolidar la aproximación realizada en la sesión práctica anterior. Cada grupo podrá acceder a esos documentos en Moodle y les debe servir como ejemplos para una búsqueda de materiales y de información autónoma perteneciente al contexto socio-educativo y político que corresponde a cada ley. En esta sesión el profesor hará un recorrido histórico por la legislación educativa de los años 80 para concluir con un análisis crítico del discurso educativo que acompañó a la reforma educativa hasta su plasmación en la LOGSE. Los estudios de Bernat, Rodríguez, Rogero y Fernández antes enunciados servirán como hilo conductor para el abordaje del tema desde la perspectiva del ACD y contemplar determinadas inferencias del discurso.

2ª Sesión práctica:

Los alumnos, una vez confeccionado el mapa conceptual o el póster y revisado el producto por parte del profesor desde la óptica de la evaluación continua formativa, se juntarán con aquellos grupos que estudien la ley educativa inmediatamente anterior y posterior a la suya. Con ello podrán contrastar en beneficio mutuo sus correspondientes mapas conceptuales y servirse reciprocamente para establecer la tabla comparativa acompañada de materiales obtenidos en una búsqueda de distintas fuentes de información. Los alumnos desarrollarán una comparativa entre su ley, la precedente y la posterior, de la que tendrán que extraer una síntesis concreta que se aprovechará en la sesión posterior para el desarrollo de la técnica del grupo de expertos. Se trata de desarrollar una tutoría entre iguales entre varios grupos y también dentro de cada uno de ellos para la obtención cooperativa de los productos y tareas planteados con el fomento de la interdependencia positiva.

3ª Sesión teórica:

El profesorado completará el estudio histórico de la legislación educativa con las leyes emitidas durante el decenio de los 90 y hasta la

actualidad con especial mención al trinomio LOCE-LOE-LOMCE detectando a través del ACD y las distintas variables planteadas la continuidad de dichas leyes orgánicas y los efectos que han ocasionada en la enseñanza, la formación y la organización macro y micro del sistema educativo español. Se reservará el final de la clase teórica para que los grupos desarrollen la técnica del grupo de expertos una vez concluida la explicación teórica y realizada el mapa conceptual o póster y la tabla comparativa entre leyes. El experto de cada grupo irá rotando por el resto de grupos hasta regresar a su grupo base. El portavoz de cada grupo habrá trasladado el conocimiento experto al resto y su grupo original habrá recibido las informaciones concernientes al resto de leyes a través de la síntesis de los restantes portavoces-expertos.

3ª Sesión práctica:

Esta última sesión práctica se dedica exclusivamente a la exposición colectiva por parte de cada grupo de su ley educativa en diez minutos sirviéndose de los medios que precisen (PowerPoint, Impress, Prezi, recursos materiales...). Se trata de plasmar la síntesis utilizada en el grupo de expertos complementada con una exposición visual concreta y acompañada de los recursos resultantes de la búsqueda de materiales continuada por parte de los integrantes de cada grupo. Antes de las presentaciones el profesor repartirá las distintas rúbricas que van a servir para la evaluación de las actividades y el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos vayan cumplimentando las dedicada a la “heteroevaluación” o evaluación entre iguales entre grupos. Una vez desarrolladas las presentaciones el profesor hará una síntesis global del conocimiento generado y unificará los resultados de cada grupo. Posteriormente se cumplimentarán por completo las rúbricas de “autoevaluación” y de “co-evaluación” grupal para finalmente cerrar con un feedback sobre el desarrollo y la organización interna de las actividades para comprobar la mejora en el planteamiento metodológico y en la asimilación del conocimiento por parte del alumno.

6. EVALUACIÓN Y MEJORA

La evaluación de este plan de innovación docente se sustenta en los siguientes instrumentos y criterios de evaluación:

a) *Instrumentos de evaluación:*

1. Productos

Estos productos se conciben como partes graduales de un proyecto por tareas para las que el trabajo anterior es fundamental para el desarrollo del siguiente y además, para todos ellos es vital poner en práctica habilidades cooperativas de trabajo en grupo así como el concurso de las TIC para la asimilación, clasificación, análisis, interpretación y plasmación del conocimiento. Las tareas deben entregarse entre cada una de las sesiones pero serán trabajadas en las sesiones prácticas para que el trabajo cooperativo pueda dar sus frutos además de no cargar excesivamente al alumnado de tareas semanales. Es por ello, que se da más relevancia al propio proceso que al producto resultante en sí pero es precisa su evaluación para corroborar las observaciones del profesor en torno a los avances del alumnado y a la eficacia del trabajo en grupo.

- *Wiki*: listado de términos principales alojados en Moodle que sirven como guía conceptual a lo largo de todas las sesiones. Se va actualizando por parte del profesor y los alumnos deberán incluir la ley educativa que hayan escogido y los principales conceptos e inferencias discursivas que hayan detectado en la legislación y los restantes materiales utilizados.
- *CmapTool o póster*: con estas modalidades de plasmación de la información los alumnos desarrollarán una aproximación inicial a la ley educativa escogida sistematizando un desgranado conceptual que interrelacione conceptos, manifestaciones discursivas y modificaciones prácticas en el sistema educativo a partir de la información recogida.

- *Tabla comparativa*: los alumnos plasmarán en un cuadro diacrónico las principales características de su ley educativa axiomatizadas a través de las variables planteadas. A su vez debe contemplarse una interacción procesual entre la ley educativa anterior y posterior poniendo en práctica aspectos teórico-prácticos del ACD.
- *Presentación*: a través de PowerPoint, Impress o Prezi los alumnos expondrán la síntesis de su trabajo ante el resto de la clase trayendo a colación todos los materiales encontrados y utilizados y poniendo en práctica el uso del ACD para una interpretación global de las leyes educativas en relación al contexto socio-político y discursivo-legislativo de la educación en España.

2. Rúbricas

- *Rúbrica de autoevaluación* sobre el esfuerzo, la participación y el aprendizaje individuales.
- *Rúbrica grupal* en la que se miden las aportaciones individuales, la eficacia del trabajo y el clima cooperativo así como los resultados globales obtenidos.
- *Rúbrica de heteroevaluación* sobre la eficacia del conocimiento experto recibido y las exposiciones grupales ante la clase.

Estas rúbricas se basan en una percepción de la evaluación formativa y compartida desde un punto de vista socio-constructivista y se sustentan en modelos estratégicos establecidos por Angelo y Cross (1993), Valero-García y Díaz (2005) y Rodríguez Escanciano (2009a y 2009b). Con todo ello se pretende contar con las percepciones del alumnado sobre distintas variables individuales y colectivas que complementen la evaluación de las tareas y productos. Se trata de alcanzar una evaluación formativa que estimule la detección de dificultades, su superación y una susceptible mejora integral de las aptitudes y actitudes para el trabajo en grupo y el desarrollo intelectual autónomo del alumnado. Quedarían confeccionadas de la siguiente manera:

— Rúbrica de autoevaluación

INDIVIDUAL	Notable (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Esfuerzo y trabajo	Mi esfuerzo en el desarrollo de las actividades ha sido activo cumpliendo con las tareas establecidas dentro del grupo. Mis aportaciones han sido importantes para la plasmación de los distintos productos.	Mi trabajo ha sido activo para las distintas tareas pero algo discontinuo y creo que podría haberme esforzado más. Mis aportaciones han sido integradas en los productos del grupo.	Mi esfuerzo no ha sido lo suficientemente consistente a lo largo de estas tareas y pocas de mis aportaciones han tenido cabida en las tareas desarrolladas internamente por mi grupo.
Participación	He participado activamente en el desarrollo de las distintas actividades planteadas y he fomentado el trabajo cooperativo dentro del grupo y la colaboración con el resto de la clase.	He participado en la mayoría de las tareas propuestas pero he encontrado algunas dificultades a la hora de desarrollar el trabajo en grupo de manera adecuada.	Apenas he desarrollado activamente el trabajo en grupo y no he asimilado del todo los principios básicos del trabajo colaborativo.
Aprendizaje	Me he dado cuenta que mis conocimientos sobre el tema tratado han aumentado y han disminuido mis dudas al respecto. Tengo claro el desarrollo de la legislación educativa en España.	He avanzado en mi comprensión de la legislación educativa y tengo un cuadro general claro sobre su desarrollo. Sin embargo tengo aún dudas y dificultades en la comprensión de los textos legislativos.	He progresado poco en los conocimientos previos que tenía sobre el tema y sigo teniendo dificultades para asimilar el desarrollo histórico de la legislación educativa en el sistema educativo español.

Valoración sobre la eficacia de tu conocimiento inicial y posterior (BAJA/MEDIA/ALTA)	LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DESDE LA LGE HASTA LA LOMCE	
	Antes	Después
Ordenar diacrónicamente las leyes educativas en España		
Conocer las principales características y variables de cada legislación		
Interpretar el lenguaje legislativo y saber situarlo en su contexto histórico específico		

— Rúbrica grupal

GRUPAL	Notable (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Aportaciones individuales	Todos los integrantes del grupo han desarrollado las tareas planteadas y las han entregado en tiempo y forma.	No todos los miembros del grupo se han ajustado a las entregas y el desarrollo de las tareas.	La mayoría del grupo no ha entregado la tarea a tiempo o no la han planteado ajustándose a las condiciones establecidas.
Trabajo cooperativo y clima grupal	Se ha trabajado de manera eficaz y agradable dentro del grupo favoreciendo la colaboración y el aprendizaje entre iguales	El clima dentro del grupo ha sido agradable pero no del todo eficaz a la hora de trabajar y desarrollar de manera óptima las tareas y actividades propuestas.	El clima del grupo no ha sido satisfactorio para el trabajo cooperativo y no ha existido sintonía colaborativa en los integrantes.

GRUPAL	Notable (3 puntos)	Suficiente (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Resultados globales	Las tareas se han trabajado de manera ordenada y equilibrada por todos los integrantes y su desarrollo ha promovido la ampliación de conocimientos, la resolución de dudas y una mejora en las relaciones entre compañeros	El trabajo en grupo ha conseguido que cumpliéramos con las tareas planteadas y hemos mejorado la comprensión del tema abordado aunque las interacciones del grupo podía haber sido más gratificantes.	El clima de trabajo dentro del grupo no ha sido el más deseado y no hemos avanzado significativamente en la comprensión de la materia. No se ha fomentado la colaboración y la participación para la adquisición del conocimiento.
Observaciones:			
Propuestas de mejora:			
Valoración de la tutoría entre iguales y la técnica del grupo de expertos:			

— Rúbrica de heteroevaluación

HETEOEVALUACIÓN	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Presentación y uso de recursos						
Organización						
Claridad expositiva						
Transmisión de conocimientos						
TOTAL						

Observaciones:

G1:

G2:

G3:

G4:

G5:

G6:

Finalmente se realizará un feedback que atienda a la organización, la metodología, el desarrollo de la actividad por un lado, y por otro, a una evaluación formativa para verificar el cumplimiento de los objetivos iniciales mediante rúbricas de auto y heteroevaluación tanto dentro de cada grupo como de éstos con respecto a los grupos restantes. Esta evaluación del alumnado servirá al profesor como complemento evaluativo para calificar y para diagnosticar posibles mejoras metodológicas y organizativas. Esta evaluación será contrastada con la prueba de conocimientos previos para comprobar si ha habido una mejora ostensible. Lo idóneo sería poder contrastarlo en años sucesivos con otros grupos de alumnos e inferir una mejora a medio-largo plazo para la comprensión significativa de la legislación educativa española.

b) Criterios de evaluación:

CALIFICACIÓN INDIVIDUAL		40%
RÚBRICA INDIVIDUAL		10%
RÚBRICA GRUPAL		20%
WIKI		10%
CALIFICACIÓN GRUPAL		60%
CMAP TOOL		10%
TABLA COMPARATIVA		10%
PRESENTACIÓN		20%
RÚBRICA HETEROEVALUACIÓN		20%

El sobresaliente o la matrícula de honor se obtiene de la valoración cualitativa y cuantitativa colegiada por el profesorado sobre casos de alumnos especialmente trabajadores y participativos.

La calificación global obtenida se extrae de la media ponderada y el reparto equitativo entre la calificación grupal y la individual en función de la auto y la co-evaluación desarrolladas unidas a las correcciones del profesor sobre los productos elaborados. Esta nota se integrará en la calificación final del dossier o portafolio de manera proporcional en función del número de prácticas restantes hasta cubrir la mitad de la evaluación final de la asignatura que se media con el 50% restante de la prueba escrita.

7. RESULTADOS

Se espera conseguir encontrar un modelo de enseñanza-aprendizaje de la legislación educativa española lo suficientemente diverso y motivador que mejore la asimilación y la comprensión teórica del alumno y les aporte además un acicate para promover el trabajo en grupo de forma eficaz y agradable. Esta actuación no deja de ser parte de un desarrollo progresivo de una praxis docente que trata de ir mejorando gradualmente a la vista de los aciertos y fallos metodológicos, didácticos y pedagógico. Por tanto se seguirán puliendo aspectos con el objetivo de promover una mejora continua, actualizada e innovadora de la actividad docente en los grados de maestro de educación infantil y primaria “con una posible transferencia al plan de estudios del Máster de Educación Secundaria y al espacio virtual de aprendizaje Maharazar. El contraste a través de la observación y la retroalimentación permiten establecer un diálogo comunicativo entre el triángulo pedagógico profesor-alumno-materia que permita conocer de primera mano si la actuación docente se está desarrollando sobre los patrones que originalmente la sustentaban. El objetivo es poder comparar grupos de alumno que hayan podido contemplar la temática desde esta perspectiva con respecto a otros que hayan vivido un proceso de enseñanza-aprendizaje más pasivo y tradicional. Con esa comparación se podrá comprobar si este plan de innovación docente ha surtido efecto para una mejor asimilación de la materia por parte del alumnado. En suma, este plan de innovación docente se pondrá en práctica con el objetivo de mejorar la formación inicial de los docentes en torno a un tema tan crucial para su futuro profesional como es la legislación educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abela, J. A. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de estudios andaluces [Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>].

Anaya, G. (1989). *Los MRP ante una reflexión colectiva*. II Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Gandía.

Angelo, T.A. y CROSS, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (2nd ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.

Benavides, J. (2008). Una aproximación interdisciplinar del análisis crítico del discurso (ACD) al estudio de la historia. *Rhec*, 11, 9-31.

Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Comprender nuestros centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.

Bernat, A. (1992). *La reforma educativa como lenguaje vacío*. En Martín, C. (coord.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, Actas del VII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales, Gerona.

Casamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel.

Colorado, C. (2010). Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso & Sociedad*, 4 (3), 579-596.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2001). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa.

Fairclough, N. (2006a). *Language and Globalization*. Londres: Routledge.

Fairclough, N. (2006b). El lenguaje en el nuevo capitalismo [Recuperado de: <http://www.aporrea.org/tecno/a22994.html>].

Fairclough, N. (2000). *New Labour, New Language?* Londres: Routledge.

Fernández, I. Y Rogero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Fuentes, C. y Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco/Libros.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En WODAK, R. Y MEYER, M. (et al.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*, 61-10.

Jäger, S. (2008). Entre culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso. *Discurso & Sociedad*, 2 (3), 503-532.

Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 16, 124-136.

Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En WODAK, R. Y MEYER, M. (et al.) (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, 35-59.

Murillo, J. y Vergara, A. (2004). Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del análisis crítico del discurso. *Filología y Lingüística*, 30 (1), 205-218.

López, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Pini, M. (2011). Análisis Crítico del Discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1, 105-127.

Pujolás, P. (2002). El aprendizaje cooperativo: algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de Trabajo [Recuperado en enero de 2014 de: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Propuestasorganizativas_Pujolas_39p.pdf].

Rodríguez, J. L. (2001). *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona: Ariel Practicum.

Rodríguez, I. (2009a). *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Madrid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

—(2009b). *Método y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*. Madrid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, 33-51.

Rojas, L. y Suárez, M^a. T. (2008). El lenguaje como instrumento de poder. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 14, 49-66.

Rozada, J. M^a (2002). Las reformas y lo que está pasando (de cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 6, 13-58 [Ponencia integra recuperada en enero de 2013 de: http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia_reformas.pdf].

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y función*, 24, 1, 75-105.

Soler, S. (comp.) (2012): *Lenguaje y Educación: Perspectivas metrológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 93-107.

Trever, J.A. y García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 4.

Wodak, R. (1998). *Gender and Discourse*. Lancaster: SAGE.

Wodak, R. y Resilg, M. (2000). *Discourse and Discrimination*. Londres: Routledge Chapman & Hall. Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. Y Meyer, M. (et al.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*, 101-142.

Valerio-García, M. y Díaz, L. M. (2005). *Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada*. Actas Simposio Nacional de Docencia en la Informática. AEUNI, 25-32.

Van Dijk, T. A. (2002a). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía*, 8, 5-22.

Van Dijk, T. A. (2002b). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, 16 (3), 191-205.

—(2010). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Wbernes, M. y Peña, J. J. (2013). Manipulación, pedagogía y cultura política en la prensa colombiana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 171-182. [Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/412/835>

