

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

16

N. 1

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

VOL 16, N. 1

Abril 2018

Editor-Jefe

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DíEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dra. D^a Teresa PRIETO RUZ
Universidad de Málaga

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto, Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURINÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINSLOW
University of Manchester, Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal

Dr. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath, Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University, Beijing (China)

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Vigo

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad de Umeå, Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andriara SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.

Dr. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Dr. D^a Waneen SPIRDURO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

ARTÍCULOS

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 16, n. 1, Abril de 2018
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

MARTÍN CASTEJÓN, P.J., LAFUENTE LECHUGA, M. y FAURA MARTÍNEZ, U. *Efectos de la coordinación interdepartamental en los Trabajos Fin de Grado en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia* 5

GÓMEZ CARRASCO, C.J., SÁNCHEZ MANZANERA, M.C. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. *Pensamiento narrativo y aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil. Una investigación evaluativa utilizando el modelo CIPP* 16

MOTOS-TERUEL, T. y ALFONSO BENLLIURE, V. *Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia* 34

MURILLO ESTEPA, P. y GALLEGO DOMÍNGUEZ, C. *Condiciones de desarrollo profesional del técnico docente Dominicano como asesor pedagógico* 51

MONARD PROAÑO, K. y TIGRERO VACA, J. *Narrativas Biográficas de Docentes: Experiencias de Adversidad Educativa, Significados y Capacidades* 68

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. Y CASTRO ROBLES, M^ªP. *El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura* 78

RECENSIONES

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Elizabeth Holmes (2014). El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. "Educadores XXI"). 180 págs. ISBN libro papel: 978-84-277-2025-1. ISBN eBook: 978-84-277-2026-8 94

VÁZQUEZ TORRE, M. Mario Sergio Cortella (2018). *Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza*. Madrid: Narcea de Ediciones. 139 págs. ISBN: 978-84-277- 2383-2 97



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

Con el fin de ajustarse a estándares internacionales, desde el actual los ejemplares se numerarán nombrando en primer lugar el volumen y en segundo el número.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 87.7%.

SUMMARY

ARTICLES

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 16, n. 1, April 2018
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

MARTÍN CASTEJÓN, P.J., LAFUENTE LECHUGA, M. and FAURA MARTÍNEZ, U. *Effects of interdepartmental coordination in Final Project Work at the Faculty of Economics and Business of the University of Murcia* 5

GÓMEZ CARRASCO, C.J., SÁNCHEZ MANZANERA, M.C. and MIRALLES MARTÍNEZ, P. *Narrative thinking and learning of the temporal notions in Early Childhood Education. An evaluative research using the CIPP model* 16

MOTOS-TERUEL, T. and ALFONSO BENLLIURE, V. *Benefits of doing theater in the positive development of adolescents in Valencia* 34

MURILLO ESTEPA, P. and GALLEGO DOMÍNGUEZ, C. *Conditions for professional development of Dominican technical teacher as pedagogical advisor* 51

MONARD PROAÑO, K. and TIGRERO VACA, J. *Teaching in adverse social contexts: experiences, meaning and capabilities* 68

RESEARCH EXPERIENCES

GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. and CASTRO ROBLES, M^ªP. *Peer learning like methodology of work for the educational inclusion. Teaching experience in a school of Extremadura* 78

BOOK REVIEWS

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Elizabeth Holmes (2014). El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. "Educadores XXI"). 180 págs. ISBN libro papel: 978-84-277-2025-1. ISBN eBook: 978-84-277-2026-8 94

VÁZQUEZ TORRE, M. Mario Sergio Cortella (2018). *Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza*. Madrid: Narcea de Ediciones. 139 págs. ISBN: 978-84-277- 2383-2 97

Revista de Investigación en Educación is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 87.7%.



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

Efectos de la coordinación interdepartamental en los Trabajos Fin de Grado en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia

Pedro Juan Martín Castejón
pjmartin@um.es

Matilde Lafuente Lechuga
mati@um.es

Úrsula Faura Martínez
faura@um.es

Facultad de Economía y Empresa
Universidad de Murcia

RESUMEN: En este trabajo presentamos los resultados obtenidos por una metodología innovadora en la realización del TFG, consistente en aplicar coordinación interdepartamental y tutorías de grupo en su realización, apoyándose en el uso de las TIC. Para conseguir tal fin creamos una Línea Transversal para la realización del TFG. Los resultados obtenidos, durante los últimos cuatro cursos académicos, indican que casi el 100% de los estudiantes de dicha Línea Transversal superaron con éxito la evaluación del TFG y más de la mitad de ellos alcanzaron una calificación superior a 8,5, estableciéndose una diferencia de casi un punto con el resto de las más de 50 líneas ofertadas. A modo de conclusión, se realizan una serie de reflexiones y sugerencias con el fin de facilitar la implantación de dicha innovación de coordinación interdepartamental.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Fin de Grado, TIC, Educación Superior, Interdisciplinariedad, Innovación Docente.

Effects of interdepartmental coordination in Final Project Work at the Faculty of Economics and Business of the University of Murcia

ABSTRACT: In this paper, we present the results obtained by an innovative methodology in the realization of the Final Year Project Work (for short, TFG) consisting of applying interdepartmental coordination and group tutorials in its implementation, based on the use of ICT. To achieve this goal, we created a Transversal Line for the realization of the TFG. The participants of the study are students from Business Administration and Marketing. The results obtained during the last four academic years indicate that almost 100% of the students of the Transversal Line successfully passed the TFG evaluation, and more than half of them reached a mark above 8.5, making a difference statistically significant of almost a point with the rest of the offered lines. As a conclusion, we made a series of reflections and suggestions in order to facilitate the implementation of such innovation of interdepartmental coordination.

KEYWORDS: Final Year Project Work, ICT, Higher Education Area, Interdisciplinary, Teaching Innovation.

Fecha de recepción 22/09/2017 · Fecha de aceptación 12/04/2018

Dirección de contacto:

Pedro Juan Martín Castejón

Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Murcia

Campus de Espinardo

30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

La convergencia de los sistemas de educación de los diferentes países miembros de la Unión Europea para conseguir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supuso uno de los principales retos que la Universidad española ha tenido que afrontar en los últimos años. El modelo educativo que propone el EEES, basado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, hace necesario que se produzca en la Universidad una renovación pedagógica con mayor énfasis en la planificación, la coordinación de las enseñanzas y el trabajo conjunto de los docentes con el objetivo de garantizar a los estudiantes el recibir una formación coherente y bien estructurada (Goñi, 2005).

Una de las novedades de la implantación de los títulos de Grado, es la obligatoriedad de acabar dichos estudios con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG). En España, el Real Decreto que ordena las enseñanzas universitarias establece que el TFG es una materia obligatoria dentro de los planes de estudio de Grado a la que deben asignarse entre 6 y 30 créditos ECTS, lo que supone entre 150 y 750 horas de trabajo del estudiante. En este sentido, la normativa de la Universidad de Murcia (UMU) establece que el TFG es un trabajo original, personal y autónomo del estudiante, al cual se le asignan 6 créditos ECTS, lo que representa 150 horas de trabajo del estudiante y un 10% de la dedicación de un curso. Asimismo, tiene como objetivo que el estudiante demuestre las competencias adquiridas durante sus estudios así como la búsqueda de documentación y la buena redacción de la memoria escrita (Cañaveras et al. 2014). Para ello cuentan con la ayuda de un tutor, cuyo papel es asistir y orientar al estudiante en la elaboración y desarrollo del TFG, observar que se cumplen los requisitos propuestos y emitir un informe y evaluación del TFG tutelado. También tiene como función facilitar la

formación integral del estudiante, para lo que debe identificar, en primer lugar, sus necesidades y alcanzar una buena comunicación con él (Ahmadi, Keshavarzi y Foroutan, 2011). De esta forma conseguirá reforzar la planificación y el compromiso con el trabajo que se realizará por parte del mismo (Wisker, Exley, Antoniou y Ridley, 2012). Si se quiere que esta relación, entre tutor y estudiante, pueda darse de manera efectiva, es importante que exista una eficiente comunicación entre ambos que motive el aprendizaje y active el trabajo autónomo por parte del estudiante (Gülbahar, 2008). Para conseguir esta comunicación eficiente el uso de las TIC es un factor clave (Gedeón-Zerpa, 2009), ya que marca un antes y un después en la labor tutorial del TFG pues posibilita una mejor comunicación entre los propios tutores así como con los estudiantes tutelados (Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez-Juárez, 2016) y de esta forma contribuye, de manera significativa, a generar profundos cambios a la hora de desarrollar dicha asignatura.

El uso de las TIC otorga una nueva dimensión a la tutoría por cuanto le confiere la posibilidad de adaptarse a las necesidades que se presentan en cada momento (Ferro, Martínez y Otero, 2009). También favorece la interactividad, tanto entre los participantes en el proceso (profesor tutor y estudiantes) como en los contenidos, facilitando la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes al generar una mejor comunicación con sus tutores (Pantoja y Zwierewicz, 2008; Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso, 2016). Esto permite que vayan a su propio ritmo de aprendizaje, basado en el concepto de formación en el momento en que se necesita (*just in time training*) (Capanegra, Cabrera, Aguilar y Jorda, 2016). Su uso puede realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas en el lugar y en el tiempo disponible por parte del estudiante (Cabero, Llorente y Román, 2004). Sin embargo, aunque hay estudios recientes que relacionan positivamente el uso de las TIC con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, también hay otros estudios que han hallado el efecto contrario. En la Tabla 1 se pueden observar dichos estudios.

La contradicción de los resultados de estos estudios, muestra la necesidad de realizar una mayor investigación que pueda arrojar información relevante respecto a usos beneficiosos de las

TIC en las actividades académicas, en la enseñanza superior en general y en la acción tutorial en particular (Heyam, 2014; Fernández, Peñalba e Irazábal, 2015).

	Relación Investigada	Resultado
Mishra, Draus, Goreva, Leone y Caputo (2014)	Promedio de calificaciones y el tiempo dedicado a navegar en Internet	Relación negativa significativa
Türel y Toraman (2015)	Percepción del tiempo que pensaban que debían ocupar en sitios con información académica y el promedio de calificación	Relación positiva significativa
Lepp, Barkley y Karpinski (2015)	Incidencia del uso del teléfono móvil y el promedio de calificaciones	Relación negativa significativa
Torres-Díaz, Duart, Gómez-Alvarado, Marín-Gutiérrez y Segarra-Faggioni (2016)	El nivel de uso de internet y el éxito académico	Relación positiva significativa

Tabla 1. Estudios recientes que relacionan el uso de las TIC y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Elaboración propia

2. RELEVANCIA DEL USO DE LAS TIC EN LA ELABORACIÓN DEL TFG

Hasta ahora los estudios han analizado la relación de las TIC en la acción tutorial (Pantoja, 2006) y diversos recursos que contribuyen a la mejora de la misma (Pantoja y Villanueva, 2010). Pero falta analizar el efecto que puede tener cuando el tutor se ciñe a un contexto de trabajo específico, como puede ser la tutorización del TFG, ya que el uso de las TIC por parte de los estudiantes se ha convertido en una forma de memoria externa que les permite tener cualquier dato a su disposición inmediatamente sin tener que memorizarlo (Merelo y Tricas, 2012). Esto choca frontalmente con el sistema educativo de enseñanza superior, el cual está organizado en función del recordar; mientras que, en la esfera del mercado laboral, el profesional desplaza las funciones de la memoria a los distintos dispositivos tecnológicos que funcionan como una memoria digital externa (Fernández y Neri, 2013). En consecuencia, se recuerdan menos datos y se recuperan éstos desde los diversos dispositivos de computación móvil: teléfonos, tabletas y ordenadores (Neri y Fernández, 2015). Esta situación genera tensiones entre el modelo educativo y la realidad del entorno profesional en la actualidad, por ello adquieren una gran importancia las investigaciones de este tipo que pretenden acercar la realidad empresarial a la práctica académica

del estudiante universitario en la realización de su TFG.

Por otra parte, la implementación de recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (*m-learning*) en ambientes educativos, está generando un cambio radical en el proceso educativo de la enseñanza superior, ya que el aprendizaje a través de dispositivos móviles favorece el autoaprendizaje del estudiante (García y Monferrer, 2009; Ramírez, 2009). En este entorno, ya no es necesario estar en un emplazamiento determinado ni a una hora predeterminada para aprender (Fainholc, 2008). Se trata de un tipo de aprendizaje “anytime” y “anywhere” que contribuye a la personalización y disponibilidad individual de cada estudiante.

Los teléfonos móviles actuales (*Smartphones*), debido a su gran poder de conexión, facilitan un consumo en cualquier momento y en cualquier lugar, generando muchas ventajas para los usuarios. También ofrecen la opción de instalar una gran cantidad de aplicaciones entre las que se encuentra el *WhatsApp*, un sistema multiplataforma, que permite enviar y recibir mensajes a otros dispositivos móviles que lo tengan instalado sin coste alguno, ya que funciona a través de *Wifi* o bien, del mismo plan de datos de Internet. La interfaz es muy sencilla de utilizar y los contactos son sincronizados con los del dispositivo, mostrando automáticamente aquellos que ya utilizan

WhatsApp para que sea fácil identificarlos y comenzar a intercambiar mensajes con ellos. En el ámbito educativo el uso de esta aplicación permite promover el aprendizaje colaborativo (Peña, Burgos y Simón, 2016) siendo un medio de comunicación multimedia potente, asíncrona y constante, ofreciéndose como una opción interesante para incursionar en el *m-learning*, con el objetivo de facilitar y flexibilizar el proceso de aprendizaje ampliando las posibilidades creativas de los estudiantes (López-Hernández y Silva-Pérez, 2016). En el interesante estudio realizado por Hidalgo (2013) se sostiene que los estudiantes ya lo usan en entornos educativos sin que ningún profesor les haya propuesto hacerlo. Los principales usos académicos que le dan en la actualidad son: la creación de grupos para ponerse de acuerdo en trabajos en equipo que mandan en clase y consultar dudas a los compañeros. También, como medio de comunicación entre los miembros de un grupo de trabajo.

El análisis de la innovación docente sobre el TFG que se presenta, está basado en el uso de las TIC y la coordinación interdepartamental en los estudios universitarios entre dos profesores adscritos a dos áreas de conocimiento (Marketing y Métodos Cuantitativos). Se muestran los resultados positivos obtenidos por la misma en los alumnos de los grados en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Marketing, en la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la Universidad de Murcia, durante los cursos académicos en los que se ha llevado a cabo.

3. METODOLOGÍA

Las líneas ofertadas para la realización del TFG en la FEE de la Universidad de Murcia son muy variadas. Hay alrededor de 40 líneas de TFGs en el grado en ADE, 10 en el de Marketing, a las que habría que añadir la línea transversal objeto de nuestra innovación docente llamada “Iniciativas y proyectos comerciales”. En ella participan 12 estudiantes por curso académico, 6 del Grado en ADE y 6 del Grado en Marketing. Esta experiencia se ha realizado a lo largo de 4 cursos académicos, entre el 2012-13 y el 2015-16.

El objetivo de nuestra innovación es que los estudiantes de dicha línea transversal sean capaces de integrar los conocimientos adquiridos en

sus respectivas titulaciones en un TFG basado en una idea de negocio o empresa, a través de la coordinación de dos áreas de conocimiento y cotutelada por un profesor adscrito a cada una de ellas.

En este TFG, el estudiante tiene que diseñar un modelo de negocio razonable, coherente y completo. Durante la realización del mismo será guiado a través de tutorías presenciales conjuntas, donde se les dará las pautas para el buen diseño y elaboración del TFG, teniendo en cuenta que hay que diferenciar entre: actividades dirigidas durante las tutorías presenciales, que se definen como sesiones instrumentales/metodológicas que se imparten por los profesores a todo el grupo de alumnos, y actividades supervisadas, que son “trabajo autónomo del alumno y que requieren organización, planificación de su tiempo y esfuerzo absolutamente personal” (Vilardell, 2010). En las denominadas actividades de evaluación, que son básicamente las tareas de defensa y exposición oral del TFG (García, y Martínez, 2013), también reciben orientación por parte de sus profesores, aunque todo el trabajo lo realizan los alumnos de forma autónoma. El estudiante consigue un efecto integrador, en su dimensión interdisciplinar, en la realización del trabajo, pues consigue aglutinar coherentemente conocimientos diversos procedentes de diferentes materias y hacerlo de manera correcta y completa con la vista puesta en el mercado profesional, con creatividad y rigor académico (Fuertes y Balaguer, 2012).

Específicamente, se espera que el estudiante sea capaz de identificar una oportunidad de negocio en un entorno específico y diseñar un modelo de negocio razonable, coherente y completo. Para ello deberá realizar el Plan de Empresa, que es la herramienta que estructura el diseño de cualquier tipo de negocio y que está pensado para ser desarrollado en dos fases. En la primera, el estudiante efectúa una revisión de la viabilidad del concepto de empresa o actividad elegida en el entorno en el cual se va a llevar a cabo. Debe hacer un estudio en el que se identifique el sector en que se quiere trabajar, se analice el entorno general y específico, se esboce el modelo de negocio y se estime la magnitud que tendría. Estas ideas de negocio pueden ser novedosas y de cualquier sector. Esto incluye el sector público e iniciativas sin fines de lucro. Asimismo, puede tratarse de la creación de una empresa o de la reestructuración de un negocio o actividad existente, pero en todos los casos

necesitan recibir la aprobación por parte de los tutores para seguir trabajando sobre ellas. En la segunda fase, una vez validada la idea inicial para la constitución o relanzamiento de una empresa, los estudiantes deben revisar el trabajo realizado y elaborar una propuesta completa, incluyendo los aspectos de diseño de empresa (áreas funcionales) y de implantación. Todo este proceso culmina con la redacción y entrega del informe de la memoria escrita del TFG y, posteriormente, la presentación y defensa del mismo.

De esta manera la innovación interdisciplinar permite a los estudiantes realizar el ciclo de aprendizaje alrededor de la preparación de un informe. Durante todo el periodo lectivo dedicado a la realización del TFG, los estudiantes permanecen en contacto presencial con los tutores a través de sesiones de tutorías de grupo, con el fin de revisar el estado de avance de la documentación preparada y entregar los borradores en los plazos previstos en el cronograma. Son tres los borradores que se entregan, los cuales reciben la evaluación, recomendaciones y propuestas de mejora por parte de los tutores. Con ello se puede conocer y revisar el estado de avance de la documentación preparada para la presentación y defensa del TFG.

El primer borrador debe contener una descripción del origen de la idea de negocio propuesta, indicando si se trata de la creación de una empresa, de la recuperación de una empresa en crisis o del desarrollo de una unidad de negocio en una empresa ya existente. Además, debe señalar los aspectos más relevantes del modelo de negocio, del análisis del entorno y de las expectativas de demanda que el producto o servicio pueda tener. A continuación, recibe de los tutores la evaluación del mismo y una serie de recomendaciones para mejorarlo. En el segundo borrador el estudiante debe recoger los aspectos favorables y desfavorables para el éxito del negocio, tomando en consideración tanto los hechos más relevantes externos descritos en el análisis del entorno (general y competitivo) de la fase anterior, como los aspectos internos desarrollados en el Plan de Empresa. Además, es necesario referirse a la viabilidad del proyecto y al éxito financiero de éste y hacer una síntesis general del mismo. Con la presentación del segundo borrador, los tutores realizarán la segunda evaluación del documento en esta fase de elaboración del trabajo indicando las sugerencias que estiman oportunas para mejorarlo. Finalmente, los estudiantes entregan el tercer

borrador que debe contener el trabajo completo. Una vez evaluado y devuelto a los estudiantes, estos estarán en condiciones de terminar la memoria escrita del TFG y podrán depositarlo. Por último, en la última sesión presencial se les orientará sobre cómo se debe preparar y realizar la presentación oral del proyecto.

En todo este proceso se emplea la metodología *flipped classroom* mediante la cual los estudiantes realizan determinados procesos de aprendizaje de manera autónoma con el apoyo de los materiales ofrecidos con anterioridad (Bergmann y Sams, 2014) y a través del contacto más directo con el resto de compañeros (Martín, Sáenz, Santiago y Chocarro, 2016). En las sesiones de tutoría en grupo con la ayuda del docente y de los demás estudiantes se potencian otros procesos de aprendizaje y se resuelven las cuestiones que se plantean. Con este método de enseñanza es mayor el compromiso y la implicación de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje (Bishop y Verleger, 2013), pues se retroalimentan entre ellos y los tutores son el punto de apoyo en aquellas situaciones difíciles de manejar por el grupo (Santiago, 2015). También el lugar del docente se redefine en este entorno, donde pasa a tener el rol de tutor o guía del proceso de aprendizaje (Lage, Platt y Treglia, 2000), orientando al alumno en los contenidos, recorridos y estrategias que favorezcan el pensamiento crítico y los recursos metacognitivos en función de la construcción de conocimientos (Bishop y Verleger, 2013). En este tipo de modelo se aprovecha el tiempo presencial para avanzar con actividades de aprendizaje significativo y personalizado, estimulando los intercambios y debates, el desarrollo de proyectos, generando un entramado donde la dinámica del aula se convierta en actividad de aprendizaje colaborativo (Osuna y Aparici 2007).

En esta línea transversal, el primer contacto con los estudiantes es a través del aula virtual de la UMU donde los estudiantes encuentran, una vez asignados a la línea, la guía docente preparada por los tutores (Puigcerver, Martín y Antón, 2013). En ella se recoge la metodología de trabajo durante el cuatrimestre, los objetivos marcados en la línea, las rúbricas de evaluación y el cronograma de actuación, detallando día, hora y lugar de celebración de todas las reuniones y fechas de entrega de los distintos borradores del trabajo. Antes de comenzar las sesiones de tutorías los estudiantes reciben un *e-mail* de los tutores instándoles a llevar pensado a la primera reunión

conjunta la idea sobre la que quieren desarrollar su TFG. La duración de cada tutoría de grupo es de 2 horas y se realizan un total de 8.

Otro método de comunicación utilizado en la tutorización es la creación de un grupo de *WhatsApp* para estar permanentemente comunicados entre los estudiantes. De esta forma pueden resolver de forma conjunta las dudas planteadas en la elaboración de sus trabajos y en caso de no tener claro la solución del problema, se trasladan éstas al docente (Coll, 2009). Así, los estudiantes se apoyan para trabajar de forma eficiente y resolver problemas comunes de manera constructiva. También se genera un espacio propio en la nube para facilitar su coordinación a través de los materiales y documentos compartidos. En la tutoría inicial se invita a todos los estudiantes a una carpeta de trabajo instalada en *UMUbox* (“disco en la nube” de la UMU). Este disco tiene características similares a *Dropbox*, pero los archivos se almacenan en una nube privada ubicada en el Centro de Proceso de Datos del Área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas (Ática) de la UMU; de esta forma se garantiza que toda la información nunca va a ser depositada en sistemas que no sean propios de la UMU y que el acceso a los mismos será controlado por la propia Universidad. En esta carpeta, además de tener la información que los tutores utilizan en todas las sesiones, cada estudiante deposita los distintos borradores que va realizando de su trabajo a lo largo de todo el proceso. Se utiliza el correo electrónico y el teléfono móvil para solucionar fundamentalmente dudas y acla-

raciones con los tutores. De las TIC utilizadas en la tutorización del TFG fue el grupo de *WhatsApp* la más empleada por los estudiantes, seguido de *UMUbox* y el correo electrónico, según indicaron los propios estudiantes en cada uno de los cursos tutelados. Aunque el resto de estudiantes de las otras líneas del TFG haya podido utilizar en algún momento puntual algunas de estas herramientas, nunca lo han realizado en grupo con otros compañeros, ni de una forma coordinada, programada y supervisada por sus tutores, como sí se ha realizado en la línea Transversal.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir de la información ofrecida por la secretaría de la Facultad sobre el número de alumnos que habían defendido el TFG en cada uno de los cursos académicos y la calificación obtenida en el mismo, hemos procedido a comparar los resultados según sean de la línea transversal o del resto de líneas.

Teniendo en cuenta el total de TFG defendidos desde el curso 2012-2013 en el que empezó a impartirse la asignatura “Trabajo Fin de Grado” en los grados de ADE y Marketing de la Facultad de Economía y Empresa, se puede observar (Figura 1) que el número de trabajos defendidos ha ido aumentando cada curso académico, correspondiendo al último curso 2015-2016, algo más del 40% del total de TFG defendidos en los cuatro cursos.

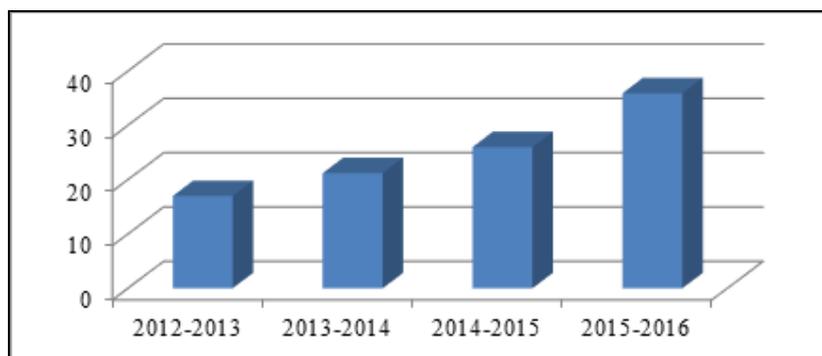


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que han defendido el TFG

De los estudiantes que han defendido el TFG durante los cuatro cursos académicos objeto de estudio, el 3,7% lo han desarrollado en la línea

transversal (Tabla 2). Del total de trabajos defendidos en el Grado de Marketing, casi el 20% lo ha hecho bajo la línea conjunta entre los dos departamentos.

	Línea Transversal	Otras líneas
ADE	2,3	97,7
Marketing	19,5	80,5
Total	3,7	96,3

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes según línea y Grado. Elaboración propia

Las principales medidas descriptivas de la nota del TFG por línea se encuentran en la Tabla 3. La nota media de la línea transversal es casi un punto superior al de resto de líneas, teniendo incluso una menor dispersión. Al menos el 50% de

los trabajos de la línea transversal tienen una calificación superior a 8,50, mientras que en el conjunto de las otras es de 7,62, lo que pone de manifiesto que los resultados obtenidos en la línea de innovación son mejores.

	Media	Mediana	Desviación típica	Coefficiente variación
Línea transversal	8,17	8,50	1,60	,19
Otras líneas	7,33	7,62	1,85	,25

Tabla 3. Principales medidas descriptivas de la nota del TFG según línea. Elaboración propia

En la Figura 2 se muestra esta misma idea viéndose reflejado también la mayor dispersión

que hay en los TFG del resto de líneas, con gran cantidad de datos fuera del gráfico de cajas.

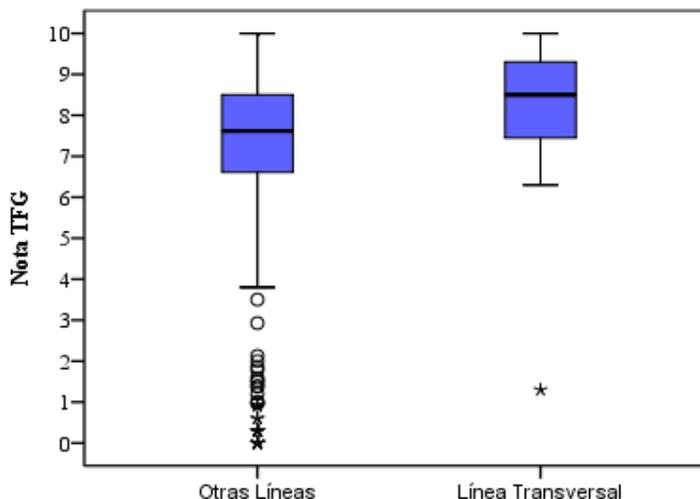


Figura 2. Boxplot de la nota del TFG según línea

Casi el 100% de los estudiantes superaron con éxito la evaluación del TFG en la línea transversal (Tabla 4) y el 40% con una nota superior o igual 9 (el 30% con matrícula de honor) frente al

12,8% del resto de líneas. Estos logros estuvieron relacionados con el aprendizaje realizado a lo largo del curso, además de la disposición y actitud de los estudiantes como protagonistas.

	Línea Transversal	Otras líneas
Menor de 5	2,9	4,9
De 5 a 6,9	14,3	25,8
De 7 a 8,9	42,9	56,5
De 9 a 10	40,0	12,8

Tabla 4. Distribución porcentual de la nota del TFG según línea. Elaboración propia

Para determinar si la diferencia entre los resultados podía deberse a que los alumnos que escogían la línea transversal eran “mejores” en el sentido de que tenían una nota media en el expediente superior a los que se inclinaron por las demás líneas, se estudió la correlación entre los resultados del TFG y la nota media del resto de asignaturas. Se comprobó que la correlación era muy baja y, de hecho, alumnos con notas bajas en el expediente son los que obtienen mejores resultados en el TFG de la línea transversal.

Con todo ello, se pone de manifiesto que la línea transversal en la que hay coordinación interdepartamental con tutorías de grupo y empleo recursos TICs ofrece resultados mejores que el resto de líneas. Esta metodología está consiguiendo sacar lo mejor del alumno, está más motivado, se siente más comprometido y eso se refleja en los resultados.

También se recabó información cualitativa sobre la percepción que habían tenido los estudiantes sobre la forma de trabajar en esta línea transversal, la utilidad que habían encontrado en las tutorías y sobre la incidencia que habían tenido en el desarrollo y finalización de su TFG, para lo cual se les preguntó en la última sesión de tutoría de grupo en cada uno de los cursos. Los estudiantes de esta línea han valorado muy bien la forma de trabajo y comunicación. Estas son algunas de las citas recogidas por estudiantes en los distintos cursos:

“Con las tutorías grupales hemos aprendido a trabajar en equipo, nos permitió conocernos mejor y a través del grupo creado de WhatsApp hemos podido solucionar problemas entre todos” (Estudiante curso 12-13).

“Esta metodología de trabajo interdepartamental con un cronograma de las sesiones de tutoría y toda la información disponible en el UMUbox ha sido muy acertada, pues nos daba tiempo para avanzar en el trabajo cada uno a su

ritmo y disponibilidad” (Estudiante curso 13-14).

“La buena comunicación con los tutores, bien a través del correo electrónico o el teléfono, y entre nosotros a través del grupo de Whatsapp ha sido la clave de todo y creo que nos servirá para ponerlo en práctica en nuestra vida profesional como futuros empresarios” (Estudiante curso 14-15).

“Estoy encantado con esta asignatura y la forma en la que se ha desarrollado, siempre me he sentido muy cerca de mis compañeros y de los tutores gracias a la permanente comunicación que tenía con ellos a través de los distintos medios que pusieron a nuestra disposición” (Estudiante curso 15-16).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en los últimos cuatro cursos académicos en una línea de innovación docente del TFG, que ha supuesto crear una línea de coordinación entre docentes de distintas áreas de conocimiento (Marketing y Métodos Cuantitativos) de las titulaciones de Grado en ADE y en Marketing de la UMU. Desde nuestra perspectiva y basándonos en los resultados obtenidos por los estudiantes, la mejor forma de hacerlo es de manera multidisciplinar, lo que supone desarrollar una coordinación horizontal entre distintas áreas de conocimiento. También requiere de un programa/cronograma de tutorías conjuntas en las que el alumno visualice, curse y trabaje en la elaboración de su TFG, intercambiando información y recibiendo apoyo tanto de los tutores como del resto de sus compañeros.

En la experiencia llevada a cabo en la línea transversal para la elaboración de los TFGs, las TIC han sido un pilar básico para el éxito de esta innovación docente ya que los problemas más frecuentes en la tutorización del TFG mediante

tutelaje compartido a nivel interdepartamental (falta de tiempo por parte de los tutores ante la necesidad de implicarse más y el no reconocimiento de esa implicación o dificultad en la propia coordinación con colegas de otras áreas de conocimiento) son superados por la correcta utilización de las TIC por parte de los tutores. Además, se ha podido comprobar que para los estudiantes aporta muchas ventajas, pues proporcionan acceso a la información en cualquier momento y lugar, facilitando el estar totalmente informado y apoyado tanto por sus tutores como por sus propios compañeros (Lara, Lizcano, Martínez, Pazos y Riera, 2014).

Los resultados obtenidos en esta línea de innovación son, en general, mejores que los obtenidos con el resto de líneas. Este resultado demuestra el nivel de implicación y satisfacción de los alumnos que escogen la línea transversal en comparación con las demás. Considerando esta información y atendiendo a la problemática que se vive hoy en día para encontrar el tiempo y el espacio pertinentes para la acción tutorial y la coordinación horizontal del profesorado, se debería facilitar que los tutores dispongan de las herramientas tecnológicas e informáticas adecuadas para brindar apoyo a los estudiantes de manera constante. A la vez, sería aconsejable formar a los tutores para que utilicen TIC como herramientas pedagógicas en su interacción con sus estudiantes, logrando una comunicación efectiva, fomentando medios de comunicación sincrónicos, como el *WhatsApp*, pues facilita la comunicación interactiva sincrónica y permite mantener una comunicación efectiva con ellos. Por ello, los estudiantes de esta línea transversal han desarrollado habilidades de comunicación en equipo, proporcionando una diversidad de enfoques muy heterogéneos para llevar a cabo la elaboración de sus respectivos TFGs. Esto los diferencia del resto de los estudiantes de las otras líneas que han desarrollado su TFG de forma individual con su tutor. Además, esta línea transversal, ha permitido a los tutores, aparte de ofrecer orientación en la elaboración del mismo, comprometerse en la innovación del proceso enseñanza-aprendizaje en el uso de TIC, favoreciendo de esta forma el trabajo colaborativo entre los propios estudiantes y ayudándoles a construir su trabajo de investigación de una manera sencilla y viable (Cenich y Santos, 2005). Los tutores han recibido la recompensa de optimizar mejor su tiempo y a la vez cosechar resultados exitosos entre sus estudiantes tutelados. Así, en nuestra experiencia las TIC han sido

una herramienta indispensable en el desarrollo de la asignatura permitiendo la interacción entre tutores, tutor-estudiante y estudiante-estudiante de una forma natural y completa.

El reto de futuro está en que las universidades innoven no sólo en tecnología, sino también en sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012). Para ello, creemos que habrá que analizar y trabajar sobre una nueva propuesta que enmarque los actuales desarrollos del conocimiento con formas y herramientas acordes a los tiempos de nuestros estudiantes. La utilización de las TIC y otros recursos en la clase presencial convertirán ésta en una auténtica comunidad de aprendizaje (Onrubia, 2016) donde los estudiantes pueden adquirir conocimientos y competencias que se ajusten más a la realidad profesional que van a tener que afrontar en un futuro cercano. Además, el hecho de poder trabajar de manera interdepartamental favorece la consecución de mejores resultados. Asimismo, debemos destacar que la realización del TFG por parte del estudiante significa en cierto modo un “cierre” a una formación integral recibida durante sus estudios de Grado. Requiere, por lo tanto, el manejo cohesionado de ciertas competencias genéricas, específicas y transversales y de alguna manera se convierte en una asignatura “puente” entre el ciclo universitario formativo y el mundo laboral y profesional. De ahí la importancia de que deba configurarse teniendo en cuenta esta doble naturaleza. En nuestra innovación docente creemos que hemos conseguido este objetivo ya que varios de nuestros estudiantes han creado su propia empresa partiendo inicialmente de su TFG.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmadi, S., Keshavarzi, A. y Foroutan, M. (2011). The application of information and communication technologies (ICT) and its relationship with improvement in teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 475-480.
- Andreu Andrés, M. y Labrador Piquer, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 236-245.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 24 (47), 79-87.

- Bergmann, J. y Sams, A., (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Fundación Santa María-Ediciones SM. Recuperado de: <https://goo.gl/cT5O6e>
- Bishop, J. y Verleger M.A. (2013). The Flipped Classroom. A Survey of the Research. *120th ASEE Annual Conference and Exposition Paper ID 621*, 2-18.
- Cabero, J., Llorente, M. y Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar la competencia de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cantillo C., Roura M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción, digital magazine*, 147, 1-21.
- Cañaveras, J.C., Alfaro, P., Andreu J.M., Baeza, J.F., Benavente, D., Corví, H. y Soria J.M. (2014). Diseño de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Geología (Facultad de Ciencias, UA). En M. Tortosa, D. Álvarez y N. Pellín. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Capanegra, H.A., Cabrera, G., Aguilar, M.L. y Jorda, M.S. (2016). El empleo de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en el ámbito universitario. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 16 (26), 159-190.
- Cenich, G. y Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo. experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2).
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC. expectativas, realidad y potencialidades en R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Díaz (eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: EI-Santillana, Fundación Santillana.
- Fainholc, B. (2008). De cómo las TIC podrían colaborar en la innovación socio- tecnológico-educativa en la formación superior y universitaria presencial. *RIED*, 11 (1), 53-79.
- Fernández, D. y Neri, C. (2013). Estudiantes universitarios, TIC y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*, XX, 153-158.
- Fernández, J., Peñalba, A. e Irazabal, I. (2015). Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence. *Comunicar*, 44, 113-120.
- Ferro, C.A., Martínez, A.I. y Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, EDUTEC*, 29.
- Fuertes, M.T. y Balaguer, M.C. (2012). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo practicum. propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10 (2), 329-343.
- García, M.P. y Martínez, P. (coords.) (2013). *Guía Práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum.
- García, M.C. y Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 33 (17), 83-92.
- Gedeón-Zerpa, I. (2009). Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta innovadora en el aula. *SABER*, 21 (1), 100-104.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gülbahar, Y. (2008). ICT usage in higher education. A case study on preservice teachers and instructors. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (1), 32-37.
- Heyam, A. (2014). The Influence of Social Networks on Students' Performance. *Journal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences*, 5 (3), 200-205.
- Hidalgo, G.M. (2013). *Uso del teléfono móvil. Posibilidades didácticas y riesgos en los jóvenes. Trabajo fin de Master*. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2353/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lage, M.J., Platt, G.J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom. a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43.
- Lara, J.A., Lizcano, D., Martínez, M.A., Pazos, J. y Riera, T. (2014). A system for knowledge discovery in e-learning environments within the European Higher Education Area – Application to student data from Open University of Madrid, UDIMA. *Computers y Education*, 72, 23-36.
- Lepp, A., Barkley, J.E. y Karpinski, A.C. (2015). The Relationship between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students. *SAGE Open*, 5 (1), 1-9.
- López-Hernández, F. y Silva-Pérez, M.M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dis-

- positivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre Educación*, 30, 175-195.
- Martín, D., Sáenz, M.M., Santiago, R. y Chocarro, E. (2016). Diseño de un instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente. Formación flipped classroom. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-15.
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cuso, J. y Martínez-Juárez, M. (2016). Las TIC y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19 (1), 287-310.
- Merelo, J.J. y Tricas, F. (2012). La irresistible ascensión de WhatsApp. *ReVisión*, 6 (2), 3-4.
- Mishra, S., Draus, P., Goreva, N., Leone, G. y Caputo, D. (2014). The Impact of Internet Addiction on University Students and Its Effect on Subsequent Academic Success. a Survey Based Study. *Issues in Information Systems*, 15 (1), 344-352.
- Neri, C. y Fernández, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. *RED*, 47 (3), 1-8.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales. actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED*, 50 (3), 1-16.
- Osuna, S. y Aparici, R. (2007). *Configuración y Gestión de Plataformas Digitales*. Madrid: UNED.
- Pantoja, A. (2006). Acción tutorial y nuevas tecnologías. En M. Álvarez (Dir.), *La acción tutorial. su concepción y su práctica* (pp.219-261). Madrid: MEC.
- Pantoja, A. y Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 282-290.
- Pantoja, A. y Villanueva, C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD nº 40. Barcelona: Wolters Kluwe.
- Peña, F.D., Burgos M.C. y Simón M.A. (2016). Mobile learning multidispositivo en la enseñanza universitaria a distancia. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 5, 111-123.
- Puigcerver, M.C., Martín, P.J. y Antón, M. (2013). Los beneficios de la coordinación horizontal en la realización de los TFG, para los alumnos de Grado en Administración y Dirección de Empresas, *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 97-117.
- Ramírez, M.S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia. implementaciones e investigaciones. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2), 57-82.
- Santiago, R (2015). *Los 7 beneficios del Flipped classroom*. Recuperado de. <http://www.theflippedclassroom.es/7-beneficios-del-flipped-classroom/>
- Torres-Díaz J.C., Duart J.M., Gómez-Alvarado H.F., Marín-Gutiérrez I. y Segarra-Faggioni V. (2016). Usos de Internet y éxito académico en estudiantes universitarios, *Comunicar*, 24 (48), 61-70.
- Türel, Y.K. y Toraman, M. (2015). The Relationship between Internet Addiction and Academic Success of Secondary School Students. *Antropologist*, 20, 280-288.
- Vilardell I. (2010). Experiencias sobre el Trabajo Fin de Grado en ADE, *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1 (1), 106-118.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou M. y Ridley P. (2012). *Trabajar individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

ARTÍCULO ORIGINAL

Pensamiento narrativo y aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil. Una investigación evaluativa utilizando el modelo CIPP

Cosme J. Gómez Carrasco
cjgomez@um.es
Universidad de Murcia

M. Carmen Sánchez-Manzanera
msm53722@um.es
Universidad de Murcia

Pedro Miralles Martínez
pedromir@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN: Hasta hace pocos años existía la concepción general de que el niño de Educación Infantil tenía muchos problemas para comprender la historia y las nociones temporales. Las actuales investigaciones en el ámbito internacional han demostrado que es posible enseñar historia en Educación Infantil y cada vez más se pone de manifiesto en las aulas. Este proyecto propone diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza de conceptos temporales a través de los cuentos. La propuesta se llevó a cabo en un colegio público de la Región de Murcia con 24 alumnos de 5 años en un aula de Educación Infantil. Se usó como diseño de investigación el modelo en espiral de Lewin de investigación en acción y el modelo CIPP de investigación evaluativa. Para la recogida y el análisis de la información se han usado técnicas cualitativas y cuantitativas.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Pensamiento Narrativo, Cuentos, Enseñanza de la Historia.

Narrative thinking and learning of the temporal notions in Early Childhood Education. An evaluative research using the CIPP model

ABSTRACT: Until recently there was a general view that the child of Early Childhood education had many problems to understand the history and temporary notions. Current research internationally have shown that it is possible to teach history in Early Childhood and increasingly evident in the classroom. This project aims to design, implement and evaluate a didactic proposal for teaching time concepts through stories. The proposal is carried out in a public school in Murcia with 24 students of 5 years in a kindergarten classroom. The spiral model of Lewin action research and evaluative research CIPP model is used as research design. For the collection and analysis of information have been used qualitative and quantitative techniques.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Narrative Thinking, Story, History Education.

Fecha de recepción 06/06/2017 · Fecha de aceptación 04/04/2018

Dirección de contacto:

Cosme J. Gómez Carrasco

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo, s/n

30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar a los niños a comprender los conceptos de tiempo y de cambio puede resultar una tarea difícil. Sin embargo, y a pesar de la hegemonía de las teorías de Piaget al respecto, las investigaciones que han demostrado la capacidad del alumnado de Educación Infantil para la comprensión del tiempo se remontan varias décadas atrás. Son ya clásicos los trabajos de Jahoda (1963) o de Friedman (1978), en los que señalaron que los niños de 4 años toman conciencia del tiempo a través de acontecimientos específicos para ellos mismos y para las personas de su entorno inmediato. El pasado y el presente se diferencian mediante palabras como: “antes”, “después”, “ahora” y “entonces”. Hacia los 5 años, los acontecimientos se ordenan según sean anteriores o posteriores, y se destaca su sucesión. Harner (1982) demostró que la comprensión de estas palabras dependía del entendimiento de las variadas estructuras lingüísticas del tiempo verbal pasado, así como de adverbios como: “ayer”, “antes”, “ya” y “la semana pasada”. Thornton y Vukelich (1988) descubrieron que entre los 4 y los 6 años los niños empiezan a ordenar cronológicamente las rutinas cotidianas, desde la primera hora de la mañana hasta la hora de acostarse. Por lo tanto, el problema de aprendizaje de estas nociones se debe más a la metodología docente que a la incapacidad del alumnado.

La concepción generalizada hasta hace unos años se basaba en la incapacidad de los niños de comprender los hechos del pasado y el paso del tiempo (Wood y Holden, 2007). Esto ha sido consecuencia de una interpretación demasiado rígida de la teoría de Piaget, que postulaba que durante la etapa preoperatoria los escolares de Educación Infantil no tienen todavía una comprensión del tiempo histórico (Arias, Miralles, Arias y Corral, 2014). Frente a esta concepción

tradicional, fructíferas investigaciones como las de Cooper (2002, 2012, 2013) han mostrado cómo los niños en Educación Infantil tienen conciencia del paso del tiempo, de las causas y los efectos en sucesiones de acontecimientos, y de las diferencias entre los tiempos presente y pasado. Son capaces de reconocer y construir distintas interpretaciones de los relatos, y pueden desarrollar el pensamiento deductivo en situaciones informales. Además, estos aspectos del pensamiento histórico y narrativo pueden desarrollarse a través de juegos en las clases de Educación Infantil, tratando de manera global todas las áreas de aprendizaje. Por lo tanto los niños de Educación Infantil poseen un pensamiento histórico embrionario. Estas premisas han sido refrendadas por investigaciones empíricas y experiencias educativas (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006a; Cooper, 2002; Cuenca, 2008; Miralles y Molina, 2011).

En las últimas dos décadas se ha profundizado en estas propuestas a través de investigaciones concretas (Egan, 1991, 1994) y de experiencias evaluadas (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006b). Uno de los elementos claves que proponen estos estudios es el uso de narraciones en el aula. Los trabajos de Egan (1991, 1994) insistieron en que disponemos de un amplio conjunto de habilidades de pensamiento que nos permiten acercarnos a todo tipo de contenidos de aprendizaje. De hecho, Egan afirma que los alumnos no solo pueden aprender desde lo concreto, lo manipulativo y lo conocido. Este autor cree que la mejor forma de enseñar los conceptos temporales y los contenidos históricos en edades tempranas es a través de las narraciones como cuentos, tradiciones, relatos, leyendas, tanto de tiempos cercanos como lejanos. La imaginación para comprender estos relatos es una poderosa herramienta de aprendizaje. Sobre esta cuestión insisten los estudios de caso presentados por Cooper (2013). Imaginación y creatividad son dos de los mejores aliados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las primeras etapas educativas.

Tal y como señala Aranda (2003, p. 104): “para los niños en edad infantil una historia es

sólo una narración, un cuento” y así es como adquiere significado para ellos. Además, permite acercar al alumnado a épocas y lugares lejanos, contar con variados escenarios y protagonistas, que nos introducen en el aula múltiples contenidos e imágenes inicialmente ajenas a la experiencia del alumnado (Wood y Holden, 2007, Miralles y Rivero, 2012) y reducir los problemas históricos a contextos concretos y precisos (Egan, 1991). No sólo eso, sino que las investigaciones actuales señalan que tantos niños tienden a procesar y recordar la información histórica de una manera más efectiva cuando ésta es transmitida en forma de una “buena historia”. Es decir, un relato que además sea capaz de otorgar vitalidad y cercanía a aquello que los estudiantes consideran a priori como “irrelevante y aburrido” (Tunnell, Jacobs, Young y Bryan, 2012). Estas narraciones pueden ser relacionadas con sus propias experiencias, facilitando la comprensión del paso del tiempo (Wood y Holden, 2007). Además la empatía con los personajes y hechos propios del relato facilita la comprensión de las motivaciones de sus actuaciones. La narración debe tener sentido para el alumnado para evitar su olvido (Sáez, 1999).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico al tiempo que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal (Rüsen, 2005). En este sentido son varios los autores que han incidido en las ventajas del recurso a narrativas históricas en clase (Barton y Levstik, 2004; Bage, 1999; Monte-Sano, 2010; Sáiz y Gómez, 2016; Topolsky, 2004). El uso de narrativas con estudiantes permite reflexionar sobre la historia como construcción por el hecho de que la narración no es simplemente contar lo que pasó sino que implica mucho más sobre la perspectiva psicológica adoptada por el narrador sobre lo que pasó. Tal y como afirma Aguirre de Ramírez (2011), las narraciones son una parte fundamental en la vida de las personas y especialmente de los niños, dentro y fuera de la escuela, por su conexión con sus fantasías, por su capacidad de hacer vivir aventuras, y porque estimulan la capacidad de ver el mundo como algo inédito, como algo que se puede explorar infinitamente. Las narraciones son tan fundamentales en la vida cotidiana como lo son para los historiadores. La capacidad de narrar ha sido estudiada por Bruner (1998) como una modalidad de funcionamiento cogniti-

vo, como un modo de pensamiento caracterizado por una forma de ordenar la experiencia y de conocer, que tiene principios funcionales propios y criterios determinados de corrección. Sostiene, además, que la narración dota de significado a la experiencia, como estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, y que debe ser desarrollada en las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar (Bruner, 1990, 1997).

El objetivo principal de la investigación ha sido diseñar, aplicar y evaluar una propuesta para la enseñanza de las nociones temporales en Educación Infantil en la que se usen recursos narrativos. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar las necesidades del contexto en el que se va a desarrollar la intervención.
2. Descubrir los conocimientos previos de los escolares en relación a los conceptos temporales que se pretende enseñar, a través de la evaluación inicial.
3. Diseñar e implementar un proyecto para trabajar las nociones temporales partiendo de las necesidades detectadas y de los conocimientos previos del alumnado.
4. Evaluar los aprendizajes o posibles resultados conseguidos con la intervención.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

El diseño se ha basado en los modelos en espiral de Lewin de investigación en acción y de investigación evaluativa fundamentada en el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). Se ha partido del proceso de investigación-acción del modelo lewiniano. Para utilizar un método efectivo en dicha evaluación, se ha complementado con la investigación evaluativa, utilizando el modelo CIPP que diferencia cuatro etapas, generando así una mayor calidad en la investigación en la fase de evaluar en el segundo paso de la investigación que es el de aplicar la propuesta (Figura 1).

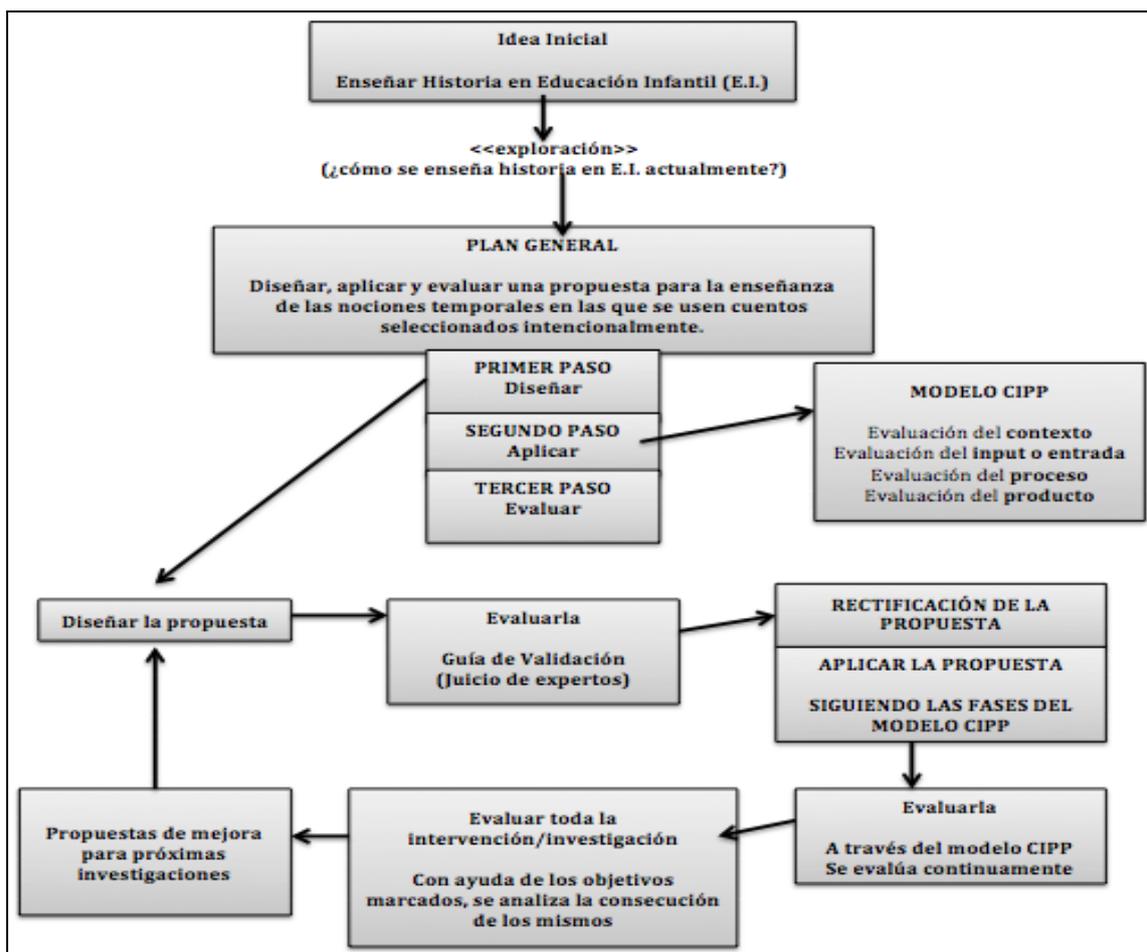


Figura 1. Fases del diseño de investigación planteado utilizando el modelo lewiniano e incluyendo en éste el modelo CIPP

Para la recolección de información se ha optado por un modelo mixto cualitativo y cuantitativo. Las técnicas de recogida de la información reflejan ese enfoque mixto, utilizando la triangulación, que sostiene que los enfoques cuantitativos y cualitativos no son opuestos, ni deben estudiarse por separado. Se cree que haciendo una combinación de ambos en el estudio de un problema se pueden extraer mejores datos y un mejor análisis de los mismos, puesto que aparece una compensación de los puntos débiles y ciegos de cada enfoque individual (Flick, 2007).

2.2. Participantes y contexto

La investigación se ha llevado a cabo en un aula de Educación Infantil con niños y niñas de 5 años de un CEIP situado en Alguazas, una localidad de la provincia de Murcia (España). El aula

participante en esta investigación está compuesta por 24 alumnos y alumnas. Es un grupo heterogéneo, mixto y diverso, ya que hay niños y niñas de diversa procedencia cultural y geográfica. De los 24, 12 son niñas y 12 son niños. También han formado parte de la investigación la maestra-tutora del grupo. El equipo directivo del centro y las familias de los alumnos han sido quienes han autorizado a los investigadores a poner en práctica el estudio. La maestra-tutora, además, ha sido observadora y participante activa en este estudio, ofreciendo sus impresiones y valoraciones en todo momento y realizando las distintas actividades que se le planteaban, con el fin de realizar un seguimiento de la propuesta válida y fiable. Se han seleccionado estos participantes para el estudio por diversos motivos: se trata de una muestra natural, la igualdad de número tanto de niños como de niñas, la edad de los sujetos y su diversidad.

2.3. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención se desarrolló dentro del marco de investigación evaluativa (modelo CIPP) y se perfeccionó a partir de la información recogida durante las dos primeras fases del proceso de investigación (evaluación del contexto y evaluación de entrada). La propuesta de intervención se llevó a cabo durante tres semanas.

Los cuentos utilizados en dicha propuesta didáctica se han escogido conscientemente con el fin de enseñar conceptos temporales específicos y básicos. Los cuentos son “La pequeña oruga glotona” de Eric Carle, con el que podremos trabajar los números ordinales, el paso del tiempo, antes/después y los días de la semana; y “Un amor de botón” de Carlioz Pauline, con el que podemos trabajar los conceptos de simultaneidad. Estos cuentos se han escogido de un listado que se propuso en el curso “El cuento: un recurso para el aprendizaje interdisciplinar en Educación Infantil y Primaria. 2ª edición”, organizado por el CE-POAT (Universidad de Murcia) y de Arias, Miralles, Arias y Corral (2014). La primera semana se dedicó a la entrevista de la maestra tutora y a la recogida de información de ciertos documentos para evaluar el contexto. En la segunda semana se trabajó el cuento “La pequeña oruga glotona” y en la tercera semana se trabajó el cuento “Un amor de botón”.

Las actividades implementadas en el aula fueron validadas por expertos, y se crearon para centrar el interés en las nociones temporales. Para la validación de dichas actividades contamos con la colaboración de dos expertas, una profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, y una Maestra de Educación Infantil con amplia experiencia en tareas docentes y en investigación sobre esta etapa educativa. Para ello, se creó una guía de validación con una escala tipo Likert con una valoración del 1 al 4. La guía de validación también tenía ítems que podían responderse cualitativamente. En dichos ítems las expertas pudieron aportar ideas,

opiniones y sugerencias. Se valoraron positivamente los ítems que tuvieron una puntuación media superior a 3 y se aplicaron todas las recomendaciones propuestas por las expertas. Dichas actividades se han organizado dentro de la propuesta didáctica siguiendo un eje metodológico que se caracteriza por encuadrar la propuesta de intervención en tres fases (actividades previas a la lectura del cuento, lectura del cuento y actividades posteriores a la lectura del cuento).

2.4. Instrumentos de recogida de información

La recogida de información estuvo condicionada por el tipo de diseño de investigación (los modelos en espiral de Lewin y CIPP). Se concretaron los instrumentos de recogida de la información utilizados teniendo en cuenta las fases de ambos modelos.

2.4.1. Primer paso: diseño (modelo lewiniano)

Se escogió el escenario natural donde se iban a recoger los datos (un aula de Educación Infantil de 5 años de un colegio público de la Región de Murcia). Después se seleccionaron los cuentos que se iban a utilizar en la intervención propiamente dicha (“La pequeña oruga glotona” y “Un amor de botón”) y se establecieron los conceptos temporales que se querían enseñar. A continuación, se diseñó una guía de validación para que los expertos (una profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y una maestra de Educación Infantil) evaluaran nuestra propuesta y así poder mejorarla. La guía de validación se diseñó con una escala tipo Likert (del 1 al 4) y también con ítem de respuesta cualitativa, para que los expertos pudieran aportar ideas, opiniones y sugerencias. Se valoraron positivamente los ítems que tuvieron una puntuación media superior a 3 y se aplicaron todas las recomendaciones propuestas por las expertas.

Técnicas directas	Técnicas indirectas
Observación participante	Documentos oficiales/educativos:
Entrevista	PGA (PEC y Programación Docente)
Cuestionario	Documentos personales iconográficos:
Grabadora	dibujos, actividades.
Ficha de Seguimiento Individual	
Ficha de Seguimiento Grupal	

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recogida de información

2.4.2. Segundo paso: aplicación basada en el modelo CIPP

Técnicas indirectas o no interactivas

El análisis de documentos oficiales sirvió para acceder a información redactada por organismos e instituciones oficiales que aportaron datos verídicos y contrastados referente a la institución a la que van referidos. En este caso, se trató de documentos de una institución educativa (colegio público), que cedieron el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual (PGA) tras solicitar en enero de 2015 el consentimiento por parte del equipo directivo del centro y que sirvieron para comprender el entorno o contexto, los espacios y recursos del centro entre los que destacamos la biblioteca, los problemas educativos y sus vías de solución y el proceso de aprendizaje de los alumnos, entre otros aspectos.

Otro documento oficial que se analiza es la Programación Docente de aula. Se detecta si existe tratamiento de los contenidos relativos a la historia, en concreto el tratamiento de conceptos temporales. Para ello, se analiza la unidad didáctica que corresponde con el momento en que se inicia la intervención propiamente dicha “UD 8. Animales y plantas”. En concreto, se analizaron los objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación y tipo de actividades que realizan para el tratamiento de la historia en Educación Infantil, específicamente, lo que tiene que ver con los conceptos temporales.

A continuación, se concretaron esos datos y se determinaron las necesidades generales no satisfechas en un centro público de la Región de Murcia, y las necesidades específicas en cuanto al tratamiento de la historia y el uso de los cuentos en un aula de este mismo colegio, en las que se puede intervenir. La información extraída debe permitir identificar el marco en el que se encuentra el proyecto que se va a diseñar (García-Sanz, 2012a).

Técnicas directas

Para evaluar el contexto (primera fase del modelo CIPP) se llevó a cabo una entrevista individual semiestructurada y semidirigida a la maestra tutora del aula de 5 años del centro público implicado. Se utilizó la entrevista por su carácter abierto y flexible que a la vez tiene una dirección definida. Se realizó en privado, las preguntas fueron directas, no se aceptó un sí o un no ni la primera respuesta sin más, se prestó atención al sentido y significación de las palabras y se pretendió explotar todas las áreas posibles (López Barajas, 1998). El desarrollo de la entrevista se llevó a cabo en una sesión que duró 45 minutos. Se adquirió un alto grado de implicación por parte de la encuestada y una gran cantidad de información. El escenario seleccionado para entrevistar fue la propia aula de 5 años, ya que se trata de un espacio familiar y en el que existe un clima de confianza para la entrevistada. La información obtenida se registra durante la misma con una grabadora de móvil y posteriormente se transcribió.

En la evaluación de *input* (segunda fase del modelo CIPP), se realizó una entrevista en grupo no estructurada y semidirigida con todo el grupo-clase. La duración de la misma se calculó en torno a 45 minutos y la información se registró con la grabadora para después ser transcrita y analizada.

En la evaluación del proceso (tercera fase del modelo CIPP) se utilizó la observación participante, combinando simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista de personas en la situación de informantes específicos, la participación directa, la observación y la introspección. Para recopilar todas las observaciones se registraron todas las actividades tanto con documentos de papel (las actividades que realizan los niños), como con grabaciones de audio, previa autorización por parte de las familias. También se utilizó el diario de la investigación (últimas dos semanas). Con este último se trató de reflexionar cada día y relatar todo lo ocurrido desde un punto de vista descriptivo.

En la evaluación del producto se diseñaron diversos instrumentos. En primer lugar una ficha de seguimiento individual y una ficha de seguimiento de grupo para valorar los aprendizajes tras la realización de la secuencia de actividades previstas para el cuento “La pequeña oruga glotona”. La ficha de seguimiento individual es un cuestionario con escala tipo Likert, que estuvo compuesto por 23 ítems distribuidos en cuatro competencias (competencia temporal, competencia lingüística, competencia artística y creativa y competencia social). Los investigadores rellenaron este cuestionario, utilizando para ello las respuestas de los alumnos en las distintas actividades y la observación sistemática durante todo el proceso. En segundo lugar, para medir la adquisición del concepto temporal “simultaneidad”, tras llevar a cabo las actividades diseñadas con ayuda del cuento “Un amor de botón”, se confeccionó un cuestionario con posibilidad de respuesta dicotómica (SÍ: cara alegre, NO: cara triste), y que constó de 11 ítems. El cuestionario se respondió en asamblea, en grupo. Para finalizar esta última fase del modelo CIPP, se realizó una entrevista final a la maestra-tutora, semidirigida y semiestructurada, en la cual se plantean una serie de preguntas con el objetivo de realizar una evaluación final del proyecto.

3. RESULTADOS

3.1. Evaluación del contexto

Los resultados extraídos de la PGA del centro permitieron definir las características y los parámetros del entorno en relación a la metodología usada en el aula. Para ello se categorizaron los aspectos más relevantes y se organizaron en matrices de datos englobando tres tipos de metacategorías o familias: necesidades educativas, fomento de la lectura en Educación Infantil, metodología didáctica (véase Figura 2). Las principales necesidades educativas que se tuvieron en cuenta son el apoyo lingüístico, a raíz de la presencia de niños de diversos orígenes que tienen otro idioma; la necesidad de desarrollar habilidades afectivas, habilidades sociales; y habilidades comunicativas.

En segundo lugar, en cuanto al plan de fomento de la lectura consiste en fomentar el uso de la biblioteca, aumentar el interés, la comprensión y el disfrute de la lectura en los niños y ofrecer o utilizar apoyo audiovisual para captar más la atención y que todo resulte más significativo. En tercer y último lugar, en relación al método didáctico, destacan los principios pedagógicos, los materiales curriculares y las unidades didácticas. Los principales principios pedagógicos que rigen la práctica educativa en esta aula son la globalización de los contenidos, el aprendizaje significativo, la actividad infantil y el juego. Los materiales curriculares que hemos destacado han sido los cuentos, aunque utilizan otros como tarjetas *flash-card*, etc. En Educación Infantil, la práctica educativa en esta aula se distingue por utilizar las unidades didácticas. La unidad didáctica que coincide con la puesta en marcha de nuestro proyecto es la número 8: “Los seres vivos y las plantas”. La Programación Docente no contempla el tratamiento del tiempo histórico en Educación Infantil, aunque implícitamente existen algunos atisbos relacionados con las nociones temporales, como los números ordinales, señas de identidad cultural propia y de otros, actividades de secuenciación de imágenes, etc. Así, existe un vacío –al menos en lo menos formal– en cuanto a la enseñanza de la historia y de los conceptos temporales en Educación Infantil.

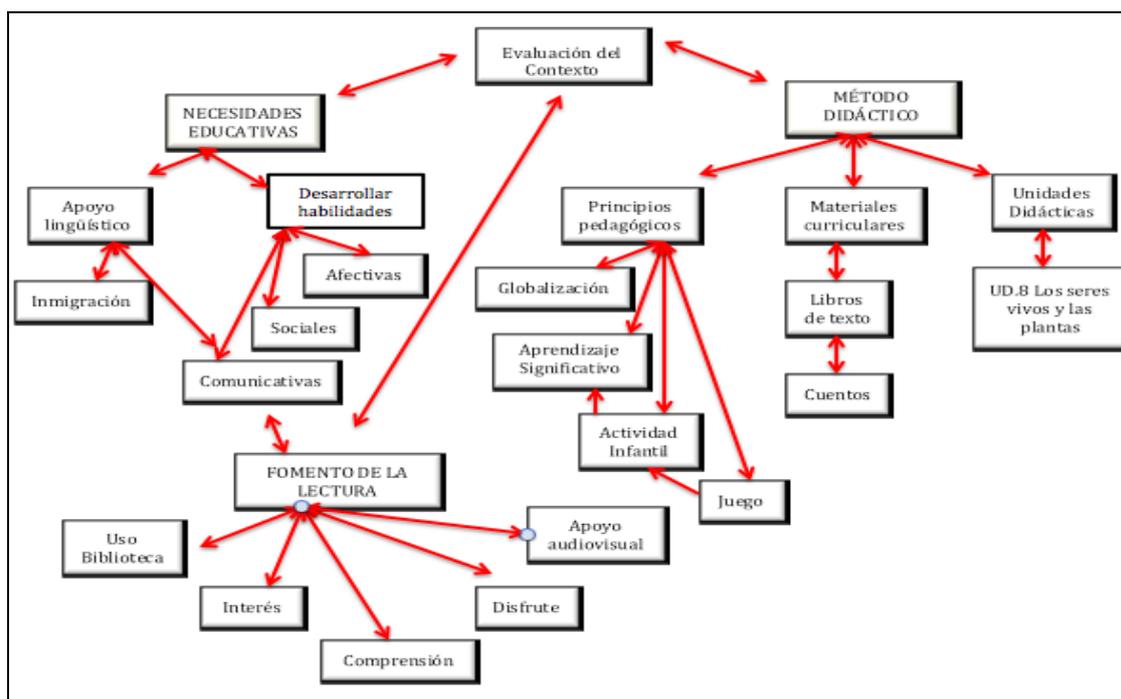


Figura 2. Evaluación del Contexto Educativo. Detección de necesidades antes de la puesta en práctica del proyecto a través del análisis de la Programación General Anual

Junto a los resultados del análisis de documentos educativos, la entrevista realizada a la maestra-tutora también aportó valiosa información sobre el contexto. Esta entrevista se analizó con una distinción entre cuatro supracategorías: el papel de la historia, metodología para enseñar historia, la organización de espacios y tiempos y el uso de materiales y recursos. La primera red semántica (Figura 3) hace referencia al papel que le otorga la maestra tutora a la historia dentro del aula. En concreto se diferencian dos metacategorías: la idea que tiene la docente sobre la capacidad del alumnado para aprender historia, y el tipo de historia que considera que puede aprender en la etapa de Educación Infantil.

La maestra opina que los alumnos son capaces de aprender historia y que la metodología y la motivación que el docente utiliza son clave para

ello (Figura 4). El trabajo por proyectos lo ve muy adecuado en este sentido, y además piensa que principalmente el alumnado debe adquirir conceptos temporales, por considerarlos la base que servirá para comenzar a aprender historia.

En cuanto a la organización de los espacios y el tiempo en el aula (Figura 5) se destaca una organización espacial por rincones, donde se realizan actividades concretas relacionadas con el tipo de rincón que representa. Los recursos utilizados son variados, aunque predominan las fichas. Encontramos cuatro espacios o rincones de trabajo: rincón de lógico-matemática, rincón de lecto-escritura (con una pequeña biblioteca), rincón del artista y rincón de La casita. Encontramos otras categorías que explican la organización de esos rincones y el tipo de actividad desarrollada en cada uno de ellos.

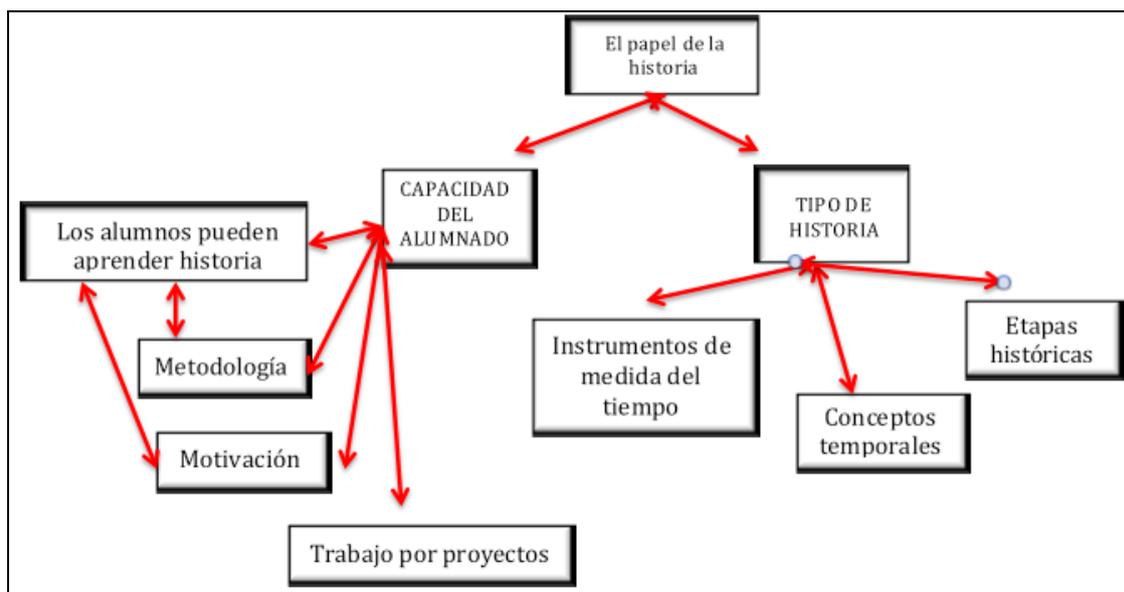


Figura 3. Red semántica “El papel de la historia”. Resultados obtenidos tras el análisis de la entrevista realizada a la maestra para la evaluación del contexto

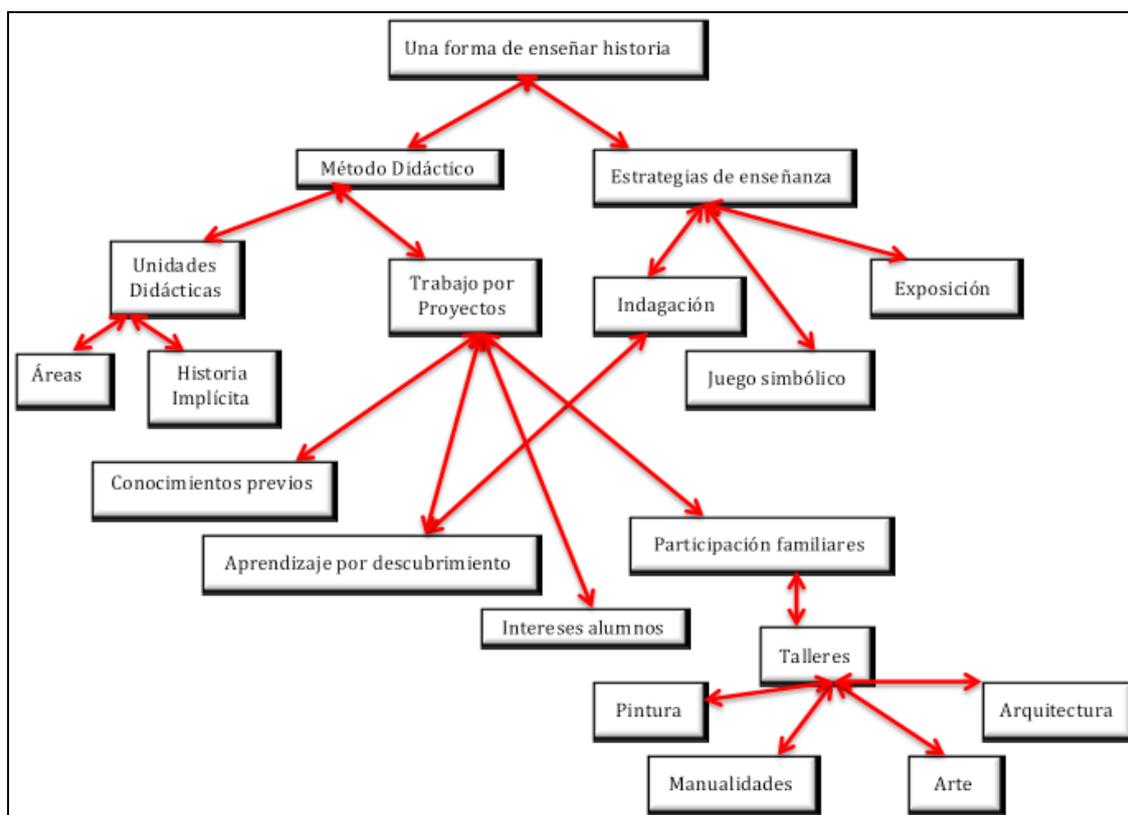


Figura 4. Supracategoría “Una forma de enseñar historia” identificada en la entrevista realizada a la maestra-tutora para la evaluación del contexto

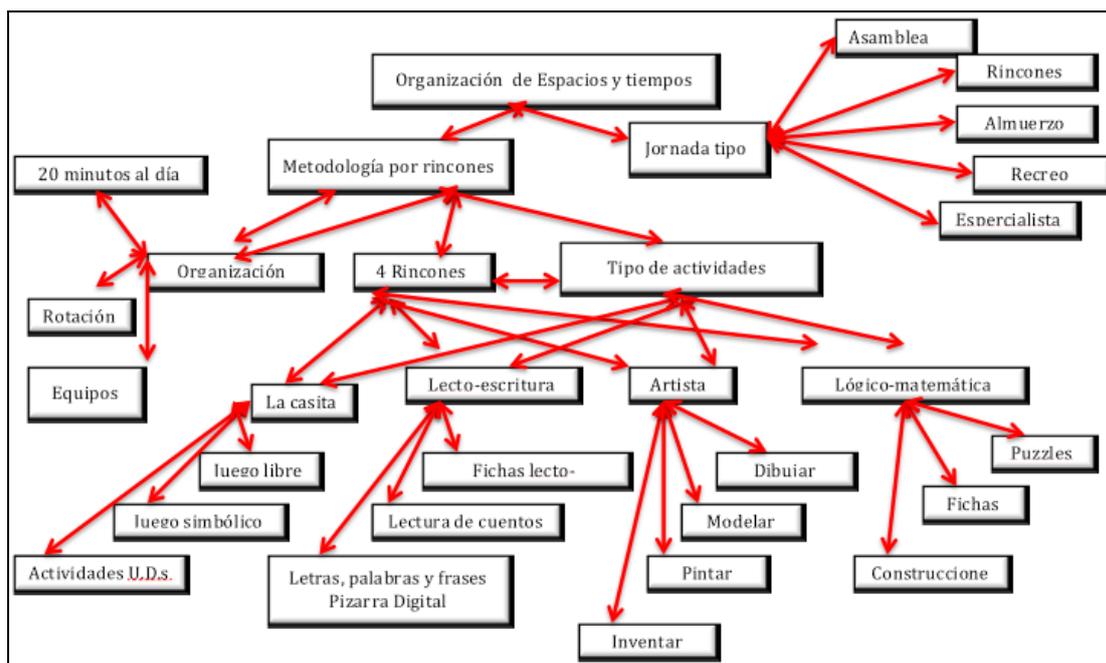


Figura 5. Red semántica “Organización de espacio y tiempo” identificada en la entrevista a la maestra-tutora para la evaluación del contexto

En cuanto a la supracategoría “Uso de materiales y recursos”, se destacan tres metacategorías: el tipo de material didáctico que usa para la enseñanza de la historia, los recursos que más valora para enseñar historia y el uso de los cuentos para enseñar historia (Figura 6). El material didáctico que utiliza para enseñar historia es variado, incluyendo juegos en dicho material, algo que coincide con dos de los principios pedagógi-

co de la Figura 4: el juego y la actividad. El uso de fuentes es algo a lo que le da mucha importancia, utilizando para ello fotos y testimonios de vida. Además la narrativa para ella es muy importante. En cuanto al uso de los cuentos para enseñar historia, es algo que emplea como un elemento lúdico, pero no para el aprendizaje de los conceptos temporales.

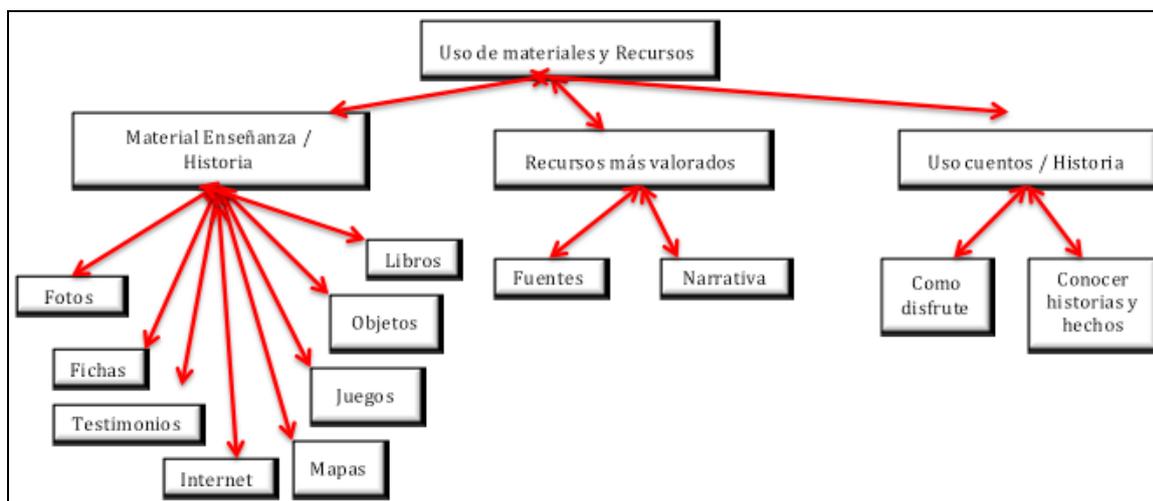


Figura 6. Supracategoría “Uso de materiales y recursos” identificada en la entrevista realizada a la maestra-tutora para la evaluación del contexto

Se detectó una importante necesidad de apoyo lingüístico, en concreto de aumentar el vocabulario y las habilidades comunicativas en algunos alumnos. A este respecto, con la propuesta de esta investigación, y gracias al uso de cuentos y actividades, se intentó aumentar el vocabulario en relación a los conceptos temporales de los alumnos, así como la comprensión del texto. Los resultados hallados permitieron identificar las características, los parámetros y necesidades no satisfechas del entorno. Esto permitió establecer las metas del programa, determinar qué necesitamos hacer (García-Sanz, 2012b).

3.2. Evaluación de input o entrada

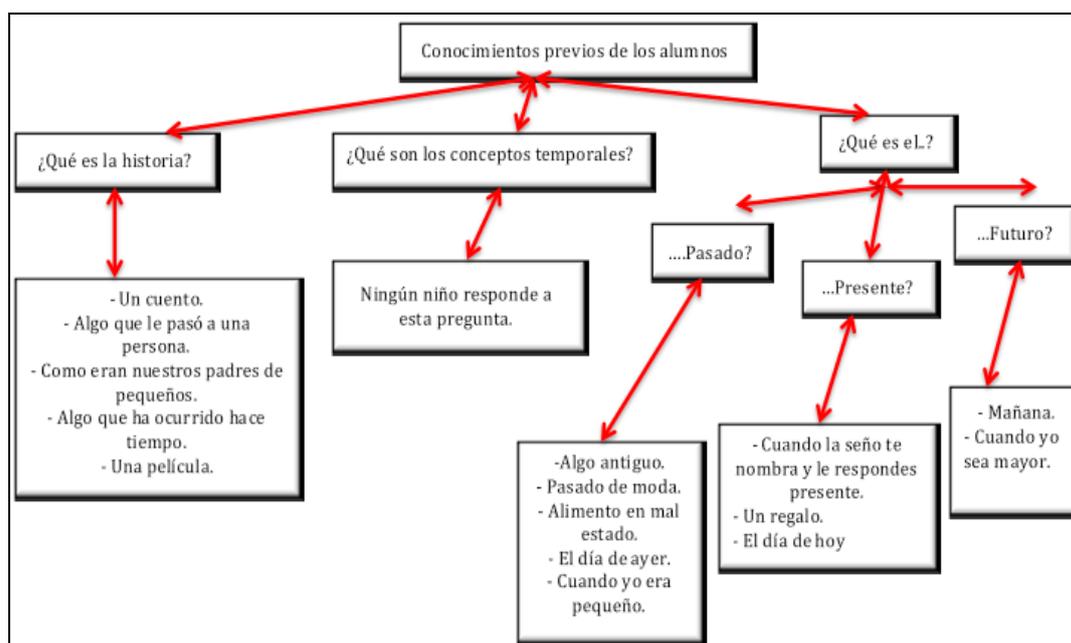
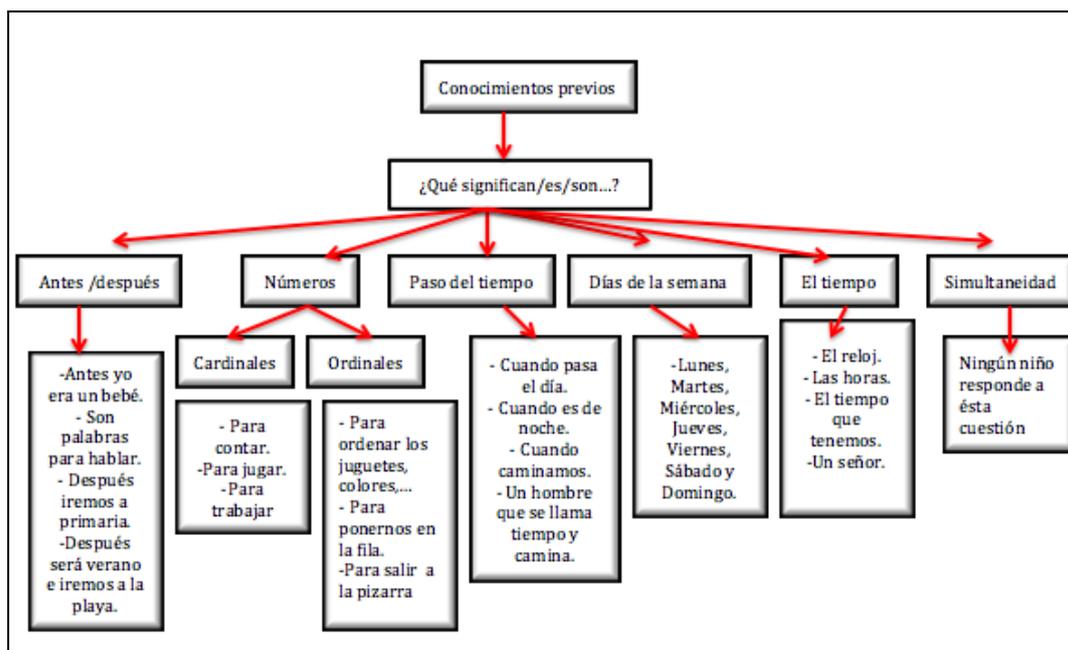
En las Figuras 7 y 8 encontramos tres metacategorías en relación a los conocimientos previos de los escolares. Los resultados muestran cómo los alumnos tienen un conocimiento embrionario e instintivo sobre conceptos temporales que además conectan con sus propias experiencias y sus propios razonamientos. De tal manera que el tiempo para ellos es el reloj, son las horas. El paso del tiempo lo asocian con la noche, con el paso de los días y con la propia acción de caminar. No tienen una percepción más allá del presente, por lo que conocer el pasado y el futuro es necesario para que amplíen sus conocimientos temporales. Los números ordinales y cardinales no los conocen por sus nombres técnicos. Hizo falta explicarles de otra manera lo que era. No obstante los conceptos de contar y ordenar los tienen asimilados. Los días de la semana los conocen perfectamente. Se debe ampliar el porqué los humanos dividimos el tiempo tal y como lo hacemos, teniendo en cuenta las horas de sol, las rotaciones de la tierra y los planetas. No conocen el concepto de simultaneidad. Una ampliación de la información determina que comienzan a ser conscientes de que ocurren distintas cosas al mismo tiempo, pues su pensamiento comienza a tener en cuenta otros puntos de vista y a descentrarse. Los conceptos “antes” y “después” están difusos y resultan abstractos para ellos. Saben que sirven para hablar. Asocian el “antes” con el tiempo pasado (hechos que ocurrieron antes) y el

“después” con el tiempo futuro (hechos que ocurren después).

3.3. Evaluación del proceso

Esta fase sirvió para comprobar si la puesta en práctica de la secuencia de enseñanza se iba adecuando a los objetivos propuestos. Además, también se hace necesario evaluar el grado de satisfacción y valor de los participantes en la propuesta didáctica (García-Sanz, 2012b). Se analizó la información obtenida en relación a la observación diaria de los investigadores, la entrevista a la maestra-tutora durante el proceso, y el cuestionario de satisfacción que respondieron los alumnos. La totalidad del alumnado (24) ha tenido una alta satisfacción realizando estas actividades. Para obtener unos resultados más fiables se ha relacionado los resultados extraídos fruto del análisis de información cuantitativa con la información de naturaleza cualitativa obtenida en la entrevista a la maestra-tutora y en el diario de clase realizado por la investigadora.

En relación a la valoración que hace la maestra-tutora del proceso se destacan los siguientes resultados que aparecen en la Figura 9. La maestra señaló de manera relevante que los cuentos utilizados eran adecuados para la edad de los niños, divertidos y didácticos, sobre todo para aprender los conceptos temporales. Las actividades, desde su punto de vista, estaban bien detalladas, pero veía demasiadas fichas, por lo que propuso añadir actividades más variadas. Esta propuesta se incluyó en la última semana, dentro de las actividades del segundo cuento “Un amor de botón”. En relación a los recursos utilizados, lo que más le gustó fue el uso del *kamishibai*, pues es un recurso que desconocía y que piensa utilizar a partir de ahora por ser muy didáctico y aumentar la atención y el interés de los alumnos. Y por último, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, destacó que con esta propuesta los niños aprendían divirtiéndose y que mejoraron la motivación, la atención y la comprensión, así incide en la ampliación del vocabulario, una necesidad que hay que paliar en esta aula.



Figuras 7 y 8. Red semántica “conocimientos previos de los alumnos”, detectada en la entrevista realizada a los alumnos en la segunda fase: input/entradas

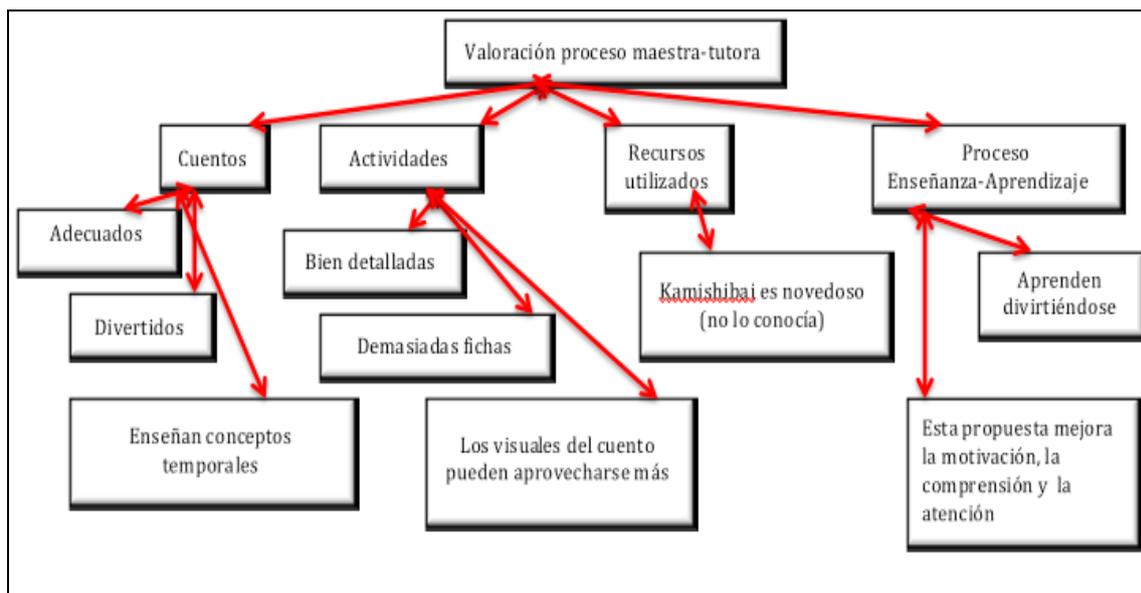


Figura 9. Red semántica “Valoración maestra-tutora sobre los cuentos, las actividades, los recursos utilizados y el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, durante el proceso”

Además, también se tuvo en cuenta la valoración recogida en el diario de clase, del transcur-

so de las actividades de la secuencia de enseñanza en la fase del proceso (Figura 10).

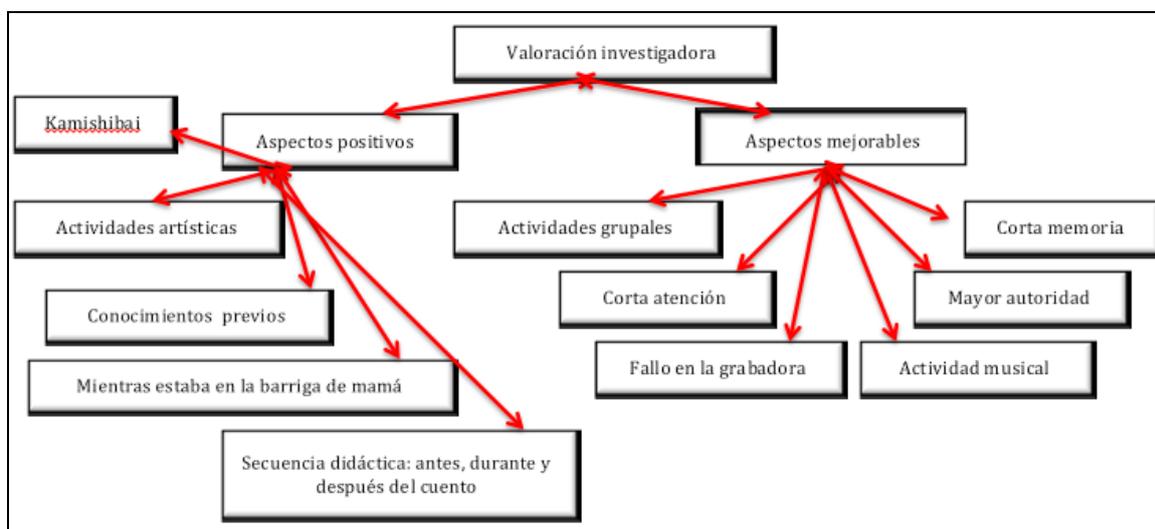


Figura 10. Metacategoría “Valoración investigadora transcurso actividades de la secuencia de enseñanza durante el proceso”

3.4. Evaluación del producto

El objetivo de esta última fase consistió en valorar los aprendizajes y los resultados que hemos conseguido con la aplicación de este proyecto. Para lograrlo se valoraron los aprendizajes obtenidos por los alumnos tras el análisis de las fichas de seguimiento individual y de seguimien-

to de grupo (cuento de “La oruga glotona”), un cuestionario al alumnado para comprobar el grado de adquisición del concepto temporal de “simultaneidad” (cuento de “Un amor de botón”), y una entrevista final a la maestra-tutora de los alumnos participantes. En cuanto a los aprendizajes de los escolares con el cuento de “La oruga glotona”, se utilizó la estadística descriptiva de

frecuencias y porcentajes. Teniendo en cuenta el porcentaje válido de todo el alumnado de clase, se ha podido determinar que para N=24 alumnos, la media obtenida ha sido de 4, que equivale a un notable, con un porcentaje acumulado de un 66,7%, y una desviación típica de 0,776 valor que es mayor que 0,05 y por lo tanto nos indica

que no existen diferencias significativas entre las notas de los alumnos, siendo la nota mínima un 3=bien y la máxima un 5=sobresaliente. Esto son unos buenos resultados y nos indican que la evaluación es muy positiva en todas las competencias evaluadas, incluida la temporal, aunque deja algún margen de mejora (Tabla 2).

Estadísticos		
NOTA		
N	Válidos	24
	Perdidos	0
Media		4,08
Desv. típ.		,776
Mínimo		3
Máximo		5

NOTA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BIEN	6	25,0	25,0	25,0
	NOTABLE	10	41,7	41,7	66,7
	SOBRESALIENTE	8	33,3	33,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de la evaluación final de los aprendizajes de los alumnos

En cuanto al cuestionario que el alumnado respondió en la asamblea para valorar la adquisición del concepto de simultaneidad a través del cuento “Un amor de botón”, se empleó la estadística descriptiva, arrojando resultados positivos para la evaluación de los alumnos, ya que todos

adquirieron el concepto de simultaneidad, respondiendo correctamente a las cuestiones. Ha habido unanimidad en todas las respuestas, y el aprendizaje del concepto temporal ha sido positivo (Tabla 3).

Estadísticos												
	¿Creéis que dos personas pueden hacer cosas distintas al mismo tiempo?	¿Perdieron Enriqueta y Gabriel un lápiz al mismo tiempo?	¿Mientras las mamás están trabajando estamos haciendo otra cosa distinta a ella?	En el patio, ¿jugáis a cosas distintas al mismo tiempo?	¿Encontraron Enriqueta y Gabriel lo que buscaban?	Escucha el patio, ¿escuchamos distintos sonidos al mismo tiempo?	¿Podemos tocar diferentes cosas al mismo tiempo?	¿Podemos hacer música tocando diferentes ritmos al mismo tiempo?	¿Hemos pintado al mismo tiempo que escuchábamos música?	La señora nos vigila mientras estamos haciendo otras cosas distintas a ella?	Mientras nosotros estamos en el patio, ¿la señora está en un lugar diferente?	
N	Válidos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Media			2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	
Mínimo			2	1	1	1	1	1	1	1	1	
Máximo			2	1	1	1	1	1	1	1	1	

Tabla 3. Estadísticos de frecuencia que informa de los resultados del cuestionario sobre simultaneidad pasado a los alumnos en Asamblea

En lo que respecta a la entrevista a la maestra, ésta afirmó que durante el proyecto se ha trabajado a través de un aprendizaje basado en un aprendizaje significativo y globalizado de los conceptos temporales, conectando con las propias

experiencias de los escolares. También afirmó que los alumnos habían aprendido conceptos temporales con ayuda de los cuentos y que estos le servirán como base para posteriores aprendizajes en relación a la historia (Figura 11).

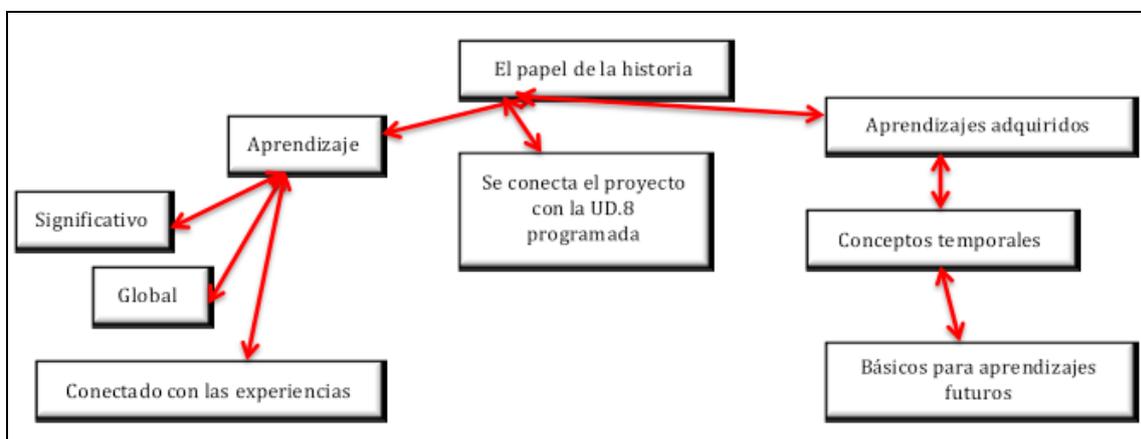


Figura 11. Categoría “El papel de la historia” detectada en la entrevista-final realizada a la maestra-tutora

Para enseñar los conceptos temporales, en este proyecto también se tuvieron en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, así como su satisfacción, y se han trabajado los cuentos siguiendo una estructura de actividades con una fase antes, durante y después de la lectura del

cuento, que hace que éste resulte un recurso mucho más significativo. Además resaltó que se había partido de los conocimientos previos del alumnado, lo que hace que se incremente el valor didáctico de la propuesta (Figura 12).

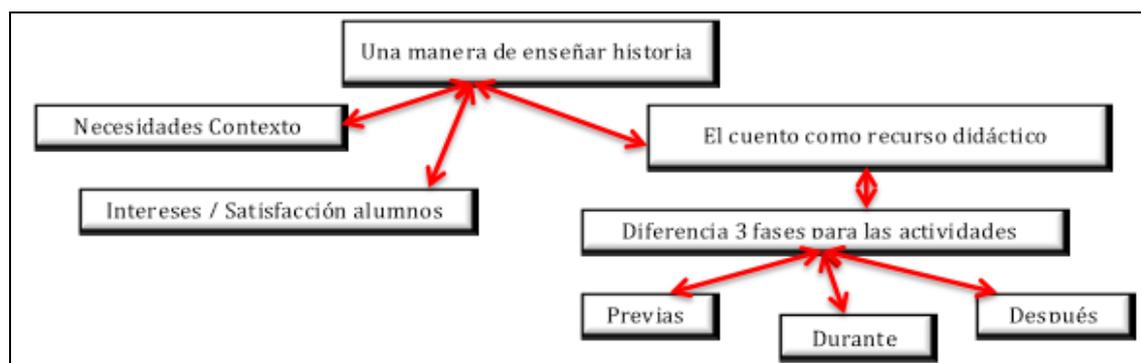


Figura 12. Categoría “Una manera de enseñar historia” detectada en la entrevista-final realizada a la maestra tutora para la evaluación del producto de este proyecto

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pensamiento narrativo y tiempo histórico están relacionados. Jacott y Carretero (1993, 1995) afirman que la *narratividad* es una característica esencial del conocimiento histórico, por tanto,

debe ser considerada como uno de los aspectos clave en la enseñanza de la historia. Los cuentos facilitan la adquisición de conceptos temporales, por conectar con los intereses de los escolares y su pensamiento mágico y concreto. La narración de cuentos a través de recursos atractivos y moti-

vadores como el *kamishibai* se presenta como un elemento muy valorado por la maestra-tutora tras la investigación. Los niños adquirieron los conceptos temporales: antes/después, cambio/transformación, paso del tiempo, días de la semana, tiempo y simultaneidad, entre otros. El 33% obtuvo un bien de valoración final, el 44% de ellos obtuvo un notable y el 23% un sobresaliente. Ningún alumno obtuvo un insuficiente o un suficiente.

Contar historias es la manera en la que las personas somos socializadas. Las narraciones interpretan la racionalidad y la cultura como una actividad humana creativa, histórica y socialmente mediada, y biológicamente estructurada. Los discursos narrativos interpretados como relatos para contar y escuchar, con formato literario de cuento, historia o peripecia humana, están más próximos al horizonte de desarrollo próximo (Vigotsky) del alumnado que los discursos cargados de conceptos y abstracciones para cuya comprensión no cuentan con ningún inclusor significativo (Ausubel) y, por tanto, no pueden acceder a ellos desde sus esquemas previos.

Bruner (1997) también insiste en esta idea acerca de que la narración es una forma de pensamiento y favorece la motivación, la metacognición, la socialización y la creatividad, al construir significados en múltiples ámbitos, tanto en las ciencias sociales, como en la educación en valores y habilidades sociales. Desde un punto de vista psicopedagógico, las historias nos incitan a reconocernos como intérpretes del mundo, como constructores de sentido. Son los relatos los que nos permiten descubrir por nosotros mismos, porque los sentimos como si los hubiéramos vivido.

Los resultados obtenidos refuerzan las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil (Cooper, 2002; Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006b; Miralles y Molina, 2011; Cuenca, 2008, entre otros). Los escolares de esta investigación tienen conciencia del paso del tiempo, de las causas y los efectos en sucesiones de acontecimientos y de las diferencias entre los tiempos presente y pasado, lo que conecta con la teoría de Cooper (2002). Son capaces de reconocer y construir distintas interpretaciones de los relatos, y pueden desarrollar el pensamiento deductivo en situaciones informales. Efectivamente, los niños de Educación Infantil tienen un pensamiento histórico

embrionario conectado con su propia experiencia, que puede desarrollarse en las aulas a través de la enseñanza.

La metodología, los recursos utilizados y la manera de exponer la información condicionan los aprendizajes de los alumnos. Las rutinas en la asamblea facilitaron el desarrollo de la concepción temporal del alumnado. El apoyo escolar a la lectura no es coherente con las prácticas que se llevan a diario en el aula. Diariamente se le da muy poco uso didáctico a los cuentos y se usan principalmente como algo lúdico. El apoyo familiar a la lectura muestra que los familiares dan importancia a los cuentos pero aún así no tienen una gran cantidad de los mismos en casa y tampoco muestran un gran interés por el uso de la biblioteca y por el préstamo de libros.

Los resultados de esta investigación señalan la necesidad de que se estimule el desarrollo del pensamiento histórico y narrativo desde edades tempranas, y establecer enlaces entre la historia y otras áreas curriculares que eviten la fragmentación del currículo. Tal y como en matemáticas y en lecto-escritura se asientan las bases para posteriores aprendizajes en historia también deben asentarse. Los conceptos temporales son la base necesaria para que el niño pueda comenzar a emplear vocabulario en sus narraciones y explicaciones. Esto nos lleva a la propuesta de nuevas investigaciones que incluyan las historias de vida de los propios escolares, convirtiéndolas en cuentos, de tal manera que la conexión con su propia experiencia sea básica, creando una mayor implicación del alumnado y por supuesto un aprendizaje más significativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, R. (2011). Pensamiento Narrativo y Educación. *Revista Educere. Artículos arbitrados*. 16 (53), 83-92. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35759/1/articulo9.pdf>
- Almagro, A., Baeza, M.C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006a). La Grecia clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 22-23.
- Almagro, A., Baeza, M.C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006b). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A.E. Gómez y M.O. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para*

- formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Málaga: AUPDCS.
- Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Arias, L., Miralles, P., Arias, E. y Corral, M.I. (2014). Selección de cuentos para el aprendizaje del espacio y el tiempo. En *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 227-239). Murcia: Universidad de Murcia.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Blyth, A. (1990). *Making the Grade for Primary Humanities*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carle, E. (2008). *La pequeña oruga glotona*. Madrid: Kókinos.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. Londres: Routledge.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. Londres: Routledge.
- Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R.M. Ávila, M.A. Cruz y M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil* (ed. orig. 1988). Madrid: Morata-MEC.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Friedman, W. (1978). Development of time concepts and children. En H.W. Reese y L.P. Lipsett (eds.), *Advances in Child Development and Behaviour*. New York: Academic Press.
- García-Sanz, M.P. (2012a). Ejecución de la evaluación. Modelos de la evaluación de programas. En M.P. García-Sanz, *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas* (pp. 255-316). Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- García-Sanz, M.P. (2012b). La búsqueda y gestión de la información. Modelos de la evaluación de programas. En M.P. García-Sanz, *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas* (pp. 101-164). Murcia: Diego Marín Librero-Editor.
- Harner, L. (1982). Talking about the past and future. En W. Friedman (ed.), *The developmental Psychology of Time*. New York: Academic Press.
- Holdway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. Londres: Ashton Scholastic.
- Jacott, L. y Carretero, M. (1993). Historia y relato: la comprensión de los agentes históricos en el “descubrimiento de (“encuentro con”) América”. *Substratum*, 1 (2), 21-35.
- Jacott, L. y Carretero, M. (1995). Historia y relato. En M. Carretero et al., *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 168-188). Buenos Aires: Aique.
- Jahoda, G. (1963). Children's concept of time and history. *Educational Review*, 15 (2), 87-104.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Investigación evaluativa. En A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal, *Bases metodológicas de la investigación educativa* (pp. 243-272). Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López Barajas, B. (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno. En P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira editores.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90.
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), 539-568.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

- Pauline, C. (2008). *Un amor de botón*. Barcelona: Combel.
- Pérez, E., Baeza, M.C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-10.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn.
- Sáez, J. (1999). La capacidad transformadora de la literatura. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García y M. Campillo (coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 19-31). Murcia: Diego Marín.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.
- Thornton, S.J. y Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16 (1), 69-82.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En Carretero, M. y Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.
- Tunnell, M.O., Jacobs, J.S., Young, T.A. y Bryan, G. (2012). *Children's Literature, briefly* (ed. orig. 1996). London: Pearson.
- Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar Història als mes petites* (ed. orig. 1995). Manresa: Zenobita.

ARTÍCULO ORIGINAL

Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia

Tomás Motos-Teruel
tomas.motos@uv.es

Vicente Alfonso Benlliure
vicente.alfonso@uv.es

Universitat de València

RESUMEN: Este estudio se centra en analizar las opiniones de los adolescentes sobre los beneficios que para ellos supone participar en experiencias teatrales. Se han identificado a partir de 5 grupos foco, con una muestra de 53 participantes, de entre 12 y 20 años. Los resultados apuntan a que dichas prácticas: promueven habilidades personales; ofrecen una oportunidad para explorar y expresar sentimientos; proporcionan un contexto de apoyo y seguridad; posibilitan hacer amigos; incrementan habilidades comunicativas; proporcionan recursos para ser empleados en otros ámbitos y momentos de la vida; ayudan a formar la identidad y mejorar la autoestima; desarrollan destrezas para entender a los otros; y suponen una oportunidad para evadirse de las situaciones negativas. Se discuten las limitaciones y se reconoce la necesidad de seguir investigando esta temática con otros participantes y otros diseños de investigación.

PALABRAS CLAVE: Teatro, Actividades Dramáticas, Desarrollo Positivo, Adolescencia, Grupos Foco.

Benefits of doing theater in the positive development of adolescents in Valencia

ABSTRACT: This article presents the research carried out about the benefits that adolescents manifest regarding the experience of acting. These are identified from 6 focus groups, with a sample of 53 people, aged between 12 and 20 years. The qualitative results suggest that these practices can mean a significant help to positive personal development, and can be summarized in: to help to promote different personal resources; to offer an opportunity to explore and express feelings; to provide a context of support and security; to make friends; to enhance communicative skills; to provide resources to be employed in other areas and times in people's life; to affirm identity and to strengthen autonomy; to develop skills to understand others; and to provide opportunity to escape from negative situations. The need to investigate this topic with other participants and other research designs is recognized.

KEYWORDS: Theatre, Drama, Positive Development, Young People, Focus Group.

Fecha de recepción 03/07/2017 · Fecha de aceptación 20/04/2018
 Dirección de contacto:
 Tomás Motos Teruel
 G.V. Fernando el Católico, 19, pta. 8
 46008 VALENCIA

1. INTRODUCCIÓN

¿Existe relación entre participar en actividades teatrales y el desarrollo positivo en la adolescencia? Para tratar de responder esta pregunta se han indagado las opiniones de adolescentes sobre los efectos que la práctica de las actividades teatrales supone para su desarrollo personal. En este artículo¹ se presentan solo los resultados obtenidos mediante la metodología cualitativa con grupos foco.

Cuando se habla de teatro en la educación se suele distinguir entre teatro y drama. En el drama los participantes están involucrados en un trabajo más espontáneo e improvisado y en el teatro en actuar en un escenario. Ver y hacer teatro son los dos aspectos complementarios que se han de buscar en la educación artística. En el presente trabajo se ha colocado el foco en el hacer, ya sea en grupos de teatro extraescolar o en las actividades y contenidos teatrales de las asignaturas curriculares.

La variedad de actividades dramáticas es muy amplia. Entre otras: juego de expresión, juego dramático, dramatización, *role play*, improvisación, simulaciones, lectura de textos teatrales, *reader's theatre*, escritura textos dramáticos, escenificación de diálogos y escenas cortas, modalidades de Teatro del Oprimido, representación de espectáculos, teatro representado por actores diferentes al alumnado, etc. Los sujetos de nuestra investigación no necesariamente las practican todas, sino que depende del proyecto docente de su profesorado o sus animadores.

En España la educación teatral, cuya presencia en los currículos oficiales es pequeña, gira principalmente en torno a actividades extracurriculares. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) los contenidos referidos al texto teatral se imparten en Lengua y Literatura, los de expresión corporal en Educación Física y las enseñanzas específicas de las artes escénicas en la asignatura optativa “Artes Escénicas y Danza”, impartida en 4º curso de la ESO. En el Bachillerato de Artes, se cursa la materia “Artes Escénicas”.

Autores como O'Neill (1995), Neelands, Baldwin y Fleming (2003), Laferrière y Motos (2003) o Navarro (2005) concretan las virtualidades del teatro y el drama como instrumento eficaz para desarrollar aspectos de las competencias en comunicación lingüística, cultural y artística, social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

A través del teatro los jóvenes representan sus percepciones de la realidad, pues la actuación teatral es tanto simbólica como reflexiva (Schechner, 1985). En este sentido, el drama opera en lo que Heathcote (citado en Johnson y O'Neill, 1991) llama zona de *no-penalty*. Esta autora asegura que “el teatro es la vida representada en una zona de no sanción. Parece, se asemeja, pero realmente no es” (p. 130). En esta área sin punición los participantes pueden probar experiencias, pero sin tener que vivirlas en sus consecuencias reales. Por otra parte, el teatro proporciona la oportunidad de explorar muchos “posibles yoes”, adoptando diferentes perspectivas y actitudes, comprometiéndose emocionalmente y pudiendo llegar a percibir las cosas de manera diferente. Abundando en este sentido, Davis (2015) afirma que “el drama ofrece una clase especial de “experiencia” y “vivir a través de” [...] Lo que de verdad es interesante es que mientras que el contexto y el papel son ficticios, las emociones sentidas pueden ser “reales” y al mismo tiempo se distancian de lo real” (p. 72).

Las actividades teatrales son liminares porque vienen calificadas por la libertad de expresión, por un espacio no institucionalizado y por la oportunidad de explorar o reinventar la propia identidad (Kim et al., 2015, p. 72). Se practican, pues, en un espacio transicional. Turner (2001) declara que el teatro es único en su capacidad de crear un contexto social que facilite la liminalidad, pues posibilita a los individuos residir entre los umbrales de lo cotidiano y lo imaginario, entre la realidad y la posibilidad.

Beare y Belliveau (2007) han propuesto un modelo de desarrollo de las artes escénicas que comprende cinco etapas. En la primera (*inclusion*) los participantes pretenden integrarse en el grupo y pertenecer a él. En la segunda (*control*) la principal preocupación es saber si sus habilidades teatrales se corresponden con lo que el grupo espera. En la tercera (*intimacy*) se pone el foco en establecer amistades y vínculos profundos. Quienes alcanzan la cuarta etapa (*empowerment*) son

competentes y admirados. Los que logran alcanzar la última etapa (*vision*) tienden a ser los líderes naturales del grupo debido a su profunda percepción del trabajo colaborativo y a sus habilidades para relacionarse con los demás. La mayor parte de los jóvenes que participan en actividades teatrales están en una de las tres primeras etapas.

1.1. Desarrollo positivo en la adolescencia

La adolescencia es el periodo de transición entre la infancia y la adultez, en el que se produce un proceso de maduración que implica cambios físicos, psicológicos y sociales (Alsinet, Pérez y Agulló, 2003; Stassen, 1997). Respecto a su rango de duración, aunque varía según las diferentes fuentes médicas, antropológicas y psicológicas, se suele admitir el inicio entre los 10 y 12 años y la finalización a los 19 ó 24 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986). En la adolescencia se produce una confusión y una crisis de identidad (Erikson, 1983), pues no se tienen convicciones formadas sobre lo que lo que se es ni sobre lo que se quiere ser. En este sentido, los adolescentes suelen presentar algunas manifestaciones preocupantes desde el punto de vista de los adultos: conflictos con padres y profesorado, inestabilidad emocional, bajo rendimiento escolar o conductas de riesgo como ejercicio precoz de la sexualidad, consumo de drogas, trastornos alimentarios, comportamientos delictivos e intentos de suicidio (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). Para prevenir tales comportamientos de riesgo, actualmente se proponen patrones de intervención que consideran la ausencia de problemas como indicador de un desarrollo sano (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010). Estos nuevos enfoques siguen los pasos del modelo del desarrollo positivo y la competencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006). El denominado *Positive Youth Development* está enfocado al bienestar, pone el acento en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud a las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004). Así, un adolescente saludable es aquel que no se implica en actividades antisociales (violencia, consumo de drogas, prácticas sexuales de riesgo, etc.).

La adolescencia es un periodo especialmente oportuno para el desarrollo de la identidad (Za-

carés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). En esta etapa se produce un proceso de búsqueda interior, se cambian las características que definieron el yo en la niñez, se cuestionan los valores personales y aparecen nuevos compromisos y prioridades (Berk, 2004). La identidad consiste en el hecho de que alguien se reconozca a sí mismo. El yo es lo que identifica a cada persona y la hace diferente a los demás. Para Erikson (1983) la identidad implica un sentido de continuidad y coherencia del yo a lo largo de tiempo. Es decir, ser la misma persona del pasado que se recuerda, del presente que se vive y del futuro que se espera.

Para el presente estudio entenderemos por autoestima la valoración que la persona hace de sí misma. Constituye el elemento valorativo del autoconcepto, del autoconocimiento (Garaygordóbil y Durá, 2006). La contribución de la autoestima sería la de proporcionar seguridad al sujeto a la hora de asumir riesgos y considerar opciones (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). En los adolescentes la autoestima crea una visión que influye en la forma en que se relacionan con las personas que les rodean y en cómo se sienten en relación con los demás.

1.2. Algunos programas de desarrollo positivo para adolescentes

Los datos disponibles indican que el participar en programas de desarrollo positivo durante la adolescencia está relacionado con un mayor compromiso social durante la adultez temprana así como con mayores logros a nivel educativo y ocupacional (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008). Existen trabajos que documentan la acción protectora de las actividades extracurriculares contra la implicación en actos delictivos y conductas problemáticas (Persson, Kerr y Stattin, 2007). Larson et al. (2004) señalan que las actividades extraescolares tienen una serie de consecuencias en el desarrollo positivo del adolescente: mejora de la iniciativa personal, aumento de la motivación, establecimiento de relaciones interpersonales incluyendo a personas adultas, aceptación de la diferencia y fortalecimiento de la personalidad. Igualmente, están documentadas ventajas a nivel de relaciones interpersonales, como una mayor capacidad de iniciativa y de toma de decisiones, mejor manejo de los conflictos, mayores habilidades de comunicación y, en general, más habilidades sociales (Eccles et al. 2003). Los

estudios longitudinales parecen confirmar la relación entre participar en actividades y el desarrollo positivo a lo largo del tiempo (Gardner, Roth y Brooks-Gunn, 2008).

Lerner et al. (2011) han realizado un estudio longitudinal (*4-H Study of Positive Youth Development –PYD–*) durante siete años, con 7.000 adolescentes, para poner a prueba la hipótesis de que cuando las fortalezas de los jóvenes están alineadas con los recursos de la familia, la escuela y la comunidad, se producirá un desarrollo positivo. El programa, denominado 5C y diseñado para confirmar esta idea, está integrado por cinco áreas de intervención: *competence* (visión positiva de las propias acciones, asertividad, habilidades de resolución de conflictos y toma de decisiones); *connection* (establecimiento de lazos positivos consigo, la comunidad, la escuela y los pares); *confidence* (sentido interno de autoestima y autoeficiencia); *caring* (simpatía, empatía e identificación con los demás); y *character* (respeto a las normas sociales y culturales, sentido de lo correcto y lo incorrecto). Las 5C conducen a una sexta: *contribution* (aportaciones a uno mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad).

Puesto que uno de los ámbitos del *teatro para hacer* son las actividades extracurriculares es fácilmente deducible que los efectos señalados son también aplicables a las actividades teatrales. Los investigaciones realizadas, en el ámbito anglosajón (Dutton, 2001; Hughes y Wilson, 2004; Kim et al., 2015) coinciden en el impacto en el desarrollo personal y social de los jóvenes y en que tiene efectos positivos sobre la promoción de recursos personales útiles para resolver de forma adecuada los retos vitales que se plantean en la adolescencia.

Dutton (2001) desarrolló un proyecto basado en experiencias dramáticas para trabajar con adolescentes en la construcción de competencias, el fortalecimiento de la autoestima y el fomento del reconocimiento de virtudes y fortalezas personales. Hughes y Wilson (2004) trabajaron con trescientos jóvenes y concluyeron que el teatro les ayudaba a desarrollar su sentido de identidad, su iniciativa, a tomar riesgos y a mejorar su habilidad para expresarse. Daykin et al. (2008) realizaron un metaestudio sobre las consecuencias de participar en actividades teatrales sobre la salud y el comportamiento de jóvenes universitarios. Concluyen que existen suficientes evidencias para afirmar que dicha práctica tiene efectos posi-

tivos en capacidades tales como habilidades sociales, empoderamiento, actitudes y comportamientos de riesgo (prácticas sexuales, alcohol, tabaco y consumo de drogas).

En el ámbito hispanófono no existen estudios empíricos sobre el efecto que tiene hacer teatro en los adolescentes, a excepción del de Rodríguez-Barquero y Araya-Vargas (2009), que en una investigación sobre los efectos de la improvisación teatral y la expresión corporal con jóvenes universitarios concluyeron que tiene efectos positivos y significativos sobre el estado de ánimo de los participantes así como en su autoestima y confianza.

Por esta razón, hemos intentado comprobar empíricamente si los resultados de los estudios anteriores sobre los efectos de las actividades teatrales en el desarrollo positivo se producen también en los adolescentes valencianos.

1.3. Competencias del desarrollo positivo en adolescentes e hipótesis de trabajo

Para nuestra investigación hemos tomado como elementos definidores del desarrollo positivo las cinco competencias de Lerner et al. (2011) a las que hemos añadido algunas de las competencias específicas que consideran Oliva et al. (2010, p. 230): autoestima, habilidades sociales, reconocimiento y manejo de las propias emociones y las de otras personas, pertenencia y vinculación, habilidades comunicativas y compromiso. Puesto que en nuestra investigación nos preguntamos si existe relación entre participar en actividades teatrales y el desarrollo positivo de los adolescentes, esta cuestión nos permite plantear las siguientes hipótesis:

1. Los adolescentes valencianos valoran de forma favorable la influencia de la experiencia teatral sobre su desarrollo personal.

2. Las opiniones manifestadas por los adolescentes valencianos sobre la vivencia y el impacto de la actividad teatral giran en torno a dimensiones tales como: expresión y gestión de sentimientos; sentido de compromiso; sentido de pertenencia, apoyo y aceptación; evasión de los problemas personales; aumento y mejora de las habilidades sociales; habilidades comunicativas y

transferencia de lo aprendido en teatro al contexto escolar y familiar.

3. La identidad y la autoestima son dimensiones destacadas en la relación entre actividades teatrales y el desarrollo personal positivo.

2. MÉTODO

El presente estudio se centra en la exploración de las declaraciones y valoraciones que los jóvenes manifiestan tras vivir la experiencia de la práctica del teatro, entendida como *teatro para hacer*.

Para tratar de responder a la pregunta arriba planteada preparamos un diseño de investigación no experimental, transversal y descriptivo. Dada la naturaleza de los resultados que se pretendía obtener era necesaria una metodología cualitativa pues nuestra investigación se basa en el análisis subjetivo e individual de aquellos. Se trata pues de una investigación interpretativa.

2.1 Muestra

Los sujetos que participaron fueron 53, distribuidos en cinco grupos de discusión. De ellos, dos se realizaron en los “II Encuentros de Teatro en la Educación”, celebrados en Valencia, entre el 12 y el 16 mayo de 2014; y tres en los “III Encuentros” durante el 20 y el 24 de abril de 2015. Los participantes procedían de 15 institutos de la ciudad de Valencia y de pueblos del área de influencia, 12 públicos y 3 privados concertados. El rango de edad =12-20 años, la moda =16, el promedio =15,6 y la desviación estándar =1,69. En cuanto a la distribución por sexo, 38 chicas y 15 chicos. Los estudios que cursaban eran 2º, 3º y 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio. Las modalidades: optativa de Taller de Teatro en ESO, Bachillerato Artístico, taller de teatro extraescolar y Técnico en Animación Sociocultural.

La selección de los participantes fue intencional o de conveniencia, puesto que elegimos individuos a los que se tenía fácil acceso, utilizando como criterio el que estuvieran vinculados con el estudio y la práctica del teatro, en alguna de las modalidades citadas.

1.2. Instrumento y procedimiento

La técnica de investigación utilizada ha sido el análisis de contenido de las declaraciones de los participantes, recogidas durante los grupos de discusión. Estos constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, ampliamente empleada en diferentes campos de la investigación sociológica.

El tipo de grupo de discusión empleado fue cara a cara. El tamaño de los grupos osciló entre 15 y 8 participantes (3, de 8; 1 de 14; y 1, de 15). Con cada uno se preparó una sesión que duró una hora y media.

Los chicos y chicas que participaron en cada uno de los grupos fueron seleccionados al azar.

El moderador de las sesiones fue el investigador, cuya función fue estimular la discusión a través de preguntas abiertas, reencauzar el debate cuando los participantes se dispersaban del tópico en cuestión y evitar el predominio de algunos invitando a hablar a los más silenciosos.

Tras los saludos y presentación se les informó del propósito de la investigación y se obtuvo su consentimiento verbal para grabar las sesiones y posteriormente transcribirlas y hacer uso de sus intervenciones. Ahora bien, no se les propuso que firmaran individualmente ningún impreso de consentimiento. Consideramos que se han respetado los requisitos mínimos de la ética.

Los ejes objeto de discusión fueron:

1. ¿Qué es el teatro para ti? Razones por las que participas en actividades teatrales. Tus primeros contactos con el teatro y quién te inició en las actividades teatrales.
2. Beneficios personales y mejoras que crees haber obtenido mediante el teatro.
3. ¿Hacer teatro ayuda a expresar y gestionar mejor los sentimientos?
4. ¿Con quién te sientes comprometido cuando preparas una representación o una dramatización?
5. ¿Participar en actividades teatrales ayuda a conocerse mejor? ¿Y a los demás? ¿Qué has descubierto de ti, que antes desconocías?

6. ¿Por quién te sientes apoyado? ¿Profesores, compañeros, padres? ¿Qué ambiente hay en tu grupo de teatro o en las clases de teatro de tu instituto?
7. ¿El teatro ayuda a evadirse de los problemas personales, familiares, con los compañeros, etc.?
8. ¿El teatro mejora las relaciones con los compañeros?
9. ¿Lo que aprendes en el teatro lo pones en práctica en tu clase, con tus compañeros, en tu casa, en tu barrio?

Como espacio físico se dispuso del hall de la Sala Inestable, la organizadora de los eventos. El instrumento de grabación utilizado fue el teléfono móvil y posteriormente los audios se transcribieron. No se tuvo en cuenta ni fue tema de análisis el lenguaje corporal.

Las transcripciones fueron sometidas a análisis de contenido del discurso. Para el proceso de codificación se utilizó el programa informático *Atlas ti 7*, herramienta de computación para el tratamiento y análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, vídeos y gráficos.

No existe ninguna fórmula para identificar los temas (unidades de análisis) y agrupar estos en subcategorías y categorías.

Las unidades temáticas o de análisis son “los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos susceptibles posteriormente de ser expresados en categorías y subcategorías [...] son bases de sentido localizables en un texto” (Fernández, 2002: 38). Estos fragmentos de texto, frases o incluso palabras transmiten un contenido semántico relacionado con una pregunta estímulo formulada por el moderador. La familia o categoría es una etiqueta que engloba a todos aquellos elementos aparecidos en el discurso que tienen rasgos semánticos comunes. Por su parte, las subcategorías concretan y limitan el significado de las categorías. En nuestro caso, se

procuró que fueran pertinentes, exhaustivas, homogéneas y mutuamente excluyentes.

3. RESULTADOS

Los documentos primarios que utilizamos fueron las transcripciones de los discursos recogidos en las cinco sesiones de los grupos foco. A continuación se procedió a la codificación, asignando cada unidad de análisis a una subcategoría y estas a su vez a una categoría, identificadas ambas por sus respectivos códigos. Seguidamente se realizó la cuantificación, mediante el conteo de registros de cada categoría (ver Tabla 1). Y finalmente se procedió a enlazar las subcategorías para diseñar las redes semánticas (ver Figura 1). Los datos resultantes fueron tratados mediante el análisis estadístico descriptivo expresado en frecuencias y porcentajes.

3.1. Beneficios

Esta categoría, que alcanza casi el 30% de las unidades temáticas, se refiere a las mejoras percibidas y atribuidas a las actividades teatrales; a la transferencia de lo aprendido en teatro a la vida escolar y social; y a la percepción de ellas como un espacio de evasión de los problemas personales.

Dentro de esta categoría destaca la subcategoría **Cambio personal** (CPB) con aproximadamente una de cada cinco de las unidades temáticas. Es la más importante de todas, no solo por el número total de unidades que comparten un significado común sino también por la centralidad que ocupan en el mapa de relaciones semánticas (ver Figura 1). Es la causa de las razones para hacer teatro y está asociada con el pensamiento sobre el teatro, la expresión de sentimientos, el sentimiento de seguridad, la evasión, el compromiso y la transferencia.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES TEMÁTICAS	TOTAL		
			Chicas	Chicos	Total
Beneficios	CPB	209	13,16	6,58	19,56%
	EV	41	2,79	1,05	3,84%
	TRV	62	3,60	1,20	5,80%
	Total	312			29,21%
Identificación	PRE	52	2,80	2,06	4,86%
	ED	52	3,49	1,37	4,86%
	INS	42	2,81	1,12	3,93%
	THT	35	2,34	0,92	3,27%
	Total	181			16,92%
Inicios	ALT	23	1,40	0,75	2,15%
	INT	29	1,66	1,05	2,71%
	Total	52			4,76%
Pensamiento	RHT	62	2,50	2,30	5,80%
	PT	91	4,02	4,05	8,52%
	Total	153			14,33%
Desafíos	RTR	70	3,55	3,00	6,55%
	COM	53	2,46	2,50	4,96%
	Total	123			11,52%
Autoconciencia emocional	SEG	40	2,50	1,25	3,75%
	EXS	67	4,32	1,95	6,27%
	Total	107			10,02%
Relaciones personales	RAM	60	3,74	2,08	5,62%
	APY	80	3,72	3,77	7,49%
	Total	140			13,11%
	Total	1068	59,65%	38,94%	100,00%

Tabla 1. Categorización y porcentajes. Elaboración propia

En las declaraciones de los participantes que intercalamos, las citas están identificadas con un nombre ficticio y un número, que indica la edad real del autor de las mismas.

Abundan las referencias a la mejora de la autoestima. Ejemplos:

“Yo antes era una persona con la autoestima bastante baja y ahora, gracias al teatro, sinceramente, me ayudó a subírmela”

(Marta15).

“Pues yo el año pasado era una persona totalmente distinta, era insegura, tenía muy poca autoestima, muy poca confianza, ahora todo ha cambiado. Ahora creo que me enorgullezco de lo que soy y antes [...] siempre pensaba que era lo peor” (Sara15).

Pero también señalan otros beneficios:

“Puedo utilizar mi imaginación cuando quiera. Pocas veces podía utilizarla y ahora siento que todo fluye (Ainhoa14).

“Aprendí a superar mis miedos” (Marta14).

“Abrir la mente” (Laura15).

“Tener vocabulario” (Nadia14).

“Escuchar” (Roberto15).

“Lo que más hemos reforzado ha sido la espontaneidad” (Soraya16).

“He aprendido a respetar a los demás y a estar orgullosa de formarme día a día” (Lourdes16).

“Yo he sido siempre un poco irresponsable, en el sentido de que he ido siempre a mi bola [...] Desde que empecé el teatro [...] me di cuenta de que cogí más responsabilidad, tanto

dentro como fuera del escenario. Y yo creo que la gente que me conoce lo ha notado bastante” (Sara15).

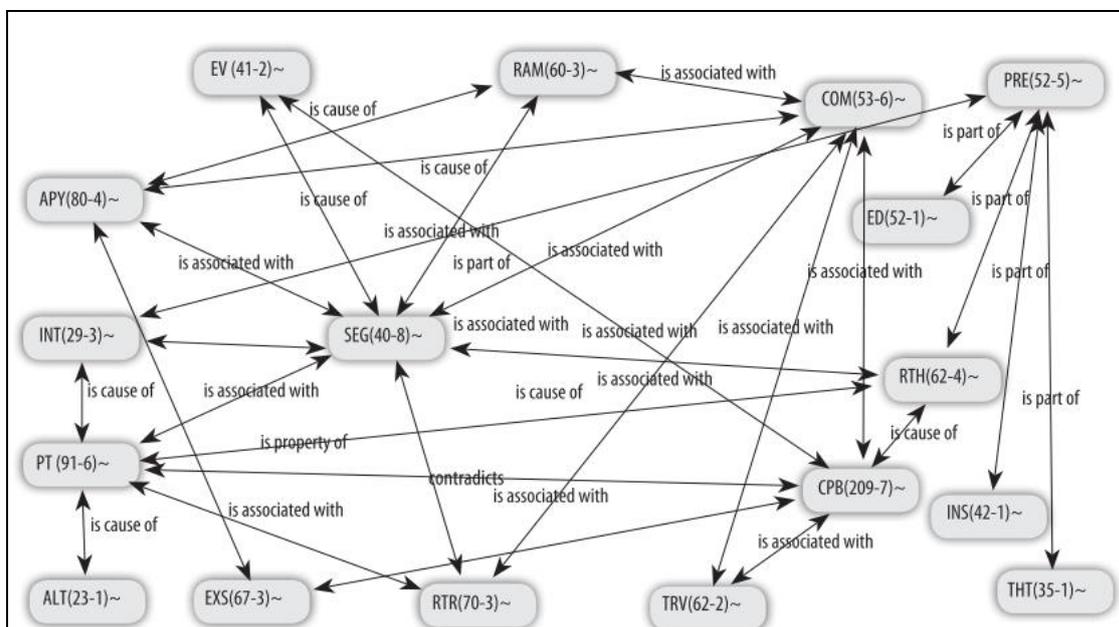


Figura 1. Red de relaciones semánticas de las subcategorías. Elaboración propia

Algunos participantes incluso cuantifican lo que han aprendido en el teatro:

“El 70% de todo. Aprender a respetar el punto de vista de los demás, saber comunicarte con los demás con respeto” (Álvaro16).

“Para mí el 95% porque es toda mi vida yo creo que [el teatro] me lo ha dado todo [...] Realmente donde yo creo que he aprendido de verdad, [...] es en el teatro” (Carla17).

De sus declaraciones se deduce que para los participantes el teatro es una herramienta para la construcción de la identidad. Así lo manifiestan:

“Siento que he crecido como persona” (Lucía16).

“Creo que me ha ayudado a ser mejor persona” (Josemi19).

“Yo no me atrevía a hablar con nadie. Y no era capaz de hacer amigos. Me costaba todo mucho. Y ahora, pues soy yo misma” (Andrea14).

“Yo empecé a ser persona con el teatro” (Álvaro20).

“Dejas de ser un producto como te hace la sociedad para de verdad ser más [lo que] tú quieres ser. No como los otros quieren que seas” (Marta17).

“Lo que más miedo me daba era que en mi casa no aceptaran mi homosexualidad [...] Pero ahora he ganado seguridad y me da igual lo que piensen de mí” (Érica17).

Destacan perder la vergüenza a actuar, hablar o hacer alguna actividad en público, lo que conduce a los participantes a declararse más desinhibidos, abiertos y comunicativos:

“Perder un poco la vergüenza y aprender a hablar en público. Pues yo cuando tenía que hacer trabajos delante de gente, [...] no me atrevía a hablar, porque yo era muy vergonzosa. Y ahora pues me da igual” (Laura14).

La superación de la vergüenza hace que los participantes se sientan menos tímidos:

“Me acuerdo de que en el colegio siempre me decían que no conocían mi voz. Nunca hablaba. Y fue a partir de cuando me apunté a teatro que los profesores me decían has empezado a hablar. Porque era muy tímida” (Sara14).

“El teatro me ha ayudado a ser menos tímido. Normalmente yo era una persona que me costaba relacionarme con los demás. Me costaba decir las cosas que pensaba de otros. Y ahora mismo gracias al teatro, soy más extrovertido” (Roberto15).

“Era muy fría. A no ser que fuera gente que conocía, no quería que se me acercasen. El teatro ha hecho ser más abierta con la gente” (Laura15).

La segunda subcategoría, con el 5,8%, es **Transferencia (TRV)**. Se refiere a que tomar parte en actividades teatrales de alguna forma proporciona habilidades y recursos que luego pueden ser empleados en otros sitios y momentos de la vida.

“Lo que aprendemos en teatro es un aprendizaje continuo, se lleva de la escena a la calle” (Pau18).

“Te ayuda a expresarte mejor [...] Gracias al teatro, tengo aptitudes sociales desarrolladas y sé hablar y sé comunicarme con la gente” (Cristina16).

“Lo que aprendemos en teatro es algo que utilizamos directamente en nuestra vida social” (Iván15).

La tercera subcategoría, con un 3,84%, es **Evasión (EV)**. El teatro es un espacio para olvidar y escapar por unas horas de los problemas personales. Así lo declaran los participantes:

“Llega a ser una vía para desahogarte. A evadirte de los problemas y de tu vida por un momento. Llegas a necesitarlo. Es una dependencia” (Claudia17).

“Yo tengo ganas de empezar teatro, porque es entrar y decir ‘adiós problemas’, porque es un sitio donde disfrutas, sonríes, te lo pasas bien. Es como que los problemas se van disolviendo, se van diluyendo” (Soraya16).

“A mí este año el teatro me ha servido para relajarme. Porque es un año complicadillo ya que segundo de bachillerato no se lleva bien. Y estar en teatro es un momento para olvidarme de la presión que tengo” (Nadien18).

3.2. Identificación

La segunda categoría en cuanto a unidades temáticas (16,92%) recoge los datos de personalización de los participantes y agrupa cuatro subcategorías. **Presentación (PRE)**, reúne el 4,86% de las unidades temáticas. Al comienzo de las sesiones se pedía a los participantes que dijeran su nombre, edad y el centro en el que estudiaban. Los datos referidos a **Edad (ED)** e **Instituto (INS)** están recogidos en la descripción de la muestra. **Tiempo haciendo teatro (THT)**: algunos participantes lo precisan con exactitud y va desde los nueve meses (10 sujetos) a los nueve años (3 sujetos). Otros se limitan a expresarlo de una forma más imprecisa: “desde pequeña”, “he estado desde los 6 años hasta ahora y no he podido dejármelo”, “yo llevo muy poco tiempo”.

3.3. Inicios

Es la categoría menos relevante pues solo recoge el 4,76% de las unidades temáticas. Se refiere al inicio de la experiencia teatral ya sea en el contexto familiar, escolar o en el marco de la formación académica; y al conocimiento del lenguaje dramático. **Razones iniciación al teatro (INT)**: esta subcategoría, con un porcentaje del 2,71%, detalla los motivos explicitados por los que el participante empieza a formar parte de un taller de teatro extraescolar o elige la asignatura optativa de Taller de Teatro. Entre las razones de participar en actividades teatrales encontramos la importancia del grupo de iguales.

“Yo empecé en teatro porque vas con un compañero de clase a una extraescolar y te apuntas para pasar el rato. Pero con los años se ha ido convirtiendo ya no en una actividad que me guste, sino en una actividad que necesito hacer para yo sentirme completo. Porque necesito el teatro, es por eso por lo que voy a teatro” (Jesús20).

“Yo me apunté porque como normalmente faltan chicos en el grupo...y me dijeron, venga Diego, apúntate... y por eso me apunté” (Diego14).

Aprendizaje del lenguaje teatral (ALT). Subcategoría con solo 2,15% se refiere al aprendizaje de conocimientos y procedimientos propios del lenguaje teatral. Únicamente los participantes destacan los utilizados en su clase o taller: improvisación, expresión corporal y dramatización.

3.4. Pensamiento sobre el teatro

Esta categoría, que supone un 14,33%, recoge las unidades de significado referidas a la idea que los participantes tienen sobre qué es teatro y las razones por las que hacen actividades teatrales. La subcategoría **Idea sobre el teatro (PT)** agrupa no solo lo que los participantes piensan que cosa sea el teatro sino también cómo ha de ser el teatro para jóvenes. Y así declaran:

“Es como un arma pacífica” (Jesús20).

“Meterte en la vida de otras personas y tener como otra vida” (Alejandro16).

“Olvidar quien eres y representar a otros” (Laura14).

“Me parece una cosa muy difícil, muy complicada pero a la par me parece también una cosa maravillosa y es un modo de vida” (Marta14).

El teatro para los jóvenes ha de tener algunos de estos rasgos: “un lenguaje que te atraiga”, “divertido, que haga reír”, “esté planteado de una forma que nos interese”, “con cambio de situaciones”, “trama sea fácil de seguir” y “suspense”. Y en cuanto a los temas: “la adolescencia”, “el amor”, “los estudios” o “los conflictos cotidianos”.

Y respecto a los géneros y puesta en escena hay para todos los gustos: la tragedia, la comedia, y que impacte por el tema y por la música, escenografía y uso de las nuevas tecnologías.

En cuanto a las **Razones para hacer teatro (RHT)**, subcategoría con un 5,80%, he aquí algunas declaraciones:

“Con los años se ha ido convirtiendo [...] en una actividad que necesito hacer para sentirme completo. Porque necesito el teatro, es por eso por lo que voy a teatro” (Álvaro20).

“Te sientes bien. Haces cosas que te gustan. Y cuando acabas estás contenta, estás satisfecha con lo que has hecho” (Silvia16).

Entre las razones de hacer teatro está la de entrar en otros mundos y “vivir otros roles”. En este sentido, los sujetos declaran:

“Cuando haces teatro es como que te sales de tu mundo y puedes ser lo que tú quieras” (Roberto15).

“Me encanta porque cuando salgo al escenario me olvido de todo y además de que puedo ponerme en la piel de otras personas, me hace, también, enseñar mis sentimientos, que es algo que no me gusta mucho. Entonces me olvido de que soy yo y me meto en el papel de otra persona y todo es mejor” (Carles17).

3.5. Desafíos

Con un 11,52% de las unidades temáticas hace referencia a los desafíos que supone el participar en actividades teatrales y el compromiso que ello implica. La subcategoría **Retos y riesgos (RTR)** representa el 6,55% del total. Y se refiere a que hacer teatro y participar en las actividades de dramatización supone correr riesgos y responder a desafíos. Los principales de que tienen conciencia los sujetos de la muestra son cómo hacer llegar claramente al público el mensaje de la obra, atraer su atención, mantenerla y que se escuche claramente la voz de cada actor o actriz.

“Cuando hacemos teatro, se nos plantea el reto de transmitir al público lo que queremos” (Álvaro16).

“Mi miedo es equivocarme y hacer el ridículo” (Ainhoa14).

“Los nervios. Que te superen los nervios. Que te pongas muy nerviosa y te salga todo mal” (Nerea12).

También es un riesgo revelar la propia vida personal durante la realización de las actividades dramáticas, pues no hay que olvidar que estas siempre son proyectivas:

“Hay otro riesgo, que es el personal, el de contar las historias en primera persona” (Marta14).

El **Compromiso** (COM), subcategoría con un 4,96%, alude a que el teatro requiere tomar parte de un proceso de trabajo disciplinado y comprometido. Los participantes lo entienden como:

“Todos tenemos que estar pendientes de todos” (Josemi19).

También lo ven como exigencia personal:

“Contigo mismo sobre todo y con el grupo” (Josemi19).

“Con la obra en sí y con la directora” (Soraya16).

“Y con el público, porque si lo haces mal el público tampoco lo va a pasar bien” (Carla17).

Los participantes tienen conciencia de que el compromiso implica esfuerzo continuado:

“Para hacer algo hace falta continuidad” (Pau18).

Así metafóricamente lo declara uno de los participantes:

“No hay arco iris sin lluvia” (Rubén16).

3.6. Autoconciencia emocional

Se refiere a la oportunidad que el teatro ofrece para expresar sentimientos y pensamientos en un contexto seguro. La subcategoría **Expresión de sentimientos** (EXS), con el 6,27%, reúne las unidades temáticas referidas a la coyuntura que proporciona hacer teatro y actividades dramáticas para expresar percepciones, emociones y puntos de vista.

“Yo en teatro, puedo expresar mejor mis sentimientos porque conozco más a la gente. [...] Me cuesta muchísimo menos expresar mis sentimientos con ellos, que luego fuera, con la gente de mi instituto. Para mí es mucho más fácil hacerlo dentro de las clases de teatro” (Frida15).

Los participantes también declaran que son capaces de reconocer los sentimientos de las otras

personas. Lo que implica el desarrollo de la empatía.

“Puedes sentir cómo otras personas se sienten” (Laura14).

“Te ayuda a que pienses en los demás y veas cómo se sienten” (Soraya16).

La subcategoría **Seguridad** (SEG) hace referencia a la percepción de que el grupo de teatro es un contexto seguro. A pesar de su bajo porcentaje (el 3,75 % de las unidades temáticas) representa la centralidad en el mapa de las relaciones semánticas (ver Figura 1). En este sentido, la expresión de sentimientos es una propiedad de la seguridad. Además, se asocia con la opinión que se tiene sobre el teatro, con la conciencia de apoyo, con el compromiso, con las relaciones de amistad y con los cambios personales percibidos. Es la causa de producir transferencias de lo aprendido y está en contradicción con los retos percibidos.

Este sentimiento de seguridad, de protección y confianza lo manifiestan los participantes con declaraciones como:

“Te da mucha seguridad” (Ainhoa14).

“A mí, por ejemplo, el teatro me ha hecho ganar seguridad” (Frida15).

3.7. Relaciones personales

Aquí se agrupan las unidades temáticas relacionadas con el sentimiento de apoyo, percibido en el grupo de teatro, y con los lazos de amistad que en él se establecen.

La subcategoría **Relaciones de amistad** (RAM), con el 5,62%, se refiere a que el teatro es considerado como un medio que permite establecer relaciones distintas a las establecidas con las personas con que uno se codea en el día a día:

“Somos una piña, somos una familia, estamos todos juntos” (Sonia16).

“Ya no somos unidades individuales sino que cuando hacemos teatro y después cuando nos juntamos todos, yo siento que somos como un grupo, somos uno” (Álvaro16).

“Este es mi primer año en el instituto y gracias al teatro he podido conocer a mucha más gente” (Nerea12).

“Lo importante es que seamos un grupo. No que seamos ‘un grupo de teatro’, sino un grupo de verdad” (Frida 15).

La subcategoría **Apoyo** (APY) (7,49%) se refiere a la autoconciencia de sentirse protegido.

“Si falla uno, todos se preocupan por él. Es como un equipo en el que todos damos y aportamos cosas” (Alejandro16).

“Nos mezclamos varios cursos. Eso hace [...] que los más mayores ayuden a los más pequeños y que los mayores siempre tengan como una pequeña responsabilidad” (Nerea12).

4. DISCUSIÓN

Los resultados invitan a realizar una serie de consideraciones en relación con los beneficios percibidos de la vivencia de la experiencia teatral.

4.1. Primera hipótesis

Según los resultados obtenidos hemos podido constatar que los adolescentes de la muestra resaltan la utilidad que tiene para su desarrollo personal ya sea el hacer teatro o el participar en actividades dramáticas en general. Así se confirma en la subcategoría “Cambio personal” de la categoría “Beneficios”. Sus resultados hacen referencia a autoestima; mayor imaginación; superación de miedos y de timidez al actuar, al hablar o hacer alguna actividad ante los demás y mejora la expresión oral; escucha; espontaneidad, respeto a los demás; mayor responsabilidad y ser más abiertos y comunicativos. Estos concuerdan con la investigación de Eccles, Barber, Stone y Hunt (2003) que encontraron mayores habilidades de comunicación y, en general, más habilidades sociales en los sujetos que participaban en actividades extraescolares. Por otra parte, los participantes afirman que el teatro les ha ayudado y enseñado cosas diversas como utilizar la imaginación, escuchar, superar miedos, ser más espontáneos, etc.

Por todo ello, podemos concluir que los adolescentes de la muestra valoran positivamente la experiencia de hacer teatro pues declaran que les aporta efectos beneficiosos para sus vidas.

4.2. Segunda hipótesis

Respecto a la segunda hipótesis encontramos que los resultados obtenidos muestran que haciendo teatro se incrementan como mínimo cuatro de las 5C del programa para el desarrollo positivo juvenil implementado por Lerner et al. (2011). A saber:

- 1) Competencia. El teatro ayuda a desarrollar una visión más positiva de las propias acciones.
- 2) Conexión. Al ser el teatro una actividad de grupo, desarrolla las habilidades sociales y comunicativas. Por ello los participantes declaran estar unidos y pertenecer al grupo.
- 3) Cuidado. Los sujetos de la muestra manifiestan que el hacer teatro les ayuda a empatizar, a pensar en los demás y a percibir cómo se sienten los otros.
- 4) Confianza. Entre los cambios personales que los participantes declaran haber experimentado está la superación de la vergüenza que hace que se sientan más abiertos y comunicativos.

Al repasar cada una de las capacidades recogidas en la segunda hipótesis encontramos los siguientes resultados.

a) Expresión y manejo de las propias emociones y la empatía con otras personas. Las declaraciones recogidas en la subcategoría “Expresión de sentimiento” de la categoría “Autoconciencia emocional” hacen referencia genérica a la facilidad para expresar sentimientos y poder apreciar como se sienten los otros. Entrar en el espacio seguro, que el teatro representa, permite expresar impresiones y pensamientos, tomar conciencia de ellos y no tener miedo de exponerlos ante los demás. En esta variable las chicas manifiestan diferencias significativas respecto a los chicos en cuanto a que el teatro es una oportunidad para expresar los sentimientos y a no tener miedo a manifestarse a los demás tal y como se sienten. También existen diferencias a favor de las chicas al considerar que el teatro supone un ambiente

seguro en el que se sienten apoyadas por el profesorado y por las amigas y amigos.

b) Compromiso. Los y las participantes entienden el compromiso como: “todos tenemos que estar pendientes de todos” porque “actuar es compromiso”. Lo consideran como exigencia personal.

c) Sentido de la pertenencia y vinculación. Los y las participantes declaran haber establecido relaciones con los compañeros y compañeras del grupo de teatro distintas a las mantenidas con otros iguales. Ello puede explicarse desde el modelo de desarrollo de las artes escénicas en los jóvenes de Beare y Belliveau (2007). La mayor parte de los sujetos de la muestra se encuentran en una de las tres primeras etapas (*inclusion, control, intimacy*). Los participantes en actividades teatrales tienen la necesidad de integrarse en el grupo y sentirse protegidos. Los iguales son una fuente importante de apoyo emocional, afecto y solidaridad. La interacción con los iguales se convierte en un escenario para probar “quién soy” y “quién podría ser” y desarrollar la propia autonomía e independencia (Youngblade et al., 2007). Participar en actividades teatrales favorece la autoconciencia de sentirse apoyados en un ambiente de seguridad. Pertenecer a un grupo de teatro consolidado hace que los adolescentes se sientan acogidos por sus pares.

d) Evasión. La experiencia especial de “salir de tu mundo” y “vivir a través de otros yoes” que el hacer teatro supone es la razón por la que los participantes declaran que es un espacio de evasión donde olvidar y escapar por unas horas de los problemas personales. El contexto de liminalidad (Turner, 2001) y la teoría de la metaxis (Boal, 2004) explican este poder liberador del teatro que encontramos en las declaraciones de los participantes recogidas en la subcategoría “Evasión” de la categoría “Beneficios”. En esta variable se constata que las chicas consideran significativamente que las actividades dramáticas les ayudan a desconectar de las preocupaciones y escapar de lo cotidiano, pudiendo ser olvidados por unas horas. Además consideran que aumenta su competencia para enfrentarse a situaciones negativas.

e) Habilidades sociales. Las declaraciones referidas a las habilidades sociales y comunicativas se agrupan en la subcategoría “Relaciones de amistad” de la categoría “Relaciones personales”.

Los participantes manifiestan haber establecido estrechos lazos de amistad y sienten el grupo de teatro como una familia. Se encuentran en la etapa *intimacy* de Beare y Belliveau (2007) y en el área de intervención *connection* de Lerner et al. (2011). Los resultados obtenidos son acordes con las conclusiones de Daykin et al. (2008) para quienes existen suficientes evidencias para afirmar que las prácticas dramáticas tienen efectos positivos sobre las habilidades sociales. Esto se explica porque el teatro es una actividad de grupo y por ello desarrolla determinadas capacidades que guardan relación con la necesidad de pertenencia de los adolescentes. En esta variable las chicas declaran en mayor medida que el teatro permite establecer relaciones con otras personas distintas a las que se relacionan cada día.

f) Respecto a las habilidades comunicativas hay referencias en las subcategorías “Beneficios personales” de la categoría “Beneficios”. El contenido de tales beneficios versa sobre la expresión oral (tener más vocabulario, expresarse mejor, aprender a hablar en público, transmitir claramente un mensaje), aprender a escuchar, aprender a respetar el punto de vista de los otros y ser más abierto con la gente. La relación del teatro y las capacidades comunicativas están suficientemente confirmadas en Hughes y Wilson (2004).

g) Transferencia. De sus opiniones podemos deducir que tomar parte en actividades teatrales proporciona de alguna forma destrezas que luego pueden ser transferidas a otras situaciones y momentos de la vida. Esta capacidad se corresponde con áreas de intervención *contribution* de Lerner et al. (2011). En cuanto a las diferencias de género las chicas manifiestan con diferencia sus creencias implícitas positivas sobre el impacto que la experiencia teatral tendrá a corto y medio plazo en otras esferas de su vida. Es decir, afirman que hacen transferencia.

Sería necesario utilizar instrumentos más precisos que los grupos foco para poder comprobar con más precisión los efectos del teatro en cada una de las capacidades enumeradas en este apartado.

4.3. Tercera hipótesis

Constatamos que los sujetos de la muestra declaran tener conciencia de que el teatro es una

herramienta y una oportunidad para plantearse su identidad, conocerse mejor y crecer como personas. Las expresiones sobre la identidad aparecen fundamentalmente en la categoría “Beneficios” y la expresan con frases tales como: “crecer como persona”, “ser mejor persona”, “ser uno mismo”, “ser lo que uno quiere ser”, “encontrarse con uno mismo”. Enunciados que están en sintonía con las teorizaciones sobre la identidad de Erikson (1983) y Kroeger (2004). Las actividades dramáticas dan a los jóvenes la oportunidad de explorar otros “posibles yoés” lo que les ayudará en el proceso de construcción de su propia identidad (Halverson, 2010). En el espacio sin sanción que es el teatro los participantes pueden probar experiencias, sin sus consecuencias concretas, bajo la influencia de sus pares en un ambiente seguro donde discutir y explorar los sentimientos personales y ayudar a desarrollar una identidad positiva y saludable.

Respecto a la autoestima hay numerosas unidades de contenido referidas al incremento de la confianza, que supone una mejora en la autoestima. Encontramos declaraciones como: el teatro me ha ayudado a subir la autoestima, tenía muy poca autoestima o ahora tengo más confianza en mí mismo. Estos resultados son acordes con lo que afirman Broh (2002) y Rodríguez-Barquero y Araya-Vargas (2009) y se corresponden con desarrollo de la capacidad *confidence* (Lerner et al., 2011). El refuerzo de la autoestima es uno de los beneficios de las actividades teatrales aceptado por la mayoría de los autores.

En esta variable las chicas manifiestan con diferencia respecto a los chicos que hacer teatro les ayuda a crecer como persona y tienen más conciencia de cómo está influyendo en el desarrollo de su identidad y sobre todo en su autoestima.

Para cuantificar las unidades temáticas referidas a la identidad y a la autonomía hubiera sido necesario haber establecido dos subcategorías más en “Beneficios”. De este modo hubiéramos podido comprobar el peso de estas dimensiones en la relación entre actividades teatrales y desarrollo positivo.

En cuanto al teatro como arte, constatamos que las declaraciones, recogidas en la categoría “Pensamiento sobre el teatro”, se corresponde con los resultados de la investigación de Sires y Bayona (2006) respecto a los géneros preferidos por los adolescentes (comedia, musical, tragedia)

y a las características de los espectáculos (calidad, dinámicos, impactantes y con formato diferente, humor inteligente, etc.) Y con los de Needlans (2008) sobre los rasgos de un teatro juvenil (contexto local, relevancia, innovador y experimental y basado en el grupo). Y respecto a la iniciación al teatro los resultados de esta investigación son acordes con McCarthy, K. y Jinnat, K. (2001) sobre la influencia de los pares, la familia, la escuela y las experiencias tempranas para llegar a ser espectadores de teatro o participar en actividades dramáticas. La influencia social y el aprendizaje vicario son las razones de más peso a la hora de iniciarse en la práctica del teatro.

Considerando la edad y el sexo encontramos los siguientes resultados:

- A mayor edad los sujetos valoran más el hecho de que la experiencia teatral ayuda a lidiar con el riesgo y aceptar el compromiso, verse a sí mismos de una forma más completa y compleja, tomar consciencia de la realidad que les rodea.
- A más edad también declaran que el impacto estimado provocado por la experiencia teatral es mayor, fundamentalmente respecto a la mejora en las habilidades para expresarse y hacer amigos, la oportunidad para desviarse de problemas y dificultades y, sobre todo, la capacidad para entender a los demás.
- Las chicas superan a los chicos en creencias implícitas positivas sobre el impacto que la experiencia teatral tendrá a corto y medio plazo en otras esferas de su vida.
- También se manifiestan diferencias significativas respecto a la tolerancia al riesgo, la identidad y autoconsciencia, la expresión emocional y la sensación de escape de lo cotidiano. Asimismo hay contraste a favor de las chicas en las relaciones personales y en la seguridad

6. LIMITACIONES

Las declaraciones de los sujetos de la presente investigación son en ocasiones muy contundentes y adolecen de falta de matices. Consideramos que se trata de un rasgo propio de su

edad pero puede ser una de las limitaciones del presente estudio.

En este sentido, ¿el hecho de que muchos de los participantes hayan protagonizado o visualizado un espectáculo poco antes de participar en los grupos de discusión puede afectar en la intensidad de sus declaraciones y suponer un sesgo positivo?, ¿hasta qué punto los resultados de la investigación son una confirmación de la teoría y en qué medida pueden ser vistos como una sólida “evidencia” sobre el impacto que tiene la participación en los jóvenes en el teatro? Estas preguntas requieren de otras investigaciones que ayuden a encontrar respuestas satisfactorias que complementarían los resultados aquí expuestos. Otra limitación reside en que los resultados están basados en datos generados por participantes comprometidos en grupos de teatro, y no se han contrastado con un grupo control. De aquí la necesidad de seguir investigando esta temática con otros participantes y otros diseños de investigación y el planteamiento de diseños longitudinales con medidas de cambio intraindividual e interindividual en distintas capacidades.

Si la práctica teatral parece tener influencias beneficiosas sobre el desarrollo psicológico de los jóvenes, es necesario desarrollar metodologías para valorar su intensidad y comprender mejor la naturaleza de dicha influencia, con el fin de diseñar programas de intervención encaminados a ese fin. En este sentido habría que plantearse la razón de que las mujeres consideran el teatro como un ámbito de práctica y diversión. Igualmente, analizar si sigue las mismas pautas en el grupo de iguales desde la perspectiva de género.

NOTAS

¹ Los resultados expuestos en el presente artículo se enmarcan en el proyecto de investigación “El Teatro y los jóvenes”, desarrollado durante 2014 y 2017 en el Máster en Teatro Aplicado de la Universidad de Valencia. Se pretende sondear el pensamiento de los jóvenes y adolescentes sobre el impacto y la huella dejados tras la experiencia de hacer teatro o acceder a los contenidos teatrales, contrastar esos efectos con el desarrollo positivo y, finalmente, compararlos con sujetos que no practican el teatro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsinet, C, Pérez, R. y Agullo, M. (2003). Adolescentes y percepciones del riesgo. *Revista de Estudios sobre juventud*, 18, 90-101.
- Beare, D. y Belliveau, G. (2007). Theatre for Positive Youth Development: A Development Model for Collaborative Play-creating. *Applied Theatre Research*, 8. Recuperado de: https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/52892/04-beare-belliveau-final.pdf
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6ª ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley. (Org. 1999).
- Benson, P.L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- Berk, L.E. (2004). *Development through the Lifespan* (3ª. ed.). Slade River, N.J.: Pearson.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba. (Orig. 1990).
- Broh, B.A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-96.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, D. y Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behaviour: a systematic review of the literatura. *Journal of Health Psychology*, 13 (2), 251-264.
- Davis, S. (2015). Perezhivanie and experience of drama, metaxis and meaning making. *Drama Australia Journal*, 39 (1), 63-75.
- Dutton, S.E. (2001). Urban Youth Development—Broadway Style: Using Theatre and Group Work as Vehicles for Positive Youth Development. *Social Work with Groups*, 23 (4), 39-58.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Erikson, E.H. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós. (Orig.1950)
- Estévez, E. Ferrer, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15 (2), 223-232.

- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales, II* (96), 35-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1530960>
- Garaygordóbil, A. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta, 32* (141). Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/viewFile/2132/2107>
- Gardner, M., Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology, 44*, 814-830.
- Halverson, E. (2010). Artistic production processes as venues for positive youth Development. *WCER working paper, 2*. Wisconsin: Center for Education Research. Recuperado de: http://wcerweb.ad.education.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2010_02.pdf
- Hughes, J. y Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education, 9* (1), 57-72.
- Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, 36* (2), 181-195.
- Johnson, L. y O'Neill, C. (Edit.) (1991). *Collected Writing in Drama Education. Dorothy Heathcote*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Kim, A.J., Stembergeac, S., Lawrenceac, C., Torresad, V., Miodragae, N., Leef, J.W. y Boyns, D. (2015). Neurodiversity on the Stage: The Effects of Inclusive Theatre on Youth with Autism. *International Journal of Education and Social Science, 2*, (9), 27-39. Recuperado de: <http://www.ijessnet.com/wp-content/uploads/2015/10/4.pdf>.
- Kroeger, J. (2004). *Identity in Adolescence. The balance between self and other* (3ª ed.) New York: Routledge.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N. y Wood, D. (2004). Organized youth activities as contexts of positive development. En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 540-560). New York: Wiley.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V. y Collegues (2011). *The Positive Development of Touth. Report of the Findings from the Seven Years of the 4-H Study of Positive Youth Development*. Institute for Applied Research in Youth Development. Tufts University. (Orig. 2002)
- Lerner, R.M. y Steinberg, (Eds.) (2011). *Handbook of Adolescence Psycology* (Second Edition). Hoboken, NY: John Wiley and Sons. (Orig. 2004)
- McCarthy, K. y Jinnet, K. (2001). *A New Framework for Building. Participation in the Arts*. Santa Mónica: RAND. Recuperado de: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1323.pdf
- Navarro, R. (2005). *Valor pedagógico de la Dramatización. Su importancia en la Formación Inicial del Profesorado* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla.
- Neelands, J., Baldwin, P. y Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge Falmer.
- Needlands, J. (2008). *Essentially Youth Theatre. NAYAD Starting The Debate Seminar May10th*. Recuperado de: <http://nayad.ie/files/jNeedlandsadress.pdf>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33* (2). Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32595/M%E1s%20all%20del%20d%E9ficit%20postprint.pdf?sequence=1>
- O'Neill, C. (1995). *Drama Words: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: NH. Heinemann.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Serie informes técnicos 731. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Persson, A., Kerr, M. y Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology, 43*, 197-207.
- Rodríguez -Barquero, V. y Araya-Vargas, G. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación, 33* (2), 139-152.
- Schechner, R. (1985). *Between Theater and Anthropology*. University of Pennsylvania Press
- Sires, T. y Bayona, M. (2006). *Estudi qualitatiu dels joves adolescents i els teatres de la comarca del*

Vall's Oriental. Les barreres d'accés. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Stassen, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia* (7ª ed.). Madrid: Editorial Medica Panamericana. (Org. 1991).

Turner, V. (2001). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Nueva York: Performing Arts Journal Publication. (Org. 1982).

Youngblade, LM., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I-C. y Novack, M. (2007). Risk

and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119, Suppl., S47–S53.

Zacarés, J., Iborra A. Tomás, J.M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25 (2), 316-329.

ARTÍCULO ORIGINAL

Condiciones de desarrollo profesional del técnico docente Dominicano como asesor pedagógico

Paulino Murillo Estepa
paulino@us.es

Carmen Gallego-Domínguez
cgallego@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN: La formación de asesores externos a los centros es un factor fundamental en cualquier etapa del desarrollo profesional con vistas a la mejora institucional. A partir de los datos obtenidos en este artículo mediante un cuestionario a los técnico-docentes de República Dominicana, aportamos información práctica relevante sobre las condiciones, situaciones y contextos más apropiados para el desarrollo de programas formativos útiles y eficaces. Los resultados obtenidos indican que las condiciones en que aprenden son diferentes en función de las modalidades en que participan, considerando la experiencia, motivación, intereses y necesidades como los factores más relevantes en la adquisición de aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Asesoramiento, Desarrollo Profesional, Asesor Pedagógico.

Conditions for professional development of Dominican technical teacher as pedagogical advisor

ABSTRACT: The training of outside consultants to the centers, in addition to that of the teachers, is a fundamental factor in any stage of professional development with a view to institutional improvement. In this article, from the data obtained through a questionnaire, validated, passed on to the technicians-teachers of the Dominican Republic. We provide relevant practical information on the conditions, situations and contexts most appropriate for the development of useful and effective training programs. Results indicate that the conditions in which they learn are different depending on the modalities in which they participate, considering the experience, motivation, interests, and needs as the most relevant factors in the acquisition of learning.

KEYWORDS: Learning, Advising, Professional Development, Pedagogic Advisor.

Fecha de recepción 30/11/2017 · Fecha de aceptación 10/04/2018
 Dirección de contacto:
 Paulino Murillo Estepa
 Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
 Calle Pirotecnia s/n
 41013 SEVILLA

1. MARCO TEÓRICO

Vivimos inmersos en una sociedad donde los cambios se producen a una velocidad vertiginosa y donde las demandas hacia el sistema educativo y, de forma muy concreta, a su profesorado, son cada vez mayores. La educación se convierte así en elemento clave que proporciona oportunidades, pero que también puede propiciar situaciones de exclusión social (Murillo Estepa y Olías Ferreras, 2010).

La dimensión institucional es una dimensión intrínseca de los procesos de mejora escolar, y probablemente la más delicada a la hora de valorar la eficacia, utilidad o éxito de tales procesos. Pero cualquier deseo de mejora institucional pasa ineludiblemente por prestar atención a la formación del profesorado así como también a la formación de otras figuras externas o internas.

El Reglamento del Estatuto del Docente de República Dominicana reconoce, en su artículo 4 del Capítulo II, la figura del Técnico Docente. Se trata de un profesional con funciones de planificación, asesoría, supervisión, orientación, o cualquier actividad íntimamente vinculada a la formulación y ejecución de las políticas educativas.

Múltiples estudios (Fernández, 1997; Garay y Bórquez, 2014; Guarro, 2001; Murillo Estepa, 2008; Nicastro y Andreozzi, 2003; Nieto, 2001) demuestran el papel fundamental de los asesores de educación en el funcionamiento y eficacia de las organizaciones educativas. La actitud de compromiso de los equipos de gestión constituye un aspecto que garantiza el éxito de cualquier proceso de mejora. Para ello, es fundamental la integración de sus planes en la dinámica habitual de los centros, crear un buen clima de relaciones en los mismos. Se trata de un cambio de modelo en el asesoramiento que se suele desarrollar habitualmente como especialistas en el acompañamiento de los procesos de mejora.

Tradicionalmente, los centros educativos vienen realizando su trabajo de forma independiente y aislada, considerándose con capacidad suficiente como para realizar su cometido sin

ayuda alguna (Murillo Estepa, 2008). Pero en pleno siglo XXI, esto es impensable. Los centros se encuentran en el punto de mira de cualquier propuesta nueva. Se les atribuyen nuevas y más amplias funciones, se les establecen otros requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y materias, en definitiva, se les plantean nuevas exigencias producto de los problemas que la propia sociedad no puede resolver.

En este escenario es en el que hemos de situar la realidad del asesoramiento como proceso fundamental de ayuda y acompañamiento a los centros educativos, en la búsqueda del aprendizaje y desarrollo institucional, así como en la mejora del rendimiento del alumnado. En este sentido, la figura del técnico docente y el proceso de asesoramiento pueden ser considerados como procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica.

La definición de asesoramiento y el rol de los técnicos docentes han ido cambiando significativamente desde sus comienzos hasta la fecha. En un principio, el técnico docente se concebía como un experto en contenidos que desarrollaba funciones de supervisión. Posteriormente, en el contexto normativo e institucional de la formación docente en la República Dominicana, y bajo la influencia de diferentes autores (Bolívar, 1999, 2015; Domingo, 2012; García y Sánchez, 2007; Murillo Estepa, 2005, 2008; Nieto y Portela, 2006; Sánchez y García, 2005) se empieza a entender al técnico docente como alguien que ayuda y acompaña en un determinado proceso. En este sentido, el técnico pasa a trabajar con los docentes, no sobre ellos, respetándolos como profesionales y acomodándose a sus demandas e iniciativas, en una relación menos intervencionista y más colaborativa. Su función, entre otras, es la de colaborar para que la organización funcione, integrando a todos, intentando alcanzar acuerdos que permitan una base ética de comportamientos, así como una búsqueda de soluciones de manera consensuada. Sin embargo, esta tarea no es sencilla. Frecuentemente la labor del asesor es la de ocuparse de aspectos más técnicos de los procesos de orientación, cambio y mejora educativa (García Gómez, 2008).

Como hemos planteado hace algún tiempo (Murillo Estepa, 2005), no debemos de considerar la función asesora como perspectiva eminentemente tecnológica, sino como un proceso de acompañamiento a centros y docentes en un con-

texto social complejo. Tal vez por ello, hoy más que nunca se requiere de una revisión del modelo de asesoramiento que fortalezca su credibilidad tanto en los centros, como en los demás ámbitos del sistema educativo. Como en cualquier comunidad, las personas constituyen el elemento más importante y la comunidad no podría existir sin las relaciones con los docentes (Smith, 2015).

El reconocimiento de que cada centro debe de asumir la responsabilidad de mejora continua, a partir de su propia identidad y realidad cultural, abre las puertas a la opción de recibir ayuda y a que cobre más sentido la función asesora. El deseo de que cada centro pueda generar desde su interior las respuestas necesarias para la solución de sus problemas y la importancia de contar con la autonomía necesaria como para que ello pueda ser factible, no excluye, ni es incompatible con procesos de ayuda externa. La mayoría de los sistemas educativos cuentan con una amplia diversidad de profesionales que ofrecen al profesorado, y a los centros, funciones de asesoramiento y de ayuda pedagógica, y ese rol en la República Dominicana lo desempeñan los profesionales clasificados como técnicos-docentes.

Desde los profesionales del asesoramiento se ha de promover la reflexión en los centros y se debe fomentar la utilización de una tecnología precisa que contribuya al desarrollo de una auténtica sociedad del conocimiento.

La constitución de equipos de trabajo, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento, así como la creación de redes profesionales, se constituyen en algo fundamental para adentrarse en lo institucional.

El profesional del asesoramiento ha de considerar en el desempeño de su tarea las razones por las que los asesorados hacen lo que hacen, es decir, debe entender las bases racionales, emocionales y culturales. Sólo así se puede resolver mejor la paradoja que se le presenta a un profesional del asesoramiento cuando trabaja con un sistema al cual no pertenece. Pero además, ha de tomar conciencia de los procesos institucionales y de sus resultados espontáneos. Para el incremento del desarrollo institucional, objetivo primordial de cualquier centro educativo, no basta con desearlo. Al deseo hay que añadir cierta dosis de habilidad (también de intencionalidad) que le ayude a hacerlo realidad. El desarrollo es algo intencional, es un proceso de aprendizaje colecti-

vo, y en este desempeño los técnicos y docentes han de ir de la mano.

Para la práctica del asesoramiento se van a necesitar tres grandes competencias: visión, análisis y acción (Herrscher, 2003): (a) visión global del problema que no diluya ni confunda el objetivo que hay que conseguir; (b) análisis fragmentado de las posibles partes del problema, pero sin perder de vista los vínculos entre ellas; y (c) acción y práctica fundamentada.

En este sentido, se puede dar respuesta a las demandas de asesoramiento formuladas por los centros, reconduciéndolas hacia estrategias que favorezcan la reflexión del profesorado sobre sus prácticas, para mejorarlas mediante modelos de implicación. Para esto, el profesional del asesoramiento debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su realidad cotidiana, y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos y las condiciones objetivas de su marco de producción.

El técnico docente, como profesional del asesoramiento y el acompañamiento, debe aprender a vivir con los docentes, a escuchar sus voces, a percibir sus sentimientos y emociones cuando intentan transformar su práctica. En la búsqueda del “orden” a través de dicha articulación nos podemos ir acercando a la consecución del efecto de apoyo y acompañamiento que el asesoramiento tiene por objeto (Ávalos, 2014).

Pero el desarrollo de las funciones que le corresponden no es fácil de desempeñar. Dar sentido a la función asesora, establecer la relación con los centros, considerar los presupuestos para establecer una teoría de su proceder como asesor, fundamentar sus intervenciones, en definitiva, requieren de un continuo proceso de aprendizaje y puesta al día que contribuya a los procesos de mejora de los centros.

El sistema educativo dominicano, en su transición hacia el segundo Plan Decenal (2002-2007), establece el cambio de la perspectiva institucional del rol del personal técnico en regionales y distritos, que pasa de la supervisión al acompañamiento, insertándose tales prácticas en los centros mediante programas de redefinición de la gestión y la supervisión de los niveles educativos.

En el Plan Decenal de Educación (2008-2018) se crea la función del coordinador docente por niveles y ciclos, fortaleciendo de esta forma el proceso de acompañamiento interno en los centros educativos. Estas decisiones de política educativa vienen a reconocer que los procesos de innovación y mejora escolar, desarrollo curricular y de formación en el propio lugar de trabajo, requieren tanto del acompañamiento interno, como de la existencia de profesionales de acompañamiento externo que colaboren con los docentes en el inicio, desarrollo y evaluación de sus proyectos. Tales profesionales se convierten en artífices de los procesos de cambio y mejora, y pueden proporcionar los nexos de unión necesarios entre la teoría y la práctica.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, los técnicos docentes emergen como una figura ligada fundamentalmente a labores de asesoramiento pedagógico y, que por su ubicación y funciones, hemos de considerarlos como asesores externos que han de coordinarse con agentes del propio centro escolar, y con los coordinadores docentes para el desarrollo de planes de mejora y/o programas institucionales de cambio.

La necesidad de formación de los técnicos docentes, ante la realidad analizada, y los desafíos que les corresponden en el desarrollo de sus funciones, queda más que justificada. Además, se trata de un tema que es percibido como necesidad por parte de importantes profesionales de la educación del ámbito dominicano. En este sentido, docentes y directivos que participan en procesos de formación continua plantean la necesidad de que “en las capacitaciones se incluyan a los técnicos distritales, porque ellos no pueden supervisar lo que no conocen (...) porque él es el responsable de darle seguimiento al docente” (Inafocam, 2013: 38).

Desde el Inafocam (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio), en su visión estratégica de la formación continua desde el centro educativo, se plantean una serie de objetivos generales relacionados con los procesos de autoevaluación y elaboración de planes de mejora por parte de los centros educativos. Y en la consecución de tales objetivos tienen bastante que ver los técnicos docentes, dado que se especifica claramente la necesidad de fortalecer la capacidad de acompañamiento efectivo.

En este contexto y desafío de formación continua es donde situamos el contenido de este artículo. Intentamos conocer los procesos de aprendizaje de los técnicos docentes, así como los contextos formativos que lo favorecen. Qué condiciones de aprendizaje consideran los técnicos docentes como más relevantes, qué actitud manifiestan ante los procesos de cambio y cuáles son sus preferencias en cuanto a condiciones que deben reunir las actividades formativas en que participan, constituyen los focos de atención principal de este estudio. Una mayor comprensión de dichos aspectos puede facilitar los planes estratégicos de formación para tales profesionales, de forma que se ajusten más a las necesidades que perciben y sienten, al tiempo que puedan ajustarse a sus condiciones de aprendizaje y a los contextos formativos en que tengan lugar.

2. MÉTODO

Para el desarrollo de este estudio nos hemos planteado, con vistas a un mejor desarrollo de las funciones del asesor, las siguientes preguntas de investigación: a) ¿cuáles son los elementos que potencian el aprendizaje en los técnicos y asesores docentes de la República Dominicana?; b) ¿qué actitudes muestran en cuanto a los procesos de cambio y mejora escolar?; c) ¿cuáles son sus preferencias en cuanto a su participación en actividades formativas?

La población objeto de estudio la componen los técnicos docentes participantes en un programa de formación sobre mejora escolar, pertenecientes a las dieciocho regionales en las que se divide la República Dominicana. Hay que considerar que el número de técnicos regionales participantes ha sido de 20 (en algunas regionales hay más de un técnico regional) y de 103 en el caso de los técnicos de distrito. Del total de la población, 123 técnicos docentes, hemos recibido respuesta de 72 (58,5% del total), concretamente de trece técnicos regionales (13) y cincuenta y nueve técnicos de distrito (59).

Para la recogida de los datos hemos utilizado el cuestionario sobre condiciones de aprendizaje de técnicos y asesores pedagógicos (Marcelo y Murillo Estepa, 1998), debidamente validado y adaptado a la realidad del contexto dominicano. El instrumento consta de 66 variables, agrupadas por dimensiones y cada una de ellas conteniendo

sus correspondientes indicadores con el fin de facilitar su análisis.

En relación con el análisis de los datos, hemos utilizado como herramienta el software de análisis estadístico SPSS (v. 21), así como la estadística descriptiva como técnica con un diseño de carácter cuantitativo. Calculamos la consistencia interna del instrumento basándonos en el

alfa de Cronbach permitiéndonos así estimar la fiabilidad del instrumento de medida a través del conjunto de ítems. Siguiendo el criterio de George y Mallery (2003), podemos determinar que nuestro instrumento es fiable ya que ha obtenido un coeficiente de ,710 (Tabla 1).

		N	%
Casos	Válido	48	66,7
	Excluido ¹	24	33,3
Total		72	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,710	66

Tabla 1. Resumen de procesamiento de casos y estadísticas de fiabilidad (Alfa de Cronbach).
Elaboración propia

¹ La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

3. RESULTADOS

Iniciamos la descripción de los resultados del estudio presentando los datos sociológicos correspondientes a la muestra definitiva participante en el estudio (Figura 1): los ámbitos de referencia, el sexo, las edades, la experiencia como técnicos y como docentes, así como la coordinación previa de alguna actividad de formación.

La República Dominicana está dividida en 18 regionales y en cada una de ellas existen varios distritos. Nos encontramos de esta forma, con técnicos docentes cuyo ámbito de actuación es la regional, y técnicos docentes que desarrollan sus funciones en el distrito. En este sentido, la mayoría de la muestra responde a técnicos de distrito (81,94%), si bien la proporción en cuanto al número total de técnicos docentes en cada uno de los perfiles mencionados es bastante similar (65% en el caso de los técnicos regionales y 57,3% en el de los correspondientes a los distritos). En cuanto al sexo, la mayoría son mujeres, en con-

creto un 71,23%, frente a un 28,77% de hombres. Con referencia a la edad se puede comprobar que la mayoría de quienes responden al cuestionario se encuentran entre los 41 y 50 años de edad. De otra parte, se puede observar que estamos ante una muestra de profesionales con una importante trayectoria en el desempeño tanto de la función docente, como de la de técnico. Por último, en cuanto a su experiencia como coordinadores de actividades de formación, más del 80% declara haber realizado tales funciones en alguna ocasión, con lo que nos encontramos con un colectivo con amplia experiencia en la gestión de actividades formativas.

Igualmente, junto a la gestión de actividades formativas, se trata de un colectivo muy interesado por su propio aprendizaje, mostrando una alta participación en diferentes modalidades de formación (Figura 2), por lo que podemos destacar la preocupación mostrada por su propio desarrollo profesional.

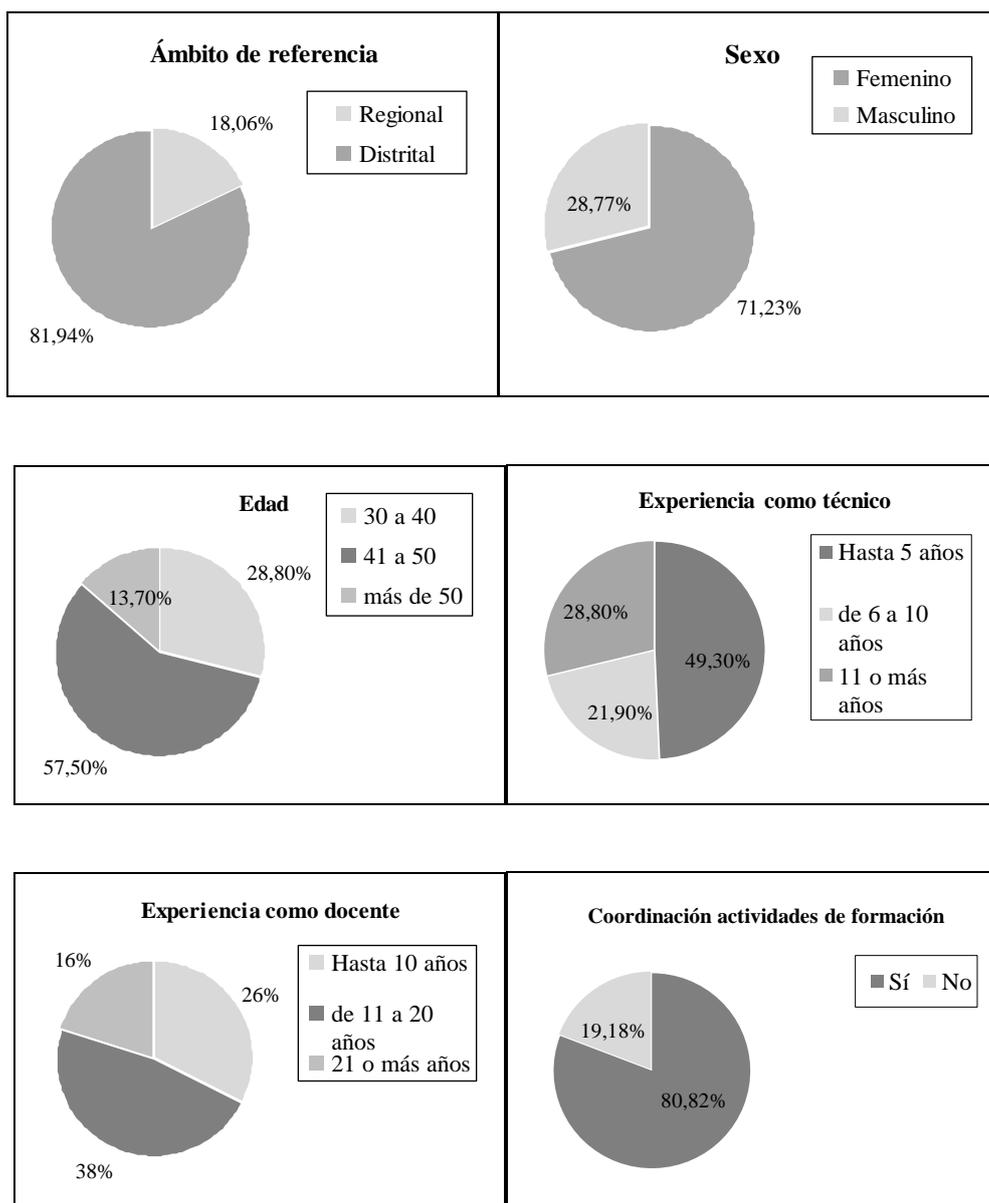


Figura 1. Representación de los datos sociológicos de los técnicos participantes en el programa de formación. Elaboración propia.

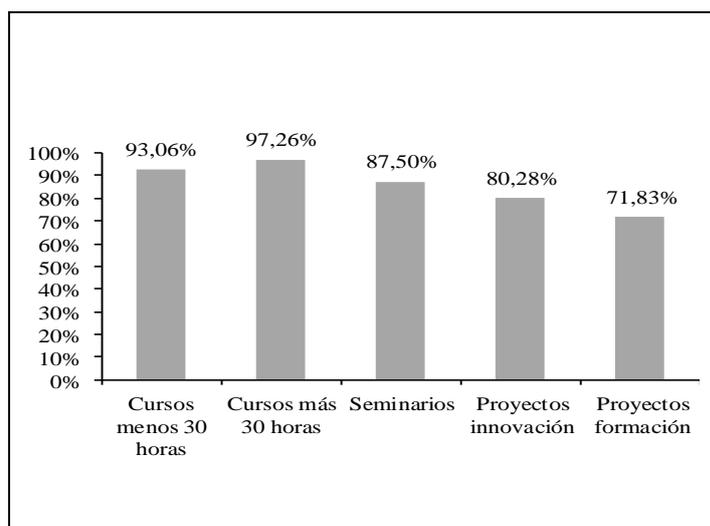


Figura 2. Participación en actividades de formación en los últimos 5 años.
Elaboración propia

A continuación, presentamos los resultados más relevantes en función de las dimensiones de análisis que guían el estudio: condiciones de aprendizaje, actitudes en relación con la mejora escolar y condiciones formativas, para finalizar con un análisis de contraste de las variables: sexo, tipología de técnico (distrital o regional), edad y años de experiencia (como técnico y docente).

3.1. Condiciones de aprendizaje

Para el análisis de esta dimensión, partimos de la concepción de aprendizaje que manifiestan los técnicos encuestados, haciendo referencia a los resultados más relevantes en relación con los elementos que, desde su punto de vista, intervienen en los procesos de formación como potenciadores u obstaculizadores de sus aprendizajes.

En este sentido, en relación con la concepción que los técnicos tienen sobre el aprendizaje (Figura 3), es de destacar la importancia del elemento social por encima de otros aspectos como la percepción del aprendizaje como cambio de conducta o como actividad interna propia. En torno a lo señalado, la interacción de grupo obtiene un valor alto con un 66,67%. Esto implica una concepción de que el aprendizaje se produce en contextos o situaciones sociales de interacción con otras personas, lo que facilita que se puedan conocer otros puntos de vista y desarrollar ideas propias. Piensan, por tanto, que las personas desarrollan conocimientos, destrezas, estrategias, creencias y actitudes mediante la observación e interacción con los demás, es decir, muestran una concepción de aprendizaje de tipo social. En un segundo término destaca entender el aprendizaje como un proceso que tiende a la autonomía personal (50%) pero que se basa en el desarrollo personal y afectivo.

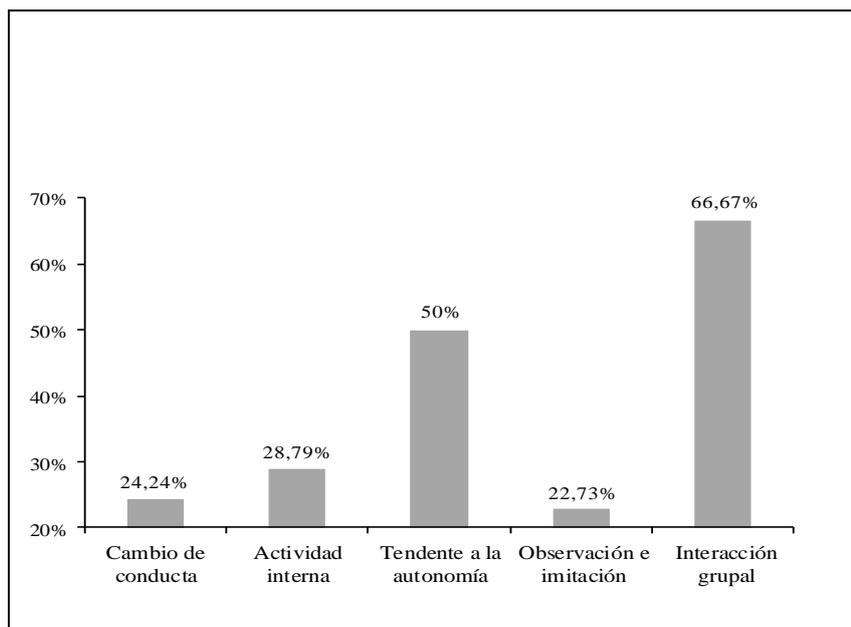


Figura 3. Concepción sobre el aprendizaje. Elaboración propia

Con respecto a los elementos que potencian el aprendizaje, desde la perspectiva de los técnicos dominicanos, destacan la lectura, la observación y la aplicación práctica de lo que se aprende, sobre otros aspectos como la escucha de la información que pueden ofrecer otros compañeros, la discusión y debate con ellos o la visualización de demostraciones, si bien todas las opciones que se ofrecen se señalan en un alto porcentaje (Figura 4). En este sentido, puede comprobarse, aunque

no con diferencias muy significativas, una predilección por un aprendizaje más autónomo, frente a otro más colectivo basado en la interacción con los demás, a pesar de ser la concepción de aprendizaje que más valoran. Pero como decimos, son porcentajes altos y muy similares los que obtenemos entre las diferentes opciones de respuestas ofrecidas, por lo que todo apunta a que los técnicos docentes prefieren aprender combinando el aprendizaje en grupo y el autónomo.

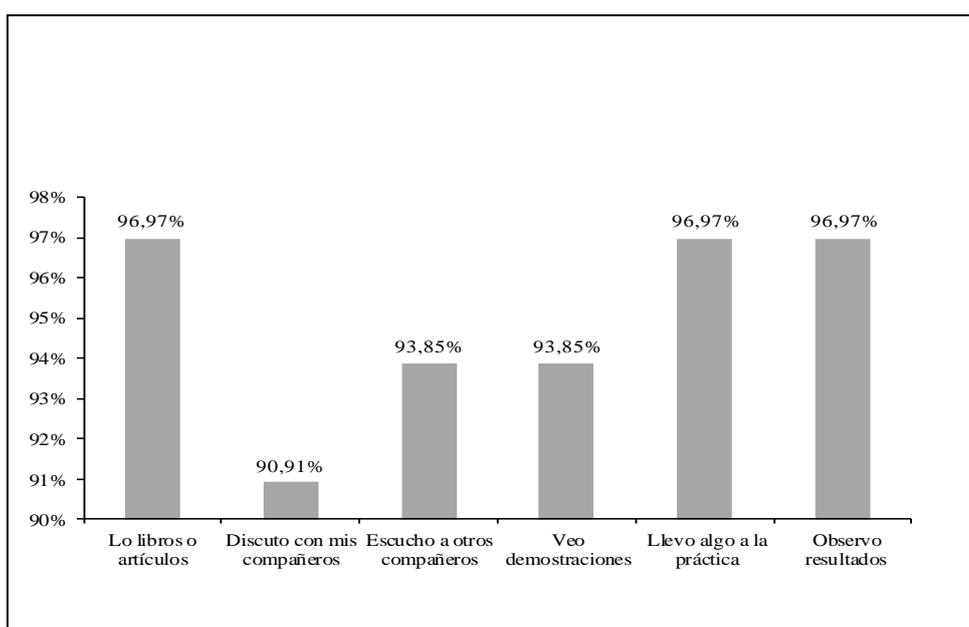


Figura 4. Elementos potenciadores del aprendizaje. Elaboración propia

Como aspectos que obstaculizan el aprendizaje (Figura 5) destacan la falta de tiempo (73,92%), el exceso de carga docente (72,26%) y la falta de medios (65,93%). En menor medida se señalan otros elementos como el aislamiento (48,28%), la falta de orientación (51,94%) o la autoconfianza (53,61%). En realidad, pretendemos obtener información sobre los aspectos que más influyen, desde la perspectiva de los técnicos docentes, en que no lleguen a aprender lo que desean o pretenden, de ahí que entre las opciones

de respuesta se les ofrece una serie de factores que hacen referencia tanto a limitaciones de tipo externo como de tipo interno. En definitiva, intentamos conocer si los elementos que dificultan su aprendizaje los relacionan con su propia conducta o con factores ajenos a la misma, si podemos hablar de creencias en un control interno o externo. Y como señalan los resultados mostrados, son los factores ajenos los que señalan como principales obstaculizadores de los aprendizajes.

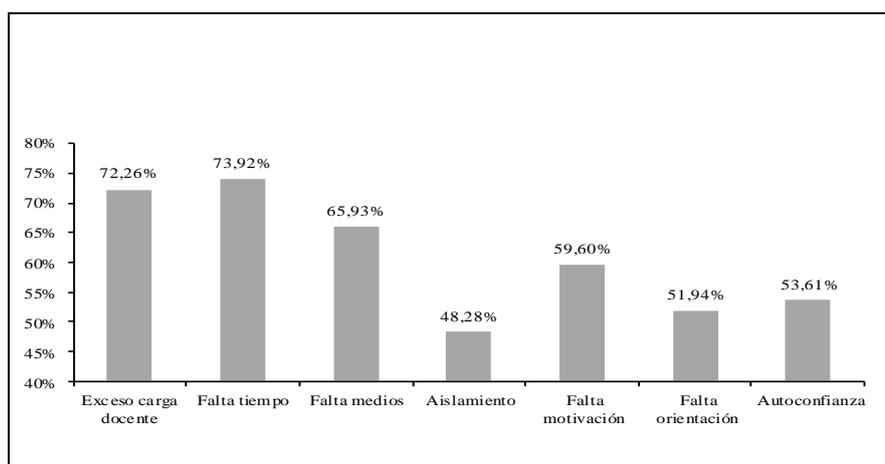


Figura 5. Factores obstaculizadores del aprendizaje. Elaboración propia

En relación con el indicador *aspectos generales sobre el aprendizaje* (Figura 6), presentamos sólo los resultados de mayor porcentaje de entre todos los ítems que se ofrecen como posibilidad de respuesta, desechando los menos significativos. En este sentido, un 94,6% de la muestra participante reconoce una relación estrecha y directa entre las oportunidades de aprendizaje y la mejora de la calidad en el desarrollo de sus fun-

ciones como técnico. Un 92,4% entiende que el asesor juega un papel fundamental tanto en el aprendizaje del profesorado, como en el rendimiento del alumnado. El 87,3% constata la necesidad de participar en cursos de perfeccionamiento para aumentar su aprendizaje. Un 84,6% se ve capacitado para asesorar al profesorado. Y un 82,6% muestra una preocupación por la coordinación con sus compañeros del distrito.

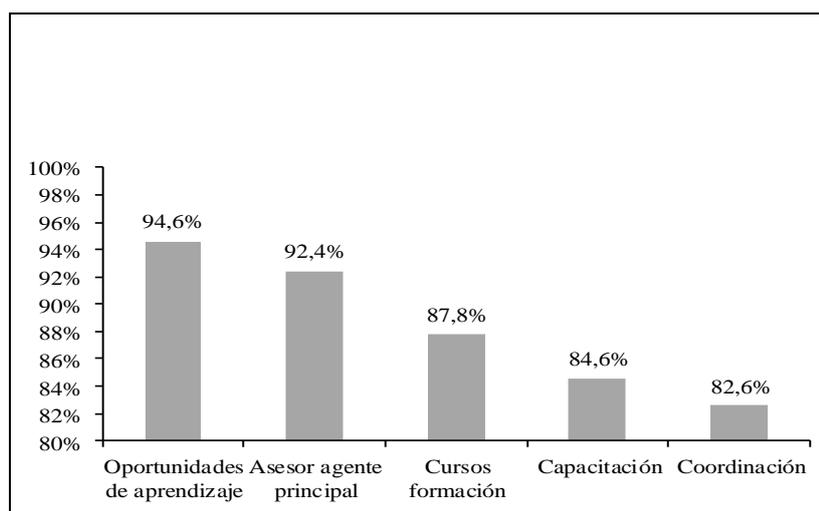


Figura 6. Aspectos generales sobre el aprendizaje. Elaboración propia

Como síntesis de este apartado referido a la dimensión condiciones de aprendizaje, hemos de destacar una concepción del mismo de tipo social, centrada en la importancia de la interacción de grupo. Como aspectos que potencian el proceso de aprendizaje destaca la importancia de combinar el aprendizaje autónomo con el aprendizaje en grupo, mientras que como obstaculizadores más relevantes señalan factores ajenos a ellos como la falta de tiempo, el exceso de carga docente o la falta de medios. Por último, destacan como otros aspectos que hay que tener en consideración, para la mejora de sus condiciones de aprendizaje, la necesidad de contar con adecuadas oportunidades de formación, la facilidad para poder asistir a cursos de perfeccionamiento o que se den las circunstancias precisas para una adecuada coordinación con los demás compañeros.

3.2. Actitudes en relación con la mejora escolar

Partiendo de la idea de que todo proceso de innovación y mejora supone aprendizaje, intentamos dar respuesta en este apartado a la segunda pregunta de investigación “¿qué actitudes muestran los técnicos docentes en cuanto a los proce-

sos de cambio y mejora escolar?”, que se concreta en el análisis de los resultados obtenidos en los siguientes tres indicadores: a) apertura frente al cambio; b) perseverancia hasta el éxito; c) ilusión y seguridad.

En un 78% de los casos, los técnicos dominicanos afirman disponer de una actitud abierta en referencia a la puesta en práctica de nuevas experiencias encaminadas a la mejora escolar. Un 54,55% destaca una actitud de persistencia hasta lograr conseguir resultados a la hora de enfrentar algún tipo de problema o cuando intenta introducir algún tipo de cambio en su trabajo. Y un 71,21% revela su ilusión y seguridad en cuanto al desarrollo de su trabajo y a su formación (Figura 7).

En relación a la segunda pregunta de investigación, por lo tanto, podemos caracterizar la actitud de los técnicos en relación con la introducción de algún tipo de cambio que pueda derivar en mejora escolar, como abierta y transparente, destacando la perseverancia en el desarrollo de sus funciones y la consideración de la importancia del plano emocional (Mas y Torrego, 2014) que impregna toda relación interpersonal, que vinculan en este caso a la ilusión y la seguridad en el desempeño de su rol.

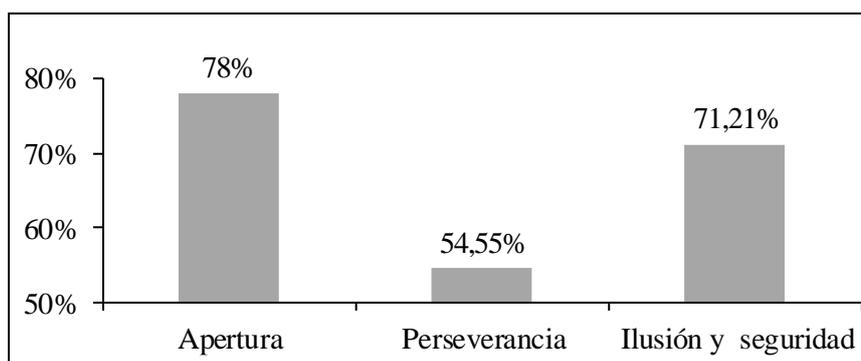


Figura7. Actitudes frente a la mejora escolar. Elaboración propia

3.3. Condiciones formativas

En este tercer apartado, partimos del análisis de los resultados obtenidos en relación con la tercera pregunta de investigación “¿cuáles son las preferencias de los técnicos docentes en cuanto a su participación en actividades formativas?”, que se concreta en los indicadores considerados que hacen referencia a tales preferencias en cuanto al establecimiento de los objetivos, la

determinación de necesidades, la planificación de la formación y el perfil del formador.

Con respecto a la preferencia en cuanto a las actividades de formación (Figura 8), un 84,6% se decanta por la claridad en la especificación de los objetivos que hay que conseguir, con vistas a conocer la finalidad del proceso formativo, así como lo que potencialmente puede aprender.

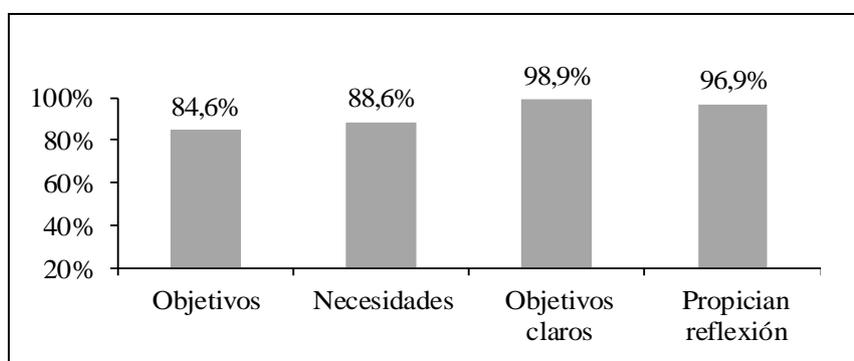


Figura 8. Preferencias formativas. Elaboración propia

Referente a la percepción de los técnicos sobre quién o quiénes deben determinar las necesidades formativas, las opciones de respuesta engloban procesos horizontales, verticales y mixtos, así como individuales y colectivos, en un segundo nivel. Analizados los resultados de forma global, apreciamos que un 88,6% de los técnicos participantes en el estudio considera que las necesidades de formación deben venir determinadas por el Ministerio de Educación, en contraposición a la importancia que pueden tener otro tipo de necesidades más colectivas o mixtas como las percibi-

das o sentidas, por lo que claramente optan por procesos verticales de determinación de necesidades formativas.

Con respecto a la planificación de las actividades de formación, se pretende obtener información sobre el tipo preferido, con opciones de respuesta que se distribuyen entre las que indican procesos de planificación más prescriptivos, frente a otros más colaborativos. En consonancia con el primer dato aportado, un 98,9% prefiere que la planificación incluya de forma clara las metas y

objetivos que se pretenden. Un 96,9% indica que las actividades de formación deben propiciar la reflexión de los participantes, incluyendo prácticas de observación que permitan el conocimiento, el análisis y la evaluación de la propia práctica. Pero son poco significativas las respuestas que hacen referencia a la importancia de que los propios técnicos participen en la planificación de las actividades formativas en las que participan, por lo que todo apunta a la preferencia por planificaciones de tipo más prescriptivo que colaborativo.

Respecto al perfil del formador que se prefiere, un 81,03% de los técnicos opina que el formador tiene que ser un profesional experto en la materia (Figura 9), dato que coincide con la principal característica que señalan. En concreto, un 98,9% reconoce la relevancia del dominio del contenido que se va a trabajar.

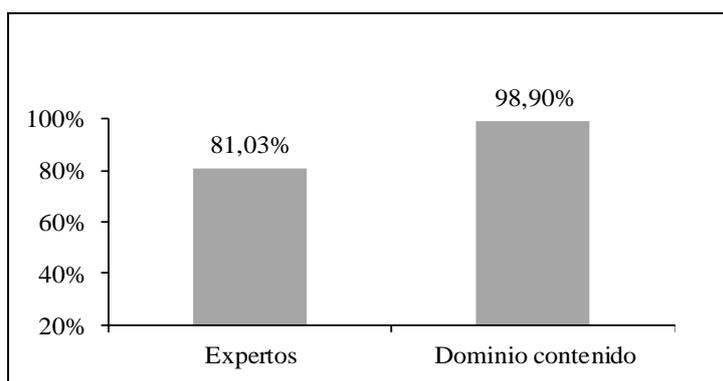


Figura 9. Perfil del formador. Elaboración propia

En definitiva, las preferencias de los técnicos dominicanos en cuanto a condiciones de formación se centran en la planificación de actividades formativas caracterizadas por un diseño de tipo prescriptivo que contemple metas y objetivos expresados de manera muy clara que intenten dar respuesta a las necesidades detectadas a nivel ministerial y que se orienten a propiciar la reflexión personal sobre el desarrollo de la profesión. En otro orden de cosas, se prefiere un perfil de formador con amplia experiencia y dominio del contenido que se va a trabajar.

3.4. Análisis de contraste de variables

Las variables que sostienen el análisis de contraste son: el sexo, la tipología de técnico (distrital o regional), la edad de los participantes en el estudio y los años de experiencia (como técnico y docente). En la Tabla 2 detallamos la correspondencia entre los ítems con relación de contraste significativa según las variables citadas anteriormente, indicando puntuaciones (menores de ,05) y pruebas de contraste utilizadas.

Análisis e interpretación de contraste	
Sexo	<p><i>-Suelo preocuparme por programar las sesiones de acompañamiento en colaboración con otros compañeros (,035)</i></p> <p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por grupos de técnicos de un mismo distrito, a partir de sus prácticas (,034)</i></p>
Prueba de Mann-Whitney	<p>En relación a variable sexo, existen diferencias significativas en cuanto a las preocupaciones del asesor a la hora de desarrollar su función. En concreto, el ítem forma parte de una serie de declaraciones destinadas a identificar el nivel de preocupación del asesor en función de las etapas de inquietud del docente según el modelo CBAM, que contempla desde la no preocupación a la renovación, pasando por diferentes niveles de preocupación. Es precisamente en el nivel de colaboración en el que se dan las diferencias más relevantes en función del sexo.</p> <p>De otra parte, en cuanto a la percepción de quién –o quiénes– deben determinar las necesidades formativas, se ofrecen respuestas que engloban dos niveles de análisis, dependiendo de la horizontalidad o verticalidad, así como de la individualidad o colegialidad de las mismas. Las diferencias en función del sexo se establecen en cuanto al convencimiento de que el diagnóstico debe realizarse en cada distrito y de manera colaborativa a partir de la propia práctica.</p>
Modalidad de técnico	<p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por el trabajo conjunto y complementario de técnicos y políticos (,044)</i></p> <p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por el Ministerio de Educación (,046)</i></p>
Interpretación Prueba de Mann-Whitney	<p>En este caso, según la variable de tipología de técnico (distrital o regional), las diferencias más significativas las encontramos también en la determinación del diagnóstico de necesidades formativas. La prueba de contraste nos determina que existen diferencias en cuanto a la consideración de que debe realizarse de forma vertical, desde la cúspide de la jerarquía, pero también en cuanto a que deben determinarse de forma más colaborativa y consensuada. Parece clara la diferenciación que se da, en función del estatus de técnico que se ejerce.</p>
Edad	<p><i>-Suelo preocuparme por programar las sesiones de acompañamiento en colaboración con otros compañeros (,036)</i></p> <p><i>-Necesito participar en cursos de perfeccionamiento para aprender más (,009)</i></p> <p><i>-Necesito que alguien me dé instrucciones y direcciones claras que me sirvan de orientación (,018)</i></p> <p><i>-Las necesidades de formación deben venir determinadas por el Ministerio de Educación (,050)</i></p> <p><i>-La planificación de las actividades de formación debe ser realizada por otros, con vistas a su establecimiento normativo (,026)</i></p>

Interpretación Prueba de Mann-Whitney	<p>Según el rango de edad (menor o mayor de cincuenta años) en el que se encuentren los técnicos participantes en nuestro estudio, se puede observar un alto grado de diferenciación en cuanto a la tendencia, igual que en la variable referida al sexo, por la preocupación por planificar de manera colaborativa junto a otros compañeros.</p> <p>De igual manera, existen diferencias en cuanto a la consideración de que necesitan una mayor participación en actividades formativas, si realmente quieren aprender más.</p> <p>En cuanto al tipo de planificación que prefieren, ofreciéndose posibilidades de respuestas relacionadas con las personas o instituciones responsables de tal planificación, la mayor diferencia la encontramos cuando se afirma que debe ser realizada por personas ajenas que, además, tengan opción de poder normativizar sus decisiones.</p>
Años como técnico	<p><i>-Estoy convencido de que si me ofrecieran buenas oportunidades de aprendizaje mejoraría mucho mi calidad como técnico</i> (,045)</p> <p><i>-Cuando me implico en alguna actividad de formación suelo tener las ideas muy claras respecto a lo que quiero aprender</i> (,042)</p>
Interpretación Prueba de Kruskal-Wallis	<p>Otra de las diferencias significativas que se encuentran en la prueba de contraste tiene que ver con la percepción de los técnicos (según sus años de experiencia en esta profesión) en cuanto a que cuando se les ofrece buenas oportunidades de aprendizaje, la calidad en el desarrollo de sus funciones como asesores se incrementa. De igual forma, existen diferencias, en función de los años que llevan ejerciendo su función de asesor, respecto a la influencia de su nivel de implicación en la formación con respecto a lo que realmente quieren aprender. Los rangos en los años de experiencia como técnicos se han clasificado en menos de 5 años en ejercicio; entre 6 y 10; y más de 11 años.</p>
Años como docente	<p><i>-Me gustaría informarme sobre cómo asesoran los demás compañeros</i> (,023)</p> <p><i>-Me encuentro capacitado para asesorar al profesorado</i> (,011)</p> <p><i>-Me encuentro capacitado para asesorar a los equipos directivos y de gestión</i> (,022)</p>
Interpretación Prueba de Kruskal-Wallis	<p>Y en último término, en relación a la variable de años de experiencia como docente, también encontramos ítems con un contraste significativo tras su análisis. Estos tienen que ver con su propia percepción acerca de lo que son capaces de hacer como asesores, en este caso encontrándose capacitados para ayudar, orientar, apoyar y asesorar pedagógicamente tanto a miembros del equipo de gestión de los centros como al profesorado de los mismos. De igual modo, existe una diferencia relevante cuando los asesores expresan sus preferencias en cuanto a estar informados del contenido o de las temáticas que otros compañeros tratan en sus sesiones de acompañamiento pedagógico, y de este modo poder aprender <i>de y con</i> otros colegas.</p>

Tabla 2: Análisis del contraste de hipótesis. Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos muestran una realidad bastante consistente con los resultados de una buena parte de las investigaciones realizadas sobre asesoramiento y acompañamiento pedagógico. Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors y Edwards-Groves (2014) describieron tres estilos en su estudio de meta-análisis sobre las investigaciones relacionadas con el asesoramiento y acompañamiento: a) como supervisión o inspección; b) como apoyo; y c) como desarrollo colaborativo. Los resultados obtenidos nos muestran que los técnicos dominicanos desarrollan prácticas asesoras más relacionadas con los dos primeros estilos y en menor proporción con el relacionado con el desarrollo colaborativo, demandando una serie de condiciones en sus procesos formativos que les ayuden a un mejor desarrollo profesional y por ende hacia la puesta en práctica de procesos de asesoramiento más colaborativos.

En relación al acompañamiento como supervisión o inspección, los técnicos o asesores en República Dominicana, debido a cuestiones normativas, centran su actividad en apoyar a los docentes para que cumplan con los requerimientos administrativos del sistema. Es la práctica que ha venido siendo más habitual en el desarrollo de sus funciones, pero no la preferida. Su concepción de aprendizaje, así como las condiciones de formación que manifiestan necesitar para un adecuado desarrollo profesional, no encajan con este estilo de asesoramiento, están más encaminadas hacia el acompañamiento y la colaboración como bases de su trabajo.

Un segundo tipo de estilo se concibe como un proceso de apoyo y orientación, donde el asesor ofrece su ayuda al docente en su desarrollo y práctica profesional. El objetivo es el de ayudar a asumir el rol de docente y desarrollar su práctica profesional dentro de la escuela. Se pone especial énfasis en mejorar el bienestar del docente, su desarrollo profesional y el manejo de la clase, actuando el asesor como consejero, de manera sabia y prudente en el ejercicio del apoyo, asumiendo un papel de “colega experto”.

Según los resultados obtenidos, hemos podido comprobar la caracterización de los participantes en el estudio en torno a los procesos de mejora escolar. Y a este respecto se ha constatado que los técnicos dominicanos revelan una actitud basada

en su predisposición ante procesos de asesoramiento que tengan como meta la mejora de la realidad de las aulas. En este sentido, la preocupación por seguir aprendiendo y el reconocimiento de factores facilitadores –que habría que potenciar– y obstaculizadores –considerados en su mayoría locus de control externo–, se consideran como la base del ejercicio de un acompañamiento por el que se opta, si bien no siempre en las mejores condiciones.

Un tercer estilo se concibe como un proceso de desarrollo colaborativo para ayudar al docente a convertirse en miembro de la comunidad profesional. Este tipo de acompañamiento destaca por su carácter informal y flexible, no requiriendo ningún tipo de control, evaluación ni informe de resultados. Se trata de un espacio para la resolución de problemas, el intercambio de experiencias y el debate sobre aspectos significativos para todos, favoreciendo el aprendizaje conjunto gracias a las aportaciones realizadas por todos en un ejercicio de construcción conjunta del aprendizaje. Los resultados de nuestro estudio aportan el conocimiento y la constatación de una concepción del aprendizaje basado en la interacción de grupo, lo que puede llevar implícito el reconocimiento de la importancia del apoyo y de la colaboración (Ávalos, 2014). No obstante, se opta en mayor medida por procesos de aprendizaje que giran en torno al desarrollo de acciones de tipo más autónomo, en concreto, de la lectura, la observación de resultados y la propia práctica.

Referente a los elementos que pueden obstaculizar los procesos de aprendizaje y formación, el locus de control externo predomina de forma clara sobre el interno. La falta de tiempo y la disponibilidad de medios, así como una excesiva carga docente suponen aspectos que se tendrían que cuidar a la hora de diseñar planes de formación, si bien suponen lugares comunes en la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre innovación, cambio y asesoramiento (Marcelo, 2011; Marcelo, Mayor y Gallego, 2014; Montanero, 2014).

Respecto a las preferencias de los técnicos docentes sobre los procesos formativos en que participan encontramos dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la disposición de objetivos y metas claras que propicien el conocimiento de lo que se espera aprender, así como la posibilidad de generar una reflexión personal sobre el proceso de aprendizaje. En segundo término, la preferen-

cia por un perfil de formador experto en la materia, que domine los contenidos y que cuente con una trayectoria amplia en formación.

Resulta llamativo que casi un 90% de los técnicos participantes en el estudio considera que las necesidades de formación deben venir determinadas por procesos verticales, no obstante, según la prueba de contraste existen diferencias significativas en este punto en función del sexo y de la tipología de técnico.

Con este trabajo intentamos abrir el campo para futuros estudios que sigan profundizando en esta línea de preferencia en las condiciones de desarrollo profesional, con vistas a la consecución de una mayor mejora educativa en las aulas de la República Dominicana. A pesar de algunas de las contradicciones encontradas, los responsables de diseñar las actividades de formación de los técnicos docentes dominicanos tienen la posibilidad de considerar los resultados obtenidos, con vistas a la elaboración de planes que contemplen las preferencias señaladas, asegurando así contextos formativos más adaptados a los deseos de tales profesionales.

De todos modos, este trabajo puede tener continuación a través de otros que incluyan la mirada y percepción de otros agentes del contexto dominicano sobre las condiciones deseadas en los procesos de formación que participan, a fin de que éstas se puedan diseñar de forma que se adapten el máximo posible a las necesidades sentidas por los agentes educativos participantes. En concreto, maestros, gestores, directivos y coordinadores se convierten en actores relevantes en cualquier acción de mejora e innovación educativa. De igual modo, este estudio puede ser continuado a través de estudios de corte cualitativo, mediante estudios de casos y análisis de narrativas que profundicen en los resultados aquí especificados vinculados a explicaciones fundamentadas de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 11-28. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200002&script=sci_arttext&tlng=en

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2015). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 7 (2). Recuperado de: <http://www.boliviarevista.com/index.php/educativa/article/download/3179/3177>
- Domingo, J.D. (2012). *El asesoramiento a los centros educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, L. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 134-172). Barcelona: Ariel.
- Garay, M. y Bórquez, C. (2014). La asistencia técnica educativa: ¿un aporte a la calidad de la gestión escolar? *Diálogos Educativos*, 14 (28), 41-63. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1028>
- García Gómez, R.J. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717073002.pdf>
- García, R. y Sánchez, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037007782334355>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guarro, A. (2001). Modelos de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 203-226). Barcelona: Octaedro.
- Herrscher, E. (2003). *Pensamiento sistémico. Caminar el cambio o cambiar el camino*. Buenos Aires: Granica.
- Inafocam (2013). *Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo: Inafocam.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J. y Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Marcelo, C. (2011). Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares. En

- Ministerio de Educación de España (Coord.), *Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 736-960). Madrid: Dirección General de Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Marcelo, C. y Murillo Estepa, P. (1998). Contextos formativos que favorecen el aprendizaje del profesorado. *Tendencias Pedagógicas, Monográfico*, 211-218.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2014). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 111-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113007.pdf>
- Mas, C. y Torrego, J.C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación Educativa*, 24, 19-34. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1920>
- Montanero Fernández, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (259), 525-542. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3737>
- Murillo Estepa, P. (2005). El asesoramiento externo en los procesos de formación del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 57, 59-68.
- Murillo Estepa, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-10. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42527>
- Murillo Estepa, P. y Olías Ferrera, F. (2010). La mejora de los centros como proceso derivado de los resultados de evaluación: La importancia de los datos. *Monográficos Escuela*.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, J.M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96. Recuperado de: http://mejoraescolar.com/fondo_recursos/system/files/1.10.pdf
- Sánchez, E. y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Smith, E. (2015). Professional development and the impact of teacher relationships. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 43-44. Recuperado de: <http://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/11448>

ARTÍCULO ORIGINAL

Narrativas Biográficas de Docentes: Experiencias de Adversidad Educativa, Significados y Capacidades

Karla Monard Proaño

karla.monard@casagrande.edu.ec

Jorge Tigreiro Vaca

jorge.tigreiro@casagrande.edu.ec

Universidad Casa Grande

RESUMEN: El propósito del presente trabajo fue rescatar las vivencias personales de las maestras de una escuela de educación básica pública de Guayaquil quienes trabajan en contextos sociales que ellas consideran adversos. Sus descripciones subjetivas, permitieron conocer las experiencias y significados adquiridos durante su vida personal y profesional y las capacidades desarrolladas para poder enfrentar situaciones desfavorables durante su labor. La selección de la muestra se realizó mediante la técnica bola de nieve y la totalidad de los datos obtenidos se integran en las narraciones ofreciendo una perspectiva personal y única de quien enseña. Los resultados de esta investigación, reflejan que las experiencias provocaron sentires que llevaron en ciertos casos a replantearse su manera de ejercer la docencia y a desarrollar capacidades para encontrar soluciones ante los conflictos.

PALABRAS CLAVE: Adversidad, Docencia, Narrativa Biográfica, Escuela General Básica.

Teaching in adverse social contexts: experiences, meaning and capabilities

ABSTRACT: The purpose of this research was to highlight the personal experiences of elementary public school teachers who work under adverse social conditions in Guayaquil, Ecuador. These descriptions, although subjective, demonstrate the teachers' work as well as the experiences and skills they developed while they faced adverse situations. The technique for participants' selection was a non-probability snowball sampling. The data collected were integrated into narratives and offer the personal and unique teachers' perspectives, which may contribute to changes in the concept of teaching. The teachers' experiences presented in this research provide a tool to address social problems that arise in the classroom.

KEYWORDS: Adversity, Teaching, Biography Narrative, Elementary School.

Fecha de recepción 30/11/2017 · Fecha de aceptación 10/04/2018

Dirección de contacto:

Karla Monard Proaño

Universidad Casa Grande

Cda. Miraflores, Av. las Palmas # 304 y Calle 4ta.

Guayaquil ECUADOR

1. INTRODUCCIÓN

La docencia es una labor que involucra directamente a quien enseña con la vida de los educandos, sin embargo, en el entorno en que se desarrolla la labor diaria, se suscitan diversos factores, muchas veces conflictivos, exponiendo los objetivos educativos a condiciones no anticipadas en la formación profesional.

La experiencia juega un papel clave en este proceso de formación. Para De Cervantes (2015) la experiencia “no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos” (p. 37) por lo que al encontrar en el aula de clase dificultades, asociadas a motivos como violencia de género, maltrato infantil, discriminación por etnia y niños con discapacidad o necesidades educativas especiales y sus consecuencias, generan situaciones y sentimientos de diversa índole en el docente, quien puede moverse desde la aceptación comprensiva hasta el temor y rechazo. Las vivencias pedagógicas van construyendo significados, es decir, sentires únicos que han otorgado a sus vidas y que evocan los recuerdos que se complementan con la asimilación de la propia historia de cada uno de los y las docentes.

Ante las diferentes problemáticas surgidas en los recintos educativos, salen a relucir las capacidades del maestro, es decir, las condiciones y/o aptitudes que ellos despliegan y que se convierten en puntos clave para sobrellevar estos conflictos. Según Vaillant (2011) las capacidades desarrolladas por el docente comprenden “motivación, liderazgo, empatía, espíritu emprendedor, buena disposición, actitud positiva, estimulación intelectual, comprensión, sostén emocional, formador de subjetividades” (p.121), sin olvidar los valores morales y éticos que acompañan las actuaciones personales y la relación con los educandos.

Diversos trabajos sobre educar en la adversidad, realizados en Colombia por Saldarriaga (2006), expresan que las posturas pedagógicas de los maestros, “su visión política y ética, sus prác-

ticas y su estilo de relación, sus actitudes y opciones de vida son filtros o resonadores de situaciones adversas” (p. 142), que el personal docente no tiene una directriz institucional para seguir ante casos adversos que se presentan en el salón de clase y que, por el contrario, deben solventar dichas vicisitudes desde los propios conceptos e iniciativas, generando en el transcurso de estas experiencias, un sentido de incertidumbre, impotencia e insatisfacción lo que les obliga “a juntarse de manera espontánea para intercambiar puntos de vista y estrategias, coincidiendo en la dificultad de modificar comportamientos sin una política institucional” (p. 157).

Respecto al contexto ecuatoriano, los diferentes informes divulgados por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016), señalaron que la educación mejoró en la última década y aunque los cambios han sido en relación a los currículos, construcción de escuelas, mayor acceso de niños y niñas a la educación y contratación de maestros, los reveses a las que se enfrenta el educador día a día han sido poco analizados.

El MINEDUC pretende dar relevancia a las experiencias y capacidades del maestro ecuatoriano de Educación General Básica (EGB) y durante el 2016, más de 144.000 maestros fueron evaluados mediante la prueba *Ser Docente*, la cual busca medir el contexto sociocultural del docente, así como también hábitos sociales, emocionales y liderazgo profesional (MINEDUC, 2016).

Por su parte el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA) registra que en Ecuador, el 40% de niños, niñas y adolescentes, recibieron golpes por parte de sus progenitores “como primera opción de corrección” (UNICEF, 2012), violencia que genera dificultades en el aprendizaje y en el desempeño escolar, lo que incita a que adquieran conductas autodestructivas, un patrón de comportamiento que trasladan al aula de clases.

La presente investigación se realizó en la Escuela Fiscal Adolfo Fassio de Guayaquil, institución donde alrededor de 270 niños y niñas reciben diariamente educación básica. Se describe, desde el punto de vista del docente, cómo se conciben las experiencias educativas que dificultan o entorpecen los propósitos de la práctica docente, cómo han trabajado en la superación de los obstáculos que impiden su buen desempeño profe-

sional, ya sea de manera individual o con ayuda de los demás colegas.

A nivel de escuelas y colegios, en Ecuador, no se registran trabajos de investigación que muestren los factores adversos en el campo educativo descritos desde el enfoque de quien enseña y se optó por el uso de Narrativas Biográficas a través de las cuales los implicados recuerdan y reconstruyen su propia historia (Bolívar, 2010), para posteriormente reflexionar sobre este largo aprendizaje que ha dejado huella en sus vidas. Con los relatos de los docentes, se puede conocer el sello de sus experiencias en su desempeño y las capacidades que ellos reconocen en sí mismos y que los han llevado a superar las adversidades.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Formación docente

La docencia es un trabajo no aislado, que se enriquece con los aportes invaluable de maestros y educandos, que demanda compromiso y vínculo entre ellos para poder desenvolverse en medio de diversos escenarios y condiciones desfavorables (Guyot y Giordano, 1998).

En el proceso de formación en docencia, las experiencias personales y colectivas de aprendizaje se van recopilando y relucen en el actuar pedagógico. Para Alliaud (2007) la clave de la formación debe ser el desarrollo para enfrentar situaciones complejas, poco ordinarias, oscuras, únicas e insospechadas como las que solo se dan en el aula escolar lo que llevará a un posible cuestionamiento y reflexión sobre lo actuado ya que “no todo se podrá prever, no todo se podrá planificar” (p. 89). Esta dosis de incertidumbre es necesaria para poder desafiar y no dejarse vencer por los problemas que traen consigo los entornos antagonistas en los cuales se desarrolla la docencia.

Acorde a esta realidad, las autoridades educativas en Ecuador están realizando acciones para dar importancia a la realidad social de quien enseña, por lo que en la prueba *Ser Docente*, impulsada por el MINEDUC (2016), son los mismos maestros quienes reconocen sus propias habilidades adquiridas en conocimientos de la disciplina que imparten, la capacidad de diseñar estrategias para el proceso de aprendizaje en el aula, el lide-

razgo profesional y destrezas emocionales para entender el sentir propio y de los demás que secundan el logro de acuerdos de sana convivencia. Además, la evaluación permitirá conocer las acciones de los maestros cuando ejecutan prácticas pedagógicas en ambientes que ellos consideran problemáticos.

En la actualidad, es necesario que el docente sea formado utilizando las Narrativas Biográficas. Desde hace algunos años, países latinoamericanos como Colombia, Perú y Argentina diseñan redes de maestros para que, a través de la divulgación y propagación de conversaciones y escritos, exterioricen sus aprendizajes entre pares, desarrollando de esta manera “una estrategia de formación en la medida que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica” (Argnani, 2011, p. 4).

2.2 La escuela y el contexto social adverso

En el transcurso del ejercicio de la docencia se presentan variadas situaciones, muchas de ellas limitantes que se transforman en aspectos adversos para el educador. Las experiencias personales hacen que los involucrados en la educación (profesores y alumnos) sean diferentes, creando nuevas escenas escolares, generando en los docentes “desconcierto y angustia, la sensación de no poder manejar aquello que se presenta y, también, el reclamo de no haber recibido la formación necesaria para enfrentar ese tipo de situaciones” (Alliaud, 2007, p. 86) por lo que no siempre se puede educar en contextos sociables favorables.

Álvarez (2003) argumenta que las escuelas no alcanzan su misión en el ámbito educativo si no contemplan su contexto social. El conflicto es una oportunidad de aprendizaje y los maestros se convierten en combatientes de la vida.

El contexto de la escuela de Educación General Básica requiere tener en cuenta las insuficiencias y exigencias educativas de los estudiantes, su recorrido educativo, social, cultural, de comunicación, sin olvidar su vinculación con la violencia, discriminación por etnia, abuso sexual o la exclusión social. En síntesis, el maestro debe tener en cuenta todo tipo de fragilidad social existente en el medio ambiente de sus alumnos y que se introduce en su entorno educativo.

2.3 Educando en la adversidad

Las vivencias de los docentes se reflejan en su actitud y en su desempeño dentro del aula; en este sentido, las condiciones de niños y niñas incomprendidos, vejados en lo que debería ser el seno familiar, discriminados, o con discapacidades físicas o intelectuales, se convierten en una adversidad para su educador.

Para Bonal y Tarabini (2013) la estrecha relación entre la familia, la escuela y el estudiante, hacen que existan escenarios favorables o anárquicos para la educación de quien aprende y por ello, distintas respuestas ante las adversidades sociales a las cuales se enfrenta a diario el docente, y éste “debe asumir la tarea de reinventarse cada día, delante de las situaciones más inesperadas” (Passeggi, 2011, p. 10).

Rodríguez, citado por Velásquez y Zapata (2014), menciona lo siguiente: “el profesor que domina su materia pero no domina la dinámica de la clase, apenas tiene opciones para vivir la cara amable de la profesión docente: los problemas cotidianos (...) son especialmente destructivos del equilibrio personal del profesor” (p. 2). El enseñante debe asumir un papel protagonista en la vida de sus estudiantes pues los problemas

sociales que estos últimos llevan al aula de clase, se ligan directamente con su labor y si no se toma la precaución de tenerlos en cuenta en el momento de hacer su proyecto de clases, podría aniquilar todo el trabajo que tiene estructurado y hasta podría causarle conflicto en el ámbito personal.

3. MÉTODO

Para rescatar información valiosa que ayude a descubrir qué hay detrás de los silencios latentes en la vida de los educadores que trabajan en una sociedad que muchas veces los calla y hasta discrimina su sentir, se utilizó la técnica de las Narrativas Biográficas a través de las cuales se pueden conocer sus experiencias, significados y capacidades, compendio que ayuda a edificar la realidad social, y estos aspectos por lo general son minimizados o excluidos en la investigación formal.

3.1 Participantes

Las características de la muestra de participantes quedan descritas en la Tabla 1.

Edad aproximada	Sexo	Título académico	Grado en el que labora	Años de experiencia	Pseudónimo
45	femenino	Magister en diseño curricular por competencias	Tercero de básica	16	D1
35	femenino	Profesora en educación primaria	Cuarto de básica	12	D2
55	femenino	Profesora en educación primaria	Quinto de básica	35	D3
70	femenino	Psicóloga	Séptimo de básica	50	D4

Tabla 1. Datos de datos de las participantes

3.2 Instrumentos

3.2.1 Cartografía social

Para este estudio se recurrió a la confección de una cartografía social, la cual no solo explora

diferentes percepciones del pensamiento sino que busca la comprensión e innovación de las prácticas sociales desde sus propios referentes, lo cual permite a las comunidades obtener un conocimiento integral de un territorio determinado, además invita a la reflexión y a la crítica para

abordar los conflictos de la sociedad (Piza y Fals, citados por Vélez, Rátiva y Varela, 2012).

Para el desarrollo de las entrevistas se contó con la aprobación y ayuda de la directiva de la institución, quien a través del diálogo y fotografías, permitió conocer su historia y contexto actual.

3.2.2 La entrevista

Para la recopilación de datos se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a las maestras escogidas de la Escuela Fiscal Adolfo Fassio de Guayaquil, aplicando la técnica de bola de nieve. Posteriormente, se realizó su respectiva transcripción y se identificaron las categorías y subcategorías que ayudaron a la interpretación y descripción de los resultados.

3.2.3 QDA Miner Lite

El equipo de investigadores, tomó la decisión de recurrir al programa de procesamiento de datos cualitativos, *QDA Miner Lite*, de acceso libre con el cual se puede dar a cada frase textual de los relatores una categoría, subcategoría, agrupar datos entre entrevistados e incluso obtener porcentaje de los mismos.

4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento se realizó en el siguiente orden:

1. Elaboración de la cartografía social.
2. Selección de participantes a quienes se les solicitó su consentimiento verbal y se procedió a realizar una entrevista semiestructurada.
3. Transcripción de las entrevistas. Diseño de las Narrativas Biográficas, categorización de los datos. Se identificaron también subcategorías.
4. Análisis e interpretación de los resultados.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el programa *QDA Miner Lite*, se establecieron 3 categorías principales denominadas experiencias, significados y capacidades; dentro de ellas se determinaron 30 subcategorías.

5.1 Categoría Experiencias

En la Categoría Experiencias se identificaron 15 subcategorías en las narrativas. De ellas se tomaron en cuenta tres que son de mayor relevancia.

Categoría	Subcategoría	Veces que se presenta la subcategoría en los relatos	Casos en los que está presente
Experiencias	Maestra agresiva	7	3
	Violencia en los estudiantes	6	4
	Diferencias entre las escuelas particular y fiscal	10	4

Tabla 2. Subcategorías más frecuentes dentro en la Categoría Experiencia

5.1.1 Subcategoría: maestra agresiva

Algunas de las docentes experimentaron momentos de violencia física o psicológica por parte de sus educadoras durante los años escola-

res y/o colegiales. Estas agresiones, a pesar de que según ellas no han dejado una marca negativa en sus vidas, aseguran que fueron días difíciles vividos a su corta edad. Además, la docente D3 expresó que vivió una experiencia que marcó su

vida. El ser de raza indígena fue motivo para que sus docentes la ignoraran.

D1: “Resulta que me tocaba educación física en la escuela y yo me había olvidado de lavar los zapatos; entonces llego a la escuela, y el profesor comienza a revisar los zapatos y me ve que mis zapatos no eran blancos, me dice que dé un paso adelante [...] fuimos como 3 y nos dieron un reglazo en las manos, con una regla de Guayacán que había en aquella época”.

D2: “Hubo una maestra [...] tenía esa fama que era agresiva [...] una vez me amenazó que me iba a romper la cabeza con un borrador, yo he de haber tenido unos cinco o seis años, y yo me acuerdo que esa noche no pude dormir, yo solo miraba al techo [...] En aquel entonces, a uno lo castigaban, le daban con la palmeta en la mano [...] me colapsó”.

D3: “Yo estudié en la escuela Santana [...] y una vez me olvidé llevar mi costurero y la monja que me estaba enseñando costura me haló tan fuerte la oreja que me partió un poquito la oreja [...] Mi padre reclamó al siguiente día y no me mandó más porque decía a la hermana yo mando aquí a mi hija a que usted le enseñe, la eduque, no para que la maltrate”.

D3: “Mis padres son indígenas, y por lo tanto, yo era una niña indígena, entonces como que los relegan un poco a estos niños, como que no los toman mucho en cuenta o piensan que su capacidad intelectual no es igual a los demás [...] Sentía ese rechazo pues no me tomaban en cuenta en ciertas actividades. Por ejemplo, el día de las madres, recitar, cantar o bailar o también si usted cogía la primera instrucción, la profesora dictaba, o enseñaba a sumar y multiplicar, si yo lo agarraba bien y si no también”.

Un caso particular vivió la docente D4, quien reconoce que cometió actos de violencia con sus alumnos pero que, una experiencia personal la hizo cambiar su proceder.

D4: “Cuando mi hijo estaba en primer grado era chiquito, la profesora le había pegado. Me dolió tanto [...] le fui a reclamar que cualquier cosa me mandara una notita y yo le llamaba la atención sobre todo porque era de preparatoria y me la había dado un manazo y lo encontré llorando, entonces yo hice una promesa nunca más le iba a pegar a un alumno. Siendo madre me di cuenta de que no era tan fácil pegar”.

5.1.2 Subcategoría: violencia en los estudiantes

Las docentes han vivido episodios de violencia dentro del aula, ya sea porque sus alumnos recurren a estas prácticas por algún problema psicológico o por ser víctima de los golpes propinados por sus progenitores.

D2: “A “L” lo cogí cuando él entró a tercero básico. Dios mío era un niño tan agresivo, uno no le podía decir nada, [...] él cogía la tijera y se la quería enterrar, él era un niño que se encerraba en su mundo, [...] se me salía del grado, me decía voy al baño. Cuando regresaba, regresaba encharcado de agua, [...] el niño se iba al baño y jugaba con el agua de las tazas”.

D3: “A veces vienen marcados, tienen sus brazos marcados, sus piernas marcadas o también el niño se pone muy nervioso [...] le sudan las manos [...] Un niño que se queda clavado, que no quiere salir a la pizarra, que no juega, que solamente está mirando el piso o baja su cabeza, para mí no es un niño que esté feliz; entonces vienen los padres y el niño totalmente cambia la actitud, quiere decir entonces que el padre me lo maltrata”.

5.1.3 Subcategoría: diferencias entre las escuelas particulares y fiscales

Las docentes han trabajado tanto en escuelas particulares como en escuelas fiscales. Todas coinciden en que la educación es diferente entre estos tipos de escuelas argumentando que el poder adquisitivo de los padres influye en la calidad de la enseñanza, inclusive el compromiso por parte de los progenitores con la educación de sus hijos es mínimo en las escuelas fiscales.

D2: “De la particular, le podría decir que hay un poquito más de apoyo de los padres, por ejemplo para hacer algunas actividades por el hecho que tiene un poquito más de dinero, [...] el padre te apoya, [...] los particulares capacitan mucho a su gente, pero acá en cambio como que no dan”.

D3: “[...] no les interesa mucho que los niños de las escuelas fiscales aprendan un 100% o extraerle la capacidad de aprendizaje [...] los papitos también son un poco más dejados, no les interesa, son poco comunicativos, poco colaboradores [...] si vamos a comparar a dos niños en una competencia, seguro que va a salir ga-

nando el niño de la escuela particular pues mayor es el nivel de exigencia. [...] en las escuelas particulares uno es muy supervisado por parte del dueño de la escuela, le miran sus planes [...] en cambio aquí no hay nada de eso”.

5.2 Categoría Significados

En la Categoría Significados se identificaron nueve subcategorías en las narrativas. De ellas se tomaron en cuenta dos que son de mayor relevancia.

Categoría	Subcategoría	Veces que se presenta la subcategoría en los relatos	Casos en los que está presente
Significados	Dolor, miedo, frustración	13	4
	Logros	5	3

Tabla 3. Subcategorías más frecuentes dentro en la Categoría Significados

5.2.1 Subcategoría: Dolor, miedo, frustración

Las docentes en su largo recorrido han experimentado situaciones que las han llevado a cuestionarse sobre su actuar en el aula. Estas experiencias dejaron una impronta de dolor, miedo, frustración, rechazo etc., al no saber cómo lidiar en su momento con las adversidades vividas en el aula y para las cuales no estaban preparadas. Niños hiperactivos, desatención de los padres hacia sus hijos, niños con síndrome de Asperger, trastorno bipolar, niñas violadas o violencia intrafamiliar, son solo algunas de las vivencias con las que se han tenido que enfrentar. En la docente D3, la discriminación sufrida por ser indígena hace que nazca el deseo de protección hacia sus niños.

D2: “Yo lloraba, iba a la dirección, yo me sentaba a llorar porque no sabía qué hacer con “L”. El director me decía pero ya no llores... es que estoy harta le decía, estoy cansada, la mamá no me ayuda y no quiere creer lo que hace [...] un día casi me le entierra la tijera a un alumno solo porque el compañerito le vio unos dibujos que él estaba haciendo, [...] lo bueno es que como yo lo senté a lado mío no pudo cogerlo y hacerle daño. [...] Al principio llegué a sentir un sentimiento de rechazo porque yo no sabía cómo manejarlo, me desesperé al comienzo, y de paso que la misma mamá no ayudaba no colaboraba, terrible o sea fatal”.

D3: “[...] a mí no me gusta que me discriminan a ningún niño como yo fui discriminada, no me gusta que nadie de mis compañeras, ni yo, ni los padres maltraten a los niños porque yo fui

maltratada, entonces no me gusta, me siento súper maestra yendo al rescate”.

D4: “Uy, al principio yo no podía ni dormir pensando en esas niñas, les tenía una atención especial, aconsejándolas, que no se dejaran manosear de esas personas que le habían tocado”.

D4: “Sí, muchos me los han crucificado. Yo tenía uno que hasta lo guindaba, [...] he tenido niños que han venido al otro día verdes, veteados, y les pregunto qué te pasó, es que señorita mi papá me pegó al leer la nota que usted envió, yo me sentía fatal me dolía en el alma yo lo cogía, lo abrazaba y le decía, no la envíe porque sea mala sino para que pongas más atención en clase”.

5.2.2 Subcategoría: Logros y significado de docencia

Los años de docencia han dejado grandes satisfacciones en sus vidas. Señalan que inculcarles el deseo de superación es un compromiso que tienen con la vida depositada en sus manos.

D3: “Mi mayor logro es que los alumnos tengan una visión del futuro porque yo les voy inculcando que ellos logren no solamente un título sino que ellos tengan bienestar, que ellos hagan lo que quieren ser; [...] se me han acercado exalumnos y me dicen señorita yo soy lo que yo le dije que iba a ser, yo le dije a usted que iba a ser doctor [...] y ese es mi mayor logro, que los alumnos desde pequeños tengan una visión de que tienen que llegar a esa meta”.

D1: “Significa todo, significa la vida de un futuro presidente que yo la tengo en mis manos todos los días. Mañana o pasado ese niño es un doctor, un presidente en algún momento ha de decir recuerdo a mi maestra que me enseñó”.

D3: “Para mí es crear personas útiles para sí mismas y para la sociedad, [...] yo al menos soy una maestra, no porque quiero ganarme unos centavos, sino por ayudar, por colaborar, por cambiar el sistema de cada vida, de cada hogar, porque un niño que lleva cariño y amor

va a ser un hombre lleno de cariño y amor [...] puede hacer un mundo diferente”.

5.3 Categoría: Capacidades

En la Categoría Capacidades se identificaron seis subcategorías en las narrativas. De ellas se tomó en consideración la subcategoría: *Capacitaciones, cursos, formación docente*; la cual tuvo mayor relevancia para este estudio.

Categoría	Subcategoría	Veces que se presenta la subcategoría en los relatos	Casos en los que está presente
Capacidades	Capacitaciones, cursos, formación docente	12	4

Tabla 4. Subcategoría más frecuente dentro en la Categoría Capacidades

5.3.1 Subcategoría: capacitaciones, cursos, formación docente

Las docentes indican que no recibieron educación adecuada para afrontar los problemas que se les han presentado en el transcurso del ejercicio profesional. Las capacitaciones brindadas se enfocan en los contenidos de la malla curricular y no en dar pautas para tratar otros problemas que se presentan en el aula por lo que han recurrido a la auto formación para poder enfrentar las adversidades.

D2: “Sin duda, no es nada de lo que te enseñan, o sea, obvio que tú pones en práctica lo que te enseñan, lo que hay que hacer, [...] pero la vida del aula es totalmente diferente porque te enseñan para trabajar con niños, pero nunca te hablan que van a haber hogares disfuncionales, nunca te hablan que vas a encontrar niños agresivos, nunca te hablan que vas a encontrar niños retraídos por problemas familiares, por violencia. [...] yo me leí libros, tres libros, uno de autistas, otra de síndrome de Asperger, [...] empecé a leer, a buscar información [...] me llamó tanto la atención, porque uno como maestro también es humano y uno a veces tiende a pegar un grito, a alzar la voz, [...] entonces en un fragmento de ese libro hablaba un adulto con autismo, decía nunca me grites, tenme paciencia porque tus gritos no me enseñan a mejorar, entonces yo me sentí tan mal porque yo sin querer estaba lastimando más a esa criatura”.

D3: “Las capacitaciones que nos dan, solamente se tratan de la malla curricular y la pedagogía pero no son capacitaciones como para trabajar individualmente con un niño, ya sea que tenga problema auditivo o hiperactividad o bipolar; esas capacitaciones no nos dan a nosotros, al menos yo solamente la encuentro por Internet”.

D4: “[...] no es lo mismo dar clases a un niño en silla de ruedas, que tiene todas sus capacidades intelectuales y puede aprender, pero si a nosotros nos mandan un niño de los que estoy hablando, con bipolaridad, eso nosotros no vamos a poder porque no estamos capacitados para eso. [...] Es traumático para mí porque al principio no sabía cómo atenderlo. Yo tenía 25 años de edad, y la verdad fue que para mí fue muy, muy frustrante, y de ahí iba estudiando, cogiendo textos, preguntándole a alguien”.

6. CONCLUSIONES

Tras realizar la investigación, se puede concluir que las Narrativas Biográficas ayudaron a las maestras de la escuela fiscal Adolfo Fassio de Guayaquil a realizar un análisis retrospectivo sobre sus propias experiencias, sus significados y capacidades desarrolladas, las cuales marcaron su labor actual. Se puede establecer que este tipo de narrativa es una herramienta válida en la investigación cualitativa ya que permite generar un en-

tendimiento del contexto social en el cual el ser humano se desenvuelve.

La escuela Adolfo Fassio, a pesar de que se encuentra ubicada en un sector de Guayaquil considerado como conflictivo, las educadoras no consideran que este aspecto sea una dificultad sino que son los hechos acontecidos dentro del aula los que provocan que deban enfrentarse a su propio pasado, miedos, frustraciones y buscar según sus alcances, una solución a los problemas que se presentan. Todo el bagaje de experiencias acumuladas a lo largo de los años, ha dejado huellas latentes en sus vidas principalmente cuando se enfrentan a situaciones para las que no estaban preparadas.

La autoeducación mediante la lectura fue la vía por donde encontraron la manera viable de solución de conflictos. En este sentido, García Arranz (2016) propone que los docentes “deberíamos recibir una formación concreta para enfrentarnos, adaptarnos y transformarnos ante las adversidades para conseguir afrontarlas de mejor manera [...] Esto nos sirve para adaptarnos y transformarnos ante la realidad escolar, adversa en muchas ocasiones” (p. 50). Ante estas situaciones es importante considerar que un reformado diseño de los programas para formación de docente, que contemple una enseñanza dinámica, participativa, reflexiva, coherente a la realidad en la que se desenvuelve el maestro, lo dotará de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos propuestos en educación.

Para las maestras, ser docente implica una responsabilidad invaluable con la sociedad ya que las convierte en entes formadores del adulto del mañana; labor que no solo consiste en la transmisión de conocimientos sino que las vincula directamente con la vida de cada uno de sus estudiantes, ayudándolos no solo en la obtención de un buen aprendizaje sino preparándolos para la vida.

Las Narrativas Biográficas permiten concluir que es necesario compartir y exteriorizar las experiencias, significados y capacidades desarrolladas entre educadores, para generar un cambio en la concepción de la docencia y en los diseños de los programas para formación de docente, contemplando una enseñanza activa y reflexiva, coherente a la realidad en la que se desenvuelve el maestro.

Capacidades claves como la autoformación sumada a estas experiencias complejas para el docente, que se viven en el marco del contexto escolar, dan como resultado una continua exposición y desarrollo de las potencialidades de cada maestro al igual que la comprensión de sus educandos que va más lejos de los parámetros escolares y proponen nuevas líneas para considerar en su formación académica, profesional y personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Buenos Aires, Tesis doctoral, Mimeo. Recuperada de: <http://www.arte.unicen.edu.ar/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad7/alliaud.pdf>
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Argnani, A. (2011). La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 157. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/d2fad743d78406819cb4c2bdb26c83d0/1?pq-origsite=gscholar>
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59 -96), París. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88. Recuperado de: <http://www.geps-uab.cat/sites/default/files/publicacions-adjunts/praxis17-05.pdf>
- De Cervantes, M. (2015). El carácter humano de la experiencia educadora. *Revista de Educación y Ciudad*, 11, 32-51. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/273/248>
- García Arranz, F. (2016). *Resiliencia en la escuela: Proyecto de Acción Tutorial para el desarrollo de Factores Resilientes*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17943/1/>

TFG-B.871.pdf

Guyot, V. y Giordano, M. (1998). Conocimiento disciplinar y Conocimiento escolar. *Espacio Fundamentos*, 139-153

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016). *144.302 docentes serán evaluados a nivel nacional*. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/144-302-docentes-seran-evaluados-a-nivel-nacional/>

Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográficas en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40.

Saldarriaga, J. A. (2006). *Educación en la adversidad. Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. Medellín (Colombia): Corporación Región. Recuperado de: <http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/Educacion%20en%20Adversidad.pdf>

UNICEF (2012). *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 - 2011*. Quito (Ecuador): Observatorio Social del Ecuador.

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128. Recuperado de: <http://www.denisevaillant.net/articulos/2010/RevPensaIbero2010.pdf>

Velásquez, P. y Zapata, G. (2014). Diseño ergonómico de aulas universitarias que permitan optimizar el confort y reducir la fatiga de estudiantes y docentes. *Industrial Data*, 17 (2), 7-16.

Vélez, I., Rátiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, 21 (2), 62. Recuperado de: <http://bit.ly/1r7SO7a>

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RESEARCH EXPERIENCES

ARTÍCULO ORIGINAL

El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura

Prudencia Gutiérrez Esteban

pruden@unex.es

Universidad de Extremadura

M^a Paz Castro Robles

mpazcastrorbles@gmail.com

Universidad de Extremadura

RESUMEN: Las actuaciones educativas inclusivas favorecen la adquisición de los aprendizajes, así como la creación de un clima de convivencia igualitario. En este contexto de aula inclusiva, este trabajo nace del interés por describir una experiencia de aula desarrollada en un centro público de Educación Infantil y Primaria, mediante una propuesta de aula inclusiva. Para ello, se ha organizado en dos partes: la primera, donde se desarrolla el marco teórico que sustenta, desde un punto de vista científico, la importancia de implementar estrategias sobre aprendizaje entre iguales que ayuden a obtener el éxito de todo nuestro alumnado y la segunda, donde se detalla la experiencia identificando estrategias didácticas y organizativas de aula que favorecen la inclusión, como medidas que persiguen la igualdad de oportunidades así como de aprendizaje para todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Inclusión Educativa, Aprendizaje entre Iguales, Metodología, Innovación Docente.

Peer learning like methodology of work for the educational inclusion. Teaching experience in a school of Extremadura

ABSTRACT: Inclusive educational activities promote the acquisition of learning but also create a climate of equal coexistence. In this inclusive educational scenario, this chapter aims to describe an inclusive proposal realistic and achievable at classroom. In order to do that, this has been organized around two main sections: first, from a scientific basis, the theoretical framework justifies the importance of developing strategies for inclusive classroom to help get the success of all our students and second, it is described the educational experience identifying teaching strategies at the classroom to foster the inclusion of all students. All of these strategies are inclusive actions firmly committed to equal performance for all students but also to provide equal learning opportunities to all of them.

KEYWORDS: Educational Inclusion, Peer Learning, Teaching Method, Teaching Innovation.

Fecha de recepción 29/11/2017 · Fecha de aceptación 20/04/2018
Dirección de contacto:
Prudencia Gutiérrez Esteban
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura
Avda. de Elvas, s/n
06006 BADAJOZ

1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES?

El primer paso para comprender este concepto es determinar qué entendemos por iguales. Al hablar de iguales nos referimos “a las personas con un mismo estatus social pero a su vez poseen características internas y externas que las diferencian y que como un ser global constituye un potencial inagotable de recursos naturales” (Durán, 2011, p. 2).

Tal y como determinan las teorías de corte cognitivo constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción social, interpersonal y comunicativo: desde la visión constructiva-cognitiva de Piaget (1978), quien plantea que el sujeto al enfrentarse a otros en una interacción se encuentra frente a un conflicto que generará nuevas interpretaciones y ganancias socio-cognitivas, que se manifestarán en progresos y conocimientos adquiridos gracias a esa interacción, hasta la teoría sociohistórico-cultural de Vygotsky (1979), quien considera que la persona al interactuar con otras, tendrá la posibilidad de alcanzar la *Zona de Desarrollo Próximo* gracias a la mediación de otra persona que posea más competencia, estableciéndose entre ambas un espacio de “intersubjetividad”. Así es como en el aprendizaje entre iguales, el rol del profesorado es percibido un mediador de conocimiento que brindaría y ajustaría todas las ayudas pedagógicas necesarias para que quien aprende pueda transformar y enriquecer sus conocimientos y así conseguir la verdadera eficacia en el aprendizaje. De acuerdo con Molina Roldán (2007), Vygotsky (1979) profundiza aún más en el desarrollo de la interacción, analizando el papel fundamental que posee el lenguaje como capacidad universal de toda la humanidad, colocando como factor esencial la influencia del contexto sociocultural y de la interacción social en el desarrollo de las diversas competencias lingüísticas e intelectuales de las personas. Esta interacción social del aprendizaje basada en el lenguaje es la que marca la distinción entre dos tipos de procesos. Por un lado, están los procesos elementales del desarrollo y por otro, las funciones psicológicas superiores;

los primeros son biológicos, mientras que los segundos, aunque en estrecha conexión con los primeros, son de origen sociocultural. De forma que cuanto más compleja es una situación que haya que resolver, mayor es la necesidad de recurrir al lenguaje para su solución, lo que aporta además la capacidad de acción de todos los individuos para la transformación de su contexto tal y como apunta Freire (1997).

El ambiente sociocultural en el que una persona nace no escribe su destino, cada persona puede transformar esta realidad siempre y cuando haya ido adquiriendo herramientas para empoderarse y cambiar así sus condiciones de vida. En el ámbito educativo esta capacidad tiene que ver con la oportunidad que se nos brinda de poder aprender gracias a la interacción con los demás, donde Vygotsky sitúa como herramienta fundamental la imitación, tanto entre el grupo de iguales como hacia personas adultas, como parte de lo que los niños y niñas son capaces de hacer gracias a la interacción con otras personas.

Bruner (1997) vuelve a incidir en la importancia de la interacción para el desarrollo del aprendizaje, pues para él, es sobre todo a través de la interacción con otras personas cómo los niños y niñas averiguan de qué trata la cultura y cómo conciben el mundo. Asimismo, establece que el aprendizaje es un proceso vivo que nace de la interacción de informaciones y conocimientos anteriores construyendo nuevas ideas. Dentro del contexto escolar estas interacciones se desarrollan cuando el alumnado se ayuda mutuamente en lo que denomina “subcomunidad de aprendices mutuos”.

Por lo tanto, es posible afirmar que cualquier estudiante, sean cuales sean sus características personales, debe adueñarse con total plenitud de su aprendizaje; no existen determinismos ni sociales ni contextuales que justifiquen que un o una estudiante no puede avanzar –más y más rápidamente– en su zona de desarrollo próximo, pero para ello necesita interacción con una persona con más competencias que el propio alumno o alumna. Como docentes, esta idea es fundamental a la hora de diseñar las estrategias metodológicas y organizativas de aula. La interacción basada en el lenguaje, el diálogo igualitario y la imitación son la verdadera transformación educativa (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016).

2. ¿QUÉ OFRECE EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES?

El diálogo igualitario es el elemento esencial para construir un aprendizaje transformador de la persona y de la comunidad a la que pertenece. En esta línea de trabajo son especialmente interesantes las aportaciones realizadas por Wells (2001) quien plantea que las personas construimos el conocimiento a partir de la experiencia personal en el contexto individual de cada persona. Esta experiencia personal genera una primera noción que se amplifica a partir de la información que nos ofrecen otras personas de otros contextos sobre el mismo significado y se constituye como parte de la persona mediante el uso de ese aprendizaje en el dominio público, construyéndose así el conocimiento y haciendo posible avanzar finalmente en la comprensión, escalón final del aprendizaje donde se adquiere un conocimiento holístico e intuitivo que enlaza con la acción. A este proceso lo denomina Wells (2001) “la espiral del conocimiento”. De este modo, las interacciones se evidencian como parte fundamental en la generación de los aprendizajes, por lo que la construcción de conocimiento y la comprensión tienen lugar fundamentalmente a través de la colaboración.

Este intercambio de conocimientos beneficia no solamente a quienes lo reciben, sino también a quienes se encargan de transmitirlo. En consecuencia, las estrategias metodológicas que favorezcan la interacción entre iguales a través del diálogo para la resolución conjunta de problemas, situaciones o tareas, ponen en práctica las aportaciones de Wells (2001), contribuyendo al éxito en la adquisición de aprendizajes de todo el alumnado, independientemente de sus características personales o del rol que ejercen dentro del grupo.

3. EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES A TRAVÉS DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Cuando dos o más personas se ayudan para aprender mutuamente, se rompe el esquema profesorado-alumnado y la jerarquía existente entre ambas figuras, mostrando que el aprendizaje puede ser bidireccional entre dos aprendices. Los grupos interactivos son una práctica donde este mismo proceso tiene lugar, donde niños y niñas tienen una oportunidad para la interacción, donde

se ayudan y enseñan mutuamente. Esto es posible gracias a la presencia de una persona adulta, cuyo papel principal no es tanto proporcionar los conocimientos, sino facilitar esta interacción. En este caso, además, las oportunidades de interacción se multiplican ya que se dan por un lado, con los compañeros y compañeras, y por otro, con las personas voluntarias que colaboran en la escuela. Con la participación de más personas en el aula, las interacciones aumentan y con ellas, las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, la argumentación y la negociación como forma de llegar al conocimiento por encima de la autoridad también tienen lugar en esta práctica.

Además, el alumnado participa implicándose en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros y compañeras. La dinámica de los grupos interactivos, supera la visión tradicional del aprendizaje como una recepción pasiva de conocimientos, haciendo posible que a través de la interacción con sus compañeros y la persona voluntaria, el alumnado tome un papel más activo en su aprendizaje. La metodología y el agrupamiento en pequeño grupo hace posible que todas y cada una de las personas que forman parte de del grupo, participen en él; mucho más de lo que podría ocurrir en el gran grupo clase, haciendo que puedan interactuar con cada uno de sus compañeros y compañeras, dialogando sobre los contenidos de la tarea y estableciendo también relaciones de ayuda mutua.

Los grupos interactivos constituyen por tanto, una práctica en la que se aprovechan los beneficios del trabajo cooperativo en grupo a partir de la interacción entre el alumnado, maximizando los resultados de cada estudiante y la responsabilidad de cada persona por los resultados del resto, tal y como tiene lugar en la educación inclusiva. De manera que los grupos interactivos son una práctica que necesita tanto de la participación de todo el alumnado, como de otros miembros de la comunidad para llevarse a cabo. Además, la presencia de la persona adulta voluntaria tiene un papel importante para facilitar esta participación de todas las personas que integran el grupo.

Al construirse esta práctica con alumnado con distintas capacidades, intereses e inteligencias, los grupos interactivos son un lugar óptimo para la participación igualitaria, de forma que en ellos la diversidad es aceptada, entendida como una fortaleza y como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo.

Asimismo, al ser la interacción un elemento relacionado con el desarrollo de actitudes positivas y valores de aceptación de todo el alumnado, esta estrategia ayuda al desarrollo de sentimientos positivos hacia todos sus compañeros y compañeras, apareciendo sentimientos positivos hacia este alumnado junto con la aceptación como miembros del grupo en igualdad con los demás. Los grupos interactivos son, por tanto, una práctica inclusiva en términos de aumento de la participación y de la integración social de este alumnado.

4. EL ROL DEL PROFESORADO EN EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES

La adecuada utilización de los recursos es otro elemento que se identifica en la literatura como necesario para promover el aprendizaje en una escuela inclusiva. La inclusión de todo el alumnado precisa recursos de diferentes tipos (económicos, humanos, informativos, apoyo técnico, apoyo moral, etc.), que desde este planteamiento, se tienden a situar siempre en el ambiente integrado del aula, evitando la segregación y orientándolos no tanto a un alumno o alumna concreta sino al profesorado que trabaja con este alumnado, aumentando su capacidad para atender a todo el alumnado y a la modificación del entorno para facilitar la inclusión (Stainback y Stainback, 1999).

Entre los recursos necesarios, Ainscow (2001) y Stainback y Stainback (1999) destacan los personales por su importante potencial de ayuda, en forma, por ejemplo, de redes naturales de apoyo entre el profesorado y el resto de personal de la escuela o entre el alumnado, a través de programas como el *peer tutoring* y a través de un buen uso de la participación de familiares, la implicación de la comunidad y el personal educativo de apoyo. De este modo, el apoyo a la inclusión toma forma de estrategias diversas, como promover el desarrollo personal y profesional a través de habilidades, conocimientos y prácticas, crear equipos para resolver problemas concretos a partir de la cooperación entre profesorado, la práctica reflexiva y el diálogo con un “amigo crítico”, la cooperación “escuela-a-escuela”, el apoyo de profesorado especialista al profesorado del aula regular o la creación de un curriculum inclusivo único que proporcione instrucción a nivel múltiple, lo que supone un recurso interesante para el trabajo del profesorado en el aula (Ainscow,

Booth y Dyson, 2006; Carrington y Robinson, 2004).

Además, también es importante la existencia de un grupo de trabajo en la escuela que se informe y traslade al resto en el proceso inclusivo, estableciendo un plan de objetivos concreto que ayude a avanzar, además del necesario compromiso individual del docente con la inclusión y con el éxito de todos y todas (Ainscow, 2005). Igualmente, otras aportaciones señalan que el trabajo conjunto, colaborativo y comprometido del profesorado permite mayores oportunidades para investigar y explorar creencias, actitudes y alternativas docentes (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001).

Este modo de plantear los apoyos no significa que no se haga uso de los recursos habituales de la educación especial, sino que su organización se entiende como un todo que abarca al conjunto de la escuela, ayudando al profesorado a adaptar el trabajo del aula a las necesidades de todo el alumnado. En esta línea se ha encontrado que niños y niñas sin discapacidad que comparten clases con alumnado con discapacidad, que cuentan además con una persona asistente, tienen mejores resultados que sus pares en clases donde no se dan estas circunstancias (Gruner, 2005). Trabajando conjuntamente (sin que nadie asuma el papel de persona experta, supervisora o evaluadora) pueden actuar como personas coordinadoras de apoyo, promoviendo redes naturales de apoyo, facilitando recursos o actuando como miembros de equipos docentes aportando sus conocimientos y experiencias, mientras que el profesorado del aula mantiene la responsabilidad de la educación y la ayuda de todo el alumnado de su clase (Stainback y Stainback, 1999; Swann, Peacock, Hart y Drummond, 2016).

5. ¿CÓMO LLEVAR A CABO EN EL AULA EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES? CLAVES Y ACCIONES PARA SU DESARROLLO

En este apartado se describe cómo implementar en el aula las bases teóricas descritas anteriormente, descubriendo paso a paso el trabajo que desarrollamos cada día con nuestro alumnado. Para comprender la realidad de nuestra práctica docente en el aula, en primer lugar se describe la realidad de nuestro contexto, posteriormente

las claves sobre las que se asienta nuestro trabajo y en tercer lugar, las acciones que cristalizan de manera más concreta estas claves sobre las que se sustentan.

5.1. Análisis del contexto

La propuesta docente innovadora que se presenta se desarrolla en un centro ubicado en el margen derecha del río Guadiana a su paso por Badajoz. La comunidad está constituida por alumnado que procede de los barrios de Santa Engracia (UVA), La Luneta, Gurugú, Grupo Sepes y Los Colorines. La barriada tiene su origen en torno a la estación de ferrocarril muy cercana a la frontera con Portugal. La zona en la que se asienta el barrio ha sido lugar de conflictos militares permanentes, ya que ocupa un lugar privilegiado de defensa militar fronterizo. A partir del estudio realizado por el Centro de Salud del Progreso (Maynar Mariño y Gómez Encinas, 2014), el perfil social, cultural y económico del barrio se caracteriza por una tasa de población analfabeta o sin estudios del 46%. Actualmente, la población activa presenta una tasa de ocupación del 26% en empleos con muy baja cualificación profesional, mientras que un 35% está en desempleo y el 27 % es pensionista.

El aula donde se desarrolla la experiencia docente es Comunidad de Aprendizaje desde el año 2008. Constituirnos en comunidad de aprendizaje supuso una necesidad fundamental para continuar nuestra andadura como centro activo, participativo y preocupado para que nuestro alumnado obtuviera éxito educativo (Morlà, 2015; García-Carrión y Díez-Palomar, 2015). Así, se siguieron las fases y claves necesarias para construir una comunidad dialógica que comparta sueños comunes de transformación social de nuestro barrio a través de la educación (Girbés-Peco, Macías y Álvarez, 2015).

5.2. Claves

De manera que las *claves* que hay que tener en cuenta son las siguientes:

Todas las *estrategias metodológicas* y *organizativas*, así como todos los recursos que se van a emplear en nuestra aula tienen que encontrarse

contrastadas científicamente y deben basarse en las mejores prácticas educativas que estén dando respuesta a las necesidades educativas de la actual sociedad del conocimiento.

Lo que suceda dentro del aula, día a día, tiene que tener como objetivo fundamental la *plena inclusión* de todo el alumnado y el *éxito educativo*. Siempre comenzaremos el día construyendo un *clima emocional* adecuado para favorecer la ayuda, la colaboración y la interdependencia positiva del grupo (Pujolás, 2009).

Cada una de las personas adultas que entramos en el aula tenemos siempre presente todas las *posibilidades personales de aprendizaje desde sus diferencias*, sabiendo que cada estudiante que tenemos delante posee grandes posibilidades que tenemos que descubrir y potenciar.

5.3. Acciones

Una vez detalladas las claves que permiten entender la toma de decisiones de nuestra práctica de aula, pasamos ahora a detallar una batería de *acciones* reales que se llevan a cabo a nivel de aula.

5.3.1. Construir equipo

Para poder trabajar como un verdadero equipo dialógico, que respeta las diferencias, argumenta con criterios de validez y busca –a partir de las opiniones de sus iguales– llegar a construir colaborativamente nuevos conocimientos, es necesario que el grupo base sus relaciones en la interacción, el diálogo y el respeto, donde quienes forman parte de él quieren ayudarse mutuamente, darse ánimo y no estar conformes hasta que todo el grupo haya progresado en su aprendizaje. Estas prácticas se articulan como necesarias, dado que los grupos no pueden crecer o crecen con muchos problemas en realidades plagadas de tensiones, competiciones constantes entre sus componentes donde existen personas excluidas, marginadas o no suficientemente valoradas. Es en estos contextos competitivos o excluyentes donde los equipos no acaban de funcionar, ya que se torna problemático colocar al alumnado junto realizando una tarea si el clima de trabajo no es el adecuado.

Otro de los elementos para considerar en nuestra reflexión inicial es que trabajar en equipo, bajo un enfoque del aprendizaje basado en el diálogo y la transformación, sin preparación previa, ni concienciación del grupo de alumnas y alumnos, es muy difícil para poderlo aplicar en las distintas áreas. Sin esta preparación previa, la realidad del aula se convierte en una realidad en la que el alumnado que quiere progresar, con alta motivación, gran competencia y autonomía, manifiesta no encontrarse a gusto en estas estructuras de trabajo y prefiere trabajar de manera individual. Otro grupo importante de alumnado considera extraño que el profesorado manifieste la necesidad de hacer algo que no han hecho nunca y que no dominan porque siempre han realizado las actividades de forma individual.

En equipos donde existe una alta cohesión de grupo (León del Barco, 2006), donde el grupo de estudiantes ha ido tejiendo entre sí lazos afectivos emocionalmente sanos, se favorece la interacción, la interdependencia positiva y en consecuencia, el aprendizaje: “Si los alumnos están suficientemente preparados para trabajar en grupo, tendrán experiencias positivas de aprendizaje” (Cohen, 1986, p. 67). Por esta razón se debe trabajar la cohesión de grupo, pues crear lazos entre nuestro alumnado se constituye como una condición necesaria –pero no suficiente– para favorecer el intercambio, la ayuda, la cooperación y la solidaridad y así tomar conciencia de que constituyen una pequeña comunidad de aprendizaje.

Para ello, al comienzo de curso en la primera semana de septiembre, la dedicamos a trabajar en este sentido con la finalidad de alcanzar dos objetivos a corto plazo: el primero, conocer cuáles son las dinámicas de grupo que están ya instauradas (afinidades entre alumnado, cómo se relacionan entre sí, conflictos más comunes...) y el segundo, desarrollar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que facilitan la creación de ese clima de aula que contribuye a crear conciencia de grupo. Siendo conscientes que este tipo de sesiones es importante repetirlas a lo largo del curso, tenemos que dedicar un tiempo cada día a saludar por la mañana, celebrar asambleas semanales en las que el alumnado pueda expresarse libremente, así como las despedidas después de una intensa jornada de trabajo. Estas pequeñas acciones diarias contribuyen y acompañan el proceso de construcción de un equipo que puede trabajar de manera cohesionada y al mismo tiempo, aprovechan al máximo la potencialidad del

trabajo entre iguales. Todas las dinámicas que se emplean parten de la idea original de Cascón (1995).

5.3.2. *Los Grupos Interactivos*

Los grupos interactivos son una organización flexible del aula, cuyo objetivo fundamental es potenciar al máximo las interacciones entre el alumnado integrante de un equipo a través del diálogo igualitario, fomentando la comunicación, la motivación, la cooperación y el aprendizaje entre iguales (Valls y Kyriakides, 2013). Trabajar en grupos interactivos permite una serie de mejoras en la comunidad educativa donde se desarrollan (García-Carrión y Díez Palomar, 2015; Valls y Kyriakides, 2013). Al incluir más personas adultas dentro del aula, reducimos el número de alumnado del que se encarga el profesorado. Sabemos que esta disminución de la ratio aumenta de forma exponencial el aprendizaje de nuestro alumnado. Igualmente, el hecho de que personas voluntarias vayan en su tiempo libre a clase expresamente para ayudarles a aprender, provoca que nuestro alumnado entienda que en su comunidad existen muchas personas que quieren ayudarles a aprender y de esta forma, entienden que su aprendizaje es importante. Se constituyen como referentes para el alumnado, que creen en ellos y ellas, con altas expectativas, que favorecen el aprendizaje dialógico de nuestro alumnado.

Por otro lado, el aprendizaje se sustenta en el diálogo igualitario entre los miembros del grupo, por lo que se fomenta la adquisición de estrategias de razonamiento y de resolución de problemas.

Al contar con un tiempo limitado en la realización de las tareas, aumenta la eficacia en la realización de aquellas, por lo que deben aprovechar muy bien el tiempo para poder terminar la actividad propuesta.

Fomenta elementos de interdependencia positiva entre los miembros del equipo, aumentando la autoestima del alumnado, sin discriminación y aumenta exponencialmente las expectativas positivas sobre la realización de la tarea.

En la práctica se desarrollan actividades de grupos interactivos, cuatro sesiones a la semana, trabajando específicamente tareas por competen-

cias básicas de las principales áreas instrumentales, Lengua y Matemáticas. Trabajamos en grupos interactivos cuando dividimos el aula en grupos de un mismo número de estudiantes de forma que siempre se cumpla el criterio de heterogeneidad: grupos heterogéneos en cuanto al sexo, competencia de aprendizaje y procedencia social o cultural. Cada uno de los grupos realizará una tarea asignada por el tutor o tutora en el tiempo determinado para ello. De esta forma, si la sesión tiene una duración de 60 minutos y tenemos cuatro grupos de trabajo, la tarea que se va a desarrollar no puede durar más de quince minutos. Una vez transcurrido el tiempo, el equipo rotará a otro puesto de trabajo donde le estará esperando otra persona voluntaria con otra actividad.

El elemento fundamental indispensable para que realmente estemos hablando de grupos interactivos, es que cada uno de ellos cuenta con una persona adulta voluntaria, quien se encarga de apoyar, dinamizar, fomentar la ayuda entre las compañeras y compañeros, recordarles el sentido de este trabajo, proporcionar apoyo moral y recordarles constantemente las altas expectativas que tenemos sobre ellas, ellos y sus capacidades.

El papel del docente en este proceso es fundamental, es el que con antelación planifica las tareas, de forma que éstas se correspondan con las competencias que estamos trabajando en clase, prepara el material, asigna al alumnado a los grupos, realiza aclaraciones cuando una tarea no es comprendida por parte del equipo, interviene en los casos en los que se producen conflictos que el propio equipo no ha podido resolver y observa –durante la sesión– las interacciones que se producen entre los miembros del equipo, analizando la dificultad de la tarea para modificar en posteriores sesiones lo que considere necesario. Desde la realidad diaria, ésta se constituye como una estrategia muy potente para el alumnado, ya que mejora su atención, su autoestima y acelera su aprendizaje.

5.3.3. *Tertulias Literarias Dialógicas*

Las Tertulias Literarias constituyen otra de las experiencias educativas de éxito encaminadas fundamentalmente a obtener una mejora en el aprendizaje de nuestro alumnado, a favorecer su acercamiento a los grandes clásicos de la literatura universal y al conocimiento científico acumu-

lado por la Humanidad a lo largo del tiempo, el desarrollo de las competencias lingüísticas, la mejora de la convivencia y el respeto, ya que su base fundamental se encuentra en la construcción colectiva del conocimiento basándose en el diálogo igualitario.

Para facilitar este clima, se recomienda que en el aula tenga lugar semanalmente una sesión de tertulia literaria. La actividad consiste en la lectura de un texto (libro o fragmento de un libro procedente de un corpus de obras seleccionadas de la literatura universal), la cual es analizada y comentada en grupo. En cada sesión las personas participantes exponen su interpretación de lo que les ha llamado la atención, expresando qué les ha suscitado y por qué, relacionándolo con diálogos anteriores exponiendo siempre su reflexión. El eje central de la tertulia es el diálogo, pues permite el intercambio enriquecedor de ideas que ayudan a todo el grupo a profundizar en aquello sobre lo que trata la tertulia favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos.

En cada sesión una de las personas participantes, asume el papel de moderación, dando el turno de palabra y favoreciendo siempre la participación en igualdad de condiciones de todas las personas que toman parte en la tertulia. Al finalizar la sesión los miembros de la tertulia se comprometen a leer un número de páginas o capítulos que consideran asumibles y a elegir los párrafos que luego en la tertulia se re-leerán en voz alta explicando el porqué de su elección y estableciendo un debate acerca de su contenido.

5.3.4. *Talleres de aprendizaje*

En nuestra aula, teniendo en cuenta el éxito que los grupos interactivos producen en el alumnado en cuanto a la convivencia, eficacia en el trabajo y una mejora más que considerable en la atención a la diversidad e inclusión del alumnado, cada vez que un apoyo entra dentro de clase a realizar su trabajo, se encuentra que ésta está distribuida en talleres de aprendizaje.

No es fácil delimitar conceptualmente qué constituye un taller de aprendizaje debido a la diversidad de actuaciones que se encuentran descritas bajo esta denominación (desde un taller de marquetaría hasta un taller de lectura o un taller de resolución de problemas). Desde un punto de

vista conceptual, todas las experiencias escolares que se desarrollan desde este marco teórico comparten el hecho de ocuparse de tareas competenciales que obliguen al alumnado a poner en marcha todas las estrategias de que disponen para poder encontrar la solución a la tarea propuesta.

Los talleres de aprendizaje permiten la intervención por parte del docente en el comienzo de la tarea, aunque es indispensable que cuente con la acción directa del alumnado. Aquí radica la fuerza de esta estrategia metodológica en la inclusión educativa, al estar centrada en tareas en las que se requiere la acción y participación directa del alumnado, le atribuye una gran potencialidad metodológica. El aula se organiza de nuevo en equipos heterogéneos tanto de niveles de competencia curricular, procedencia social y sexo. En este caso en dos equipos de trabajo, dentro de clase, con una persona colaboradora docente (tutor-tutora más apoyo). El principal rol del docente consiste en el diseño exhaustivo de los microproyectos de aprendizaje que favorezcan la interacción entre el alumnado, así como la elaboración de un producto final en el tiempo establecido. Los principales recursos y actividades que se pueden emplear son *Webquest*, *Miniwebquest*, Búsquedas del tesoro, Preguntas problema,...

5.4. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo basada en la creación de parejas de compañeras y compañeros de clase que asumen una relación de mutuo apoyo, donde uno de los dos miembros asume el rol de tutorización y el otro adopta el rol de aprendiz, trabajando de manera conjunta en un mismo proyecto de trabajo diseñado por la o el docente.

Por tanto, la clave del éxito de esta interacción se encuentra en la colaboración dialógica ya que el o la estudiante que tutoriza utiliza técnicas como la inducción a la respuesta, pistas, insinuaciones, extracción de información y resumen. Pero los beneficios de esta técnica no sólo repercuten en el alumnado tutorizado, sino también en quien tutoriza, especialmente cuando el o la estudiante tutor es quien se encarga de explicar a su igual la actividad. En este caso, esta persona genera una construcción reflexiva de su propio conocimiento encaminada a que su igual comprenda

y aprenda, produciéndose una reorganización mental que de otro modo no sería posible. Al mismo tiempo, en el propio proceso de interrogación, el o la estudiante tutor debe responder las dudas e interrogantes de sus compañeros o compañeras, lo que le lleva a mejorar y profundizar en su propio aprendizaje.

5.5. Aprender a relacionarnos bien

El programa *Relacionarnos bien* (Segura y Arcas, 2004) se desarrolla dentro de las intervenciones de acción tutorial en el aula (con dedicación de una sesión de trabajo semanal) y tiene como objetivo acompañar al alumnado en el proceso de construcción de su propia personalidad y así desarrollar competencias sociales, cívicas, de iniciativa y autonomía personal. El programa pretende entrenar al alumnado para que encuentre soluciones adecuadas a sus problemas interpersonales, es decir con sus iguales, con las personas adultas y con sus familiares.

La experiencia de aplicación de este programa durante varios años, confirma excelentes resultados en la prevención de problemas sociales (delincuencia, adicciones, agresividad) y como potenciador de las relaciones humanas del alumnado (Segura y Arcas, 2004). Presenta un carácter transversal porque la aplicación y el desarrollo de las competencias que implica, se extienden a todos los ámbitos de la vida del alumnado y no sólo al ámbito escolar; es decir, las competencias se desarrollan y aplican en la familia, en el grupo de iguales, en las actividades lúdicas o deportivas y naturalmente, en las actividades académicas.

5.6. Acompañamiento educativo transición Primaria-Secundaria. Programa de Radio Escolar Colaborativa

Fruto de la necesidad de acompañar a nuestro alumnado y de la concepción de comunidad, como parte del proceso educativo, independientemente de si el alumnado se encuentra en nuestro centro o no, surge este proyecto colaborativo de desarrollo de un programa de radio escolar. Tiene como principal objetivo fomentar la competencia lingüística de todo nuestro alumnado en colaboración con el alumnado de 1º de ESO del *Instituto de Educación Secundaria San José*, para diseñar

de una manera conjunta un programa de radio. En la experiencia participa alumnado de 5^o de Primaria del CEIP Ntra. Sra. de Fátima y el alumnado de 1^o de ESO del IES San José, ambos centros ubicados en el mismo barrio.

Con motivo de la “*Semana por la Salud*” se desarrolla un programa de radio destinado a dar a conocer un conjunto de recetas saludables donde el ingrediente principal fueran frutas o verduras. Este proyecto se diseña en aras de alcanzar distintos objetivos por una doble vía: la producción de sus contenidos, escribiendo la redacción de la receta, ofreciendo su opinión personal sobre la dificultad de su elaboración, explicando cómo llevarla a cabo y animando a la audiencia para su realización; y la realización del programa de radio: aprender a grabar, leer con corrección, con relajación y distensión propia de un programa de radio, seleccionar música y disfrutar de su trabajo. Además de compartirlo con compañeros y compañeras de Educación Secundaria, asistiendo a otro centro y perder las reticencias que éste puede generar en el alumnado (de cara a su futuro académico y como paso previo a la preparación de su transición hacia la siguiente etapa educativa) son objetivos que se han conseguido con esta experiencia. Asimismo, con esta actividad se trabaja la competencia digital y de información del alumnado.

5.7. Crear vínculos democráticos con las familias

El proyecto INCLUD-ED, *Social Cohesion in Europe from Education*, que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y fomentan la cohesión social, así como las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos socialmente vulnerables y marginados (<http://utopiadream.info/ca/investigacion/includ-ed/>), indica que la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales (Flecha, 2015). Es decir, influye de manera muy relevante en el éxito escolar de todo el alumnado, puesto que el currículo de las áreas instrumentales raras veces refleja la diversidad cultural existente. Pero esta participación de las familias y de la comunidad, que resulta impres-

cindible para la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado, ha de ser real y relevante. Gracias a que las familias forman parte de la toma de decisiones efectiva, junto con su participación en las actividades de aprendizaje del centro escolar, las familias pueden contribuir a crear una pedagogía culturalmente relevante, que incluya también un currículo sensible a las diferencias culturales, incorporando puntos de vista, soluciones y realidades no conocidas por otros sectores de la comunidad (INCLUD-ED, 2011). Desde este modelo de participación educativa, evaluativa y decisoria, la familia juega un papel vital en la inclusión educativa de todo el alumnado, influyendo directamente en su éxito escolar (Gatt, Ojala y Soler, 2011). Esta acción se concreta mediante el establecimiento de vínculos con las familias, a través de las tres estrategias que se relacionan a continuación:

- *Participación en comisiones mixtas* (participación decisoria)

Las comisiones mixtas constituyen la verdadera esencia de la participación libre y democrática en los procesos de decisión del centro de las Comunidades de Aprendizaje. Para que realmente cumplan sus dos principales funciones, éstas deben obligatoriamente ser mixtas, es decir, formadas por más de un sector de la comunidad educativa; esto es, alumnado, familias y profesorado a partes iguales y desde un plano de igualdad real donde las personas que toman partido presentan igual poder de participación y decisión. La clave de su funcionamiento reside en la argumentación de las ideas, independientemente de la persona que las emita.

Bajo este sistema organizativo de centro todas las personas implicadas debemos aprender nuevas formas de relación y colaboración hasta ahora inexistentes. Consecuentemente, es fundamental el compromiso y la colaboración del profesorado y de las familias, desde el desarrollo de estructuras democráticas, eliminando intereses individualistas. Se debe contar con el punto de vista de toda la comunidad, aceptando normas de negociación, articulando estrategias y planteamientos comunes, buscando el entendimiento y la comprensión.

- *Participación como personas voluntarias* (participación educativa)

El voluntariado es un pilar fundamental para nuestra Comunidad de Aprendizaje por su participación en grupos interactivos, Tertulias Literarias, biblioteca tutorizada, actividades extraescolares o comisiones. Su implicación en el proyecto dependerá de la confluencia entre intereses personales y necesidades del centro.

La persona voluntaria, además de proporcionar la ayuda necesaria para poder llevar adelante el proyecto, aporta valores de solidaridad, implicación y compromiso además de conocimientos y puntos de vista diferentes a los que ofrece el profesorado (pueden ser personas muy diferentes en cuanto a formación, edad, cultura...). En el caso de ser un familiar se añade a todo lo anterior el aumento de conocimiento y enriquecimiento mutuo, entre la escuela y la familia, junto con una valoración positiva de la labor desarrollada por la escuela por parte del alumno o alumna y su familia.

Cuando una persona decide incorporarse en nuestro proyecto de centro como voluntaria, recibe una sesión de formación inicial por parte de la comisión de voluntariado del centro, en la que se detalla el objetivo del proyecto y su rol en el centro. Una vez que conoce nuestro proyecto se procede a la aceptación del compromiso en participar.

De este modo, el papel de la persona voluntaria no es cubrir un hueco que pudiera corresponder a otro u otra profesional, sino colaborar para mejorar la calidad de la educación, ayudando a cubrir un objetivo social, el de la superación de desigualdades, que corresponde tanto a la escuela como a los demás agentes sociales.

- *Establecer contratos de aprendizaje* (participación evaluativa)

Además de la implicación de la familia a través de su participación en actividades del centro, su compromiso en el éxito académico de sus hijos e hijas se concreta en un Contrato de Aprendizaje. Éste es un documento donde se elaboran de forma dialogada entre familia, estudiante y docente los compromisos en relación con el proceso de aprendizaje de cada niña y niño. El contenido del documento ha de ser elaborado, consensado y asumido por todas las personas que firman el contrato. Ha de ser realista y asumible por parte de los tres actores principales. El objetivo esencial de esta estrategia es desarrollar

al máximo las potencialidades del alumnado, desde unas expectativas positivas de aprendizaje del niño y niña. El contrato debe partir de las características individuales de cada alumna o alumno y orientarse a la consecución de unos objetivos definidos por todas las partes implicadas.

Los objetivos generales de todo Contrato de Aprendizaje son:

- Favorecer al máximo el desarrollo real de las potencialidades del alumnado.
- Conseguir la implicación, participación y colaboración entre la escuela y la familia.
- Motivar al alumnado valorando lo que hace en clase, escuchando sus problemas, reconociendo sus progresos y felicitándolo por sus éxitos.
- Intentar mejorar los hábitos de estudio del alumnado.
- Explicitar metas y fomentar expectativas altas.
- Compartir responsabilidades y obtener un compromiso entre el profesorado, los familiares y el alumnado.

El estilo de redacción del contrato debe estar basado en un lenguaje muy positivo y cercano, dirigido a transmitir confianza en la posibilidad de superar las dificultades y así crear un contexto muy favorable para la transformación de todo nuestro alumnado.

En síntesis, tras el análisis de las estrategias de trabajo en el aula, a partir de la experiencia docente desarrollada, el tema central es la atención a la diversidad y las respuestas educativas que se ofrecen al alumnado que cuenta con más barreras para el aprendizaje y la participación desde una perspectiva estrictamente de aula (Giménez Urraco, 2013). Se trata de una experiencia que consiste en mejorar día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar el éxito educativo de todo el alumnado y extraer conclusiones sobre los cambios que hacen posible que

un aula pueda avanzar hacia prácticas realmente inclusivas. Seguidamente, se muestra una imagen donde se resume la correspondencia entre las

claves y las acciones descritas a lo largo de este apartado.

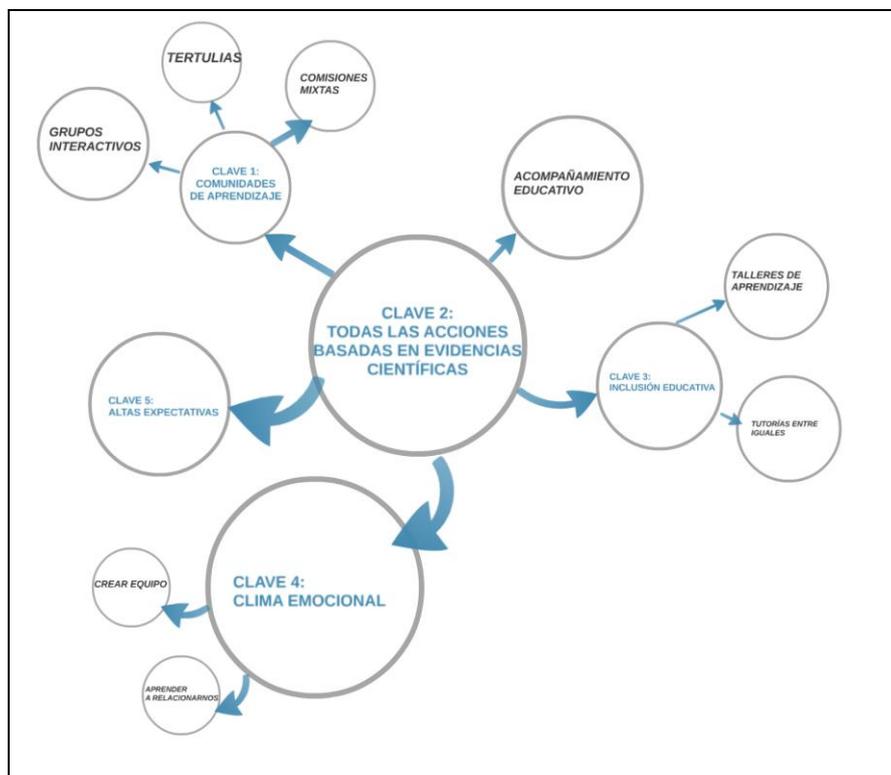


Figura 1. Síntesis de las Claves y Acciones para desarrollar en el aula

6. PROPUESTA DOCENTE *I LOVE MY BARRIO*

Cuando nos encontramos con la necesidad de idear un proyecto educativo, conviene comenzar desde el producto final, respondiendo a la pregunta ¿qué queremos conseguir? A partir de ahí, conviene planificar utilizando el Decreto de Primaria (en este caso, el *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*) y comenzar a desglosar las competencias clave, los estándares de evaluación y las correspondientes tareas que hay que desarrollar.

El primer paso en el diseño del proyecto es pensar, de forma que todo esté planificado y organizado, no dejando nada a la improvisación. Una de las herramientas empleadas y que resulta especialmente útil, es *Canvas*:

(<http://conecta13.com/canvas/>), avalada por *Educalab ABP* de Conecta 13, sencilla, no lineal y muy concreta.

6.1. Contextualización

La comunidad en la que desarrollamos nuestra labor docente, como ya describimos con anterioridad, se encuentra en la margen derecha del río Guadiana, donde desde los años cincuenta existe una amplia tradición asociativa vecinal del barrio. Esta circunstancia hace que el sentimiento de pertenencia al barrio se acentúe. Descubrir este sentimiento, saber dónde están, aprender a valorar lo que tienen, descubrir qué debe cambiar y cómo cambiarlo es una necesidad.

6.2. Producto final

¿Qué queremos conseguir?

Enseñar a toda la ciudad los aspectos positivos de nuestro barrio y lo que debemos cambiar.

¿A qué problema queremos dar solución?

La idea es realizar un vídeo promocional turístico del barrio, presentando las calles que lo componen porque son las calles en las que vivimos. Queremos conocer más el barrio, difundir todo lo que nos gusta y denunciar aquellos aspectos que creemos que tienen que cambiar para convertirlo en un barrio mejor para todas las personas que viven en él.

¿Qué producto final esperamos?

Crear un vídeo entre todos los y las componentes de la clase, subirlo al canal de *Youtube* de nuestro cole y realizar una presentación a todas las clases.

6.3. Competencias clave que queremos desarrollar

De acuerdo con el *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*, se trabaja la competencia social y ciudadana, la competencia lingüística, la competencia científico-tecnológica y competencia digital.

6.4. Tareas para desarrollar

1º Creación de un espacio en *Google Sites*. Allí alojaremos todas las tareas necesarias para:

- Comprender la tarea que se va a desarrollar
- Favorecer la autonomía y la personalización de la enseñanza
- Facilitar el acceso de manera sencilla y rápida a todo el alumnado desde cualquier lugar

2º Presentación del proyecto:

- Presentación de la rúbrica de evaluación

- Visionado de un vídeo motivador sobre la ciudad de Badajoz de la Oficina de información y turismo de la ciudad “IMAGINA BADAJOZ” (URL vídeo: <https://youtu.be/iOSc95MEgeY>).

3º Conozcamos nuestro barrio:

- Localizamos nuestro barrio en *Google Maps*, ¿qué calles lo componen? ¿Cómo es nuestro barrio?
- Los nombres de nuestras calles ¿por qué se llaman así?
- Conocemos la opinión de nuestros vecinos. Encuesta y análisis de resultados (<https://docs.google.com/forms/d/1DIEVQI5ADGD5fFRsGMG78mx2YIU7hzBMI-5CYeBwX6s/viewform>).
- Lectura de descripciones subjetivas y objetivas. ¿Cómo se hace?
- Trabajamos sobre nuestra propuesta para el vídeo
- Recapitulamos toda la información
- Procedemos a grabar por nuestro barrio, las calles donde vivimos
- Seleccionamos la música para nuestro vídeo
- Montamos el vídeo
- Subimos el vídeo a nuestro canal de *Youtube* (*I Love my barrio*: <https://youtu.be/J5J6J-Xc5fQ>).

6.5. Recursos y herramientas TIC

- Blog de aula
- *Google Sites*
- *Google Maps*
- *Movie Maker* o *Imovie*
- El barrio, salida para recopilar información a través de una encuesta y salida al barrio para realizar la grabación.

- *eScholarium*. Es una herramienta diseñada y propuesta por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura que propone implementar la acción docente diaria con técnicas de *Learning Analytics* y plantea una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando medios digitales y en

especial, los libros de texto digitales, libres o de pago y el posterior seguimiento de la relación que dichos contenidos establecerán con el alumnado y profesorado (<http://www.educarex.es/edutecnologias/introduccion-escholarium.html>)



Figura 2. Infografía Propuesta Docente Innovadora *I Love my Barrio*

6.6. Agrupamientos

Las tareas que se van a desarrollar se realizan en grupos de cuatro, los mismos grupos con los que trabajaremos en Grupos Interactivos. Cada tarea planteada en *Google Sites* se realiza en agrupaciones mixtas de cuatro estudiantes, aunque para este proyecto desarrollaremos cada tarea individualmente apoyándonos en el equipo.

6.7. Evaluación

Rúbrica de evaluación:

(<https://docs.google.com/document/d/1v-36kr6J3Ihxvh3rN8JmvWMU-2Zx9UZ00iWfxLtNSQU/edit?usp=sharing>)

6.8. Difusión

Difusión de la experiencia en el canal de *Youtube*: I LOVE MY BARRIO (<https://www.youtube.com/watch?v=J5J6J-Xc5fQ>)

7. IDEAS FINALES

Para finalizar, nos gustaría establecer una breve reflexión sobre el elemento fundamental que hace que todo funcione y podamos obtener éxito realmente en nuestra labor educativa. Estamos hablando del elemento cohesionador en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se convierte en un componente eficaz. Este elemento es la ilusión, el motor que da empuje a la realidad educativa; el nexo que hace posible el diálogo y la puesta en marcha de los principios educativos de Vygotski, Habermas, Bruner, Freire o Chomsky para trabajar por una educación inclusiva, igualitaria y participativa. Ilusión, por querer que nuestro alumnado sea protagonista de sus aprendizajes, pero también de su futuro como persona, parte activa y comprometida de la ciudadanía, capaz de empoderarse y transformar sus trayectorias, ya sean académicas, laborales o personales, de acuerdo con sus deseos y no con determinismos de origen social. Los profesores y profesoras, como parte responsable de este proceso, debemos asumir con honestidad el lugar que nos corresponde y crear una práctica educativa sólida, fundada en evidencias científicas, que posibilite el cambio profundo de la realidad educativa para alcanzar nuestro objetivo: conseguir el éxito educativo de todo nuestro alumnado, independientemente de sus características personales o sociales.

Para hacerlo posible, la comunidad educativa debe comprender que la clave de esa transformación es la Educación y que juntos, a la par, se puede lograr. Es cierto que este proceso no es sencillo; la realidad está plagada de retos, el primero y más complicado es reconocer que sólo el profesorado no puede desarrollar con éxito la labor educativa, necesitamos que las familias participen de forma plena en el aula, colaborando en la toma de decisiones fundamentales sobre la educación de sus hijas e hijos. Otro de los retos fundamentales, es apostar por la innovación, reconociendo que en muchas ocasiones nos anclamos en la cultura de la queja y el inmovilismo, no en la de la transformación. Quejarse constantemente sobre las dificultades y las responsabilidades, nos resta capacidad de trabajo y no nos ayuda a avanzar. Por lo tanto, debemos apostar por la participación educativa, asumiendo la cultura de la transformación y el diálogo como elementos fundamentales de esta propuesta. Esto pasa además, como docentes, por encontrar en nuestro trabajo una pieza clave que ayude y apoye nues-

tro desarrollo profesional y también, nuestra realización personal: Ilusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- Carrington, S. y Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 141-153.
- Cascón, F. (1995). *La alternativa al juego I y II*. Madrid: La Catarata.
- Cohen, E. (1986). *Designing group work. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- CREA (2016). *Actuaciones de Éxito. Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/>
- Durán, D. (2011). Aprender enseñando un paradigma emergente. *Revista de Formación y Empleo*, 11 (110), 4-13.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M. y Carol Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. London: Springer Publishing Company.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. 50ª edición.
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166. doi: 10.1177/1474904115571793.
- García, R., Girbés, S. y Gómez, G. (2015). Promoting Children's Academic Performance and Social Inclusion in Marginalized Settings: Family and Community Participation in Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings, En L.D. Hill y

- Levine, F.J. (coords), *World Education Research Yearbook* (pp. 30-58). New York: Routledge.
- Gatt, S., Ojala, M. y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33-47. doi: 10.1080/09620214.2011.543851
- Giménez Urraco, E. (2013). Educación social con infancia y juventud en riesgo: ¿intervenir, acompañar, aplicar protocolos? En M.J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (coords.), *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*, (pp. 183-206), Barcelona: Octaedro.
- Girbés-Peco, S., Macías, F. y Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4 (1), 88-116. doi:10.17583/rimcis.2015.04.
- Gruner, A. (2005). *Inclusion and the other students: Examining the relationship between inclusive classrooms, their contextual characteristics and achievement for nondisabled students* (Doctoral thesis). Massachusetts: Harvard University.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones educativas de éxito*. Madrid: Colección de estudios CREADE-IFIIE.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>. doi: 10.1080/13603110121498
- León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22 (1), 105-112.
- Maynar Mariño, I. y Gómez Encinas, J. (Coords.) (2014). *Análisis de la situación de salud 2014. Servicio Extremeño de Salud*. Badajoz: Gerencia del Área de Salud de Badajoz y Llerena-Zafra.
- Molina Roldán, S. (2007). *Los Grupos Interactivos: Una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4 (2), 137-162. doi:10.17583/hse.2015.1506
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, MR. (2016). Los grupos interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria. Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (2), 141-155.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes, *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, La Antigua, Guatemala.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos Bien*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. y Drummond, M.J. (2016). *Generar aprendizajes sin limitaciones*. Madrid: Morata.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 1 (131), 51-57.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Elizabeth Holmes (2014). El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. “Educadores XXI”). 180 págs. ISBN libro papel: 978-84-277-2025-1. ISBN eBook: 978-84-277-2026-8

María Pilar Moragón Arias
mariapilarmoragon@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fecha de recepción 02/03/2018 · Fecha de aceptación 06/04/2018
Dirección de contacto:
María Pilar Moragón Arias
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

Reseñamos el libro *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*, con un cierto retraso con respecto a su fecha de publicación y traducción por Pablo Manzano Bernárdez en España por la Editorial Narcea, 2014, pero sin que haya perdido un ápice de su interés, y sin que su lectura no sea perfectamente oportuna y recomendada.

Su autora es Elizabeth Holmes, educadora e investigadora sobre temas de educación y salud, y, a través de investigaciones propias y estudios de caso, nos propone una guía aplicada que podemos seguir los docentes de cualquier nivel de la enseñanza, aunque los ejemplos y las aplicaciones prácticas se centren esencialmente en la Educación Primaria y Secundaria donde, a priori, se desarrollan aquellas situaciones de estrés negativo más frecuentes que pueden incidir en el desequilibrio en el bienestar de los docentes. Como reconoce la autora, aunque pueda tomarse por un libro de “autoayuda”, y en buena medida presenta aspectos que así lo caracterizan, un rasgo distintivo es la *aplicación* a la profesión docente, intentando poner de manifiesto a lo largo de toda la

obra los efectos de la tensión entre los enfoques individual e institucional del bienestar del enseñante.

Partiendo de una idea-clave que es considerar el estrés negativo en la vida y en el trabajo como una de las mayores amenazas para lograr el desarrollo del potencial del ser humano y para potenciar y liberar su creatividad, se elaboran ideas y se ofrecen experiencias para ayudar a superar este encadenamiento que permita mejorar el bienestar lo que supone, en esencia, mejorar la calidad de vida, buscando el equilibrio en el trabajo, estresante, y en la vida, que no debe estar sometida en exclusiva –como a veces ocurre– al dictado de aquel. De este modo, los diferentes capítulos del libro, ocho más una guía de síntesis y una reflexión final, se articulan a través de *ideas*, desarrolladas en claras listas sintéticas; *acciones*, para que el lector reflexione sobre los recursos que posee y que le permitan resolver los problemas que se le planteen; y *ejemplos de caso*, tomados de experiencias reales como ilustraciones oportunas de las ideas vertidas. Siempre sin perder de vista la concepción de que es cada uno quien puede reducir las presiones que sienta y quien puede lograr la mayor sensación de bienestar, porque la capacidad de controlar el bienestar está precisamente en nosotros, depende en gran medida de nosotros.

La comprensión y la reflexión presiden, por tanto, las estrategias que se proponen a los docentes para el control del estrés y la mejora de su

bienestar, que redunden en la calidad de vida. Como docentes, nos reconocemos, sin duda, en muchas de las situaciones recogidas, por lo que al leer el libro –de lectura ágil y fácil, por cierto, nada árida– extraemos de inmediato unas enseñanzas motivadoras y nutrientes de un necesario optimismo para afrontar los duros y no tan duros retos del día a día.

En el primer capítulo se define el bienestar (la situación de estar cómodo, saludable o feliz, la armonía entre la mente y el cuerpo, el equilibrio y la tranquilidad ante las múltiples situaciones de la vida) y las características de sus dimensiones: bienestar físico, bienestar emocional, bienestar mental e intelectual, y bienestar espiritual, aunque no deba perderse el enfoque holístico en sus relaciones con la vida escolar.

El siguiente capítulo se centra en el estrés positivo y, sobre todo, el estrés negativo, y en las diferentes definiciones y percepciones del mismo. La descripción de los síntomas del estrés negativo y de las respuestas fisiológicas que induce, se completan con una reseña de sus efectos y una serie de indicaciones, basadas en diversos estudios, para reconocer sus manifestaciones y poder actuar en consecuencia ante su aparición temprana: siempre será la comprensión de cada uno la que permita reaccionar y neutralizar el impacto del estrés, sobre todo si somos capaces de llevar las riendas del control de nuestras vidas, obtenemos enseñanzas positivas de las situaciones vividas de estrés y si podemos mantener el compromiso con las distintas dimensiones de nuestra existencia.

Los siguientes dos capítulos se dedican a analizar las causas evidentes y las causas ocultas del bienestar y el estrés en la enseñanza. Las causas evidentes atañen al volumen excesivo y a la acumulación de trabajo, a la excesiva burocracia que cada vez ahoga más a los docentes de cualquier nivel, a la falta de control o de regulación del tiempo de trabajo que puede solaparse con la vida personal o doméstica, a la cada vez más opresiva cultura del control y la rendición de cuentas por parte de las instituciones, a los problemas derivados de las relaciones interpersonales, a las faltas de conducta y la indisciplina del alumnado, al acoso laboral, entre otras. Las sugerencias y las acciones son, en este caso, más que pertinentes porque, como ya hemos indicado, el lector se reconocerá más de una vez en situaciones similares. Las causas ocultas tienen que ver

más con los factores emocionales del docente, con sus circunstancias personales y su capacidad de asimilar y reaccionar ante diversas situaciones de estrés. Será la reflexión del propio docente sobre sus circunstancias y la valoración de la ayuda externa lo que permita superar unas situaciones de estrés negativo que sean menos evidentes o más “personales”.

Un capítulo muy interesante y que nos ha parecido muy provechoso, es el 5, *Todo sobre la comunicación*. La comunicación interpersonal, la comunicación con los compañeros docentes o con los demás miembros de la comunidad educativa, se revela como esencial a la hora de conseguir el bienestar. La asertividad y el desarrollo de las competencias asertivas son aspectos clave pues, según indica la autora, “todo lo que ponga en peligro la capacidad de afirmarse, amenaza también el bienestar personal y profesional. Ser asertivo no es una opción añadida en un trabajo de carácter abierto. Si tenemos que alcanzar y mantener una sensación general de bienestar en el trabajo, tenemos que sentirnos cómodos acerca de cómo y cuándo manifestar asertivamente las necesidades” (p. 89).

Se describen igualmente los tipos de conductas que, en lo que se refiere a la comunicación interpersonal, podemos encontrarnos en los demás miembros de la comunidad educativa, así como las estrategias que se pueden seguir ante ellas, teniendo en cuenta el papel fundamental del *feedback* y unas “reglas de oro” para la comunicación con los compañeros, sazoadas, como en todo el libro, de ejemplos concretos reales y de propuestas de acción.

El capítulo 6 se centra específicamente en las *Estrategias para reforzar el bienestar personal dentro de la escuela*. Desarrollar la resiliencia, fortalecer la competencia emocional y el control de las emociones, actuar contra y atajar el acoso laboral, administrar bien el tiempo de trabajo pautando unos ritmos propios y adecuados, colaborar con los demás compañeros y no aislarse, e incluso cuestiones más concretas pero eficaces como cuidar la voz, fomentar el uso de la risa y mantener el sentido del humor frente a las dificultades, o planificar y disfrutar del tiempo libre necesario para la desconexión, son los hitos que jalonan este capítulo de orientación eminentemente práctica y aplicada.

El capítulo 7 se dedica al *Bienestar y desarrollo profesional*. El desarrollo profesional no hay que entenderlo como producto de una competitividad basada en unos criterios cuantificables y en continua comparación con compañeros –lo que podría plantear más problemas de los que resolvería– sino como el refuerzo y la mejora de la práctica profesional en la propia carrera del docente, teniendo en cuenta que el compromiso con esta mejora redundará en el éxito de la labor educativa. El desarrollo profesional no está, pues, desligado del desarrollo personal, y hay muchas oportunidades, que se indican, para conseguir este desarrollo y la satisfacción personal con la carrera profesional.

El capítulo 8 se centra en aspectos concretos para conseguir el *Bienestar en la vida cotidiana y bienestar espiritual*. Los cuidados ligados a la nutrición, a la salud personal, al bienestar “físico”, en suma, deben ir acompañados de una sensación de bienestar espiritual, imbricados para desembocar en una calidad de vida óptima que revierta en última instancia en la calidad docente, en la excelencia profesional.

El capítulo 9 y último, se titula *Guía rápida para lograr el bienestar personal y profesional*, y la autora lo concibe como un compendio de orientaciones para actuar cuando se sienta la necesidad de acabar con el estrés, y que sintetizan lo que se analizó y explicó más pormenorizadamente en los capítulos precedentes.

Junto con la reflexión final se pone fin así a un interesante y ameno libro que puede ayudar mucho a superar las tribulaciones e inquietudes que asaltan diariamente a cualquier profesor responsable en el ejercicio de su apasionante labor. No es una obra “menor”, ni mucho menos pese a lo que pudiese parecer, por cuanto su contenido es tan necesario como el que puedan aportar investigaciones más sesudas, al plantear cuestiones del día a día que son las que engrasan el engranaje del sistema educativo para su funcionamiento óptimo. De su lectura se pueden extraer, sin duda, valiosos aprendizajes.

Mario Sergio Cortella (2018). *Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza*. Madrid: Narcea de Ediciones. 139 págs. ISBN: 978-84-277-2383-2

Marta Vázquez Torre
martavazqueztorre@edu.xunta.es
C.E.I.P. Noalla-Telleiro

Fecha de recepción 29/03/2018 · Fecha de aceptación 12/04/2018
Dirección de contacto:
Marta Vázquez Torre
C.E.I.P. Noalla-Telleiro
A Lanzada, s/n (Sanxenxo)
36990 PONTEVEDRA

A través de la lectura de este libro de Mario Sergio Cortella nos adentramos en la relación que ya se anticipa en el título entre convivencia, ética y educación, siendo la ética el punto central que debe empapar de conocimiento y formas de hacer en los otros dos marcos presentados: la vida en comunidad y la educación desde las instituciones que puedan tener partida en tan señalado e importante objetivo (el de educar y formar para hacer el bien).

La conclusión presentada por el autor es tan aclaratoria y premonitoria de la trascendencia del contenido de la lectura que es plausible ofrecerla como punto de partida de la misma. En ella se invita a reflexionar y cuestionarnos acerca de lo que vamos a dejar a las generaciones futuras y cómo lo vamos a dejar. Entiendo este interrogante como una cuestión necesaria y justa, a cuya respuesta hemos de llegar de forma individual y como comunidad, cada cual desde el ámbito desde el que le resulta posible influir positivamente en el entorno y personas que nos rodean. Partir de esta premisa como bien deseable y necesario es una conclusión que se puede alcanzar con la lectura profunda y concienciada del libro que nos brinda Cortella, convirtiéndose en una oportuni-

dad para el cambio individual, colectivo, presente y futuro.

Con este fin se pueden relacionar las ideas clave presentadas en la conclusión a través de las cuales hacer entre todos un mundo sostenible y colectivo, que no serían otras que: rechazar el biocidio, evitar un consumo destructivo, percatarse de que los pequeños gestos son los que ayudan a mantener la ética y centrarnos en objetivos posibles. Estas ideas se vinculan con la presentación de los educadores como sujetos con ideas dirigidas al objetivo de dejar una vida sustentada para las futuras generaciones, lo que nos confiere dignidad, decencia y, en resumen, ética. En relación a estos términos cabe decir que a lo largo del libro se van aclarando estos conceptos y presentándonos el uso más correcto de los mismos, recurriendo con ello asiduamente a un estudio etimológico del término, que no deja de aportar claridad, validez y solidez al significado de cada una de las palabras usadas con interés en los contenidos analizados.

El libro se estructura en una introducción, una conclusión y un total de diez capítulos, que pasaremos ahora a comentar brevemente.

En la introducción “*Ética: una vida buena, plena, para todos y todas*”, se comienza afirmando que la competencia docente debe basarse en dos premisas básicas: hacer bien lo que se hace y, además, hacer el bien (entendiéndose este último como un bien hacia la comunidad). La formación de personas ha de estar basada en formar bien y formar para el bien. En esta intención ha de reco-

gerse, a mayores, la idea de la construcción de la vida en el marco de la abundancia, entendida como la dotación de una existencia digna.

A continuación se recoge una cita de lo que se entiende por ética. La definición pertenece a Paul Ricoeur, que la define como: “intencionalidad de la vida buena, con y para otro, en instituciones justas” (p. 15). La vida buena se referiría a una vida sin carencias; el otro se debe entender dentro de la comprensión del ser humano como seres sociales (sujetos de una comunidad a la que todos y todas debemos amparar) y las instituciones justas como aquellas que velan por una vida buena y plena para todos y todas. Por otra parte, introduce la idea de libertad como un “libre de” y “libre para”, cuya idea fundamental es que debemos estar libres de necesidad para poder estar libres para otras actuaciones. Es importante destacar la comprensión de la libertad como un estado compartido: “Mi libertad no acaba cuando empieza la del otro, acaba cuando acaba la del otro” (p. 17), idea que se sostiene en que si alguien no es libre nadie será libre.

En el primer capítulo, “*Educación y construcción de la integridad colectiva*” se rescata el término griego “ethos” como aquello que nos da identidad. El autor hace referencia a la necesidad de integridad de la misma, lo que nos conduce a preservar unos principios, que estarían conducidos por las ideas de justicia, honestidad, sinceridad ...

Además, se comenta la diferencia entre ética y moral. La primera se referiría al conjunto de principios y valores; la segunda a la práctica producida a partir de los primeros. Los educadores (padres/madres y profesores/as) deben formar para el bien, independientemente de las dudas que puedan ser generadas por la realidad en la que vivimos, pues esa realidad también puede ser cambiada, regenerada, pudiendo dar lugar a una integridad colectiva, como recoge el título, donde todos podamos hacer el bien a los demás para hacernos el bien a nosotros mismos.

“*Educación y fraternidad sincera. ¿Dónde está tu hermano?*”, es el título evocador del segundo capítulo. Se parte de la proposición de que las personas no somos seres gregarios, por lo que la necesidad de establecer una convivencia con el otro basada en la libertad es un hecho. “La ética se produce siempre en la relación. La vida es convivencia” (p. 34). Noción ya recogida por

Moratalla (2008), también relacionando convivencia y ética, cuando dice que “la ética nos proporciona conocimientos no sólo para saber vivir, sino para saber convivir” (p. 24). La convivencia, afirma el autor, ha de asentarse en una formación, en la que se entienda la misma no como una microexistencia, sino como macroexistencia (se cuidan las necesidades de todos, no de unos pocos).

Desde un punto de vista ético Cortella cuestiona una máxima compartida y extendida socialmente: “la vida es así”. Afirmación que debe ser excluida, pues tenemos herramientas suficientes para modificar lo que deseamos cambiar, siendo una elección a nuestro alcance el que todos y todas logremos vivir en la “abundancia”. Para ello es preciso convertir el hacer el bien en un propósito de vida y no en una circunstancia momentánea. Ya para terminar el capítulo se contrapone al término de abundancia el de podredumbre, entendido este último como aquel estado en el que las personas sólo buscan sus propios intereses y satisfacciones, pudiendo traer como consecuencia una situación de mezquindad en la convivencia, tendente al individualismo y a la creencia de la falta de debilidades en sí mismo.

Relacionada con la presentación iniciada en el capítulo anterior (“La vida es así”) se trata la acomodación derivada de la pasividad en el capítulo “*Educación y posturas acomodadas. Fractura ética*”, que comienza con: “Existe una ruptura ética en nuestro día a día: acomodarse” (p. 47). Nos acomodamos en creer que las cosas son como son y no se pueden cambiar porque nos requiere esfuerzo. Esto ocurre porque adquirimos hábitos que se convierten en normas, los cuales nos ofrecen tranquilidad porque no requieren esfuerzo, pero nos convierten en pasivos. Además, nos dirige a aceptar como normal lo que es común.

Ya por último se introduce la convicción de trabajar en la escuela con la formación y no simplemente con información, lo que supone incluir una preparación ética, de convivencia y de valores. Quizás, y en conexión con este planteamiento, podamos hacernos eco de la siguiente cuestión: “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?” (VV.AA., 1996, p. 103).

El cuarto capítulo, *“Educación, política y ética. ¡Basta de alienación!”*, es una reflexión sobre el sistema educativo en Brasil, en el que se tilda como influyentes en la institución educativa a determinadas élites, gobierno y ciudadanos irresponsables (condiciones extraescolares), contra lo cual es necesario luchar a través de organizaciones que protejan la educación. Además, existen una serie de condiciones intraescolares que no resultan beneficiosas, lo que está marcado por una rendición a las condiciones existentes. El autor propone ser más activo en el cambio, lo que conlleva no limitarse a cumplir con una mera obligación, sino desarrollar una actitud marcada por la resiliencia activa y transformadora. A mayores, es necesario unir al mundo educativo la idea de hacer política, ligándola a la ciudadanía, sin entender que ambos conceptos son contrapuestos y no pueden ir unidos. Sin embargo, el término iría enlazado realmente a una búsqueda de un bien común, igualdad social y dignidad colectiva, de tal forma que es imprescindible una implicación en la política desde el ámbito escolar, entendiéndose que de este modo se abarca cualquier acción en sociedad, algo que debe convertirse en un elemento fundamental del currículum, sin que por ello signifique que se está realizando una promoción particular partidista.

Se termina el capítulo con una serie de interrogantes dirigidos a los docentes, entre ellos: “¿para qué sirve lo que enseñamos?”. El autor aboga por la necesidad de enseñar principios basados en la solidaridad, sinceridad, honestidad, fraternidad y respeto, sin por ello perder de vista nunca un determinado horizonte: “El papel principal de la escuela es hacer que la práctica de los principios no sea ni automática, ni robótica, ni alienada, ni fingida” (p. 68).

Retomando la idea de fraternidad del tercer capítulo se añade a continuación la relación de amor hacia los demás, convirtiéndose en el tema central del capítulo quinto, *“Educación y responsabilidad. ¡Nada de “el amor lo acepta todo!”*, que parte de la valoración fundamental de que no por amar a alguien se debe aceptar todo de esa persona, sino que justamente por amarlo no es admisible aprobar cualquier acción del otro.

En esta relación de amor y de “dar a los demás” se incluye la idea del cuidado recíproco, según el cual para ser cuidado es necesario cuidar primeramente. El concepto de comunidad se asienta, en este sentido, sobre una idea de protec-

ción recíproca, además de presentar objetivos comunes y mecanismos de autoprotección. Entendida la comunidad de este modo se opone claramente al agrupamiento, en donde simplemente existen objetivos comunes.

Desde un punto de vista ético o moral no hay nada malo en el hecho de hacer el bien a los demás para sentirse bien con uno mismo o para ser cuidado, de forma que volverse necesario para alguien es un hecho valorado de forma positiva. Sin embargo, en este cuidado y esta relación recíproca no tiene cabida, como ya se ha adelantado, el amor incondicional, sino que este debe convertirse en un amor exigente, en donde es posible la discordancia con la persona amada, algo que se transforma en una demostración de amor. Concretamente, en el ámbito familiar, y más particularmente, en la relación entre padres/madres e hijos, es preciso estrechar la relación entre ambas generaciones, subrayándose la importancia de dedicar tiempo a los hijos e hijas.

El capítulo sexto, *“Educación y formación para la convivencia. Autenticidad, pero sin agresividad”* comienza con la explicación etimológica del significado de la palabra “auténtico”, ligado este adjetivo a un vínculo estrecho entre esencia y existencia, entre lo que se aparenta y lo que se es, lo que comporta una relación necesaria entre lo que se hace y lo que se dice. Las personas que carecen de esta cualidad sufrirían, irremediablemente, más que el resto. Al mismo tiempo se trata el significado de piedad (como la necesidad de mostrar respeto hacia el otro/a con el fin de evitarle un mayor sufrimiento; esto significaría evitar la crueldad dentro de una relación) y de honradez (vinculado a aquello que necesita preservarse en la convivencia). A mayores se afirma que la autenticidad no significa transparencia ni franqueza absoluta en todas las circunstancias, sino que deberá ser medida y valorada en el marco del bien social. Así que la persona auténtica debe valorar la circunstancia para poder ser o no totalmente transparente, lo que implica ser cauteloso para no ser ofensivo.

En el ámbito de la educación el autor se muestra convencido de que no se debe educar a los hijos con el fin de que sepan defenderse en una sociedad en la que si no se protegen acabarán sufriendo, sino que es necesario formarlos para la convivencia sana. En relación con esta afirmación Cortella añade para terminar el capítulo la famosa

frase de Mahatma Ghandi (1869-1948): “Ojo por ojo..., y el mundo acabará ciego”.

Esta cita que deja entrever la necesidad de ser sano en las valoraciones sobre los demás y en la necesidad de bondad y falta de rencor ante las actuaciones de las personas que nos rodean podría tener como punto contrapuesto la crueldad, característica que debe ser desterrada de la educación que se da a los más pequeños, tal y como nos comenta Mario Sergio en *“Educación y negación de la hipocresía. Desencantar lo maléfico”* (el capítulo séptimo). Los niños y niñas, por tanto, no deben ser educados para la crueldad, sino para la confianza y seguridad en su autoimagen, si lo que queremos es ayudarles. La forma de luchar contra las personas abusonas es impedirles que ese comportamiento tenga cabida en nuestra sociedad. Para ello es preciso dejar de admirar este tipo de actitudes desde las instituciones, ya sean escuelas, familias o poderes judiciales. Esto nos conduce a cambiar el objeto de nuestra admiración, dirigiéndolo hacia aquellos sujetos capaces de cuidar de sí mismos, de los otros y del ambiente.

También se trata el imperativo de mantener conductas éticas en nuestro día a día, sin pensar que se pueden exigir en los demás cuando nosotros mismos no las ponemos en práctica. Algo que se ejemplifica para el caso de la corrupción política. Se deriva hacia el hecho de que la consolidación de prácticas éticas parten en muchas ocasiones primeramente de la coacción, para llegar finalmente, a la convicción, como es el caso de las multas iniciales con el fin de evitar las conductas que deseamos erradicar en nuestra convivencia en comunidad.

La aclaración terminológica es un punto fundamental de la obra de Cortella, como se comentaba en un inicio. En el siguiente capítulo *“Educación, disciplina y persistencia. ¡Querer y poder, poder y querer!”* se aclara la diferencia entre autonomía y soberanía, indicando que “La autonomía es convivencia. La soberanía es imposición” (p. 101), afirmando que la equivocación en los términos puede generar una sociedad que produce generaciones indisciplinadas, lo que conduciría a la formación de niños y niñas que se comportan como tiranos; algo que, además, puede estar alimentado por la falta de convivencia familiar. La consecuencia sería la confusión por parte de los más pequeños de los derechos con los deseos, sin mediar el esfuerzo por medio. En el

ámbito educativo esta confusión entre soberanía (hago lo que quiero) y autonomía (hago lo que deseo en libertad pero respetando a las otras personas) puede dar lugar a una violencia hacia la autoridad docente y a un desaliento docente. Es necesario, para paliar esta situación, ser conscientes de este posible déficit o laguna ética en la formación de los hijos e hijas para, como institución, ofrecer una formación que ayude a las familias en este sentido, pues además, la escuela tiene el deber de hacerlo, acompañando y encaminando a las nuevas generaciones.

Ya en el penúltimo capítulo *“Educación, escuela y familia. Proteger el valor del esfuerzo y de la dedicación”* se plantea que una vida saludable es una vida sin opresión, y no una vida sin reglas, retomando así el principio fundamental de inculcar la necesidad de esfuerzo para conseguir algo. Debemos provocar en la juventud una percepción que rechace la creencia de que es necesario tenerlo todo en el aquí y en el ahora. La vida no solamente consta de un presente, sino también de un futuro que es necesario trabajar previamente. En consonancia con este planteamiento se habla de la felicidad como un estado no permanente y que sólo puede darse cuando existe una carencia. El esfuerzo, apoyando esta opinión, tiene la facilidad de generar felicidad, generándose una gratificación de un trabajo bien hecho. Ya para terminar el autor hace hincapié en el desarrollo de una mente crítica ante el tipo de sociedad que estamos creando: una sociedad de autómatas donde no hay lugar para la duda, para la invención; para paliar este efecto aconseja dejar tiempo para el aburrimiento, pues en él y gracias a él, surge la creación.

Finalmente llegamos al capítulo diez *“Educación, ética y práctica docente. ¿Cada cual con sus problemas?”*, centrado en su totalidad en el ámbito educativo. El/la docente han de tener claro que “enseñar algo no es sinónimo de haberlo aprendido”. El apoyo de la orientación pedagógica, en el caso de encontrarse con una dificultad de aprendizaje en el aula, sea individual o colectiva, es un auxilio al que se puede recurrir. Entre ambos, entre todos los medios disponibles, la finalidad no es otra que lograr una escuela inclusiva donde tenga cabida todo el alumnado.

Como docentes, la relación entre los tres elementos: convivencia, ética y educación, se nos antoja de un interés destacado y de imprescindible atención a la hora de plantearnos nuestros

quehaceres diarios en el aula, en donde el objetivo no ha de ser simplemente impartir un currículum educativo, sino que aún más, y de mayor importancia, es considerar el peso y relevancia que tiene el ámbito escolar en la formación integral de las personas. En este sentido, debemos cuestionarnos qué cualidades esperamos que desarrolle el alumnado para que, teniendo en cuenta las mismas, se pueda fomentar una formación docente tendente a desarrollar esas cualidades éticas, intelectuales y afectivas en los/as discentes (Jacques Delors, en VV.AA., 1996); idea directamente relacionada con la cuestión recogida por Cortella acerca de la necesidad de preguntarnos qué generaciones deseamos formar para el futuro. La finalidad de esta misión educativa la clarifica de un modo bello y perfectamente Howard Gardner (2000) cuando expone que "... el objetivo de la educación es formar ciertas clases de personas: las clases de personas en las que deseamos que se conviertan los jóvenes del mundo".

A modo de conclusión añadir que el libro que se presenta es de aconsejada lectura no sim-

plemente para docentes, sino para todos aquellos que educan de algún modo y que juegan un papel, mayor o menor, en la formación de futuras generaciones. Para terminar recojo la máxima que considero la "obra prima" a la que ha de aspirar un educador y que no es otra que "formar para hacer el bien".

BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Moratalla, A.D. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC, Editorial.
- Morin E., Prigogine I. el al. (1998). *A Sociedade em Busca de Valores. Para Fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*. Portugal: Instituto Piaget.
- VV.AA. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, S.A. Ediciones UNESCO.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

1. MAYÚSCULAS

1.1. Minúsculas

1.1.1. *Minúsculas cursivas*

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Bevía, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se

citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una “y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número en cursiva y entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18(1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo

demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia

Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0
(Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra
Derivada).

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema
de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un
correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ
CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES
RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE
EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the page, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

1. Uppercase

1.1. Lowercase

1.1.1. Lowercase italics

The figures should be used only for a better understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing

and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.