



Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria

Volumen I

Santiago Castillo Arredondo
(Coordinador)



Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del
Profesorado de Educación Secundaria
Volumen I

Santiago Castillo Arredondo
(Coordinador)

Universidad Nacional de Educación A Distancia, Madrid, España

Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria *Volumen I*

José Luis García Llamas. Decano de la Facultad de Educación
Santiago Castillo Arredondo. Presidente del Congreso
Tiberio Feliz Murias. Responsable de la edición

Universidad Nacional de Educación A Distancia, Madrid, España

Equipo de edición:

Ángel Barbas Coslado
Daniel Domínguez Figaredo
Tiberio Feliz Murias
Mario Pena Garrido
Beatriz Tasende Maña
Sandra Varela Pereira

Universidad Nacional de Educación A Distancia, Madrid, España
1ª Edición: Julio 2013
Impreso en España
ISBN-10: 84-695-8398-0
ISBN-13: 978-84-695-8398-2

ÍNDICE

SECCIÓN 1

FORMACIÓN CONTINUA

Capítulo 1

Debates y desafíos en la formación continua en evaluación educativa en Ibagué, Colombia. Luz Stella García Carrillo17

Capítulo 2

Primeras valoraciones sobre la experiencia de la formación en alternancia. Propuesta de un modelo de análisis. El caso del Instituto Costafreda (Tárrega-Lleida) y del Instituto La Caparella (Lleida). Sofía Isus Barado y Jorgina Roure-Niubó y Jens Siemon ...20

Capítulo 3

La formación continua de los docentes de secundaria: necesidades y directrices. María Delia Justiniano Domínguez y Pedro Jurado de los Santos24

Capítulo 4

Análisis y reflexión sobre la oferta de formación del profesorado de secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Rosario Medina Salguero, Manuel Delgado García y José Antonio Ruiz Rodríguez28

Capítulo 5

El trabajo cooperativo online de docentes: nuevos retos para el Asesor de Formación Docente. M^a José Molina Martínez.....31

Capítulo 6

Formación permanente del profesorado en Galicia. Elia Vázquez Varela y José Domínguez Alonso35

SECCIÓN 2

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN

Capítulo 7

La evaluación formativa y la autorización virtual de la formación del profesorado de Educación Secundaria, una propuesta desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) . Antonio Coronado Hijón.....41

Capítulo 8

El Trabajo Fin de Máster del Máster de Formación del profesorado de Secundaria de la Universidad de Cantabria: notas para una primera cartografía. Marta García Lastra, José Manuel Osoro Sierra y Laurentino Salvador Blanco.....45

Capítulo 9

Técnicas de aprendizaje cooperativo para la preparación de la defensa del Trabajo Fin de Máster. Juana Morcillo Moreno y Manuel Portero Henares49

Capítulo 10

La escala de valoración: Un instrumento de evaluación para el desarrollo de las competencias transversales de los futuros docentes y sus futuros alumnos. Ángel Pérez Pueyo, José J. Barba Martín, Eloísa Lorente Catalán y Víctor Manuel López Pastor53

Capítulo 11

La elaboración de preguntas de examen: una manera de aprender a comprender, analizar y sintetizar contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas. Angel Pérez-Pueyo, Israel Herrán Álvarez, Oscar Casado Berrocal y Luis Centeno Fernández57

Capítulo 12

Los TFM instrumento de evaluación de competencias en el Máster Universitario. Javier Rodríguez Torres61

SECCIÓN 3

ORIENTACIÓN

Capítulo 13

Educación de la afectividad y la sexualidad: Propuesta de una herramienta diagnóstica. Arantza Albertos, Alfonso Osorio, María Calatrava y Cristina López-del Burgo67

Capítulo 14

Reflexiones sobre la formación del profesorado de educación especial. Karmele Aranguren Garayalde y José Maria Etxabe Urbieta.....71

Capítulo 15

Necesidades de formación para la acción tutorial en educación secundaria. La perspectiva de los estudiantes del master de formación del profesorado en educación secundaria. Joaquín Lorenzo Burguera Condón y María del Henar Pérez Herrero....75

Capítulo 16

Concepciones de maestros sobre la atención a alumnos con altas capacidades y talentos en la Educación Secundaria. Doris Castellanos Simons, Aldo Bazán Ramírez y Emma Isabel Soriano Martínez79

Capítulo 17

Modelo teórico-metodológico para el estudio de la Violencia Escolar como Situación de Riesgo e Inclusión de la perspectiva de género por el profesorado de Escuelas Secundarias de Hermosillo, México: desde una mirada interdisciplinar. Emilia Castillo Ochoa, Ariana Cota Juárez, Mariel Michessedett Montes Castillo y Marcela García Medina83

Capítulo 18

Violencia escolar y conductas disruptivas en adolescentes caso escuela secundaria general no. 1 “Juan Escutia” como objeto de estudio. Irais Isela Contreras Ruiz, Emillia Castillo Ochoa, Mariel Michessedett Montes Castillo y Marcela Cecilia García Medina87

Capítulo 19

Identificación de necesidades formativas en el ámbito de las técnicas de estudio en la Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria. M^a Luisa Dueñas, Berta García-Salguero y Lidia Losada Vicente92

Capítulo 20

Políticas educativas de igualdad en España en el contexto de la unión europea. Sofía Díaz de Greñu Domingo96

Capítulo 21

Relación entre las competencias básicas de los alumnos y las competencias del profesorado de Secundaria. Ángel Ezquerro Martínez, Rosa Martín Martín del Pozo, Ángel De-Juanas Oliva y Constanza San Martín Ulloa99

Capítulo 22

La Orientación Educativa en la formación del profesorado. Viviana A. Gallardo Conde103

Capítulo 23

Estudio sobre las propuestas de desarrollo de las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria. Análisis del Grupo de Trabajo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes”. Carlos Heras Bernardino, José Juan Barba Martín, Ángel Pérez-Pueyo y Oscar Casado Berrocal.....107

Capítulo 24

Los sonidos del acoso: una creación sonora para el desarrollo emocional en secundaria. Carlos Lage Gómez111

Capítulo 25

Narrativas personales para enriquecer las prácticas educativas en la escuela secundaria: las voces del alumnado. Iulia Mancila115

Capítulo 26

Recursos para la orientación profesional no sexista en educación secundaria obligatoria. María-José Méndez-Lois, Felicidad Barreiro Fernández, M^a del Rosario Castro González y M^a Josefa Mosteiro García.....118

Capítulo 27

Formación en orientación académico-profesional libre de estereotipos de género en la educación secundaria obligatoria. María-José Méndez-Lois, Felicidad Barreiro Fernández, M^a del Rosario Castro González y M^a Josefa Mosteiro García.....122

Capítulo 28

El plan de acogida como recurso en la incorporación del profesorado a los centros educativos. Mirian Miranda Morais.....125

Capítulo 29

Existe diferencia de aprendizaje en los alumnos de una misma área de conocimiento.
Francisca Angélica Monroy García 129

Capítulo 30

Diagnóstico de Situaciones de Riesgo y Conductas Disruptivas. Mariel Michessedett
Montes Castillo, Emilia Castillo Ochoa, Gustavo Adolfo León Duarte y Ariana Cota
Juárez 133

Capítulo 31

La tutoría académica como propuesta de actividad Co-curricular para el Desarrollo de
Competencias Comunicativas en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.
Mariel Michessedett Montes Castillo, Priscilla Guadalupe Ochoa, Emilia Castillo Ochoa
y Marcela Cecilia García Medina 138

Capítulo 32

Las Políticas de Inclusión Educativa y la inclusión de los Profesores de escuelas
secundarias. Alicia Olmos 142

Capítulo 33

La inteligencia emocional, el desgaste profesional (burnout) y el engagement:
implicaciones para los docentes. M^a del Carmen Ortega Navas..... 145

Capítulo 34

Violencia Escolar y Conductas Disruptivas en Adolescentes: Caso Escuela Secundaria
General No. 5 José Vasconcelos. Maritza Osuna Valdéz, Mariel Michessedett Montes
Castillo, Emilia Castillo Ochoa y Marcela Cecilia García Medina 148

Capítulo 35

La formación de los futuros docentes de Educación Secundaria en la atención a la
diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia. Melani Penna Tosso
..... 153

Capítulo 36

Actitudes del alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén hacia el
Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la asignatura de Innovación
Docente e Iniciación a la Investigación Educativa. Eufasio Pérez Navío, Javier
Rodríguez Moreno, María del Carmen Pegalajar Palomino y M^a Jesús Colmenero Ruiz
..... 156

Capítulo 37

Proyecto INCOBA - Propuesta de integración de las CCBs en los centros escolares. Ángel
Pérez-Pueyo, Oscar Casado Berrocal, Carlos Heras Bernardino y David Vega Cobo..
..... 160

Capítulo 38

La formación del profesorado de educación secundaria en actitudes hacia la inclusión e
interculturalidad de la universidad de la laguna. Manuel Avelino Pestano Pérez y Olga
María Alegre de la Rosa..... 164

Capítulo 39

Educación el valor de la empatía desde el Centro educativo. Estudio empírico. Carmen Ramos Hernando168

Capítulo 40

Necesidades formativas del profesorado de Secundaria para la enseñanza en un entorno intercultural: situación actual y propuestas de futuro. Francis Ries y Cristina Yanes Cabrera.....171

Capítulo 41

Formación y desarrollo de competencias del tutor de secundaria desde una metodología cooperativa basada en el aprendizaje significativo desde las TIC. Crisálida Rodríguez Serna, Pilar Gutierrez Cuevas, Castellar López Guinea y Víctor Del Toro Álvarez174

Capítulo 42

Discursos y prácticas sobre "diversidad sexual" en el ámbito educativo: situación actual y retos. Gracia Trujillo Barbadillo y Mercedes Sánchez Sáinz178

Capítulo 43

El papel de las tutorías en la formación de los estudiantes. Montserrat Vargas Vergara, Luis Vicente Amador Muñoz, Macarena Esteban Ibáñez y Victoria Pérez de Guzmán Puya.....180

Capítulo 44

Violencia reactiva e instrumental en adolescentes de 1º ciclo de educación secundaria (E.S.O.). Mª José Velasco Gómez184

SECCIÓN 4

PRÁCTICUM

Capítulo 45

La evaluación formativa como un procedimiento de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje en la asignatura Prácticum del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Mª Elena Cardeñoso Sáenz de Miera, Marta Eva García González y Inmaculada González Alonso191

Capítulo 46

Innovar, reflexionar y formar comunidad desde el minuto cero: el reto de una formación inicial que "siembre semilla". Digna Couso Lagarón194

Capítulo 47

La Formación inicial de los profesores de ciencias en secundaria basada en la autorregulación y la investigación. Andrés García Ruiz y Mª Dolores Castro Guío201

Capítulo 48

El “centro docente” como contenido del Prácticum del Máster de formación del profesorado de secundaria. Necesidad e importancia. José Nicasio Gutiérrez Fernández, Alba Gutiérrez Martínez y Isabel Gutiérrez Martínez205

Capítulo 49

Análisis y propuestas de mejora para el Prácticum II de ESO y Bachillerato (especialidad en Lengua castellana y literatura) de la Universitat de Barcelona. Marcelino Jiménez León.....209

Capítulo 50

Las prácticas en el Máster universitario de profesorado en educación secundaria: reflexiones pedagógicas desde la perspectiva de los estudiantes. Juan José Leiva Olivencia213

Capítulo 51

Evaluación discente: autoevaluación docente. Iván Martins Rodríguez.....218

Capítulo 52

Observación de aula e intervención docente en la fase de prácticum. Antonio Rafael Roldán Tapia.....222

Capítulo 53

El desarrollo de las competencias pedagógicas de estudiantes del profesorado en fases prácticas y el papel de la formación universitaria. Christoph Schneider226

Capítulo 54

El Prácticum desde dentro. Una visión del Prácticum del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid a través de las opiniones de los estudiantes. Alba Torrego González.....229

Capítulo 55

Video-observación diferida del aula como estrategia de formación en el periodo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria: relación de saber experto y saber docente. Patricia Villamor Manero232

SECCIÓN 5

PROBLEMAS DIDÁCTICOS

Capítulo 56

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la formación de los futuros profesores de enseñanzas medias. Pilar Arranz Martínez, Enrique García Pascual y Marta Liesa Orús237

Capítulo 57

Aplicación del aprendizaje significativo en el aula. (Praxis metodológica). Antoni Ballester Vallori y Baltasar Porcel240

Capítulo 58

Estrategias interactivas para el proceso de enseñanza en escuelas secundarias: estilos de aprendizaje y HDT. Melanie Itzel Barrios Gaxiola, Guadalupe Flores Pérez, Mariel Michessedett Montes Castillo y Zayheri Velázquez Carrillo244

Capítulo 59

Perfil del director escolar actual. Propuestas para una formación completa. Isaac José Collado Navarro247

Capítulo 60

“Aprendiendo a aprender aplicando los avances de la Neurociencia”. Una experiencia formativa con profesores del I.E.S. “La Marisma” de Huelva. Manuel García Delgado, José Antonio Ruíz Rodríguez y Rosario Medina Salguero253

Capítulo 61

Criatividade no ensino: Um Desafio na Formação de Professores. Paula Farinho, Maria João Delgado, Eva Corrêa e Hugo Gonçalves257

Capítulo 62

Didáctica de la filosofía en el bachillerato del siglo XXI y formación del profesorado. Ceferina Fernández Hernández261

Capítulo 63

Construcción del conocimiento (pedagógico y disciplinar) en la formación de los docentes de secundaria. Fernando Gil Cantero264

Capítulo 64

Enrumbando las aulas: reflexiones en torno a los espacios vitales de formación. Jorge Wilson Gómez Agudelo267

Capítulo 65

“Pasarel•la Docent”: un entorno formativo para la comprensión de los contextos, la reflexión profesionalizante y la cultura de la colaboración. Paula Jardón Giner ..271

Capítulo 66

La evaluación del profesorado por el alumnado, elemento para la mejora de la actividad docente. Miguel Lacruz Alcocer, Alejandro Casado Romero y Ana Callejas Albiñana275

Capítulo 67

Modelo de Innovación a la Gestión Curricular: Que desarrolla aprendizajes efectivos en los estudiantes de secundaria. Cecilia Marambio Carrasco y Roberto Espinoza278

Capítulo 68

Experiencia pedagógica en la promoción de habilidades investigativas en la formación del profesorado en educación física a través de videoconferencia: Un caso entre dos países iberoamericanos. Vladimir Martínez Bello281

Capítulo 69

Enfoques de enseñanza de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia. Fuensanta Monroy-Hernández, Javier Maquilón Sánchez, Pilar Martínez Clares y Fuensanta Hernández Pina284

Capítulo 70

Conhecer e articular. María Filomena Moura288

Capítulo 71

Escuela inclusiva y Prácticas docentes: Cuando la didáctica posibilita derechos. Laura Andrea Paglia290

Capítulo 72

Las comunidades de aprendizaje como proyecto favorecedor del cambio educativo y su implicación en la formación del profesorado de Andalucía. M^a del Mar Requena Olmo y Julián Ruiz Banderas293

Capítulo 73

O retrato do ensino médio no Brasil: o problema da identidade e da formação docente. Maria Alice Ribeiro Martins299

Capítulo 74

Exploración de las erúbricas por el alumnado del máster de secundaria: Un estudio cualitativo. María Carmen Ricoy y Jennifer Fernández-Rodríguez302

Capítulo 75

El currículo escolar versus el currículo del hogar. Por una programación didáctica abierta, constructiva y colaborativa. José Javier Rodríguez Santos306

Capítulo 76

Una experiencia innovadora: dar clase con la boca cerrada. Paola Ruiz-Bernardo, Reina Ferrández-Berrueco y Miguel Llopis-Bellver310

Capítulo 77

Principios normativos y pedagógicos para una evaluación objetiva. Esteban Vázquez Cano y Miguel Ángel Méndez Pérez313

Capítulo 78

Valores em educação na formação de professores: a mediação escolar. Magda Maria Ventura Gomes da Silva317

Capítulo 79

La coordinación como factor clave en el aprendizaje de los alumnos. La experiencia entre tres asignaturas del Master de Formación del Profesorado (UIB). Margarita Vives y M. Escoda321

SECCIÓN 6

RECURSOS DIDÁCTICOS

Capítulo 80

Indicadores de la alfabetización informacional digital del profesorado de educación secundaria. Juan Francisco Álvarez Herrero y Mercè Gisbert Cervera.....327

Capítulo 81

Elaboración de audiovisuales como medio de adquisición de competencias en futuros profesores de educación secundaria. María Esther Burgos Jiménez, Ángel Ezquerro Martínez y Javier Manso Lorenzo331

Capítulo 82

Kelluwen: trabajo colaborativo mediado por la web social en colegios del sur de Chile. Luis Cárcamo Ulloa, Marcelo Arancibia Herrera, Eliana Scheihing García y Paulo Contreras Contreras.....335

Capítulo 83

Análise de plataformas informáticas como instrumento de aprendizagem colaborativa dos estudantes do ensino secundário no concelho de guimarães em portugal” - a case study. Alves Durães, Dalila339

Capítulo 84

El e-portafolio como herramienta para desarrollar la competencia reflexivas en el futuro profesorado de secundaria de ciencias. Mar, Carrió Llach, Vanessa Soria Ortega, Silvia Lope Pastor y Marcel Costa Vila343

Capítulo 85

Docentes y TIC en el Bachillerato mexicano. Ana Esther Escalante Ferrer, César Darío Fonseca Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe347

Capítulo 86

Estrategias docentes para un aprendizaje colaborativo en el aula on line. Ingrid García351

Capítulo 87

Recursos telemáticos para las aulas de e.s.o. María García Rodríguez, M^a Teresa Gómez del Castillo Segurado y Alejandro Gómez Camacho355

Capítulo 88

Aplicación de los distintos recursos educativos al espacio del aula. M^a Consuelo González Durá358

Capítulo 89

Diagnóstico educativo de usos, control parental y competencias del alumno. Gustavo Adolfo León Duarte, Emilia Castillo Ochoa, Mariel Michessedt Montes Castillo y Edgar Oswaldo González Bello361

Capítulo 90

Motivar a los alumnos utilizando la pizarra digital. Carmen Gabriela Mirea y Hadasa
Camelia Ploscar367

Capítulo 91

Formación del profesorado en los nuevos usos sociales digitales, entornos, dispositivos,
contenidos y metodologías en las áreas de Ciencias. Un compromiso con su tiempo.
Miguel Pérez Plaza y Beatriz Plaza Marina370

Capítulo 92

Impacto de las TIC en el alumnado del máster de secundaria. María Carmen Ricoy y
Maria João Couto.....374

Capítulo 93

El uso del Twitter en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: una
herramienta para estimular la investigación, el trabajo en equipo y la creatividad. Enric
M. Sebastiani Obrador, Josep Campos Rius y Sara Suárez Pubill378

Capítulo 94

La formación de los estudiantes a través de las nuevas tecnologías. Montserrat Vargas
Vergara, Cristian Andrades Benitez y Yolanda Belizón López.....381

Capítulo 95

Formação de professores para o uso de Mídias Integradas no Ensino Fundamental.
Ymiracy N de S PolaK, Mauro P Cavalcanti, Gerad Viana y Ticianá Donat384

SECCIÓN 1 FORMACIÓN CONTINUA

Capítulo 1

Debates y desafíos en la formación continua en evaluación educativa en Ibagué, Colombia

Luz Stella García Carrillo
Universidad del Tolima

Hoy más que nunca es una necesidad el estudio y discusión profunda y rigurosa sobre la formación de los docentes, de allí la importancia del Congreso Internacional Iberoamericano de Formación del Profesorado como una oportunidad para plantear los debates, avances, problemas y nuevos desafíos frente al tema.

Esta comunicación convoca a la reflexión desde los resultados de una investigación que busco interpretar y comprender las características, los fundamentos, perspectivas teóricas y los criterios operativos de la Evaluación educativa como componente en la formación continua: capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes, en Ibagué, Colombia. Porque, en la formación del profesorado se entrecruzan múltiples fuerzas, perspectivas, factores e intereses complejos que es pertinente reconocer y develar.

En tal sentido, Castillo y Cabrerizo (2010) afirman “La evaluación educativa es un tema tan vivo y tan en permanente actualidad que es imposible concluirlo....la reflexión sobre cuestiones de evaluación educativa es una aportación fundamental en la formación y perfeccionamiento de todo profesor” (p. 414) por otro lado, Santos Guerra (2010) en su texto “Principios generales de la evaluación”, titula el noveno principio así: Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza /aprendizaje “existe un error muy asentado de que para hacer tareas de formación no hacen falta saberes específicos... se piensa que la evaluación es un proceso elemental que consiste en preguntar por lo que han aprendido los evaluados” (p. 16) es decir, el estudio de la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente en el campo de la “Evaluación Educativa” es, ante todo una necesidad y una oportunidad para comprender y profundizar sobre la situación, las múltiples miradas, sus relaciones significativas y estructurales e impactos en la educación, y la formación misma.

Según, el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia (2009) la formación docente la integran dos subsistemas: el primero es el subsistema de formación inicial y el segundo es el subsistema de formación permanente o continua, en el que “se distinguen dos rutas de formación, que tienen como rango distintivo la titulación: la de Capacitación, actualización y perfeccionamiento docente no conducente a título y la profesionalización postgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa: especialista, maestría, doctorado y postdoctorado en educación en los términos contemplados por la Ley 30 de 1992” (p.112)

El Subsistema de formación continua:

Se entiende como, todas las acciones de formación, realizadas por el docente, desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de actualización, perfeccionamiento, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida docente. (Ministerio de Educación Nacional y Universidad Nacional, 2009,p. 115)

Uno de los puntos de partida es comprender la formación continua de los docentes como un proceso complejo, no es un proceso acabado y terminado; que no puede ser entendido de forma aislada, porque un sin número de factores determinan, regulan y se articulan en la formación docente, como son las políticas, legislación, tendencias y programas del estado. Se reconoce su esfuerzo estatal por ofrecer una formación continua pertinente a los profesores de la educación básica y media pero su alcance e impacto es restringido en relación con el alto número de profesores y los bajos presupuestos para la implementación y desarrollo planes, programas y proyectos. El problema de la formación docente no es un problema exclusivamente pedagógico, es también, un problema económico – político – social, con un maestro considerado en los discursos gubernamentales como un agente determinante y transcendental, pero en algún caso presionado hasta convertirlo en un operador de un servicio en regulares condiciones laborales que menoscaban su identidad y reconocimiento profesional.

En cuanto a la metodología, se desarrolló una investigación cualitativa con una perspectiva interpretativa comprensiva de la formación continua del docente en evaluación educativa. Las fuentes de información fueron, el análisis de los documentos expedidos por las instituciones estatales responsables de la formación docente en Ibagué y el país, las entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes de larga trayectoria y docentes en ejercicio de la Educación Básica y Media y el análisis de algunas experiencias de formación continua de docentes en evaluación educativa, que se interpretaron desde los ejes y las categorías de análisis.

Entre los principales hallazgos y conclusiones se presentan

La principal contradicción es hablar de “formación continua de docentes” porque, a excepción de unas pocas experiencias, una característica de la formación que actualmente se ofrece, es precisamente que no es permanente en el tiempo, ni en los procesos formativos que conlleva y mucho menos tienen relación con el desarrollo personal y profesional de los profesores porque, las propuestas curriculares para la formación inicial y permanente de los profesores, prioritariamente, se centran en los contenidos disciplinares o en los saberes particulares donde la formación pedagógica ha sido pobre y acrítica.

Se observa la preocupación del estado con la expedición desde el Ministerio de Educación Nacional de políticas y de una reglamentación nacional para la formación continua de los profesores, aunque, se evidencian algunos avances, no obstante no se configura y desarrolla un Sistema Nacional de Formación Docente ligado a su desarrollo profesional, dada la desarticulación entre la formación inicial y la formación continua de los docentes. A nivel regional se cuenta con la estructura administrativa y la infraestructura física, pero en general, faltan instituciones o centros de formación especializados, de intercambio, redes de bibliotecas físicas o virtuales para estudiar e investigar sobre la educación, pedagogía, didáctica, currículo y otros. Una de las quejas recurrentes de los docentes en el contexto nacional son los altos costos de los programas de formación, porque el estado ofrece a sus profesores unos cursos gratuitos pero su acceso es limitado.

En cuanto a la formación docente continua, en algunos casos las actividades y procesos de formación son desarticulados, dispersos, se caracterizan por su discontinuidad teórica y operativa, y por grandes vacíos legales. No se realiza un seguimiento metódico sobre el impacto de los programas de formación en el país y en las regiones. En conclusión frente a la formación de maestros persiste una

indeterminación y un alto nivel de vaguedad conceptual, siendo necesario replantear los modelos teóricos y las prácticas de formación de profesores. El estado pregona una supuesta amplia y especializada formación como parte de la agenda educativa con políticas en desarrollo, pero la asignación presupuestal es insuficiente.

La formación continua en evaluación educativa brilla por su ausencia y son pocos los procesos al respecto. Por ello, se propone una formación docente continua en evaluación articulada, en referencia con las condiciones, características e historia, experiencia y práctica docente y de la institución educativa que responda a los intereses y necesidades, con estrategias diferentes, no generalizables con acciones y tareas de duración y estructura variables, porque, no hay un modelo único de ser maestro. A partir de esta premisa se diseñó e implementó en los últimos tres años en la Facultad de Ciencias en Educación de la Universidad del Tolima y en convenio con la Secretaría Municipal de Educación una propuesta para la formación continua de docentes en Evaluación educativa en ciclos anuales denominados diplomados con la participación de aproximadamente 60 docentes de Instituciones educativas de Educación Básica y Media de Ibagué, Colombia, desarrollos que se condensan en el libro en edición “apuntes sobre una experiencia de formación permanente en evaluación educativa” además, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación. ASCOFADE, patrocina la aplicación de un proceso similar en Neiva, Florencia e Ibagué, capitales de los departamentos de Huila, Caquetá y Tolima.

REFERENCIAS

- Calvo, G., Rendón, D., Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: IESALAC - UNESCO.
- Castillo, S. y Cabrerizo (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación.
- Estrada, J. (2005). *Política Educativa y neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez*. Serie Documentos para una evaluación crítica. Bogotá: Observatorio Nacional de Políticas en evaluación.
- González Lara, M. (2008). *Paradojas en la formación docente: Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. La ciencia y la cultura, Instituto para el desarrollo y la innovación educativa.
- Ibarra, O. (2004). *La formación de educadores en Colombia: El sistema nacional de formación de docentes: el ejercicio docente como profesión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación - Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales (2009). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo profesional docente*. Documento base. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto N° 709, 17 de abril de 2009. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
- Posada, J. (2008). *La formación de educadores. La reflexión práctica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos Guerra, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Tercera edición. Buenos Aires: Bonum.
- Téllez, G. (2001). *Vacíos en la política de formación de Educadores. Proyecto Político Pedagógico de la Nación. Itinerario y construcción*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re – inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Capítulo 2

Primeras valoraciones sobre la experiencia de la formación en alternancia. Propuesta de un modelo de análisis. El caso del Instituto Costafreda (Tárrega-Lleida) y del Instituto La Caparella (Lleida).

Sofía Isus Barado y Jorgina Roure-Niubó

Universitat de Lleida

Jens Siemon

Universität Hamburg

La comunicación que se presenta hace referencia a los resultados de la investigación que se llevó a cabo a lo largo de dos años (2011-2012) en el marco del Proyecto de innovación aplicada y transferencia del conocimiento en la formación profesional del sistema educativo, impulsado por el Ministerio de Educación, con el título: “Notas para una propuesta de alternancia estudio-trabajo en la formación profesional”. El objetivo de nuestra comunicación es la de presentar la formación en alternancia como una vía de profesionalización que transforma las modalidades pedagógicas que acompañan a este sistema de formación. La alternancia entre mundo académico y mundo profesional parece ser una vía privilegiada para promover o contribuir a la tendencia de profesionalización. Es lo que se observa actualmente en los programas de formación de docentes en diversas partes del mundo occidental. Esto se ha traducido en una mayor presencia de las actividades de formación en contexto de ejercicio profesional y en el énfasis dado a la noción de competencia (Correa Molina, 2010).

Nuestra investigación, precisamente, toma pie en la iniciativa del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, que mediante la Resolución EDU 2769/2008 de 10 de septiembre estableció, con carácter experimental, el régimen de alternancia entre formación y trabajo en los estudios de formación profesional (FP) inicial, con la voluntad de dar respuesta a las necesidades de las empresas y las necesidades de las personas. Para ello, el Departamento de Educación fijó los objetivos que habrían de conseguir los centros docentes de formación profesional acogidos al régimen de la alternancia:

- Establecer un proceso simultáneo entre formación y trabajo, en el contexto de los ciclos formativos, en los centros educativos, empresas e instituciones.
- Mejorar la formación, la calificación y el desarrollo personal de los jóvenes que se inicien en una profesión.
- Establecer una mayor relación y responsabilidad entre los centros educativos y las empresas en el proceso formativo de los jóvenes.
- Ofrecer estímulos y motivación a los jóvenes que finalizan los estudios generales para iniciarse en la formación de la una profesión.

- Recuperar el modelo de formación de aprendices combinando la teoría y la práctica.

En este sentido se ha realizado, a través de nuestra investigación, una primera valoración de la formación en alternancia en la formación profesional en la que participaron los centros docentes La Caparrella (Lleida) y el centro Costafreda (Tàrrrega-Lleida). Estos dos centros participan desde el año 2008 en dicho programa de formación en alternancia. Nuestra primera intención fue la de comprender cómo dichos centros se organizaron para desarrollar un dispositivo de formación en alternancia y en qué medida supuso un cambio de competencias en los actores de dicha formación.

Así, nuestra misión consistió en evaluar la formación en alternancia que se llevó a cabo en los dos centros mencionados para poner en valor las ventajas de esta primera experiencia en régimen de alternancia entre formación y trabajo en los estudios de formación profesional (FP) inicial. Se trata, pues, de comprender la actividad formativa y de restituir la comprensión que nosotros tenemos a los que están ejerciendo ésta actividad: centros docentes (dirección, tutores, profesores, etc.). Nos interesa que los actores del sistema en cuestión, en tanto que co-investigadores contribuyan a la teorización y sistematización del dispositivo que están utilizando. En este proceso nos basamos en el principio de co-desarrollo de situaciones (de trabajo y de formación) y de las personas que intervienen. La investigación se desarrolló en tres fases:

1ª Fase: recoger la información que nos facilite la comprensión del dispositivo de formación en alternancia de cada centro.

2ª Fase: desarrollar acciones de sistematización de los resultados de la experiencia a través de los actores implicados: centro docente, empresa y aprendices.

3ª Fase: evaluar y restituir la validación interna del análisis en base al nivel de satisfacción de los actores implicados en la formación: centro docente, empresa y estudiante - aprendiz.

Desde esta perspectiva, presentaremos un acercamiento multidimensional que concilia la relación estructural y relación funcional entre trabajo y formación que puede facilitar y/o dinamizar los procesos de desarrollo profesional en vistas de construir y desarrollar las competencias. La utilización de un modelo en una formación en alternancia supone tener en cuenta todas las dimensiones para concebir, construir, conducir y evaluar este sistema. Nuestro propósito es proponer una modelización multidimensional de la formación en alternancia (Roure-Niubó, 2011), de manera que estas dimensiones interactúen y se relacionen en la medida que influyeren y estructuren las concepciones, las modalidades y las prácticas pedagógicas. Con este propósito proponemos un acercamiento multidimensional de la formación de la alternancia, según el sistema interface, que puede ser estudiado por la movilización y la integración de cuatro niveles (Geay, 1998):

- La dimensión institucional: se refiere a la gestión del partenariado de formación con las instituciones del entorno de trabajo y las instituciones implicadas, estrategia y posicionamiento de las instituciones locales, financiación...).
- La dimensión didáctica: currículum de la formación; materia de integración de la alternancia; sistema de evaluación.
- La dimensión pedagógica: postura de los docentes frente al público en alternancia, explotación de la experiencia, confrontación sin complejos de la postura de los tutores...
- La dimensión personal: orientación, definición y desarrollo del proyecto personal y profesional de los aprendices; nuevas responsabilidades para los aprendices.

Para legitimar esta aproximación multidimensional hemos considerados como invariantes: comprender el sistema de formación en alternancia (dinamización de un equipo pedagógico para definir el proyecto, construcción de partenariados) y el seguimiento de los actores que trabajan en la alternancia con la finalidad de acompañar a los equipos pedagógicos a (re)pensar el proyecto de formación.

Pensamos que con la presentación de los resultados obtenidos en nuestra investigación, podemos aportar y proponer una reflexión de las nuevas competencias de los docentes que, hoy más que nunca, han de hacer frente a las exigencias de una sociedad cambiante y en constante evolución. En efecto, nuestro planteamiento de formación en alternancia va encaminado hacia la mejora de la eficacia del acto formativo, en el sentido que ha de transformar, no solamente las modalidades pedagógicas y modificar sustancialmente la posición y las competencias de los actores implicados, sino que pretende que el sistema se adapte y evolucione.

REFERENCIAS

- Astier, P. (2007). *Alternance construite, prescrite, vécue*. Dans : L'alternance, pour des apprentissages situés. Education Permanente n° 172 (1).
- Argyris, C. et SCHON D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel*. Ediciones. DeBoeck Université.
- Boudjaoui, M. (2007). *Accompagner la qualité de l'alternance éducative*. Alternances en formation. Bruxelles : DeBoeck.
- Correa-Molina, E. (2010). *Concept de réflexion: un regard critique*. Dans : «Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques». Education et francophonie. Québec. Canada.
- Departamento de Educación Generalitat de Catalunya. *Resolución EDU 2769/2008 de 10 de septiembre*.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). *Organisation du travail et développement des compétences: construire la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- BOE. Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual*.

- Roure-Niubó, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail : vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. L'exemple de l'apprentissage en France*. Tesis con mención europea en Ciencias de la Educación. Universitat de Lleida.
- Sauvage, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Université de Lille I.
- Schon, D. A. (1984). *Le praticien réflexif*. Montréal : Ed. Logiques.
- Veillard, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail : de la difficulté d'une collaboration didactique entre Ecoles et Entreprises*. Communication Colloque ACFAS 2011. Sherbrooke (Canada).
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Ed. Económica.
- Wittorki, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Capítulo 3

La formación continua de los docentes de secundaria: necesidades y directrices

María Delia Justiniano Domínguez
Universidad Autónoma Gabriel René Moreno
Pedro Jurado de los Santos
Universidad Autónoma de Barcelona

El texto presenta la descripción y el análisis realizado en relación a la detección de necesidades de formación continua de los docentes en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). El sistema educativo boliviano se encuentra en un proceso de cambio bajo el efecto de las transformaciones de la estructura misma, esto induce a repensar las formas y el ritmo de la formación continua para los docentes y sus prácticas. En este periodo donde se inicia una reforma educativa (ley 0.70), la formación continua dirigida a docentes toma principal relevancia y debe ser analizada tanto desde los actores como desde las instituciones debido a que éstas son fundamentales a la hora de plantear nuevos enfoques de gestión. Según el Ministerio de Educación (2009), entre las características básicas del grupo de docentes activos se menciona: existen 122.294 docentes de los cuales el 60% son mujeres, se trata de un grupo de personas jóvenes (47% menor a los 40 años); el crecimiento anual de docentes activos es del 10,5%; la mayor parte de docentes (59%) ejercen en zonas urbanas; el planteamiento de la Reforma Educativa 0.70 exige que las Escuelas de Formación Docente sean reestructuradas, se pretende crear un currículo único de formación inicial para docentes; en los nuevos diseños curriculares se otorga especial importancia a la formación en relación al socialismo; existe un marco normativo dirigido a centralizar la formación inicial y continua de los docentes del Sistema Educativo; las instituciones de formación docente privada están siendo cerradas; se ha modificado la estructura formativa anterior a la reforma 0.70 y en la actualidad se plantea la “Unidad Especializada de Formación Continua” UNEFCO como institución responsable de la formación continua de docentes; la formación continua si bien tiene una oferta, ésta no se adecúa a las necesidades reales de los docentes; se requiere de mayor gradualidad y continuidad en la secuencia de cursos impartidos; existe una reciente generalización de cursos de formación continua dirigidos a docentes interinos y de secundaria. De ahí que exista la urgente necesidad de realizar un diagnóstico de necesidades formativas que permita contar con diseños de la formación continua adaptados a la realidad y permitientes para el momento histórico.

Desde la perspectiva investigativa el estudio presenta un enfoque cualitativo. Tiene como objetivo conocer y analizar las percepciones de los agentes del sistema educativo sobre las necesidades de formación continua de los docentes de secundaria para plantear líneas y propuestas de formación continua.

Teóricamente se fundamenta en el análisis contextual histórico y socioeducativo del país, en los procesos formativos del docente boliviano en el margen de la Reforma Educativa 0.70, en los enfoques contemporáneos de los diseños curriculares, las teorías de las transiciones e inserción laboral. Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas y grupos focales. A continuación se detallan las categorías de análisis que se utilizaron en las entrevistas aplicadas a autoridades, equipo de la UNEFCO y líderes sindicales: Información sociodemográfica (género, edad, nivel de formación, institución

que otorgó el título), permanencia como líder o autoridad; programas formativos que desarrolla; percepciones sobre las debilidades y fortalezas de la formación de los docentes en Bolivia; dificultades a la hora de impartir cursos de formación continua; propuestas de políticas públicas en relación a la formación continua; adecuación de las modalidades de formación continua. Para los grupos focales dirigidos a docentes de secundaria y formadores de formadores se utilizaron dos preguntas: 1. Cuáles son sus necesidades de formación para la mejora de su desempeño docente en aula? 2. ¿Qué tipo de estrategias formativas considera que se deben aplicar en la formación continua?. Como ocurre en todo estudio cualitativo, este primer cuadro de categorías se modificó y se acabó de precisar a partir del análisis de la información recogida en un proceso inductivo.

A continuación sintetizamos algunos de los hallazgos encontrados en la presente investigación: la formación continua de los docentes está teniendo cambios sustanciales que se dirigen a centralizar las instituciones formativas, se evidencia un planteamiento por objetivos y se proyecta una formación continua dirigida a responder a momentos emergentes de Reforma Educativa.

Entre las debilidades de los cursos de formación continua se menciona la burocracia para la inscripción de cursos; no parten de un diagnóstico de necesidades formativas; falta de recursos económicos para participar en los cursos; la falta de continuidad y gradualidad en los cursos; falta de incentivos hacia los docentes por parte de directores y autoridades; modalidades de formación inadecuadas; falta de coordinación entre autoridades y responsables de la formación.

En relación a las fortalezas de la formación docente, podemos mencionar: permanencia de los cursos; creatividad y experiencia por parte de los formadores.

En lo que respecta a las necesidades formativas se requiere desarrollar competencias profesionales básicas en los docentes (comprensión, pensamiento crítico, análisis, expresión verbal), conocimientos (planificación, reforma educativa, investigación, psicopedagogía), destrezas (hábito de lectura, trabajo en grupos, estrategias didáctico pedagógicas, uso de TIC, creatividad, innovación) y valores (compromiso, identidad). Es necesario partir de diagnóstico de necesidades formativas que se deriven en el diseño de cursos. Se sugiere dar continuidad a los programas de formación continua.

Los docentes coinciden en que requieren profundizar la formación en tres áreas: El desarrollo psicopevolutivo de los niños y adolescentes en edad escolar; las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje; las Necesidades Educativas Especiales

Los formadores de formadores participantes plantean la necesidad de hacer una revisión paradigmática e investigativa que derive en una práctica reflexiva y contextualizada en los diferentes entornos y que se vean reflejados en los procesos de planificación, estrategias didáctico pedagógicas y el tratamiento de contenidos según su tipología.

A partir de los aspectos expuestos podemos mencionar que existe la necesidad de reorientar los procesos de formación continua. La formación al ser una de las dimensiones que configura un proceso de actuación o de ejecución de políticas institucionales depende de las condiciones y de las posibilidades que inciden en el contexto donde se ubica. Bajo esta premisa se propone un enfoque de gestión desde las

estructuras organizativas que interactúen y coordinen de manera permanente como marco de referencia para la formación continua. Se plantea la necesidad de adecuar las modalidades de formación de acuerdo al contexto donde se imparten los cursos: éstos podrán ser presenciales, semipresenciales y vía one line.

Es necesario diseñar procesos metodológicos dirigidos a implementar programas formativos que partan de un análisis de necesidades formativas y se retroalimenten constantemente por procesos innovadores que reciban directrices de investigaciones constantes y del seguimiento de los programas formativos. En este sentido, es necesario:

- Hacer estudios sistemáticos antes de intervenir que permitan comprender a cabalidad las discrepancias donde estamos actualmente y dónde deberíamos estar.
- Las detecciones de necesidades formativas deben considerarse desde los momentos que han sido aplicadas y como procesos continuos, no deben ser vistas como definitivas. En consecuencia, es importante describir la situación real y la situación deseada.
- Analizar datos sociodemográficos de la realidad y de las personas implicadas en los procesos formativos identificando características interculturales e intraculturales.
- Se debe realizar un seguimiento a los docentes desde su desempeño profesional luego de participar en las áreas de formación.
- Crear procesos investigativos e innovadores dirigidos a analizar los cambios y adaptarse a los mismos constantemente.
- Resulta importante destacar que la formación continua también requiere de la coordinación y las directrices por parte de las instituciones que regentan la formación inicial. Según el análisis de los resultados existen desfases en los procesos formativos dirigidos a desarrollar competencias básicas en los docentes, por tanto es imprescindible crear diseños formativos (tanto en la formación inicial, como continua), dirigidos al desarrollo de estas competencias.

Los planteamientos antecesores requieren de estructuras organizacionales que dirijan y realicen seguimiento a los procesos planteados, por tanto se deben visionar estas estructuras desde enfoques ecológicos que coordinen todos los procesos descritos.

REFERENCIAS

- INE (2007). *Actualidad Estadística Nacional*. La Paz-Bolivia
- Denzin (1978). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- Echeverría, B. (2008). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
- Jurado, P. (2004). *Calidad de vida y procesos Educativos*. Barcelona: UAB.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Finot, (1946). *Nueva Historia de Bolivia*. Buenos Aires: Fundación universitaria Patiño
- Fordip (2009). *Diagnóstico y Análisis de Necesidades Formativas en NTIC. Proyecto de apoyo al Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para el Fortalecimiento del Sistema Educativo y del Desarrollo Comunitario Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Ferrandez, A., Tejada, J., Jurado de los Santos, P. (2000). *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Editorial Octaedro S.L.
- Fundación Milenio (2009). *Informe de Milenio sobre Economía*. La Paz: Konrad.
- Fondo España PNUD (2010). *Bolivia avanza en los indicadores sociales*. <http://www.fondoespanapnud.org/2010/08/bolivia-avanza-en-los-indicadores-sociales-viviana-caro-hinojosa/> Artículo de la Ministra de Planificación del Desarrollo.

- Gobierno Departamental Autónomo de Santa Cruz (2008). *Plan de Políticas públicas Educativas*. Santa Cruz-Bolivia.
- Justiniano, M. (2004). *Capacitación de Recursos Humanos en el área de integración Escolar de Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Huelva: Universidad Internacional de Andalucía.
- Justiniano, M. (2007). *La Inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación*. Barcelona. Ub. (One line: tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVALABLE/TDX-0524107-125557//MDJ_TESIS.pdf).
- Observatorio Plurinacional de la Calidad (2009). *Calidad de la Educación en Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Rial IAL, A (2009). *La integración de subsistemas formativos. Ponencia en el congreso de "Formación para el trabajo"*. Zaragoza.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008 (One line: <http://www.patrianueva.bo/constitucion/>)
- Ministerio de Educación (2010). *Ley de Reforma Educativa 0,70* (One line: <http://www.minedu.gob.bo/Portals/0/Users/documentos/CPE.pdf> con la ley).
- Ministerio de Educación (2005). *Manual de procesos del Registro Docente Administrativo (RDA) y trámites de escalafón*. La Paz: Industrias Gráficas Copacabana.
- Ministerio de Educación (2010). *Ley de Educación 0.70*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2010). *Plan de Estudios: Primer año de formación general, escuelas superiores de formación de maestros*. Documento preliminar.
- Medina (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Editorial y publicaciones UB.
- Rodríguez, S. (2006). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Taylor, S.L. y Bogdan, R.(2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UDAPE (2010). *Extrema Pobreza baja 12.5 en ocho años*. Artículo publicado via one line: http://www.ftierra.org/ft/index.php?option=com_content&view=article&id=2228:rair&catid=98:noticias&Itemid=175
- UDAPE PNUD (2010). *Boletín Sobre el Estado del Desarrollo Humano en Bolivia*. (One line: http://www.gobernabilidad.org.bo/images/upload_slides/DesarrolloSocial/desarrollosocialbol.pdf)
- PNUD- UDAPE (2010). *Estado de situación de los derechos sociales de la población boliviana*. La Paz-Bolivia.
- UDAPE Y Comité Interinstitucional Metas Desarrollo del Milenio (2010). *Sexto informe de progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en Bolivia*. La Paz-Bolivia.
- UNESCO (2010). *La Formación Continua de Maestros y Maestras*. (One Line: <http://www.unesco.edu.bo/>)
- Reyerros, R. (1952). *Historia de la Educación en Bolivia*. La Paz
- Tamayo (1910). *La creación de la pedagogía nacional*. La Paz:ABNB
- Zabala, A. & Justiniano, M. (2004). *Aprendizaje, Enseñanza y Curriculum*. Barcelona: UVB

Capítulo 4

Análisis y reflexión sobre la oferta de formación del profesorado de secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Rosario Medina Salguero, Manuel Delgado García y José Antonio Ruiz
Rodríguez
Universidad de Huelva

La formación del profesorado constituye un pilar básico en el que se apoya la mejora de la educación en los nuevos contextos sociales y educativos. Bajo esta premisa, el presente trabajo tiene la finalidad de ofrecer un análisis descriptivo de la oferta de cursos de Formación del Profesorado de Secundaria en la comunidad Autónoma de Andalucía. Exploramos las páginas webs de los distintos centros del profesorado (CEP) de Andalucía para reflexionar, a posteriori, sobre sus propuestas formativas actuales.

“La formación permanente del profesorado ha de partir de las expectativas, anhelos y experiencias sentidas por el profesorado en el marco de las comunidades, de la sociedad en general y de las necesidades del Sistema Educativo y de los docentes” (Medina Rivilla, 1999). Además, la formación permanente “es el proceso de reconstrucción continua del saber profesional adecuado para responder a las demandas de los estudiantes, las instituciones, la sociedad y el reto de desarrollo personal del docente, viviendo ética y comprometidamente la tarea educativa” (Informe de la Profesión Docente, INCE, p. 51). Como se subraya en este Informe, estamos de acuerdo que es de suma importancia la formación, ya que incide en el afianzamiento de la identidad profesional, los conocimientos necesarios para ejercer la docencia, la acción tutorial, y participar con implicación en la cultura del Centro, la ejercitación práctica y la capacitación creadora, hemos de plantear si se han actualizado adecuadamente las principales dimensiones docentes para configuración del conocimiento profesional desde la acción en el centro y en el aula. Por tanto, la formación permanente del profesorado habrá de incidir en mejorar la "identidad profesional", dadas las claves de una etapa compleja y de proyección en todas las personas.

En la comunidad andaluza, el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado está organizado en una red de Centros del Profesorado (CEP) dependientes de la Consejería de Educación, coordinados en el ámbito regional por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y en cada provincia por la correspondiente Delegación Provincial de Educación. El propósito de este sistema de Formación Permanente del Profesorado es promover el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad de la práctica educativa del profesorado de todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios. Para conseguirlo se elaboró El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado donde se recogen las líneas de actuación en materia de formación del profesorado, de acuerdo con los intereses y prioridades educativas de cada momento. Anualmente, tanto los Centros del Profesorado como las Delegaciones Provinciales recogen en sus Planes de Actuación y en los Planes Provinciales de Formación, respectivamente, los aspectos concretos relacionados con las actividades formativas que desarrollarán en su ámbito de competencia.

Nuestro estudio versa, como hemos indicado anteriormente, sobre las actividades formativas que se ofrecen actualmente en los distintos CEP de todo el territorio andaluz.

Por tanto, nuestro objeto de estudio es la Educación Secundaria y la formación que se le ofrece al profesorado de este nivel. Para la interpretación de nuestro análisis nos hemos basado en las distintas modalidades de formación, en las temáticas y en las categorías dirigidas a bachillerato, formación permanente, E.S.O., comunidad educativa, internivelar y orientación educativa porque son las que más engloban al profesorado de secundaria. El procedimiento empleado para la recogida de datos que hemos llevado a cabo es una recopilación de todos los cursos ofertados en Andalucía extraídos de las distintas páginas webs oficiales de cada delegación provincial.

Entre los principales hallazgos obtenemos que la formación ofertada actualmente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la cual consta de 1203 cursos para el presente curso escolar (2012-2013), queda configurada, con respecto a las categorías analizadas, en un 80,2% de los la formación se circunscrita en la categoría Internivelar, un 12.2% en la categoría de Educación Secundaria Obligatoria, un 4.7% en la categoría de Comunidad Educativa, un 1.9% en la de Educación Permanente, en 0.58% en Orientación Educativa y un 0.33% en Bachiller. Por otro lado, hemos extraído que las distintas modalidades de formación ofertadas son congresos, encuentros, jornadas y cursos presenciales, a distancia, semipresencial y con seguimiento. Respecto a la modalidad de formación que más se ofrece al profesorado extraemos que el 69% lo configura los cursos (cursos presenciales, con seguimiento, cursos semipresencial y cursos a distancia); el 24,6% son jornadas de formación; el 4% encuentros; el 0.7% conferencias; el 0.2% congresos y el 1.4% otras modalidades.

Y por último, abordamos los resultados de las diversas temáticas de formación propuestas para el presente curso escolar. Numeramos las temáticas más repetidas en todo el territorio andaluz, abordándolas por bloques: bilingüismo, convivencia escolar, TIC, competencias básicas y otros.

En el primer bloque dedicado a bilingüismo, resaltar la oferta dirigida a la obtención del certificado B2 de idiomas en inglés y francés, coordinación de proyectos bilingües, de unidades didácticas bilingües, la práctica docente en centros bilingües, destrezas orales entre otros. En el apartado convivencia escolar, destacar temas como gestión de conflictos desde la perspectiva emocional, programa de mejora de la convivencia en las aulas en secundaria, mediación y resolución de conflictos a través de la dramatización,... En cuanto al conjunto de TIC, señalar que la formación propuesta discurre sobre pizarras digitales interactivas, recursos multimedia y escuela TIC 2.0. Otro bloque corresponde a las competencias básicas. En él se ofrecen cursos de formación básica como Introducción a la enseñanza y aprendizaje de las CCBB (competencias básicas), Competencias básicas y atención a la diversidad en ESO o más avanzados como Desarrollo de competencias científicas y matemáticas a través de la investigación la resolución de problemas. En último lugar, indicar el conjunto denominado otros que abarca temáticas varias como por ejemplo: Propuesta didáctica: y tú qué. El reto de las nuevas masculinidades, Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos, Difusión de comunidades de aprendizajes entre centros para promover la implantación y desarrollo de proyectos, Asesoramiento a los CEIP de la zona Sevilla este, etc.

De estos datos cabe resaltar que en la categoría Internivelar es donde hay una mayor oferta dirigida a todos los niveles educativos, sin embargo, en las categorías de ESO y Bachiller, categorías específicas de nuestro trabajo, es significativamente muy inferior, no alcanzando entre ambas el 13% de las propuestas. Ante este resultado llegamos a la conclusión que no hay un compendio amplio de formación dirigido

concretamente a los docentes de secundaria. En las modalidades de formación ofrecidas extraemos que el tipo de formación que más se propone al profesorado andaluz de secundaria es el curso en sus distintas vertientes, es decir, presencial, semipresencial, a distancia y con seguimiento. A este le sigue las jornadas de formación y en menor medida se sitúan los encuentros, conferencias, congresos y otros. Y en las temáticas más ofertadas en todo el territorio andaluz, se aprecia que corresponden con las demandas y necesidades que actualmente requiere nuestro sistema educativo, en concreto la Educación Secundaria Obligatoria, como son los idiomas, las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias básicas y la convivencia escolar. Además, destacar que aparece un nuevo escenario de formación para el profesorado en Andalucía como es la formación en Centros, que consiste en desarrollar las actividades formativas en los distintos centros educativos con el fin de optimizar recursos.

Cabe matizar que nuestro estudio no finaliza en la exposición de datos que se refiere en líneas anteriores, sino que continúa en la indagación de la percepción del profesorado de secundaria con respecto a la oferta que la administración educativa de Andalucía plantea y si creen que se adecuan a sus necesidades profesionales.

REFERENCIAS

- COMISIÓN IV (1998). *Evaluación de la Profesión Docente*. INCE. MEC, Madrid.
- Estebarez, A. (2012). *Formación del profesorado de educación secundaria*. Tendencias pedagógicas, 19, 149-173. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/9291>
- Estebarez, A. y Mingorance, P. (2003). ¿Qué papel juegan los Departamentos en el Desarrollo Profesional de los Profesores de Secundaria?, en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5, (1), 67-91.
- Esteve Zarazaga, J.M. *La Formación del profesorado de Secundaria. Antecedentes, situación actual y perspectivas*. Obtenido de <http://books.google.es/books?id.pdf>
- Medina Rivilla, A. M. (1999). *Formación permanente del profesorado de ESO desafíos de una nueva etapa*. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 2, 183-222. Obtenido de <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/02-07.pdf>
- Oferta formativa para el profesorado de educación secundaria de Andalucía. Obtenido de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/cep/consulta-actividades-formativas>
- Oferta formativa para el profesorado de educación secundaria de Andalucía. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/buscadorCentrosCep?es_inicio=si&idSeccion=28034&idMenu=mE3

Capítulo 5

El trabajo cooperativo online de docentes: nuevos retos para el Asesor de Formación Docente

M^a José Molina Martínez

Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación se plantea el trabajo cooperativo de los docentes, en forma de comunidades de práctica, a través de la red como alternativa formativa que favorece el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica docente. Se trata de aprendizaje entre iguales, de un ejercicio de inteligencia compartida que conlleva ciertos cambios en el perfil profesional tanto del docente como del Asesor de Formación Docente y que prepara a ambos para la formación del futuro.

OBJETIVOS DE LA COMUNICACIÓN

Los objetivos que se pretenden lograr mediante la presentación de la comunicación son los siguientes:

- Exponer las características principales de una modalidad formativa alternativa para la formación de los docentes de Educación Secundaria: las comunidades de práctica online.
- Reflexionar sobre los beneficios del trabajo en equipo y entre iguales del profesorado.
- Exponer los nuevos roles del Asesor de Formación Docente ante las modalidades de formación online.
- Dar a conocer la actividad formativa para los docentes que se ofrece a través del Centro Regional de Formación de Castilla La Mancha, como centro innovador.

EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del docente de Educación Secundaria adolece en general de un espacio común de reflexión y de exposición de experiencias de aula y de centro, así como de más conocimiento de carácter práctico compartido entre los profesionales de la enseñanza. Es indudable que hay multitud de experiencias dignas de ser extrapoladas a otras muchas aulas, realizando las adaptaciones pertinentes, y de las que podrían beneficiarse un número amplio de alumnos de manera que estas experiencias no quedaran siempre aisladas en un momento y lugar concreto.

La falta de visibilidad del profesorado en general entorpece los procesos de mejora en la educación. Otros profesionales, como los médicos, hacen de la reflexión sobre la práctica la base de su formación y de su actualización.

A la hora de plantearnos cómo llevar a cabo esta reflexión sobre la práctica podríamos pensar en contar con un profesor experto y con muchos años en la educación pero ante este experto podemos encontrarnos con una situación similar a la que describe José María Toro en su libro “Educar con co-razón”: “Dices que no puedo sugerirte nada

porque ya llevas 30 años de experiencia. Más yo diría que llevas un año de experiencia y 29 repitiendo lo mismo”(Toro, 2005:1). Frases como esta ilustran la falta de reflexión sobre la práctica docente. De esto se deduce una imprescindible dedicación de tiempo para la reflexión personal teniendo también en cuenta que la puesta en común de estos pensamientos resulta una práctica enriquecedora y que sin duda contribuye al bienestar del docente y por ende del alumnado.

Además, esta función de mentor conllevaría una serie de cambios organizativos a nivel de centro, con el fin de disponer de los espacios y momentos necesarios para llevarla a cabo de manera formal, y no sólo mediante conversaciones informales en la sala de profesores. Cambios que pueden ser difíciles de implementar sin contar con una actitud abierta al cambio por parte de la comunidad educativa.

De esto se deduce la conveniencia del trabajo entre iguales, en la línea de la filosofía P2P (peer to peer), donde no hay un experto que transmite el conocimiento a los demás sino que cada componente del grupo tiene algo que aportar, donde cada uno valora las contribuciones ajenas en pro de una meta y unos intereses comunes. El papel del dinamizador de la comunidad de práctica no consiste en la mera transmisión de conocimientos sobre la práctica docente sino la invitación al resto de docentes a la reflexión, proporcionándoles para ello un clima propicio para compartir.

La herramienta de comunicación ideal para este propósito de trabajo de equipo es la red ya que nos permite llegar a más gente y más lejos y abrir así nuevos canales de comunicación entre docentes.

LA FORMACIÓN DOCENTE DENTRO DEL MARCO DEL CRFP

Este tipo de formación de la que hemos estado hablando tiene cabida dentro del modelo formativo del CRFP. El Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla –La Mancha, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla –La Mancha, es un centro de nueva creación, que comenzó su andadura en septiembre del 2012. Su carácter innovador viene marcado por ofrecer exclusivamente formación online al profesorado de la región. Esta particularidad está permitiendo realizar un proceso paralelo a la formación en sí y que permite la alfabetización digital de nuestro profesorado.

Las modalidades formativas del CRFP son las siguientes:

- Seminarios en centros. En este caso se trata de trabajo entre los compañeros de un mismo centro educativo, pero cuya actividad se refleja a través de las diferentes herramientas que les proporciona la plataforma.
- Grupos Colaborativos, donde trabajan de manera cooperativa docentes de distintos puntos geográficos de la comunidad que confluyen en la plataforma como lugar de encuentro. Dentro de la plataforma del CRFP cada Grupo Colaborativo cuenta con un espacio propio, al que sólo acceden sus miembros y dentro del cual cuentan con las siguientes herramientas: foro, wiki, blog, carpetas de documentos y aula virtual.
- Talleres, modalidad de formación individual que se lleva a cabo a través de videoconferencia. Suponen la conexión de nuestros docentes con marcos teóricos así como con aplicaciones prácticas de experiencias directas en el aula.

VENTAJAS DEL TRABAJO ONLINE PARA DOCENTES

Como hemos visto, el docente que se forma en el CRFP dispone de un espacio donde desarrolla sus habilidades de trabajo en equipo y donde se alfabetiza digitalmente. A pesar de no haber actividades presenciales, el protagonismo dentro de la comunidad de práctica es para la interacción entre personas. El grupo se sustenta en algo más que la mera conexión a la red.

Entre los beneficios del trabajo online para el docente podemos enumerar los siguientes:

- Sentirse parte de una forma de interacción distinta.
- Aprender a compartir y a valorar las aportaciones del otro por el bien común, practicando el aprendizaje entre iguales (P2P- peer to peer-).
- Ganar visibilidad y difusión, así como reconocimiento, del trabajo propio.
- Sentir el apoyo de los demás, que te anima para actuar en tu aula.
- Experimentar formas de participación online.
- Convertirse en agentes activos de desarrollo científico, a partir de la práctica en el aula.
- Abrir nuevos canales de comunicación y llegar más lejos y a más gente.
- Mejorar en el manejo de las TIC.
- Ser más grandes estando juntos y conectados.
- Sentirse más cercano a la forma de aprender y relacionarse de sus alumnos.
- Ser responsable de su planificación formativa dentro de la flexibilidad existente.
- Ampliar su PLE (Personal Learning Environment).
- Oportunidad de convertirse en prosumidores (consumidores y creadores de contenidos).
- Convertirse en gestor de su propio proceso de aprendizaje y formación.
- Aprovechar y conocer las posibilidades comunicativas de Internet.
- Adquirir hoy las habilidades y competencias para la formación del futuro, practicando el trabajo en equipo online.

LA REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LA PRÁCTICA Y SU DIFUSIÓN

Compartir conocimientos prácticos entre docentes supone también un avance importante en su mejora profesional dado que sabemos que aprendemos fundamentalmente a través de las horas de docencia directa en el aula. Poner en común entre compañeros las reflexiones que surgen de la práctica puede lograr que el docente de Educación Secundaria mejore en sus tareas de manera más ágil y rápida. El trabajo en equipo supone una concentración de esfuerzos y una coordinación imprescindibles para asegurar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, el conocimiento generado de la inteligencia compartida puede quedar reflejado en materiales elaborados por los participantes de los grupos y que sean de libre distribución, con la licencia Creative Commons.

UN NUEVO PERFIL PROFESIONAL DEL ASESOR DE FORMACIÓN DOCENTE

Este nuevo concepto de cultura profesional basada en compartir y en colaborar implica una serie de retos y de habilidades que el Asesor de Formación Docente debe

asumir, como guía de este trabajo en equipo, aunque no siempre sea él quien actúe de dinamizador de cada uno de los grupos colaborativos.

Entre los nuevos roles que el Asesor Docente se encuentran los siguientes:

- Content curator o intermediario crítico de conocimientos, que actúa como filtro ante la abundancia de información.
- Online Community Manager, que dinamiza una comunidad online de aprendizaje o de práctica.
- Social Media Manager, que acerca a los miembros de la comunidad y fomenta sus interacciones.
- Coach, que ayuda a descubrir las herramientas que cada uno posee dentro y que le pueden llevar a mejorar en su labor docente.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De lo expuesto anteriormente se plantea la posibilidad de enfocar la formación del docente de Educación Secundaria haciendo uso de los entornos virtuales, y más concretamente de comunidades de práctica, como lugar de reconocimiento de experiencias destacadas en las aulas y de reflexión de la práctica docente, donde cada participante tiene la oportunidad de realizar aportaciones valiosas para el logro del objetivo común. Todo ello como granito de arena en la mejora de la educación que ofrecemos a nuestros alumnos.

La comunicación puede generar una serie de preguntas para el debate, como son:

- ¿Qué habilidades debe practicar el profesorado para trabajar *online* en equipo?
- ¿Qué valores le aporta al docente el trabajo cooperativo con compañeros docentes?
- ¿Beneficiaría el trabajo en equipo del profesorado a los alumnos?
- ¿Qué papel juega el asesor de formación docente en el trabajo de las comunidades de práctica?

REFERENCIAS

- Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla –La Mancha (2012). *Plan bianual de Formación del Profesorado*. Toledo, España.
- Reig Hernández, D.(2012). *Socionomía*. Barcelona, España:Deusto.
- Toro, J.M. (2005).*Educación con co-razón*. Bilbao, España:Desclée de Brouwer.

Capítulo 6

Formación permanente del profesorado en Galicia

Elia Vázquez Varela y José Domínguez Alonso

Centro de Formación y Recursos de Ourense

Existen diversos factores que repercuten en la mejora de la calidad del sistema educativo siendo uno de los fundamentales la formación continuada del profesorado. En este sentido, el centro educativo constituye en la actualidad el núcleo central de la formación a través de los Planes de Formación Permanente del Profesorado (PFPP) que se han empezado a llevar a cabo durante este curso 2012-2013, comenzando así a equiparar la formación en centros con la formación desarrollada en el CFR.

INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende del sistema educativo en general, es la meta que guía el conjunto de acciones formativas del profesorado. Aunque en este sentido podemos destacar que junto con la ya mencionada formación del profesorado existen otros factores que favorecen la mejora de la calidad del sistema educativo tales como la investigación, la experimentación y la renovación educativa.

La formación del profesorado en Galicia tuvo, tradicionalmente, un enfoque más individualista que colaborativo, según el cual se desarrollaban una serie de competencias profesionales independientemente del contexto en el que se ponen en acción y sin generar una cultura cooperativa en los centros escolares.

Sin embargo, en la actualidad el centro y el equipo de profesores que compone el claustro están considerados como el músculo fundamental del proceso de mejora del sistema educativo. El centro es el pilar básico sobre el que se está impulsando la formación permanente del profesorado ya que recoge y da respuesta, tanto a las demandas individuales del profesorado como a las del centro en general teniendo siempre presente el contexto que los rodea a todos ellos. Esta respuesta será de enorme eficacia y eficiencia gracias a que los centros educativos, en los últimos años, están aumentando su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, lo que les permite que tanto los recursos económicos, como materiales y humanos con los cuentan puedan estar más y mejor ajustados a las necesidades que presentan y por tanto que puedan desarrollar planes de trabajo y planes formativos desde y para los centros.

Junto a éste existen otros motivos fundamentales para el éxito de los centros como núcleo de la formación, tales como el trabajo en equipo, una mayor implicación y participación del profesorado y una adaptación perfecta a la realidad del contexto que los rodea.

En todo este proceso de formación, sin lugar a dudas, la pieza clave es el profesorado ya que mediante el desarrollo de su talento y de las competencias intrínsecamente relacionadas a la labor docente dan una mejor respuesta a los retos educativos actuales en el momento de su implementación en el aula.

MÉTODO

En el diseño convergen las bases del conocimiento cualitativo con los aspectos generales de la formación permanente del profesorado. Se trata de una investigación de carácter descriptivo, interpretativo y explicativo, utilizando la revisión documental (datos y cifras).

Siendo conscientes de que los resultados de este tipo de estudio no deben generalizarse a poblaciones más amplias, sino que se dirigen a la comprensión de vivencias en un entorno específico, cuyos datos emergentes aportan al entendimiento del fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), si reúnen (en nuestro caso) dos dimensiones esenciales con respecto al ambiente: conveniencia y accesibilidad (Mertens, 2005). En consecuencia, la fuente documental utilizada son los registros de datos de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de Galicia, previa autorización formal y realizando una recolección interactiva que parte de la teoría fundamentada.

RESULTADOS

Realizando una breve revisión histórica de las actividades formativas llevadas a cabo en toda la Comunidad Autónoma gallega desde el curso académico 2009-2010 hasta el curso 2011-2012 vemos un primer incremento seguido de un descenso al año siguiente de la misma proporción, así las actividades realizadas en el curso 2009-2010 fueron 2019, el curso 10-11 ascienden hasta las 2334 y finalmente en el 11-12 descienden de nuevo a un total de 2043.

Si tomamos el curso académico 2011-2012 como referencia podemos hacer un análisis más profundo de las modalidades llevadas a término. Así, por un lado, podemos considerar las actividades de formación ofertadas en el Plan Anual de Formación; en las que destacan sobre las demás con una amplia diferencia los cursos con un total de 953, seguidos por las jornadas que cuentan con 44, los encuentros 18 y los cursos a distancia 11, finalmente queda un dato muy poco relevante de 2 congresos.

Finalmente la otra gran sección de actividades que se pueden llevar a cabo es la formación realizada en el propio centro de trabajo. En esta categoría destacan los Grupos de Trabajo con un total de 454, seguidos de los Proyectos de Formación y Asesoramiento en Centros con 213 y finalmente los Seminarios Permanentes con solo 108.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Los actuales planes de formación que se están desarrollando a lo largo de este curso 2012-2013 en 68 centros educativos de la comunidad autónoma gallega tratan de responder a una antigua demanda que desde los centros se venía reivindicando, como es la de convertir el centro educativo en el núcleo fundamental de la formación del propio profesorado, ya que, así ésta se realiza de forma más directa, contextualizada y real.

Este innovador modelo de formación tiene asociados tres grandes beneficios para el profesorado y por tanto para el sistema educativo en último término; el primero de ellos, el cual ha sido ya comentado anteriormente, es que los planes se ajustan perfectamente a las necesidades de los profesores y de su contexto pues son ellos quienes

realizan la detección de necesidades en la fase preliminar del proyecto, la segunda sería que por tratarse de un plan diseñado a varios años de forma secuencial éste se adapta a las necesidades cambiantes del profesorado y finalmente estos planes sirven como canalizadores de las demandas institucionales pues giran en torno a las líneas prioritarias que marca la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria al comienzo de cada curso, así podemos destacar que las líneas de trabajo que los planes ofertan son las siguientes:

- Estrategias profesionales para la mejora de la competencia en lectura y escritura como herramienta imprescindible para el aprendizaje del alumnado, y potenciación de su uso instrumental de las lenguas con su tratamiento integrado.
- Mejora de la competencia lingüística del profesorado en lenguas extranjeras.
- Integración didáctica de las TIC, y en el uso para el trabajo cooperativo en red a través de espacios virtuales.
- Atención a la diversidad y al éxito escolar, promoviendo la innovación, reflexión y evaluación de la práctica educativa que propicie mejoras metodológicas para el desarrollo de las CCBB, del trabajo cooperativo del profesorado así como de los cambios organizativos.
- Mejora de la convivencia escolar y del clima de aula, fomentando valores básicos para el desarrollo personal y las relaciones sociales.
- Formación en competencias científicas y didácticas en las diferentes áreas del currículo.

Sin embargo todavía hay aspectos susceptibles de mejora, entre los que cabría destacar el ajuste a las nuevas necesidades surgidas de la evolución de una sociedad cada vez más tecnológica y plurilingüe, la mejora del proceso de evaluación para tener en cuenta no solo la satisfacción del profesorado si no también el impacto real en el aula, el diseño de itinerarios formativos personales en base a las competencias profesionales docentes y por último el aumento de la autonomía de cada centro y la participación en el diseño de planes de formación propios que respondan a sus necesidades.

REFERENCIAS

- Decreto 74/2011, del 14 de abril por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, 06/05/2011).
- Domínguez, J. (2009). *Atención a la diversidad en la educación primaria: evolución y situación actual*. Barcelona: Editorial DAVINCI.
- Domínguez, J. y Pino, M. (2011). La formación del profesorado en la atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma Gallega, en *Guadalbullón*, 14, 119-142.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Resolución del 22 de mayo de 2012, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se convoca la selección de planes de formación permanente del profesorado que se van a implantar en centros educativos públicos dependientes de esta Consellería en el curso 2012-2013 (DOG, 28/05/2012).

SECCIÓN 2 FORMACIÓN Y EVALUACIÓN

Capítulo 7

La evaluación formativa y la autorización virtual de la formación del profesorado de Educación Secundaria, una propuesta desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED)

Coronado Hijón, Antonio

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La comunicación que a continuación se expone, parte de un análisis de caso, del modelo de las enseñanzas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Máster de Secundaria) que se imparten en la modalidad de enseñanza a distancia según el sistema propio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), para realizar una propuesta sobre una función tutorial centrada en la evaluación formativa del proceso de aprendizaje del alumnado

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, como requisito para la docencia en España, se remonta a la década de los años setenta del siglo pasado con la creación del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, curso que pasó a popularizarse por sus siglas C.A.P.

Esta formación, configurada al amparo de la Ley General de Educación (1970), tenía como finalidad la formación inicial de los futuros docentes de la enseñanza secundaria, constituida por 150 horas teóricas y otras 150 de prácticas en los centros educativos.

Mediante este curso se obtenía el Certificado de Aptitud Pedagógica, requisito de formación pedagógica y didáctica exigida para el acceso a los cuerpos docentes de la Enseñanza Secundaria.

Paralelo al discurrir del funcionamiento de esta formación inicial en España, en Europa se van perfilando dos propuestas (Esteve, 2004) para este tipo de formación. De una parte, se insiste en la necesidad de aumentar los créditos lectivos de la formación requerida para ser profesor en la Educación Secundaria, acorde con los nuevos retos que van surgiendo en el ejercicio de la profesión docente. De otra parte, se plantea la conveniencia de una formación universitaria de ciclo largo para el acceso a la profesión de profesor de Enseñanza Secundaria.

Esas tendencias europeas terminan por cuajar en España, dando lugar a partir de los cursos posteriores al 2009/2010, a la sustitución del Certificado de Aptitud Pedagógica por el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Máster de Secundaria).

Esta evolución es recogida de manera normativa en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE). Esta ley, de 3 de mayo de 2006, en el título III, Cap. III, art. 100, en sus apartados 2, 3 y 4 dispone que “para el ejercicio de la docencia se exigirá al futuro

profesorado una formación inicial pedagógica y didáctica, que será impartida por las Universidades, dentro del marco de las futuras titulaciones de grado y postgrado del espacio europeo de educación superior”. Esta norma se concreta posteriormente en el Decreto de 29 de diciembre de 2007 por el que se regula el Máster de Educación Secundaria.

Este Máster está organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) mediante un funcionamiento interfacultativo e interdepartamental, en el que participan todas las Facultades y muchos de sus Departamentos.

El Título Máster de Secundaria está conformado por 60 créditos ECTS, teórico-prácticos. Considerando que 1 crédito ECTS se desarrolla en 25 horas de trabajo del alumnado, el Título de Máster supone totalmente 1500 horas de dedicación. Los 60 créditos ECTS se reparten en dos semestres de 29 ECTS el primero (725 horas de trabajo del alumnado) y de 31 el segundo (775 horas de aprendizaje).

El período lectivo del Máster de Secundaria se enmarca en el periodo anual habitual del curso académico.

En cuanto a la estructura organizativa de las enseñanzas del Máster, éste se articula en tres Módulos temáticos: Genérico, Específico y Prácticum (con Trabajo Fin de Máster). Si el Módulo Genérico es común para todos los estudiantes. El Módulo Específico y el Prácticum se diversifican en función de las características de cada Especialidad. El Prácticum se realiza de manera presencial en los centros de Educación Secundaria que se establezcan por convenio con las Comunidades Autónomas y tutorizado desde la red de Centros Asociados.

Las enseñanzas del Máster de Secundaria se imparten en la modalidad de enseñanza a distancia según el sistema propio de la UNED, a través de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y otros medios de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia.

En la UNED; el Equipo Docente y los profesores tutores se coordinan alrededor de las «Unidades de Aprendizaje» (UdA), como por ejemplo, un curso, un módulo o una lección. Con el necesario entendimiento de que una unidad de aprendizaje no es solo una colección ordenada de recursos de aprendizaje, sino más bien la sinfonía resultante de toda una variedad de actividades prescritas, discusión, evaluaciones, evaluación entre iguales, servicios y apoyo ofrecido por el profesorado (Koper y Tattersal, 2005).

Las funciones de la Tutoría UNED orbitan alrededor del aprendizaje del alumnado, en línea con las orientaciones del Equipo Docente responsable de la enseñanza de la materia desde su departamento, con el apoyo de los materiales y recursos educativos.

La atención desde el Equipo Docente de la asignatura suele estar más relacionada con aspectos referidos a la enseñanza, en cuanto a contenidos de la materia y su desarrollo, mientras que la acción tutorial, sin menoscabar cuestiones de enseñanza, está más implicada en todo lo relativo a la guía y seguimiento del aprendizaje del alumnado, mediante pruebas de evaluación continua (PEC).

Como indica Castillo (2000), en la UNED la tutoría es “la piedra angular en el sistema organizativo de su actividad académica”, donde una fluida y eficaz coordinación

colaborativa entre los profesores titulares de los departamentos y los profesores tutores, tiene como referente principal, al alumnado.

UNA PROPUESTA DE BUENAS PRÁCTICAS DE TUTORIZACIÓN VIRTUAL

Desde la modalidad de educación en línea, el modelo de tutorización virtual que se propone incorpora a la evaluación sumativa final, buenas prácticas de actuación tutorial para promover la evaluación formativa.

De acuerdo con Gikandi et col (2011) la evaluación formativa en línea conforma entornos virtuales de aprendizaje (EVA) donde se construyen interacciones significativas del estudiante con otros (compañeros, tutor, etc.), por ejemplo, mediante pruebas de evaluación continua (PEC).

La influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje autorregulado (Pintrich y Zusho, 2002) como proceso activo mediante el cual el alumnado, de manera constructiva, establece metas para su aprendizaje y regulan y controlan su cognición, motivación y comportamiento, guiados por sus objetivos y las características contextuales, es el eje de la justificación de esta propuesta.

El proceso de intervención propuesto se basa en una retroalimentación externa del profesor tutor como modelado de la retroalimentación interna que asimila el alumno en su esquemas cognitivos fruto del aprendizaje social (Bandura, 1969).

En esta dirección que venimos apuntando, la propuesta de Nicol y Macfarlane- Dick (2006), acerca de los principios que deben guiar una buena práctica de tutorización, merece ser especificada:

1. ayuda a clarificar qué se considera un buen rendimiento
2. facilita el desarrollo de la autoevaluación formativa en el aprendizaje
3. aporta retroalimentación de alta calidad a los estudiantes
4. fomenta el diálogo con el profesorado y los compañeros sobre el aprendizaje
5. anima la motivación positiva y la autoestima
6. ofrece oportunidades de aprendizaje desde la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978)
7. utiliza la retroalimentación para mejorar la enseñanza

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. New York, Holt, Rinehart & Winston
- Castillo, S. (2008). "Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea". Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 22, 139-163.
- Coronado, A. (2013). La función tutorial en la Educación a Distancia: una propuesta inclusiva hacia el empoderamiento del alumnado. Actas de la Conferencia Internacional UNED-ICDE 2013. Madrid: UNED
- Esteve, J. M. (2004). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". Revista de Educación, 340, 19-40.
- Gikandi, Joyce Wangui; Davis, Niki; Morrow, Donna (2011). «Online formative assessment in higher education: A review of the literature». Computers & Education, Vol. 57, núm. 4, págs. 2333-2351.
- Nicol, David J.; Macfarlane-Dick, Debra (2006). «Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice». Studies in higher education. Vol. 31, núm. 2, págs. 199-218.

- Pintrich, P. R. and Zuscho, A. (2002) "Student motivation and self-regulated learning in the college classroom", in: J. C. Smart and W.G. Tierney (Eds) Higher Education: Handbook of Theory and Research, Volume XVII. New York, Agathon Press.
- Vigostky, L.S.(1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.

Capítulo 8

El Trabajo Fin de Máster del Máster de Formación del profesorado de Secundaria de la Universidad de Cantabria: notas para una primera cartografía

García Lastra, Marta

Universidad de Cantabria

Osoro Sierra, José Manuel

Universidad de Cantabria

Salvador Blanco, Laurentino

Universidad de Cantabria

El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria inició su andadura en la Universidad de Cantabria (UC), en el curso 2009-2010 en el contexto de la Orden Ministerial de 27 de diciembre de 2007 con una clara intención: mejorar la formación teórico práctica de los futuros profesores.

El Máster desarrollado en la UC contó desde su inicio con una serie de características particulares: su gestación (departamentos implicados, organización docente...) parte de la creación de una Comisión Académica con un marcado carácter interdisciplinar formada por profesorado de siete departamentos, junto a representantes de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria y el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la propia Universidad. Se han ofrecido siete especialidades desde su inicio, manteniéndose seis de ellas a lo largo de estos cursos y sustituyendo Orientación Educativa, incluida el primer año, por Lengua Castellana y Literatura a partir del segundo. Las plazas ofertadas, repartidas de manera más o menos equitativa entre las siete especialidades, han sido 120 cada año.

Hasta el momento han sido presentados algunos trabajos (Osoro y García, 2010; Osoro y García, 2011) sobre diversas características del Máster desarrollado en la UC tanto en general como en relación a las prácticas en particular. En esta ocasión, a través de esta comunicación, tratamos de analizar otro de los elementos fundamentales del título: el Trabajo Fin de Máster (TFM).

EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

En el Máster desarrollado en la UC, el TFM forma parte del módulo Prácticum que consume 21 de los 60 créditos ECTS que conforman el título. En concreto, el TFM tiene asignados 6 de estos créditos y, de acuerdo a la legislación estatal sobre el postgrado (Artículo 15.3 del RD 1393/2007), sólo puede ser defendido una vez superado el resto de asignaturas, incluidas las prácticas de enseñanza.

El TFM es definido como “un trabajo original en el que se elabora una propuesta de carácter educativo a partir de los contenidos del módulo genérico, del módulo específico, del Prácticum o de una combinación de todos”, pudiéndose contemplar bien como una revisión teórica del tema elegido, bien como una investigación aplicada. En ambos casos, las ideas de innovación y mejora educativa aparecen como objetivos últimos del trabajo del alumnado.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA UTILIZADA

El propósito de esta comunicación es realizar un análisis de los TFM defendidos en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la UC desde su inicio en el curso 2009-2010 hasta el 2012-2013 y en las tres convocatorias fijadas: julio, octubre y diciembre.

Para llevar a cabo el trabajo que presentamos se ha confeccionado una ficha de valoración con una serie de elementos que relacionaremos a continuación. Se elaboró un registro de observación tras la revisión del texto de cada TFM custodiado en la Facultad de Educación y depositado en formato digital (uno de los dos soportes en los que debe ser entregado el trabajo) en la Biblioteca de la Universidad de Cantabria. Creemos que en este momento se dispone de un número suficiente de trabajos para poder realizar el estudio.

Los indicadores seleccionados para llevar a cabo el análisis fueron los siguientes:

- Código: código para la identificación del trabajo
- Título del trabajo:
- Año académico en el que se matriculó el autor/a:
- Año académico en el que se defendió el trabajo:
- Convocatoria en la que se defendió el trabajo:
 - o en el curso en el que se matriculó
 - o en el siguiente curso al de la matrícula
 - o otros
- Sexo del estudiante:
- Vinculación de la temática al:
 - o módulo genérico
 - o módulo específico
 - o módulo práctico
 - o cualquier combinación de las anteriores
- Tipo de trabajo (prevalencia de...):
 - o revisión teórica del tema
 - o investigación aplicada
 - o innovación educativa general
 - o innovación educativas en la especialidad
- Metodologías utilizadas:
 - o cuantitativa (cuestionarios, pruebas...)
 - o cualitativas (entrevistas, estudio de casos, grupos de discusión...)
 - o mixta
- Bibliografía revisada:
 - o no hay bibliografía ni referencias
 - o escasa y mal referencias
 - o aceptable y referencias regular
 - o ajustada y citas bien expresadas
 - o muy completa y bien citas
- Ámbito de la temática abordada:
 - o curricular
 - o extracurricular
- Incorporación de propuestas de mejora o nuevas líneas de investigación:
 - o sí

o no

- Calificación obtenida: calificación numérica obtenida
- Observaciones

PRINCIPALES RESULTADOS

Una vez realizado el análisis de los TFM defendidos a lo largo de las cuatro ediciones del Máster podemos apuntar los siguientes resultados:

- Más de 250 estudiantes han defendido su TFM en el marco del Máster de Secundaria de la UC. Sólo un 1% no ha superado su defensa y, de entre los aprobados, el 69% ha obtenido una calificación entre 7 y 9.
- Los trabajos se leen mayoritariamente en el mismo curso en el que el alumnado está matriculado. Tan sólo un escaso número de trabajos (alrededor de un 7%), se defienden en años posteriores.
- Las temáticas desarrolladas en el módulo específico de cada una de las especialidades centran la mayor parte de los trabajos; por el contrario, los contenidos del prácticum apenas concitan el interés del alumnado (sólo un 3% se decanta por esta opción).
- La mayoría de los trabajos realizados se corresponden con una revisión teórica del tema elegido (63%). Aquellos que se han basado en una investigación práctica suponen el 25% del total y, cuando ésta ha sido la opción elegida, la metodología cuantitativa ha sido la más comúnmente utilizada.
- Apenas nos encontramos con propuestas de mejora en los TFM analizados. En concreto, sólo una tercera parte del alumnado finaliza su trabajo formulando iniciativas o líneas futuras de trabajo.

REFLEXIÓN FINAL

Dado el escaso tiempo transcurrido desde la implantación de los másteres oficiales en España, todavía son escasos los trabajos que presenten análisis de algunos aspectos de estos nuevos títulos. En el caso de los TFM, pueden encontrarse algunos como los de Peñalver-Vilar (2012) o Marzal-Felici y Soler Campillo (2012), si bien, centrados no tanto en el contenido de estos trabajos, cuanto en la organización y gestión del proceso que conlleva la realización, la tutorización y la evaluación del TFM, por lo que consideramos que este análisis pueden ayudar a ofrecer nuevos datos sobre esta pieza fundamental de los másteres oficiales en general y del de Formación del Profesorado de Secundaria en particular

REFERENCIAS

- Marzal- Felici, J. y Soler Campillo, M. (2012). La organización y evaluación del Trabajo Fin de Máster Universitario en Nuevas tendencias y proceso de innovación en comunicación en el Universitat Jaume I de Castellón. Comunicación presentada en el IX Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Santiago de Compostela.
- Osoro Sierra, J.M. y García Lastra, M. (2010). El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la Universidad de Cantabria. Ponencia invitada en el 1er congreso estatal sobre el Máster de Formación de los Profesores de Educación Secundaria. Toledo.

- Osoro Sierra, J.M. y García Lastra, M. (2011). Una oportunidad para el cambio en la formación del profesorado: el caso del prácticum del Máster de Secundaria de la Universidad de Cantabria. En Raposo, M. et al. (Coord.), *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. XI Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria (1119- 1130). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela- Universidad de Vigo- Universidad da Coruña.
- Peñalver- Vilar, J.M. (2012). El Trabajo Fin de Máster de la especialidad de música en el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universitat Jaume I de Castellón. Comunicación presentada en el IX Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Santiago de Compostela.

Capítulo 9

Técnicas de aprendizaje cooperativo para la preparación de la defensa del Trabajo Fin de Máster

Juana Morcillo Moreno

Universidad de Castilla-La Mancha

Manuel Portero Henares

Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Esta comunicación presenta nuestra experiencia en el marco del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante, Máster de Secundaria), concretamente, en la realización de un taller para el desarrollo de las competencias y habilidades relativas a la exposición oral de trabajos realizados por los alumnos de cara al adiestramiento para la defensa de su Trabajo Fin de Máster.

Para ello, hemos aplicado la técnica del aprendizaje cooperativo (en adelante, AC) a fin de que los alumnos se entrenen en habilidades que, además, les aporten la experiencia del trabajo en equipo. De este modo, el objetivo a perseguir es común e indivisible de cara a su inserción laboral futura en un colectivo perteneciente a un centro docente que debe mejorar y evolucionar en conjunto. Es sabido que el AC se refiere a un conjunto de procedimientos pedagógicos que parten de la organización en la clase de un grupo, de reducido tamaño y de composición heterogénea, en el que los alumnos trabajan de forma coordinada para resolver los problemas que se les plantean. Se distingue del aprendizaje clásico básicamente en las siguientes ideas:

El trabajo se organiza mediante la creación de pequeños grupos (en nuestro caso, el grupo era único debido al ya reducido número de alumnos). La organización y distribución de la tarea y actividades. La implicación de todos los participantes. El grado de control y las exigencias mutuas.

Pues bien, para que la técnica del AC sea eficaz en la tarea propuesta es necesario exigir de todo el grupo la obtención de las habilidades necesarias para superar la exposición oral de su trabajo de manera eficaz y satisfactoria. En otro caso, se repetirá el taller hasta que se consiga el objetivo común.

DESARROLLO DEL TALLER PROPUESTO

La organización de nuestro taller se divide en dos fases. En la primera fase se propone al alumno, individualmente, la preparación de una pequeña exposición sobre un tema libre en la que se preparen unas transparencias para exponer públicamente ante el grupo de compañeros y docentes en un tiempo máximo de 15 minutos. La técnica en esta fase es la del trabajo individual, y la elección del tema libre trata de incentivar la creatividad e iniciativa del alumno, para que esa parte de responsabilidad lo implique también en la mayor motivación dirigida al resultado final y a hacer atractiva su elección para el grupo.

En la segunda fase, el alumno ha de exponer en clase el trabajo que ha preparado. Se aplica entonces la técnica del AC tanto en el desarrollo de las sesiones presenciales de clase, como en la evaluación de las exposiciones. Es decir, se ha aplicado el AC únicamente al control de la evolución de la calidad del grupo y al desarrollo de las sesiones de evaluación, puesto que es necesario dejar margen al aprendizaje individual, precisamente en la cuestión en la que el alumno va a tener que trabajar ineludiblemente de modo individual, esto es, la preparación de su Trabajo Fin de Máster.

En la sesión de exposición, se encargan al grupo ciertas tareas respecto al alumno que está exponiendo en cada momento, tareas que consisten en el control del tiempo (cronometrador), en el control de los contenidos de los materiales visuales, en el control de la expresión oral y, por tanto, también gestual y, finalmente, en la evaluación global de la exposición del compañero. En esta fase, por tanto, están presentes los elementos básicos del AC, a saber:

Cooperación, ya que los alumnos se apoyan mutuamente para cumplir con las metas exigidas (lograr que todos desarrollen las habilidades para superar la exposición oral de los trabajos elaborados).

Responsabilidad, pues todos son responsables, individualmente, de la tarea que les compete (su trabajo) y, colectivamente, de que todos alcancen el nivel exigido para la superación con éxito de la exposición de los trabajos respectivos.

Comunicación, ya que los miembros del grupo intercambian información y analizan las conclusiones y reflexiones de los demás.

Autoevaluación, pues cada uno participa en la evaluación de la tarea realizada por los demás.

APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS AL CASO PLANTEADO

El objetivo general del Máster de Secundaria consiste en proporcionar una formación profesionalizadora para todos los graduados que quieran dedicarse a la docencia en las diversas áreas de la educación secundaria. Por ello se plantea desde la perspectiva de las funciones, necesidades y exigencias del ejercicio profesional en nuestro sistema educativo y, también por ello, pretende capacitar al futuro profesor para que pueda enseñar los contenidos del área de conocimiento en que se ha formado, actuar profesionalmente como miembro de un equipo docente y ejercer de facilitador del aprendizaje integral del alumnado, asumiendo las funciones tutoriales y de orientación. Todo ello se traduce en la necesidad de que el estudiante adquiera una serie de competencias, generales y específicas, para el desempeño de su futura actividad educativa. Y a la consecución de algunas de dichas competencias tiende precisamente la actividad que proponemos.

En este sentido, las competencias generales que se potencian con nuestra actividad son las siguientes:

Capacidad de planificar y gestionar la actividad de un aula y su clima relacional.

Trabajo en equipo con el profesorado del centro y colaboración con otros profesionales.

Promoción de acciones conducentes a la reflexión en la acción y al impulso de la investigación e innovación educativas.

Dominio de las competencias comunicativas, verbales y no verbales, propias de la profesión e interpretación de las diferentes necesidades educativas de los alumnos.

A partir de las competencias genéricas anteriores, el estudiante también tiene que adquirir durante sus estudios otras específicas, que se pueden clasificar en función del ámbito del perfil profesional al que se refieran, concretamente, docente, tutorial, colectivo y profesional. De este modo, por lo que a nosotros interesa, las principales competencias específicas que el estudiante logró con nuestro taller fueron las siguientes:

Docente:

- E4: Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
- E8: Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales y recursos educativos, con especial atención a los relacionados con las TIC y su utilización integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- E10: Fomentar un clima de trabajo en el aula que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- E22: Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- E23: Poseer un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- E28: Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación educativa.
- E29: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialidad cursada.

Tutorial:

- E30: Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- E31: Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su autoaprendizaje y toma de decisiones.

Colectivo :

- E40: Desarrollar habilidades de trabajo personal e interpersonal con otros docentes y profesionales de la educación, atendiendo a criterios de mejora de la eficacia escolar.

Profesional:

- E43: Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas docentes y orientadoras utilizando indicadores de calidad.

- E44: Desarrollar la capacidad de autocrítica y de revisión constante de la práctica docente.
- E45: Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de intervención profesional a partir de la reflexión basada en la práctica.

CONCLUSIÓN

A raíz de nuestra participación en las Comisiones que evaluaban los Trabajos Fin de Máster de los alumnos del Máster de Secundaria y de las lagunas que los estudiantes mostraban en la defensa oral de los mismos, nos planteamos la realización de un taller para que pudieran desarrollar, entre otras, la competencia de exposición oral, verbal y no verbal. El resultado fue muy satisfactorio.

Capítulo 10

La escala de valoración: Un instrumento de evaluación para el desarrollo de las competencias transversales de los futuros docentes y sus futuros alumnos

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León

José J. Barba Martín

Universidad de Valladolid

Eloísa Lorente Catalán

INEFC Lleida

Universidad de Lleida

Víctor Manuel López Pastor

Universidad de Valladolid

La «Declaración de la Sorbona» (1998) dio comienzo a la andadura definitiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incorporando el concepto de competencia al sistema educativo universitario. En España, el sistema regula un objetivo de carácter eminentemente formativo, orientado a “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral” (Real Decreto 55/2005, p.2842).

El concepto de “competencia”, tanto transversal como específica, es considerado por diferentes autores como clave para el desarrollo profesional (Hernanz & Rosselló, 2003; Perrenoud, 2004; Rué & Martínez, 2005; Salganik, Rychen, Moser& Konstant, 1999). Respecto a los aspectos transversales, es difícil cuestionar la necesidad e idoneidad de aprender a trabajar en grupo y desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación en relación al aprendizaje autónomo (Delgado, 2005).

La evaluación formativa es considerada como una actividad organizada de forma sistemática y continua con la intención de proporcionar la información necesaria para la mejora del proceso educativo (Boud & Falchikoz, 2007; Harald & Mulder, 2012; López-Pastor, 2009). Por tanto, la evaluación formativa se entiende como un continuo que permite una mayor implicación del alumnado en las tareas que realice y un mayor criterio a la hora de evaluarse tanto a sí mismo como a los demás (Hammersley & Orsmond, 2007; Sanmartí, 2007). Este planteamiento revierte varios de los problemas de los modelos tradicionales en los que, prácticamente y de forma exclusiva, la calificación se reducía a pruebas y/o exámenes finales (López-Pastor & Palacios, 2012).

Esta experiencia pretende dotar al futuro docente universitario de experiencias en evaluación formativa y de desarrollo de competencias transversales, en este caso, relacionadas con los procesos de corrección de los trabajos, la autoevaluación y la coevaluación. La intención es generar experiencias positivas que le permitan valorarlas, identificarlas como adecuadas y conocer el proceso desarrollado para su posterior transferibilidad al desarrollo de las competencias básicas como profesorado de

educación secundaria. Ésta se ha llevado a cabo en cuatro centros universitarios de la formación inicial del profesorado de educación física de León, Valladolid y Lérica.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta comunicación son los siguientes:

- Reflexionar sobre la necesidad de involucrar al alumnado universitario en un proceso real de evaluación formativa que le permita conocerlo, experimentarlo e integrarlo como recurso para su futura labor profesional.
- Utilizar e identificar un instrumento de evaluación y calificación (escala graduada), de modo que aprendan a utilizarlo y puedan transferirlo en su futura práctica docente.
- Analizar las experiencias desarrolladas, proponiendo un ejemplo de desarrollo de competencias de carácter transversal relacionado con la realización de trabajos y los procesos de autoevaluación y coevaluación que proporcionen bagaje al futuro profesorado en relación al desarrollo posterior de las competencias básicas.

PROCEDIMIENTO

Respecto al procedimiento empleado, se ha desarrollado en varias fases.

La primera fase consistió en la elaboración del instrumento de evaluación, en este caso una Escala de valoración graduada, útil al mismo tiempo para la evaluación y la calificación. La intención era poder realizar, simultáneamente y de forma sencilla, la valoración tanto cualitativa como cuantitativa de la corrección de un trabajo. Ésta pretende establecer una serie de horquillas de valoración cualitativa y cuantitativa en las que se describen con detalle el grado de cada uno de los aspectos a valorar. De este modo, permite al alumnado hacerse una idea del posible valor que supondría en el caso de ser calificado.

Cualitativo	Cuantitativo
<i>MAL/ Necesita mejorar mucho</i>	<i>Hasta 4,9</i>
<i>REGULAR/ Aunque supera lo mínimo exigible, necesita mejoras importantes</i>	<i>5-5,9</i>
<i>BIEN/ Comienza a tener los rasgos de un trabajo pero debes cuidar los aspectos que lo harán tener un valor destacado</i>	<i>6-6,9</i>
<i>MUY BIEN/ El trabajo va por buen camino pero debes cuidar los detalles</i>	<i>7-7,9</i>
<i>MUY BUENO/ Si cuidas los pequeños detalles será brillante</i>	<i>8- 8,9</i>
<i>EXCELENTE/ Enhorabuena</i>	<i>9-10</i>

Tabla 1.- Valores cualitativos y cuantitativos de las horquillas de la Escala de valoración.

Tras un primer diseño, se pasó a un grupo de 10 alumnos, que ya habían realizado trabajos con el nivel de exigencia requerido, para que valorasen los aspectos a mejorar en el caso de haberla podido utilizar cuando realizaron sus trabajos. Su información resultó fundamental para cotejar y calibrar la escala, sobre todo, en aspectos de claridad en la expresión, comprensión, sencillez y adecuación a lo exigido. De dicho proceso se obtuvo la escala de valoración definitiva.

La segunda fase se centra en la aplicación de dicho instrumento de evaluación y calificación. A continuación, se presenta el protocolo de aplicación:

1º Paso.- El alumnado es informado al inicio de las condiciones del trabajo y se les proporcionan por escrito. Se determina la primera fecha de entrega.

2º Paso.- El alumnado presenta el trabajo por escrito y se le proporciona la escala de valoración que le permita desarrollar el proceso de autoevaluación. Realizado el mismo, justificada la valoración y entregada al profesor, se reunirán posteriormente en una tutoría (puede ser a través de la plataforma Moodle) para recibir la heteroevaluación y cotejar ambas valoraciones, resolviendo las posibles discrepancias en la interpretación de algún aspecto. Se determinará la fecha de la segunda entrega.

3º Paso.- Tras la nueva entrega, se determinará por parte del profesor los enlaces para realizar, en este caso, el proceso de coevaluación. Tras recibir la coevaluación, se podrá cuestionar la valoración recibida, justificándola; volviéndose a realizar la heteroevaluación con el profesor. Y se determinará la fecha de la última entrega.

4º Paso.- Esta entrega será la última y llevará asociada la calificación. El alumnado deberá presentar, junto al documento, una autoevaluación justificando su valoración. Finalmente el docente calificará el trabajo y justificará su nota en caso de no coincidir con la proporcionada en la última autoevaluación por el alumnado.

Para conocer la perspectiva del alumnado sobre el instrumento de evaluación-calificación aplicado se ha realizado un cuestionario. Los resultados preliminares de dicho cuestionario apuntan a que el alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de la actividad requeridas para llegar a conseguir el mejor resultado (valoración media de 4,79 sobre 5). De hecho, el alumnado considera que “Gracias a estos criterios somos capaces de saber en mayor medida qué es lo que tenemos que hacer y la forma de hacerlo para sacar la nota que consideremos” (LE-1). Pero, sobre todo, valoran poder “[...] conocer todos los porqués de su proceso de aprendizaje y reflexionar sobre ello [...]” (LE-4). Probablemente, lo más llamativo sea que, aun no obteniendo los resultados esperados, valoran positivamente el instrumento: “Es positivo para nosotros, pero no estamos acostumbrados y al ser la 1º vez que vemos dicha escala graduada, el cambio ha sido demasiado grande y en mi caso ha sido un cambio malo, pero sólo por no estar acostumbrados a esta manera de evaluación” (LE-40).

CONCLUSIONES

La experiencia parece demostrar que el alumnado valora muy positivamente conocer con claridad los criterios de evaluación y calificación que determinen posteriormente su nota. De hecho, que el resultado del trabajo no haya sido el esperado no parece restar valor a la importancia de conocerlos.

REFERENCIAS

- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Delgado, A. (coord) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Hammersley, L. & Orsmond, P. (2007). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29, 489-503.

- Harald, S. & Mulder, A. (2012). Collaborative learning through formative peer review: pedagogy, programs and potential. *Computer Science Education*, 22, 343-367.
- Hernanz, M.L. & Rosselló, G. (coord.). (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13, 317-340
- Pérez-Pueyo, A.; Tabernero, B.; López-Pastor, V.M.; Ureña, N.; Ruiz, E.; Caplloch, M.; González, N. & Castejón, J.F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Capítulo 11

La elaboración de preguntas de examen: una manera de aprender a comprender, analizar y sintetizar contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas

Angel Pérez-Pueyo

Universidad de León

Israel Herrán Álvarez

IES Doctor Sancho de Matienzo. Villasana de Mena (Burgos)

Oscar Casado Berrocal

CC Santa Teresa (León)

Luis Centeno Fernández

CC La Anunciata. Trabajo del Camino (León)

La presente experiencia pretende la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a la adquisición de capacidades cognitivas (comprender, analizar, sintetizar, aplicar y valorar), en cualquier materia y a través del desarrollo de diferentes CCBB. Para ello, nos alejamos de las metodologías tradicionales de exposición magistral, aproximándonos a las propuestas de carácter colaborativo y/o cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Maldonado, 2007; Velázquez, 2010, 2013) dependiendo de las características iniciales del alumnado. Además, ésta lleva asociada la utilización de procesos formativos que generan en los docentes la necesidad de elaborar un modelo alternativo de evaluación y, fundamentalmente, de calificación (Pérez Pueyo, coord., 2013). Y se ha llevado a cabo por profesores de diferentes materias y cursos de educación secundaria, pero adecuándola en función de la secuenciación de las CCBB preestablecida (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010).

Ésta se encuentra encuadrada en un planteamiento global orientado, también, a la solución de problemas ortográficos de los alumnos de secundaria, la mejora de las características de elaboración de trabajos y al formato de presentación de los mismos. Este planteamiento es diseñado por el Grupo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes”, a través del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, coord., 2013), ofreciendo un modelo funcional de desarrollo de las competencias básicas (CCBB), coherente con la legislación educativa.

EL SISTEMA DE LAS PREGUNTAS: OBJETIVOS Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE CCBB

El día a día nos demuestra que son muchos los alumnos que, durante el proceso de explicación de un profesor (exposición magistral), no prestan atención. En el mejor de los casos, sólo muestran algo de interés cuando se aproxima el examen, lo que impide el desarrollo de aspectos asociados a la capacidad cognitiva (comprender, analizar, sintetizar, aplicar, valorar). En este sentido, los resultados suelen ser desalentadores; y lo que es peor, parece no haber solución...

La primera de las dos fases en las que puede dividirse esta propuesta de desarrollo de CCBB consiste en que los alumnos, en grupos de entre 3-5 personas, diseñen una batería de preguntas con sus correspondientes respuestas. Las preguntas y

respuestas tratarán sobre los objetivos y contenidos de la unidad didáctica y servirán para realizar posteriormente un examen que permita comprobar la adquisición de éstos.

La experiencia pretende que los alumnos adquieran aprendizajes asociados a la materia en cuestión, pero contribuyendo simultáneamente al desarrollo de las CCBB. Por ello, las actuaciones llevadas a cabo a lo largo de la misma están asociadas a la secuenciación de estas competencias realizada a nivel del proyecto educativo de los centros (PEC) en los que se han puesto en práctica; basada en los indicadores extraídos de Pérez Pueyo y Casanova (2010), actualizadas y reelaborada en la nueva publicación de Graó (Pérez-Pueyo, coord. 2013).

Los alumnos deberán preparar grupalmente una serie de preguntas “correctas” y de “calidad” que formarán parte del examen. Serán “correctas” aquellas preguntas que concuerdan con su correspondiente respuesta, aunque sea obtenidas literalmente del texto (tipo test, respuestas cortas, completar, etc...). Se consideran de “calidad” aquellas cuyas respuestas impliquen procesos de reflexión, habilidad para interrelacionar aprendizajes nuevos u otros ya adquiridos, etc...

Comenzarán, individualmente en sus casas y antes de iniciar la unidad, intentando seleccionar el número y tipo de preguntas solicitadas por el profesor que crean que sintetizan mejor el tema. El primer día cada alumno expondrá sus preguntas al grupo, valorando entre todos el trabajo realizado, percibiendo qué han considerado otros como importante y qué han entendido del tema tras su lectura y análisis. Cada grupo seleccionará una batería definitiva de preguntas que consideren idóneas y claves de entre todas las preparadas. El profesor anotará la evolución de los grupos, ayudará a resolver las dudas y se asegurará de que entre todas las preguntas estén las que como docente considera imprescindibles para la superación de los objetivos didácticos.

Al terminar estas tareas comienza la fase de preparación del examen. Si bien ésta es evidentemente individual, puesto que el examen y la calificación inicial lo son, intentaremos buscar alternativas que generen vínculos entre los alumnos, además del trabajo de aprendizaje. Para ello utilizaremos fundamentalmente dos estrategias: el planteamiento de objetivos colectivos y la participación en una dinámica de repaso de los contenidos en forma de concurso (Arrocha y Serrano, 2010).

Llegados a este punto, cada grupo tendrá a su disposición una batería de preguntas diseñadas para el examen de la unidad. Pero, ¿por qué no aprovechar esta situación para repasarlas? ¿Es que tenemos miedo a que luego, cuando tengan que hacer el examen, los alumnos se sepan las respuestas? ¿Y no es precisamente eso lo que pretendemos que hagan? A veces nos olvidamos de que los alumnos necesitan saber cómo se les va a evaluar para poder prepararse mejor y así obtener una mejor valoración de sus conocimientos (Pérez-Pueyo, 2010). Tanto si utilizamos estrategias de motivación asociadas a la calificación de los demás miembros del grupo como si implicamos a los alumnos en concursos, la experiencia nos dice que las notas finales mejorarán significativamente y, en consecuencia, el clima y la actitud en clase también lo harán.

Otra de las situaciones habituales, desde perspectivas tradicionales, se produce tras las correcciones de los exámenes. Los alumnos tienden a pedir explicaciones por su nota, tanto si la consideran injusta como si consideran que el criterio cualitativo de corrección del profesor les ha podido perjudicar. Y es en este punto donde se pone en funcionamiento la segunda fase de la experiencia.

En ella, se pretende implicar al alumnado en el proceso de corrección, tanto en la valoración de un compañero (coevaluación) como en la suya propia (autoevaluación), según los criterios establecidos por el profesor. Finalmente será éste quien lo valore y califique (heteroevaluación). En cualquier caso, inicialmente, la única nota válida será la calificación final del docente.

Para estos tres procesos de valoración utilizaremos escalas, generalmente graduadas, como instrumento de evaluación que describa los criterios de la actividad. Éstas permiten al profesor determinar la calificación (instrumento de calificación) y a los alumnos realizar una valoración del grado de consecución del aprendizaje de la actividad realizada (instrumento de evaluación), antes de la calificación final (Pérez-Pueyo, 2010).

Los criterios, que son de valoración para las coevaluaciones y autoevaluaciones por parte de los alumnos, serán los mismos que para la calificación del profesor. En este caso, deberíamos diferenciar entre dos aspectos a valorar: la redacción grupal de las preguntas y la cumplimentación individual del examen.

En lo que respecta a los criterios para la evaluación de las preguntas redactadas por los respectivos grupos, se plantea la utilización de una escala de valoración graduada en la que se establecen criterios organizados en cinco horquillas respecto a los aspectos que se tendrán en cuenta (redacción correcta de preguntas y respuestas, porcentaje de preguntas “cortas” y de “calidad”, etc...). En el caso del examen individual será necesario determinar unos criterios de corrección como son: la fijación de cuántos errores restarán un acierto en las preguntas tipo test, establecimiento de una, dos o hasta tres valoraciones intermedias para las preguntas cortas,... Así como determinar el valor de las preguntas de calidad.

CONCLUSIONES

La dinámica establecida con esta propuesta de trabajo en el aula facilita el cambio de actitud de los alumnos hacia el empleo y desarrollo de determinadas capacidades cognitivas frecuentemente olvidadas. Además, el empleo de estrategias de objetivos colectivos genera un ambiente de participación especialmente interesante para aquellos alumnos que más dificultades presentan habitualmente y que redundan en una mejora de los resultados académicos propios y de los compañeros.

Otra de las ventajas encontradas se establece en el hecho de involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación, teniendo que desarrollar labores eminentemente docentes. Además, genera otro tipo de aprendizajes poco habituales como son el reconocimiento del trabajo propio y ajeno, es decir, comenzar a trabajar sobre aspectos relacionados con las competencias de Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal.

REFERENCIAS

- Arrocha, A.J. y Serrano, M.A. (2010). El concurso de educación física. Una propuesta lúdica de evaluación de conceptos en Educación Secundaria. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.
- Maldonado, M. (2007). El aprendizaje colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.

- Pérez-Pueyo, A. (2010). El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2013). 15 pasos para programar y evaluar las CCBB. Después de la secuenciación (en prensa). Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (Coords.) (2010). Competencias Básicas en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Programación y secuenciación por cursos. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: INDE
- Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física. Tesis doctoral (sin publicar). Universidad de Valladolid.

Capítulo 12

Los TFM instrumento de evaluación de competencias en el Máster Universitario

Javier Rodríguez Torres

UCLM

El título de Máster en Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas tiene como fin la formación psicopedagógica rigurosa, acorde con las necesidades del sistema educativo actual y con las características de un aprendizaje profesional de calidad. El objetivo general es proporcionar una formación profesionalizadora para todos y todas los graduados/as que su intención profesional sea la docencia en las diversas áreas de la educación secundaria. Desde la Universidad se pretende lograr una formación inicial para la docencia en Secundaria, que se convierta en un modelo de referencia para la formación universitaria de los futuros profesionales de la enseñanza secundaria, que se fundamenta tanto en la previa experiencia en el desarrollo del CAP, como en las directrices del Ministerio de Educación enmarcadas en las orientaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

La integración en el EEES supone para los docentes cambios profundos en la manera de concebir la enseñanza universitaria y consecuentemente en diversos aspectos de su actuación docente: disposición y organización de materiales, tiempos y espacios, metodología a utilizar y formas de evaluación. La primera gran diferencia que se encuentra al comparar los antiguos programas del CAP y las actuales guías docentes es que, si bien en aquellos el núcleo organizador eran los contenidos –estructurados en torno a una breve selección de objetivos o bien al contrario, objetivos seleccionados según los contenidos, lo que quizá fuera más frecuente–, encontramos ahora que el núcleo organizador son las competencias. De este modo, los restantes elementos curriculares, –contenidos, metodología y evaluación– quedan supeditados al desarrollo de las competencias según la definición y selección que de ellas se haya hecho.

Al comenzar la IV edición (curso 2012 -2013) adquiere una especial dimensión que los docentes evaluemos nuestra propia actuación, obtengamos información del proceso y de los resultados y reflexionemos en un proceso de mejora continua. Se trata, pues, de efectuar un ejercicio evaluación formadora que, más allá de cualquier otra evaluación institucional externa, debe favorecer la secuencia de mejora de la calidad docente, y por ende, de la institución universitaria.

Partiendo del marco teórico, la revisión bibliográfica y legislativa, nuestras Guías docentes, los datos obtenidos en las tres promociones del Master como profesor de Materia de Módulo Común, director de TFM y miembro de distintos Tribunales de TFM, decidimos investigar sobre:

- la relevancia de las competencias explicitadas en las Guías docentes de las asignaturas
- en qué medida las han desarrollado a través de sus TFM y

- efectuar un ejercicio evaluación formadora que, más allá de cualquier otra evaluación institucional externa, debe favorecer la secuencia de mejora de la calidad docente

Otros instrumentos, no menos valiosos para nosotros, han sido los generados en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas a los que hemos tenido acceso, a saber:

- Materiales generados: trabajos individuales y grupales (2 grupos de Toledo de 3 promociones, alrededor de unos 350 alumnos)

- TFM de distintas especialidades (30 de las especialidades de Lengua y Literatura, Educación Física y Orientación Educativa)

- Cuestionarios

- Análisis de competencias

La investigación así planteada se convierte en un proceso de aprendizaje y perfeccionamiento colectivo al estar conectada con la práctica misma. Lo que se traduce en este trabajo en que todos los participantes en el proceso conozcan y comprendan las dificultades, problemas y aciertos que el uso de estos recursos genera en situaciones educativas concretas y, en consecuencia, las mejoren desde la realidad cotidiana de sus centros.

El diseño se conformó por varias unidades de análisis que emergían como escenarios permitiéndonos conocer y analizar cómo y en qué afecta la realización del Master a su adquisición de competencias cuando éstos realizan sus actividades de formación y cuando las utilizan para desarrollar las actividades escolares en los centros donde realizan el Practicum. Se recogen las acciones más significativas desarrolladas durante nuestro trabajo de campo a través de la observación participante, entrevistas, grupos de discusión, análisis documental y distintos cuestionarios, para acercarnos a nuestro objeto de estudio y el carácter singular de los estudiantes implicados, que por otro medio no podrían obtenerse.

Queremos en este trabajo exponer los resultados de un estudio que tiene por objeto determinar en qué medida los alumnos y alumnas

- Valoran la relevancia de las competencias explicitadas en las Guías docentes de las asignaturas

- Valorar en qué medida las han desarrollado a través de sus TFM

En la UCLM, hemos avanzado en el diseño de protocolos de trabajo que incidan de forma directa en el diseño y desarrollo del Prácticum y, por tanto, en el papel de los tutores (Universidad y centros de secundaria). Con este fin se ha elaborado una Guía para tutores que trata de establecer unos mínimos que hagan homologable el trabajo de los estudiantes del Máster, con independencia del centro en el que vayan a realizar sus prácticas docentes y de los tutores asignados para acompañarles tanto en el Prácticum como en el TFM. La Guía ofrece información para diseñar tanto el plan de trabajo en las prácticas como el TFM en su estructura y características básicas, así como herramientas para su seguimiento y evaluación.

Lo que algunos consideran “la invasión” de la Pedagogía en la formación inicial del profesorado es ya imparable, los estudiantes del Master y docentes en ejercicio analizan sus dificultades en el aula más allá de lo disciplinar y empiezan a buscar respuestas en otras fuentes que les ofrecen orientaciones y enfoques diferentes a los tradicionales.

Sin embargo, esta formación pedagógica considerada por muchos como una serie de lucubraciones teóricas sin correspondencia con la realidad, debido a múltiples y complejas causas, nos exige analizar a los pedagogos nuestras propias investigaciones y la comunicación que de ellas hacemos, nuestra autoestima científica debiera tener idéntico peso a la profesión que ejercemos, sólo de esta forma, la pedagogía comenzaría a apreciarse, conocerse y lo más importante, se iniciaría la inclusión de lo más valioso en las distintas disciplinas en todos los tramos educativos.

REFERENCIAS

- Angera, M T. (1988): La observación en la escuela. Grao. Barcelona
- Cano, E. (2009): Nuevas funciones de la evaluación. Serie Aula Permanente. Ministerio de Educación. Madrid
- Elliott, J. (1978): Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común? En Elliott, J. (1990): La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.
- Fullan, M. (2002): Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal. Madrid
- García JORBÁ, JM. (2000): Diarios de campo. Anaya. Madrid
- Goetz, J.P. & Lecompte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid

SECCIÓN 3 ORIENTACIÓN

Capítulo 13 Educación de la afectividad y la sexualidad: Propuesta de una herramienta diagnóstica.

Arantza Albertos
ICS, Universidad de Navarra
Alfonso Osorio
ICS, Universidad de Navarra
María Calatrava
ICS, Universidad de Navarra
Cristina López-del Burgo
ICS, Universidad de Navarra

INTRODUCCIÓN

La educación afectivo-sexual es un reto en nuestra sociedad actual, donde el papel principal deberían ejercerlo la escuela y los padres. Sin embargo, esto no siempre es así. Y son muchos los jóvenes españoles que señalan los medios de comunicación y los amigos como sus principales fuentes de información sobre sexualidad (J. de Irala et al., 2009; Ruiz-Canela, López-del Burgo, Carlos, Calatrava, Osorio, & de Irala, 2012). La escuela del siglo XXI debe recuperar así su papel como fuente de información para los jóvenes en materia de sexualidad.

La escuela es el lugar donde se aprenden muchos comportamientos y donde la sociedad transmite la cultura, los conocimientos y los valores por los que se rige (Gavidia, 2003). En mayo de 2006 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica de Educación (LOE), la última reforma del sistema educativo, que se está aplicando en los centros educativos desde el curso escolar 2007/08 (Ley Orgánica 2/2006, artículo 23). En el artículo 23 de dicha Ley, se señala como objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entre otros, el desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan: conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales; conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad; valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud; valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos; rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres; fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás; desarrollar la iniciativa personal, toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Como se puede observar, en esta última etapa de la educación obligatoria no se trata sólo de que los alumnos adquieran y expresen con rigor una serie de conocimientos, sino que deben desarrollar una serie de capacidades que les permitan comportarse con libertad, tolerancia y responsabilidad, valorando críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud y tomando decisiones que favorezcan la adquisición de hábitos saludables y el fortalecimiento de sus capacidades afectivas.

Dada la importancia de estos objetivos educativos, y centrándonos en la educación de la afectividad y de la sexualidad en la adolescencia, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Por qué los jóvenes acuden a otras fuentes diferentes a los padres, los libros y los profesores para informarse sobre sexualidad? ¿Por qué algunos programas de educación sexual no resultan eficaces o tienen un efecto limitado?

Muchos son los programas de educación afectivo-sexual que se desarrollan como recurso educativo en las escuelas. Sin embargo, algunos de ellos fracasan o su efecto se considera insuficiente porque no han obtenido una respuesta positiva del alumnado, al no haber sido planteados considerando los propios intereses de los jóvenes ni atendiendo a sus circunstancias particulares. Algunos datos que convendría tener en cuenta a la hora de abordar estos temas en las aulas podrían ser: cuántos de estos jóvenes han tenido ya su primera relación sexual y cuáles fueron los principales motivos que les llevaron a ello (el amor, la falta de autocontrol, la presión del grupo, etc.), o qué hábitos de ocio tienen entre semana y los fines de semana. En cambio, a veces se emprenden acciones educativas basadas en suposiciones sobre los jóvenes o estereotipos sociales que no transmiten una imagen real de la juventud (J. de Irala, Osorio, Carlos, Ruiz-Canela, & López-del Burgo, 2011).

El conocimiento de la realidad escolar presente en cada centro puede facilitar la labor docente y la adaptación de los programas a las características concretas del alumnado. Este conocimiento, puede ser muy útil de cada a plantearse objetivos educativos sobre una base realista y asimismo fomentar una actitud de interés y participación más positiva entre el alumnado.

OBJETIVOS

Ofrecemos una herramienta educativa dirigida a los centros educativos para que conozcan mejor algunas actitudes y comportamientos de los alumnos relativos al ocio y la sexualidad.

Disponer de un mejor conocimiento de los alumnos, que son los verdaderos destinatarios de la labor docente y orientadora del centro, permitirá:

- por un lado, que los programas puedan adaptarse a sus necesidades e intereses, lográndose así un desarrollo más eficaz de los mismos. Por tanto, no sólo se trata de una alternativa compatible con el desarrollo de programas de salud sexual en los centros, sino que puede considerarse también un paso previo a la implantación de estos programas que sirva para aumentar la eficacia de los mismos.

- por otro lado, servir de apoyo al tutor y profesorado de secundaria que trata estos contenidos como parte de su asignatura (como, por ejemplo, en biología, educación para la ciudadanía, ética y a través de la tutoría grupal).

- también puede aportar una información útil a orientadores y padres de alumnos.

FINALIDAD

La finalidad principal es ayudar a las escuelas y a los padres de familia a desempeñar con mayor eficacia su labor educativa, como principales formadores de los jóvenes en el ámbito afectivo y sexual.

La información proporcionada sobre los estilos de vida del alumnado pretende servir de especial utilidad al orientador del centro, a los tutores de cada curso y a todo el profesorado, tanto en su planificación docente como en la labor de integración de las familias en el ámbito escolar.

PROCEDIMIENTO

A este servicio puede acogerse cualquier centro de cualquier país y titularidad (público/privado/concertado). Los cuestionarios están dirigidos a alumnos de 2º ESO a 2º Bachillerato.

La metodología consiste básicamente en el rellenado de un cuestionario anónimo y auto-cumplimentado, en el que los alumnos responden a preguntas en torno a cinco bloques de contenidos:

- Consumo de tóxicos
- Tiempo libre
- Uso de las nuevas tecnologías
- Actitudes sobre temas de afectividad, amor y sexualidad
- La iniciación sexual (las preguntas referidas a este bloque sólo se incluyen en la versión del cuestionario dirigido a 1º y 2º bachillerato, no se incluyen en la versión destinada a los alumnos más jóvenes, de 2º-4º ESO).

El proceso de rellenado de los cuestionarios se realiza a través de una plataforma on-line. Lo cual permite que el alumnado pueda contestar a las preguntas desde la sala de ordenadores de su centro educativo. Las dos versiones del cuestionario se encuentran a disposición del centro. Otras versiones anteriores de estos cuestionarios han sido aplicadas en estudios internacionales llevados a cabo en Filipinas, El Salvador, Perú y España (Corcuera, de Irala, Osorio, & Rivera, 2010; J. de Irala, López-del Burgo, Carlos, & Calatrava, 2008).

En todo el proceso se respetan las normas de seguridad y protección de datos (ICC/ESOMAR, 2007).

PRINCIPAL APORTACIÓN

Tras la realización de las encuestas, los centros educativos reciben un informe detallado con los resultados de cada curso. Los datos más interesantes de los estudios de El Salvador, Perú y España se expondrán en el congreso, para visualizar a modo de ejemplo, el tipo de información que contendrá este informe dirigido a los centros.

Se ofrecerá a cada centro la opción de poder repetir la encuesta en cursos sucesivos para valorar posibles cambios:

- Dentro de un mismo curso, a lo largo de la etapa de secundaria y bachillerato.

- Entre los distintos cursos, es decir, de una promoción de alumnos a otra.

CONCLUSIÓN

La escuela es epicentro de la transmisión cultural en el ámbito de las relaciones afectivas, cuando logra dar respuesta a los principales interrogantes de los jóvenes, favoreciendo relaciones sociales beneficiosas para su personalidad, la toma de decisiones libre e informada y el desarrollo de estilos de vida saludables. Este servicio de diagnóstico escolar pretende ser una herramienta de información útil para los centros que quieren plantearse nuevas acciones educativas sobre la base del conocimiento real de sus propios alumnos.

REFERENCIAS

- Corcuera, P., de Irala, J., Osorio, A., & Rivera, R. (2010). *Estilos de vida de los adolescentes peruanos*. Lima (Perú): Aleph.
- de Irala, J., López-del Burgo, C., Carlos, S., & Calatrava, M. (2008). *Adolescentes Con Cultura*. Estilo de vida de los estudiantes adolescentes de El Salvador. San Salvador: Concultura.
- de Irala, J., Osorio, A., López-del Burgo, C., Belén, V. A., de Guzmán, F. O., Calatrava, M., et al. (2009). Relationships, love and sexuality: what the Filipino teens think and feel. *BMC Public Health*, 9(282), 282.
- de Irala, J., Osorio, A., Carlos, S., Ruiz-Canela, M., & López-del Burgo, C. (2011). Mean Age of First Sex: Do They Know What We Mean? *Archives of Sexual Behavior*, 40, 853-855.
- Gavidia, V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares españoles. *Rev Esp Salud Pública*, 77, 275-285.
- Ruiz-Canela, M., López-del Burgo, C., Carlos, S., Calatrava, M., Osorio, A., & de Irala, J. (2012). Familia, amigos, y otras fuentes de información asociadas al inicio de las relaciones sexuales en adolescentes. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31, 54-61.

Capítulo 14

Reflexiones sobre la formación del profesorado de educación especial

Karmele Aranguren Garayalde

Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco.

José Maria Etxabe Urbiet

Departamento Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales.

Universidad del País Vasco.

En este trabajo se presentan las reflexiones respecto a la formación inicial y permanente de una parte importante de los profesores de educación especial que trabajan tanto en centros públicos como concertados y en las distintas etapas educativas en la CAPV. La metodología de encuesta seguida ha permitido: 1) Conocer las titulaciones universitarias que poseen; 2) Sondear las opiniones sobre los conocimientos que adquirieron antes del desempeño de la profesión; 3) Saber cuál es su nivel de participación en actividades de perfeccionamiento; 4) Aportar sugerencias para su curriculum formativo.

Reflexiones sobre la formación permanente del profesorado de educación especial

INTRODUCCIÓN

El presente informe pretende dar a conocer parte de los resultados de una investigación realizada en la Universidad del País Vasco durante el curso 2010-2012. La pretensión general de la misma ha sido describir, analizar e interpretar el perfil del profesor de apoyo en relación a su formación inicial y permanente, funciones que desempeña en los centros escolares y su valoración y satisfacción ante el ejercicio profesional.

El profesor de apoyo para desempeñar sus funciones necesita una formación específica, que el profesor generalista difícilmente puede haber recibido. (Cadenas 1990). Diversos autores opinan que la atención a la diversidad requiere una preparación pedagógica y psicológica del profesorado (Barrero, 2004; Jiménez, 2007; Vived y Vicén, 2008; Imbermon, 2010; Susinos, 2011). Uno de los mayores retos es la atención a todos los alumnos porque es algo complejo. Hay muchas instancias y niveles donde se han ofrecido titulaciones y contenidos que tienen que ver con la Educación Especial a lo largo de la historia y actualmente se ofertan en las cuatro Universidades (UPV/EHU, Mondragón, Deusto, UNED) y en determinadas empresas privadas (Psikolan, ISEP). Se imparten habilitaciones, cursos y seminarios diversos. La formación y educación de los docentes de Primaria y Secundaria es uno de los elementos clave del sistema educativo.

Candeias (2008) plantea que los profesores de Educación Especial, que trabajan como profesores de apoyo, deben ser poseedores de las competencias apropiadas porque su preparación está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza prestada.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha realizado un muestreo aleatorio. Se optó por dividir la CAPV en 17 zonas, las mismas en las que intervienen los Centros de Formación e Innovación Educativa-Berritzegunes. De una población estimada en 1226 profesionales se recogieron 351 cuestionarios debidamente cumplimentados.

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario. Se plantearon 88 ítems de respuestas abiertas y cerradas, de tipo Likert, estructurados en 5 dimensiones. Los resultados que presentamos corresponden a la dimensión denominada Formación del Profesorado: inicial y permanente. Se plantearon unos objetivos y unas hipótesis.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS SOCIOPROFESIONALES DEL PROFESORADO

Edad: La media es de 41 años. En la muestra hay 135 sujetos mayores de 45 años y entre ellos 74 sujetos que tienen más de 50 años. El 90.8 % de los profesores en activo que contestan son mujeres.

Formación académica: Hay dos personas con grado de doctor. La mayoría ha cursado Magisterio (el abanico de especialidades es amplio) y con posterioridad una licenciatura (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía). Hay más licenciados que diplomados, 193 poseen al menos una licenciatura y 154 son diplomadas. Varios profesores tienen hasta cuatro e incluso cinco titulaciones universitarias. 82 poseen un único título. Algunos han cursado habilitaciones.

31 docentes se han especializado en Logopedia (máster o diplomatura). 21 tienen estudios de Audición y Lenguaje, como especialidad de Magisterio o Posgrado. En menor medida han cursado otros módulos, cursos o másteres.

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESOR DE APOYO

Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 1:

	1 Muy Escasa	2 Escasa	3 Aceptable	4 Buena	5 Excelente
Métodos y estrategias de enseñanza eficaces	11.3%	35.7%	38.6%	14.5%	.0%
Técnicas de motivación	13.4%	41.4%	33.1%	11.4%	.6%
Tratamiento de problemas de conducta	14.7%	41.1%	23.6%	20.7%	.0%
Conocimientos sobre los contenidos de la diferentes materias que se imparten en la educación obligatoria	9.2%	27.2%	38.2%	24.3%	1.2%
Características psicomadurativas de los alumnos de primaria y secundaria	2.9%	17.0%	44.3%	33.0%	2.6%
Discapacidades que pueden presentar los alumnos/as	3.7%	13.5%	31.5%	42.4%	8.6%
Evaluación Psicopedagógica	8.9%	30.7%	32.1%	25.5%	2.6%
Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades	31.0%	41.4%	18.1%	8.6%	.9%
Psicopatología y Neuropsicología	17.3%	40.3%	26.8%	13.8%	1.4%
Educación Intercultural	31.9%	39.4%	17.8%	9.8%	1.1%
Trastornos del lenguaje	7.2%	25.9%	37.6%	25.0%	4.3%
Competencias emocionales y sociales del profesor	28.9%	42.1%	21.8%	7.2%	.0%

Constatamos que el mayor grado de insatisfacción se encuentra en las áreas de respuesta educativa al alumnado de altas capacidades, seguido de la educación intercultural y las competencias emocionales y sociales del profesor. Por el contrario, la formación que más valoran corresponde a las discapacidades del alumnado, seguida de sus características psicomadurativas.

OPINIONES SOBRE SUS EXPERIENCIAS

Formación y vocación de algunos profesionales:

Se perciben y se plantean diferencias entre profesores que han accedido a la plaza con una formación especializada y los que han accedido por “habilitaciones” u oposiciones”.

Se señala la falta de vocación que presentan algunos profesionales.

Necesidad de Formación Permanente

El 96%, aseguran que han participado en actividades de perfeccionamiento del profesorado. Han asistido a 4.49 cursos de media por año y han asistido a una media de 2.14 Encuentros, Congresos y Jornadas. Consideran que para realizar su labor docente hay una serie de temas que requieren de una profundización y especialización. Hacemos un listado.

Algunos opinan que es la Universidad la institución apropiada para impartir contenidos y otros opinan que corresponde al Berritzegune.

Describen dificultades laborales (escasa estabilidad laboral) e incorrecto planteamiento de las actividades formativas (alejadas de su quehacer docente).

Sugerencias

Los resultados señalan que los planes de estudio universitarios no coinciden con las necesidades de la práctica, y proponen formación en Metodologías y organizaciones inclusivas, métodos cooperativos, mayor período de prácticas, relaciones con las familias, tratamiento de diversas discapacidades...

Señalan la necesidad de una buena formación en la que valoran la capacidad de ofrecer una respuesta educativa de calidad.

Subrayan la necesidad de adquirir competencias emocionales.

CONCLUSIONES

La formación y titulaciones del profesorado de apoyo es heterogénea; los profesores declaran que su formación inicial no se adecua a la realidad escolar que viven en la escuela, es escasa en varias materias relacionadas con su labor docente, y consideran necesaria una formación complementaria.

Es necesario incluir dentro de los planes de formación inicial los contenidos que han valorado con unas puntuaciones de “escasa” o “muy escasa”. Subrayan la necesidad

de adecuar la formación universitaria y la formación ofrecida por la administración educativa.

En la CAPV se echan en falta aspectos prácticos necesarios para la labor docente, análogos a los señalados por Moya (2002) y Valle (2003), en Huelva y León respectivamente.

REFERENCIAS

- Barrero González, N. et al. (2004). *La formación del profesorado ante las necesidades educativas especiales; orientación educativa e inclusión*. Hergué: Huelva
- Cadenas, C., Etxeita, G., González, M^aA., y Rodríguez, V. (1990). *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los centros de integración*. Madrid: MEC/ Subdirección General de Renovación Pedagógica.
- Candeias, M. y Cubo, S. (2008). Influencia de la formación del profesor en el aprendizaje de los alumnos con N.E.E. *Campo Abierto*, vol.27 n° 2, pp.157-173.
- Inbermón Muñoz, F. (2010). La formación Inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. 65, 67-74
- Jiménez Cobo B. (2007). La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado. *Revista Educación XXI*. 10, 159-178. Madrid: Revista de la Facultad de Educación.
- Moya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?...realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Susinos Rada, T. (coord.) (2011). La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70, vol 25.
- Vived Conte, E.; Vicén Ferrando, M.J. (coord.) (2008). Formación y prácticas educativas en escenarios de inclusión social. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Valle Flórez, R.M. (2003). *La formación del profesor de educación especial: estrategias para un modelo de actuación*. Tesis Doctoral. Inédito. Universidad de León.

Capítulo 15

Necesidades de formación para la acción tutorial en educación secundaria. La perspectiva de los estudiantes del master de formación del profesorado en educación secundaria.

Joaquín Lorenzo Burguera Condón

Universidad de Oviedo

María del Henar Pérez Herrero

Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

La educación no se agota en el conocimiento de las áreas académicas ordinarias ya que su finalidad es contribuir al desarrollo de todos los ámbitos y áreas: cognitiva, física, social, emocional, moral, etc., es decir, formar personas en el concepto integral de la palabra.

La formación como personas de los estudiantes de secundaria, hace ineludible referirse a los conceptos de orientación educativa y tutoría. Orientación educativa entendida como “Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano” (Álvarez y Bisquerra, 2012:18), que se hace realidad en las aulas en la acción tutorial: “acción orientadora llevada a cabo por el tutor o tutora y por el resto del profesorado con el fin de potenciar la formación integral del alumno o alumna” (Álvarez y Bisquerra, 2012:25), que se desarrolla de manera “...individual y colectivamente con los alumnos de un grupo-clase...” (Lázaro y Asensi, 1989:50).

Este concepto de tutoría se refiere tanto al “...aspecto concreto de la acción tutorial: la que realiza el tutor o tutora” (Álvarez y Bisquerra, 2012:344), como “tiempo dedicado de forma específica a desarrollar la acción tutorial en un grupo-clase”, así como “profesor responsable institucionalmente de orientar al estudiante y al grupo-clase, dinamizador de las personas que interactúan con el alumnado y gestor administrativo de sus tareas” (Riart, 2006:27).

La función tutorial a la que se hace mención en este apartado abarca los ámbitos personal, académico y personal y tiene como destinatarios en educación secundaria a los estudiantes, las familias y el equipo docente.

OBJETIVOS

El trabajo que presentamos tiene como objetivos:

1. Conocer los intereses y preocupaciones de los estudiantes del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Oviedo en relación a la acción tutorial.

2. Analizar las necesidades de formación sentidas y expresadas por el alumnado del Master relativas al desarrollo de la acción tutorial en los centros de educación secundaria con los estudiantes, las familias y el profesorado.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio centrado en el análisis de las necesidades e inquietudes sentidas y expresamente manifestadas por los estudiantes del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Universidad de Oviedo. La población objeto de estudio está constituida por los estudiantes matriculados en el Master en los cursos 2011-12 y 2012-13. La muestra participante la forman 309 estudiantes de todas las especialidades del Master.

La recogida de información se ha realizado mediante un cuestionario de respuestas abiertas “ad hoc”, administrado a los estudiantes en la primera sesión del bloque de “Tutoría y Orientación” de la materia de “Procesos y Contextos Educativos” del módulo genérico del Master.

El análisis de la información obtenida ha consistido en un análisis de contenido de las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Este análisis se ha concretado en las tareas propias del mismo: transcripción de las respuestas emitidas por los estudiantes, categorización y codificación de las mismas (Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez, 1996).

RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos se presentan desde una doble perspectiva. En primer lugar, cabe destacar que los principales rasgos que aportan las variables de identificación y clasificación indican que la mayoría de los sujetos informantes (53,7%) realizaron el Master en el curso 2011-12. La mayoría de informantes están integrados en el grupo A (Lengua y Literatura, Filologías, Música y Dibujo), por encima de los estudiantes del grupo B (Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas, Tecnologías e Informática) y del grupo C (FOL, Geografía e Historia, Clásicas, Economía y Orientación). La mayoría de estudiantes (67,6%) son mujeres y dos terceras partes (66%) carecen de experiencia docente. Los sujetos que responden al cuestionario son, fundamentalmente, estudiantes de Geografía e Historia y de Lengua y Literatura y el resto de respuestas corresponden a estudiantes de las demás especialidades.

En relación a los objetivos generales del estudio, los resultados alcanzados muestran que en relación a la definición de tutor o tutora, los estudiantes del Master entienden que el tutor es:

- La persona responsable de un grupo de alumnos.
- El profesor encargado y responsable de ayudar a resolver los conflictos que puedan presentarse en el aula.
- El tutor es orientador y guía del alumno.
- La persona que ejerce funciones y tareas de mediador entre las familias y el centro educativo y entre los estudiantes y el resto de los profesores.
- El agente responsable de establecer relaciones con las familias.

En este sentido, a modo de ilustración de estos resultados se presentan algunos de los comentarios recogidos de entre las respuestas transmitidas por los estudiantes. De ellos cabe destacar, por ejemplo, que el tutor es “la persona responsable de un grupo, que lo representa y hace las funciones de guía y orientación” (C-128- Dibujo). Asimismo, se identifica al tutor como “aquel profesor que hace de puente entre el grupo de alumnos al que tutela y el resto del profesorado” (C-227- Matemáticas).

Por otro lado, en relación a los temas relacionados con la tutoría y orientación educativa en educación secundaria que más preocupan a los estudiantes del Master, cabe resaltar:

- La relación del tutor con las familias de los estudiantes.
- La resolución de conflictos en el aula y en su contexto más cercano.
- La relación y comunicación con los estudiantes.
- La motivación del alumnado.
- La diversidad del alumnado de educación secundaria.
- Las relaciones con el resto del profesorado y el Departamento de Orientación del centro.

En este sentido, sobre las relaciones con la familia, los estudiantes manifiestan preocupación sobre cómo afrontarla “cómo abordar la relación con las familias” (C-21- Francés).

Sienten preocupación sobre los conflictos en el sentido de encarar los “problemas que pueden surgir en el aula debido a los comportamientos difíciles que pueden presentar algunos alumnos” (C-10- Lengua y Literatura).

Muestran interés en las relaciones y comunicación a establecer con los estudiantes de secundaria, y así, les preocupa “cómo acercarse lo suficiente a un alumno para aconsejarle bien y ayudarlo con un posible problema, sin entrar en el campo de lo personal” (C-125- Geografía e Historia).

Otro aspecto sobre el que muestran interés los informantes es la motivación de los estudiantes de secundaria, y, en concreto, cómo motivar al alumnado de educación secundaria. Así, manifiestan su preocupación, por ejemplo, en términos de “orientar bien a los alumnos y motivarlos para que estudien, a sabiendas de lo mal que está el mercado laboral” (C-241- Informática).

También muestran interés por afrontar la diversidad de las aulas, “cómo atender a la diversidad” (C-225- Física y Química), y en la relación con el resto del profesorado y el Departamento de Orientación del centro que desean que se concrete en “...una relación real y buena comunicación entre los diferentes profesores y los alumnos” (C-162-FOL).

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos cabe concluir, en primer lugar, que es necesario adecuar los contenidos y actividades a desarrollar en cuanto a la acción tutorial a las expectativas y preocupaciones manifestadas por los estudiantes del Master de educación secundaria de la Universidad de Oviedo. En segundo lugar, es preciso incidir en que las preocupaciones manifestadas por los estudiantes están relacionadas

con los tres destinatarios finales de la acción tutorial, los estudiantes de secundaria, las familias y el profesorado. En tercer y último lugar, esas inquietudes se concretan en los ámbitos personal, académico y profesional, centros de la acción tutorial en esta etapa formativa.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). Manual de orientación escolar y tutoría. Madrid: Narcea.
- Riart, J. (2006). "El tutor, ¿quién es?." En S. Gallego y J. Riart (Coords.). (2006). La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe.

Capítulo 16

Concepciones de maestros sobre la atención a alumnos con altas capacidades y talentos en la Educación Secundaria.

Doris Castellanos Simons

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Aldo Bazán Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Emma Isabel Soriano Martínez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Las investigaciones sobre la respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades y talentos han destacado el papel esencial de la sensibilización y preparación de los docentes en esta área (Castellanos, López, Hernández, y Hernández, 2008; Valadez, Gómez, Betancourt, Zambrano y Lara, 2010).

Castellanos et al. (2008) y Hernández (2011) han encontrado que la relación profesor-alumno resultó ser una variable esencial en la satisfacción de los estudiantes sobresalientes con su vida académica; más de la mitad de los alumnos valoró además como muy importante la influencia del profesor en su propia vida, y en el nivel de Secundaria, este porcentaje ascendió al 73,2% de los alumnos identificados con talentos. Otros estudios en México (Ordaz & Acle, 2010) y en otros países (Tourón, Fernández & Reyero, 2002) también destacan que muchos docentes no saben identificar a los alumnos talentosos; los criterios que utilizan en la práctica descansan en la observación directa de los resultados académicos de sus estudiantes; finalmente, un porcentaje importante de los docentes desconoce las necesidades educativas de este tipo de alumnado. A pesar del esfuerzo sistematizado del sistema educativo por intervenir en esta problemática (SEP, 2008), los resultados no son aún visibles en las concepciones, actitudes y prácticas concretas de los maestros, lo que se manifiesta con particular fuerza en la educación media (Cobarruvias, 2010).

El presente trabajo estuvo dirigido a analizar las concepciones sobre la naturaleza de las altas capacidades y su desarrollo, en un grupo de maestros de la Educación Secundaria de Cuernavaca, Morelos, para promover la reflexión sobre las principales barreras y oportunidades detectadas en los docentes para la atención educativa al desarrollo de la alta capacidad.

MÉTODO

Es un estudio descriptivo, transversal, con enfoque mixto. Participaron voluntariamente 61 docentes (43 mujeres y 18 hombres) de dos escuelas secundarias urbanas que colaboraban en el proyecto “Factores que influyen en el desarrollo de las altas capacidades y talentos en estudiantes de la educación secundaria de Cuernavaca, Morelos”. La edad promedio de los maestros fue 36.6 años y su experiencia profesional de 12.14 años. Se administró un cuestionario conformado por 5 preguntas, 4 de ellas abiertas, dirigidas a explorar las ideas de los docentes respecto a: características de este tipo de estudiantes, su identificación y atención en las escuelas secundarias, estrategias utilizadas, y problemas que enfrenta su educación en el contexto escolar mexicano. Las

respuestas a las preguntas abiertas fueron sometidas al análisis de contenido con ayuda de un sistema de categorías establecidas en investigaciones previas.

RESULTADOS

El 46.7% de los docentes caracteriza a los alumnos de alta capacidad con base en sus desempeños mientras que el 24,4% de los maestros sostiene una aproximación más cognitiva (procesos cognitivos superiores e inteligencia). El 8.9% manifiesta concepciones basadas en rasgos de personalidad (independencia, autonomía, autodeterminación) y en características psicosociales como el liderazgo (2,2%). Solamente el 8,9% manifestó una concepción multidimensional de la alta capacidad, basada en la conjunción de diferentes rasgos, recursos (no solo intelectuales) y características de desempeño. En general, los docentes conciben las altas capacidades como algo que se desarrolla y que resulta de los estímulos que el ambiente pueda proporcionar a los sujetos.

Las visiones de los docentes son congruentes con las vías utilizadas para la identificación de los alumnos con altas capacidades. La revisión de las calificaciones escolares (62,2%), junto con la participación en clases (77.8%), son las alternativas fundamentales mencionadas. La observación, la evaluación y el seguimiento de estos alumnos por parte de los maestros, a pesar de ser la vía básica propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) en opinión del 55,5% de los docentes nunca es utilizada.

En cuanto a la atención diferenciada a los talentosos en las escuelas, el 56% de los docentes manifestó que los alumnos sobresalientes necesitan de una atención especial en clases y en otros espacios educativos. Las respuestas positivas estuvieron relacionadas con argumentos como: porque deben desarrollar al máximo sus potencialidades, para evitar la desmotivación, para acelerar su aprendizaje, porque necesitan de una atención diferenciada que garantice una mayor complejidad, porque podrían desarrollar problemas de inadaptación y de conducta. El 37,5% de los maestros respondieron negativamente a la pregunta, brindando argumentos como: no lo necesitan, por su propia madurez; se debe trabajar bien con todo el grupo, por respeto a la igualdad en la atención a todos los alumnos.

Por otra parte, entre los obstáculos que a juicio de los profesores enfrenta la educación del alumnado con altas capacidades y talentos se refieren valoraciones como las siguientes: “poco interés de maestros y padres”; “los bajos presupuestos para llevar a cabo actividades estimulantes”; “...falta de apoyo y atención por parte de las escuelas”; “no son detectados, no se les da importancia...”; “...estancamiento de muchos maestros”; “el desconocimiento del tema por parte de los maestros”; “las necesidades de información sobre cómo detectarlos, canalizarlos y darles seguimiento”. Parte importante de estas respuestas se centra en los maestros y su preparación. Así, en opinión de los docentes participantes, las principales problemáticas que enfrenta la atención educativa a los alumnos con altas capacidades y talentos en las escuelas del país son la falta de una educación diferenciada, la insuficiente preparación del profesor y la insuficiente información al respecto en el ámbito pedagógico. Casi la mitad de los maestros manifestó que era muy pobre la identificación de diferencias individuales que podían realizar, y consecuentemente, la atención educativa a éstas, y una gran mayoría (77,1%) opinó poseer un pobre dominio de estrategias concretas para llevar a cabo diagnósticos adecuados e introducir sus resultados en la solución de las diversas

problemáticas existentes. La totalidad de los docentes manifestó la necesidad de promover cursos de formación y actualización sobre estas temáticas, con contenidos que posean un verdadero valor práctico -instrumental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque una de las barreras que se evidencia en este estudio tuvo que ver con los prejuicios de los maestros a la atención educativa de los alumnos sobresalientes, un grupo relativamente alto— más de la mitad - reveló apertura y comprensión más flexible ante su situación socioeducativa y ante la intervención de la escuela en este sentido, lo cual constituye un área esencial de oportunidades en la problemática de la formación en este campo. Se reconoce que los principales apoyos e incentivos en el ambiente escolar derivan en gran parte del encuentro con profesores u otras personas que se convierten en mentores, tutores, guías, quienes facilitan entornos y situaciones de aprendizaje basada en el reconocimiento de sus necesidades educativas.

Como plantean Tourón et al. (2002) y Valadez et al. (2010), la polémica sigue siendo el cómo organizar estos procesos de formación específica del profesorado en esta esfera que hasta el momento, a pesar de los esfuerzos del sistema educativo, han resultado poco eficientes. La formación inicial y continua tal y como se implementa en la actualidad (cursos, talleres, diplomados, capacitación en el puesto de trabajo, reflexión y trabajo metodológico en los centros docentes) así como la naturaleza de los contenidos que dotan al docente de los verdaderos recursos y heurísticos para transformar su práctica y dar respuestas a la necesidades apremiantes de la población escolar, deben revisarse (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010).

Más allá de las recetas para trabajar en las aulas con la diversidad de estudiantes (entre ellos los que muestran un alto potencial o talentos manifiestos), el trabajo con los docentes en esta esfera supone organizar la preparación desde la estructuración de acciones de formación permanente dirigidas a dotar a los educadores de: a) un conocimiento y comprensión de la diversidad educativa, b) un sistema de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para identificar las necesidades educativas de sus estudiantes, y determinar las respuestas educativas adecuadas que promuevan su máximo desarrollo potencial e integral, y c) un sólido y coherente sistema actitudinal que sustente la apertura, la práctica y la ética del respeto a la diversidad, así como la consecuente disposición a la búsqueda e instrumentación de las respuestas educativas necesarias para instrumentarlas. Los esfuerzos actuales deben tomar en cuenta las necesidades, preocupaciones y demandas de los maestros en este sentido pues de su formación se derivará en gran parte la transformación de las escuelas en verdaderos entornos desarrolladores de talentos.

REFERENCIAS

- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. & Cruz, L. (2010). Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 83 – 100.
- Castellanos, D., López, G., Hernández, X. A. & Hernández, M. I. (2008). *La preparación de los docentes para la atención a alumnos y alumnas con altas capacidades y talentos: Una reflexión desde sus concepciones, actitudes y prácticas*. En Memorias del V Encuentro internacional Pensar (se) la Inclusión. Red Internacional de Integración Educativa (RIIE). Tabasco, México, Noviembre 13 al 15 de 2008.

- Cobarruvias, P. (2010). La adecuación curricular para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes: una propuesta incluyente en el proyecto de aula. En Valadez, M. D. & Valencia, S. (Eds.). *Desarrollo y Educación del Talento en Adolescentes* (pp. 112-138). México: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.
- Hernández, X. (2011). *La orientación al desarrollo socioafectivo de alumnos con aptitudes sobresalientes en escuelas secundarias de Cuernavaca, Morelos*. (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
- Ordaz, G. & Acle, G. (2010). Importancia de la identificación de adolescentes con aptitudes sobresalientes. *Revista Ideacción*, 31, 321-328.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Documento de trabajo 2008-2009: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- Tourón, J., Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95-110.
- Valadez, M. D., Gómez, M. A., Betancourt, J., Zambrano, R. & Lara, B. (2010). Políticas educativas mexicanas en torno a la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos. En Valadez, M. D. & Valencia, S. (Eds.). *Desarrollo y Educación del Talento en Adolescentes* (pp. 55-63). México: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.

Capítulo 17

Modelo teórico-metodológico para el estudio de la Violencia Escolar como Situación de Riesgo e Inclusión de la perspectiva de género por el profesorado de Escuelas Secundarias de Hermosillo, México: desde una mirada interdisciplinar

Emilia Castillo Ochoa, Ariana Cota Juárez, Mariel Michessedett Montes Castillo
y Marcela García Medina
Universidad de Sonora

EN PROSPECTIVA SE ENVIARÁN LAS IMÁGENES CON LOS MODELOS.

La presente aportación arroja el modelo teórico y metodológico para conocer la percepción del profesorado adscrito a centros escolares públicos de Educación Básica-Educación Secundaria de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México sobre la conceptualización, identificación y abordaje sobre dos principales variables: violencia escolar como situación de riesgo y la inclusión de la perspectiva de género en la práctica educativa, siguiendo para el tratamiento teórico y metodológico una ruta de corte interdisciplinar.

Parte de las siguientes preguntas:

Pregunta general: ¿Cómo el profesor percibe la violencia escolar como situación de riesgo e incluye la perspectiva de género en su práctica docente?

Preguntas específicas: ¿Cómo el profesorado de Secundaria

- conceptualiza la violencia escolar?
- identifica situaciones de riesgo referidas a la violencia escolar?
- aborda las situaciones de violencia identificadas?
- incluye la perspectiva de género en su práctica educativa?

INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria constituye un centro de socialización donde se deben ejercer prácticas armónicas donde los estudiantes: hombres y mujeres establezcan relaciones interpersonales de bienestar con sus pares y docentes. Además de poner en práctica sus habilidades para un pleno desarrollo y rendimiento académico y así crear un ambiente de sana convivencia escolar. Sin embargo existen momentos que los llevan a tener comportamientos antisociales quebrantando la convivencia escolar que se debe mantener dentro de la escuela, que afectan a su vez el desarrollo integral de los alumnos: hombres y mujeres.

La nueva Reforma Integral de Educación Secundaria 2011 plantea que el actual docente lleve a su planeación actividades y estrategias que propicien episodios donde se incorpore la perspectiva de género para establecer una equidad de ambos géneros y

concientizar al alumnado sobre estos temas, y la participación a la no violencia ya que se debe recordar que durante esta etapa de la adolescencia se viven cambios y fases y es un proceso de formación del joven que se ve inmerso en una sociedad de globalización.

El objetivo general que se plantea es: Evaluar la situación actual de la violencia escolar y la perspectiva de género a partir de las percepciones del profesorado de Escuelas Secundarias públicas de Hermosillo, Sonora.

Siguiendo los siguientes objetivos específicos:

Identificar la percepción del profesorado sobre las situaciones de violencia escolar: conceptualización, identificación y abordaje y la inclusión de la perspectiva de género en la práctica educativa del docente de secundaria.

Describir la relación entre calidad de la RIES 2011, contenidos educativos de valores y la educación para la convivencia social en Secundaria y los nuevos roles y retos del profesorado en el contexto educativo de Educación Básica actual.

Diseñar propuestas de mejora e intervención que coadyuven en la formación docente con respecto a su intervención en situaciones de riesgo y atención a la perspectiva de género.

PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

El objeto de estudio que se presenta de índole social se analiza desde una visión interdisciplinar, por su complejidad que sería poco idóneo abordarlo desde una disciplina ya que recordemos que en un contexto de globalización, la educación se vuelve un proceso complejo y es de suma relevancia analizar el impacto que ejerce a la calidad educativa, al rol y prácticas de los sujetos ya sea que desempeñe funciones directivas, docentes, personal no docente y en este caso a los alumnos. Entendiendo la interdisciplinariedad: como una práctica que debe ser considerada como una parte de la reflexividad al momento de investigar un problema social y examinar alternativas de cambio. Puede ser vista como un componente adicional a la multidisciplinariedad. (Romm 1998: 64) en (Payne 1999).

Los campos disciplinares de los cuales se aportan perspectivas que llevan a una mayor comprensión del tema del tema de investigación son: educación, sociología, ciencias políticas, psicología e innovación.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

La perspectiva de género (una de las variables de estudio) se define como: “una herramienta de análisis que permite identificar actitudes sexistas y desigualdades entre hombres y mujeres en distintos ámbitos de la convivencia. Su finalidad consiste en establecer acciones que conduzcan a la superación de la discriminación sexual y a la denuncia pública de ésta, así como sensibilizar a la población en general de que las prácticas de exclusión y menosprecio obedecen a un ejercicio autoritario y antidemocrático del poder”. (CONAPO 2007). Cabe señalar que debe ser la escuela donde se practiquen tiempos de conocimiento sobre las capacidades y habilidades que cada individuo posee, y que además propicie una interacción solidaria entre alumnos y alumnas sin que exista un momento de conflicto y de manifestaciones de

comportamiento antisocial que afecta el desarrollo del adolescente y a su vez tenga un impacto negativo en la calidad educativa. Algunas de las prácticas que se establecen entre alumnos y alumnas están basadas en estereotipos y en prácticas culturales aprendidas en los diferentes grupos sociales de pertenencia de la matrícula escolar y se ponen de manifiesto en las interacciones entre ellos, que se suscitan dentro de la escuela como las desigualdades de género. La labor docente juega un rol muy importante ya que son quienes ponen de manifiesto en sus estrategias de enseñanza y práctica educativa los valores y tiempos de aprendizaje para romper con estas ideas y buscar establecer igualdad y equidad dentro del aula de secundaria.

En el año 2011 se inició un proceso de formación y sensibilización al personal docente y administrativo. Los talleres dirigidos a este público buscaron dotarles de las herramientas didácticas que induzcan a la reflexión de la perspectiva de género. Se abordaron los elementos teóricos sobre la temática de género. La participación del profesorado es especialmente relevante, ya que permite identificar aquellas actitudes que pueden ser discriminatorias y/o violentas, que consciente o inconscientemente muestran al momento de impartir una clase. Se busca que el personal comience a cuestionar sus propias percepciones y creencias a los femenino y masculino para que a partir de ello pueda generar un cambio y se vea reflejado en el quehacer cotidiano. (SEP, 2012).

VIOLENCIA ESCOLAR.

La violencia escolar es la que un ser humano ejerce sobre otro ser humano. Fundamentalmente, consiste en una cierta fuerza empleada para producir en él otros efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades. Por consiguiente es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción y tiende a suprimir, desde el punto de vista humano, a la persona que es objeto de ella (Domenach et al., 1981:36) en (Prieto, 2005).

Consiste en un problema social emergente necesario para estudiarlo en el nuevo contexto social y educativo para medir y comprender sus cambios y realizar a partir de ello propuestas de innovación tendientes a convertir los centros escolares en contextos de interacción positiva y de comportamiento social positivo.

Recordemos que el perfil del adolescente alumno de secundaria, no es el mismo de hace quince años, sino que ha sufrido transformaciones y cambios por la diversidad de consumo cultural, desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y el acceso a los acervos de conocimiento que influyen en una transformación y cambio en la sociedad actual y en el nuevo perfil del adolescente de secundaria.

MÉTODO

El tipo de investigación que se seguirá es descriptiva-explicativa. Según Hernández, Baptista y Fernández (2003) la investigación descriptiva describe los hechos como son observados, lleva a fines diagnósticos y la investigación explicativa busca el porqué de los hechos estableciendo relaciones de causa- efecto.

El enfoque es mixto-integrado partiendo de una primera fase cuantitativa haciendo uso de la técnica de la encuesta con el cuestionario como instrumento, para pasar después a una segunda fase cualitativa con la técnica de grupo focal con el instrumento

de la guía de tópicos. Una vez obtenidos los resultados se pasa a la fase de análisis con la técnica de triangulación.

Los sujetos y contexto constituyen al profesorado adscrito a Educación Secundaria con una muestra representativa de 133 docentes de la ciudad de Hermosillo, México.

REFERENCIAS

- Casal, J., Fernández, Palomares, F., Feito, Alonso, R., Flecha, R., & García Carmen. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Pearson.
- Domenach, J. Metal (1981). *La violencia y sus causas*, s.1.e: UNESCO, p.36.
- Fernández, G. I.; Martín, E.; y Briseño, L. (2003). *Escuela sin Violencia: Resolución de Conflictos*. México, D.F.: Alfaomega.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos Socio-emocionales, Predictores y Diferencias de género. *Psicología Conductual*, 197-215.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.(2003). *Metodología de la Investigación*. (2003). McGraw-Hill.
- INMUJERES, *ABC de género en la Administración Pública*: Federal (2007).
- México, Secretaría de Gobernación (2007). Consejo Nacional de Población. D.F. SEGOB.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10. 1005-1026.
- SEP (2012). Disponible en: <http://www.sep.gob.mx>
- Shepard, J., Southard Odom, S., & Taylor, Bruton, B. (2004). *Sociología*. México, D.F.: Limusa.

Capítulo 18

Violencia escolar y conductas disruptivas en adolescentes caso escuela secundaria general no. 1 “Juan Escutia” como objeto de estudio.

Irais Isela Contreras Ruiz

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Emillia Castillo Ochoa

Universidad de Sonora

Mariel Michessedett Montes Castillo

Universidad de Sonora

Marcela Cecilia García Medina

Universidad de Sonora

En las instituciones educativas donde se fomenta y se lleva a cabo la convivencia entre pares, ocasiona que los mismos compartan situaciones de agrado, de juego, de amistad, es decir se relacionen e interactúen entre sí. Sin embargo esta convivencia puede presentar rupturas en los sistemas sociales y centros educativos generando así un desequilibrio en ambos.

Propiamente al hablar de los centros educativos, existe una gran diversidad de caracteres y personalidades en los alumnos, los cuales, poseen ciertas características que los identifican desarrollar relaciones positivas o relaciones negativas. Como se conoce, en los centros educativos además de formar educandos, de fomentar valores, de llevar a la práctica una convivencia sana también ocurre lo contrario, como la existencia de violencia escolar, el bullying entre otras.

Cada vez es más frecuente escuchar casos de agresiones en las instituciones educativas, donde un grupo de alumnos o alumnas agredieron a otro. A esto se le conoce como “bullying”.

El bullying es la agresión en varias ocasiones por un agresor hacia su víctima, por lo que puede ser psicológico(burlas, insultos, exclusión), físico (golpear, patear, escupir, empujar, robar y destrucción de propiedad) y verbal (tales como amenazar, apodos, lenguaje sexual).

Lo anterior provoca en las víctimas los siguientes síntomas: miedo de ir a la escuela, baja autoestima, trastorno de sueño y/o alimentación, depresión, ansiedad, estrés, irritabilidad, cambios repentinos de humor u otros trastornos, conductas autodestructivas como el consumo de sustancias tóxicas, problemas para concentrarse e incluso el intento o consumación de suicidio esto según (Austrias 2006).

Por lo que, es necesario comprender el problema para poder brindar conocimiento de causa y consecuencia que presenta y con ello contribuir a soluciones para el combate al bullying.

Cabe señalar que las conductas antisociales o disruptivas de los menores se agudizan en el nivel de secundaria. De acuerdo a lo todo lo anterior existen datos y

estadísticas que demuestran que las agravantes principales son la parte emocional, donde la víctima y el agresor han sido afectados en la parte de su salud emocional.

Durante la visita en la Escuela Secundaria General No. 1 “Juan Escutia” se pudo observar la relación que tienen los alumnos de tercer año en el salón de clases, así mismo como las agresiones que sufren los estudiantes con alguna discapacidad física.

Lo cual se optó por desarrollar la siguiente temática: VIOLENCIA ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ADOLESCENTES: CASO ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO.1 “JUAN ESCUTIA”.

Ubicada en la línea temática los ADOLESCENTES Y SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

OBJETIVOS

Para que se lleve a cabo el presente documento es necesario mencionar los objetivos, en primera instancia se planteó un objetivo general, donde se establece lo que se pretende alcanzar, seguido de los específicos los cuales definen el proceso para llevar a cabo el mismo.

GENERAL

Identificar y descubrir las situaciones de violencia y conductas disruptivas en el adolescente de la Escuela Secundaria General N° 1 “Juan Escutia”

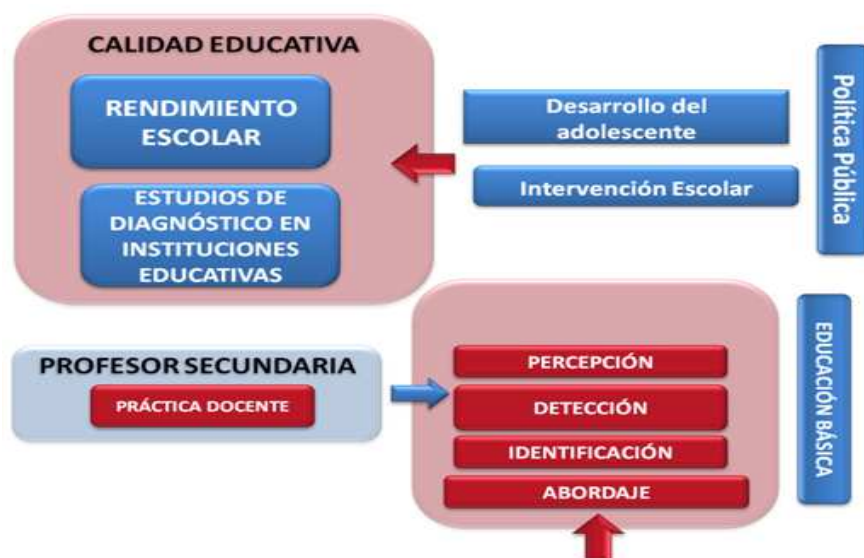
ESPECÍFICOS

Identificar y Describir

- Las relaciones interpersonales en las aulas de secundaria.
- Los casos de malas relaciones en secundaria.
- Los tipos de actuaciones violentas
- Las acciones del profesor de secundaria ante un conflicto de violencia entre alumnos.

DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA

En el presente capítulo se describe la metodología utilizada para el diagnóstico de situaciones de violencia en la Escuela Secundaria en donde se aplicó un cuestionario a los docentes sobre el tema y las medidas de precaución que han tomado para poder prevenir los casos de violencia que pudieran presentarse en dicha instituciones.



Modelo teórico para la evaluación diagnóstica de violencia en Educación secundaria. Castillo, E., y Montes, M. y Colabs (2013)

DISEÑO DE PROPUESTA PARA LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE, PARA FAVORECER LAS INTERACCIONES SOCIALES ENTRE ADOLESCENTES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

A partir de lo anterior se diseña la presente propuesta de innovación para la convivencia social en escuelas secundarias, que se estructura con los siguientes programas: CONFERENCIAS SOBRE VIOLENCIA, EDUCACIÓN Y ADOLESCENTES DIRIGIDAS AL PERSONAL DOCENTE.

Fase 1 proyecto: diagnóstico e intervención de comportamiento antisocial, género y situación de riesgo en educación secundaria.

Consistió en brindarles una plática en donde se impartió en una junta de consejo técnico debido a que los maestros estarían juntos y no tendrían clases, y para no afectar las clases se tomó una decisión de llevarse a cabo en la junta de consejo técnico, en dicha plática se habló sobre el objetivo que se pretende lograr con dicho proyecto, así como también los programas que colaboran para una mejor intervención, los maestros se notaron muy participativos, y se realizaron cuestionamientos en donde se les respondió de manera adecuada.

La conferencia se finalizó con situaciones que se presentan en la escuela y las posibles soluciones que los maestros les han dado a los casos, así como también los seguimientos, la Dra. Emilia menciona que a los maestros se les brindara unos CD's en donde se presentan diferentes situaciones y las soluciones que probablemente se pudieran obtener.

CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados obtenidos constan que en un principio los maestros no comprendían el concepto del bullying, por ende, si no lo conocen, no identificaban el problema. Después del trabajo realizado por sujetos ampliaron su percepción, y

comprensión del bullying desde su conceptualización, llegando así a percibir la diferencia entre violencia escolar y bullying, comenzando a observar y clasificar los tipos de bullying.

En las situaciones o lugares generada por los maestros coincidieron en una evaluación final, que la violencia generada por los niños viene desde sus hogares hacia el centro escolar.

La presente investigación tuvo como objetivo elaborar una propuesta de innovación sobre violencia, educación y adolescentes dirigidas a padres de familia, personal docente para favorecer su comprensión y llevar a cabo su implementación y evaluación.

Con respecto a los tipos de bullying, se llega a la conclusión de que los alumnos han padecido violencia directa e indirecta, los tipos que se detectaron según la evaluación dirigida a los maestros era frecuentemente la violencia verbal y en segundo lugar la violencia psicológica; es decir que los docentes concuerdan que la violencia verbal en conjunto con la psicológica son las que alumnos padecen a diario.

Otro aspecto importante que se identificó es que los maestros mencionaron que no existe un rol específico en el bullying, es decir que el niño podría tomar el rol de agresor, el rol de víctima, y según los expertos en violencia consideran que el fenómeno del bullying es multifactorial en la cual se encuentra las familias y sociedad en general.

Por lo tanto, los docentes prestaron atención a que cuando los alumnos manifestaban alguna situación de mal comportamiento automáticamente bajaba su rendimiento escolar, además de una autoestima en los niños y niñas. Así mismo, los maestros y alumnos coinciden en que quienes agreden a sus compañeros son de ambos sexos.

Como parte fundamental de la información adquirida de acuerdo a la aplicación de la propuesta de innovación, se pudo observar que el fenómeno del bullying, como otros factores asociados, están inmersos y sujetos a un criterio multifactorial tales como político, económico, familiar, religioso, etc. Donde, si no se realiza una modificación al sistema público y social el problema se seguirá observando o “viendo” desde una mínima perspectiva para su calidad de atención.

Con respuesta positiva hacia el programa de prevención al bullying en la Escuela Secundaria General N°1 “Juan Escutia”, se obtuvo el cumplimiento para el cual fue diseñado, así mismo la propuesta de innovación, logro cumplir sus objetivos específicos como la conceptualización del bullying, identificación del problema y su comprensión del bullying tomándose en cuenta que los maestros comenzaron a ver con mayor detenimiento el problema, es decir a hacer referencia de que existe y que siempre ha existido en la sociedad.

REFERENCIAS

- Akkok, F. (1999). *Parental involvement in the educational system: To empower parents to become more knowledgeable and effective*. Ponencia presentada en: Central Asia Regional Literacy Forum, Istanbul, June, 1999.
- Bandera, P. F. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano: programa general de acciones recreativas para adolescentes, jóvenes y adultos*. Ponencia presentada en: III simposio

- Nacional de vivencias y Gestión en Recreación Vicepresidencia de la República/ Coldeportes/ Funlibre. Bogotá, Colombia.
- Baztan, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar*. Colección Conjunciones. Argentina: Noveduc.
- Briones, G. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Correa, A. G. (2008). *La Disciplina Escolar: Guía Docente*. S.D. publicaciones, Ed. Murcia: Universidad de Murcia.
- Del Val, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Editorial siglo veintiuno de España.
- Deobold, B. V. D. Y Willima, J. M. (s.f.). Síntesis de "Estrategia de la investigación descriptiva". En: *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. Disponible en: <http://noemagico.blogia.com/2006/092201-la-investigacion-experimental.php>
- Elliot, J. (1997). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (2000). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Figuerola, I. D. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre Iguales en Escuelas Secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara*. 1ra. Edición. México: Impresora Mar- Eva.
- Hernández S., R, Fernández C., C. y Baptista L., P. (2010) *Metodología de la Investigación, Quinta Edición*. México: McGraw Hill
- Hughes, P. y MacNaughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. En: Revista Electrónica *Contemporary Issues in Early Childhood*. 1(3), 241-258. Disponible en: <http://www.wwords.co.uk/ciec/howtocontribute.asp>
- Koegel, R. L., Koegel, L. K. y Schreibman, L. (1991). Assessing and training parents in teaching pivotal behaviors. En Prinz, R. (Ed), *Advances in behavioral assessment of children and families*. (Vol. 5, pp. 65-82). London: Jessica Kinsley.
- Ortega, R. (1994). Violencia Interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 253-280.
- Osorio, F. (2008). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Piaget, J. (2002): *Psicología del Niño*. Madrid: Sanz y Torres.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schumacher, S. M. (2005). *Investigación Educativa*. Quinta Edición. Madrid: Personal S.A.

Capítulo 19

Identificación de necesidades formativas en el ámbito de las técnicas de estudio en la Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria

M^a Luisa Dueñas, Berta García-Salguero y Lidia Losada Vicente
UNED Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE) uno de los doce objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal” (art. 23). Asimismo, y según la LOE, una de las competencias básicas que el alumno debe alcanzar en la ESO es la de “aprender a aprender”. Por tanto, una de las tareas relevantes del profesorado debe ser enseñar al alumno a pensar y a estudiar, utilizando estrategias adecuadas que le orienten hacia un aprendizaje significativo y eficiente.

MARCO TEÓRICO

Las técnicas de estudio y de trabajo intelectual están constituidas por todos aquellos medios y recursos que contribuyan a facilitar el aprendizaje del alumno, ya sean hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje concretas o métodos de estudios eficaces (Cabeza Leiva, 2011). Se constata que en la actualidad hay cada vez más alumnos que carecen de métodos de estudio adecuados y que tienen dificultades para organizar su trabajo escolar, y como consecuencia carecen de motivación, capacidad de esfuerzo y tolerancia a la frustración, incidiendo todo ello en el fracaso y abandono escolar. A este respecto, García Pérez et al. (1993) señalan que las habilidades de estudio y las actitudes ante el estudio constituyen variables significativamente diferenciadoras entre alumnos con éxito y fracaso en todos los niveles de la ESO.

El diagnóstico educativo constituye la base que facilita la decisión orientadora respecto a los procesos de intervención y a su vez, toda actuación o intervención orientadora debe estar basada en el adecuado conocimiento técnico y riguroso de la realidad educativa en la que se pretenda actuar. En este sentido, el diagnóstico constituye un proceso continuo y dinámico e interactivo, integrado en otro más amplio que es la orientación educativa dándose entre ambos procesos una mutua y constante interdependencia (Dueñas Buey, 2011). En otros términos, para tomar decisiones sobre intervenciones educativas y orientaciones futuras relativas a un alumno se hace necesario un diagnóstico educativo con el objetivo de identificar tanto las características del alumno –cognitivas, motivacionales, emocionales...- como sus necesidades formativas, teniendo también en cuenta su contexto.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Realizar un diagnóstico psicopedagógico de las estrategias de estudio en una muestra de estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Objetivos específicos

- Evaluar el grado en que cada estudiante conoce aquello que se considera que debe realizar para la consecución del aprendizaje en los diferentes ámbitos de estudio.

- Evaluar la autopercepción de los estudiantes en relación a su desempeño real como discente.

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos mencionados se procedió a la aplicación colectiva del instrumento estandarizado *Diagnóstico Integral del Estudio (DIE)*, nivel 3, de Pérez Avellaneda, Rodríguez Corps, Cabezas Fernández y Polo Mingo (1999).

Descripción de la prueba:

- Destinatarios: Educación Post-obligatoria-Universidad-Adultos a partir de los 16 años.

- Escalas: Actitud (48 ítems), Auto-concepto (48 ítems), una escala complementaria de Aptitud, finalizando con el contraste de los resultados obtenidos y las calificaciones del estudiante.

- Elementos del estudio personal: estrategias a) De apoyo; b) Primarias; c) Secundarias; d) Complementarias.

- En cuanto a "aciertos" y "fallos", se intercalan preguntas con presentación negativa y positiva para evitar el "set de pregunta", y, asimismo, existen respuestas buenas, tanto positivas como negativas, para evitar el "set de respuesta".

- Las alternativas de respuesta son "Sí", "No" y "No sabe/No contesta"; y la puntuación se establece en "0", "1" o "2".

- Se utilizan hojas de respuesta auto-correctibles.

- El tiempo de aplicación oscila entre los 20 o 25 minutos.

La prueba se aplicó a 65 estudiantes matriculados en la UNED en el curso 2011/12, en las siguientes titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Antropología, Ciencias Ambientales, Ciencias Jurídicas, Ciencias Políticas, Derecho, Educación Social, Filología Hispánica, Geografía e Historia, Historia del Arte, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Lengua y Literatura españolas, Pedagogía, Psicología y Sociología.

El estudio se llevó a cabo durante el mes de octubre y noviembre, en el marco del desarrollo de los cursos de Técnicas de Estudio celebrados por el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) del Centro Asociado de Madrid, bajo el título; *Técnicas de Estudio (Autoconocimiento y desarrollo de estrategias)*. La celebración de estas actividades se justifica en cumplimiento del punto c, Artículo 7 del Reglamento de Funcionamiento y Organización del COIE, aprobado en Consejo de Gobierno de 26 de octubre de 2010.

RESULTADOS

Se han analizado los resultados, observándose que no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas en Actitud y Auto-concepto, considerando dos subgrupos (hombres y mujeres). La media del grupo de mujeres se sitúa en el percentil (67,78) en cuanto a Actitud y, en el (58,37) en Auto-concepto. La media obtenida por grupo de hombres participante en el estudio les sitúa en el percentil (62,51) en Actitud y, en el (57,38) en Autoconcepto.

Por rangos de edad, se observa que el grupo de estudiantes de mayor edad (1946-1961) han obtenido medias más altas en ambas escalas; Actitud (69,16), Autoconcepto (70,83), siendo más elevado el percentil en el que se sitúan en cuanto al autoconcepto de las estrategias que desarrollan a las que ejecutan en realidad. Al contrario que los anteriores, en el grupo de estudiantes cuyo nacimiento se produjo entre 1962-1979, su media en cuanto a Actitud se sitúa en percentil (63,2) y la de Autoconcepto en (53,1). Finalmente, la media del grupo de estudiantes más jóvenes, nacidos entre 1977-1993, se sitúa en el percentil (58,92) en cuanto a Actitud y en (54,92) en Autoconcepto.

Interesa el análisis de los resultados individuales de los sujetos con el fin de orientarles en sus necesidades de optimización de estrategias particulares.

CONCLUSIONES

Según Castillo y Polanco (2012), los estudiantes de Bachillerato se encuentran en proceso de **aplicación** de los procedimientos de **planificación**, de trabajo **autónomo**, de **adquisición de vocabulario científico**, de preparación de **exámenes**, de **trabajos académicos** (monografías y cometarios de textos), de **toma de apuntes** y de **estudio autónomo** desde el enfoque estratégico del aprendizaje. De acuerdo con estos investigadores, el resto de habilidades y procedimientos de estudio se encontraría en fase de afianzamiento en esta etapa educativa, habiendo sido adquiridas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por lo tanto, de acuerdo con los autores mencionados los estudiantes que finalizan el Bachillerato y que acceden a estudios superiores, deberían conocer y aplicar el amplio abanico de estrategias de aprendizaje considerado mediador del mismo.

Ante el análisis de datos expuesto, se observa que existe un déficit en la adquisición de estas estrategias por la mayor parte del alumnado, lo que nos permitiría considerar la necesidad de sensibilización por parte del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria para formar a los estudiantes para el conocimiento y aplicación de las estrategias, aplicando las mismas de manera transversal en la enseñanza de las diferentes asignaturas.

REFERENCIAS

- Cabeza Leiva, A. (2011). Las técnicas de estudio y trabajo intelectual en Educación Secundaria. *Pedagogía Magna*, 11, 20-25.
- Castillo Arredondo, S. y Polanco González, L. (2012). *Enseña a estudiar... Aprende a aprender*. Madrid: Prentice Hall-Pearson Educación
- Dueñas Buey, M.L. (2011). *Diagnóstico Pedagógico*. Colección Grado. Madrid: UNED.
- García Pérez, E.M. et al. (1993): BAHHMAE: Batería de Evaluación de actitudes, hábitos, habilidades, método y ambiente de estudio. Madrid: CEPE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 del 4 mayo).
- Pérez Avellaneda, M., Rodríguez Corps, E., Cabezas Fernández, M.N. y Polo Mingo, A. (1999). *DIE. Diagnóstico Integral del Estudio (Niveles 1, 2 Y 3)*. Madrid: TEA Ediciones.

Capítulo 20

Políticas educativas de igualdad en España en el contexto de la unión europea

Sofía Díaz de Greñu Domingo

Universidad de Valladolid, departamento de Pedagogía, campus Segovia

En la actualidad, el profesorado debe conocer el marco legislativo que existe en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Una educación de calidad no puede soslayar una cuestión que ha sido objeto de debate social y constituido una de las principales líneas de investigación en el ámbito didáctico en nuestro país en los últimos años. Si bien se ha progresado en la elaboración de un cuerpo normativo, las reformas han sido lentas y a menudo plagadas de polémicas. Existe unanimidad en la idea de que sistema educativo ha de contribuir a destruir la discriminación o, al menos, paliar sus efectos. Sin embargo, se producen ambigüedades en formulación de la normativa y también retrocesos. En esta comunicación se presenta un análisis de las últimas reformas legislativas en este sentido: desde la Ley General de Educación hasta el actual proyecto de Ley para la Mejora de la Calidad Educativa, en el marco de la Unión Europea. Comprobamos que no hay una política que fomente la formación del profesorado de secundaria en esta línea. Estamos en un momento en el que hay que permanecer alerta para que lo conseguido hasta la fecha no se paralice u olvide.

OBJETIVOS E INTERROGANTES

Se pretende realizar un sucinto estado de la cuestión de algunas investigaciones recientes en torno a las políticas educativas de género en España y Europa. Asimismo queremos reflexionar sobre los avances y retrocesos en relación con la igualdad entre hombres y mujeres en la legislación educativa española e interpretar las directrices normativas en la formación del profesorado. Pensamos que las normas han de evolucionar para evitar ciertas vaguedades y dotarse, una vez adquirido el consenso de la comunidad educativa, social y política, de un carácter estable.

ORÍGENES

Una política educativa puede definirse como un conjunto de directrices legislativas que regulan el proceso docente. Para algunos autores como Pablo Imen (2008) estas políticas constituyen una forma de transmitir una determinada ideología por parte del Estado. Las políticas educativas constituyen, asimismo, una vía de transmisión de valores e ideas (Contreras, 2011). “La política educativa tiene dimensión de género desde el momento en que las mujeres participan (...)” (Ruiloba Núñez, 2012, p.3).

La Ley General de Educación [LGE] de 1970 considera fundamental la acumulación de méritos y se basa en un modelo androcéntrico. No obstante, la democratización del acceso a la educación consolida la escuela mixta. Aunque en ningún momento haya referencia explícita a la igualdad entre hombres y mujeres. A partir de ese momento se considera que la igualdad ya es un hecho en educación. En opinión de Pilar Ballarín (2004) la LGE ignora las diferencias entre sexos, es decir, no tiene en cuenta las distintas necesidades reproduciendo desigualdades y desviando la responsabilidad a la sociedad. No se introducen en el currículum las aportaciones de las

mujeres en la historia. Por su parte, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación [LODE] de 1985 no hace referencia a la coeducación en ningún momento (Madrid & Lucer, 2010, pp. 230, 232).

EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE IGUALDAD

Con Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se contempla como cuestión que debe abordarse transversalmente. Se introduce el concepto de “coeducación” en las aulas. Es la primera vez que una Ley reconoce la discriminación que existe en el Sistema Educativo (Ballarín, 2004).

Aparentemente la Ley Orgánica de Calidad de la Educación [LOCE] de 2002 da importancia a la igualdad de derechos entre sexos. Si bien partir de este año perdieron fuerza los discursos igualitarios que fueron sustituidos por los de excelencia. Se comprobó que los refuerzos por parte de los programas europeos eran insuficientes.

Sin embargo, con la Ley Orgánica de Educación [LOE] de 2006 se producen importantes avances (Ruiloba Núñez, 2012): se diversifican opciones escolares y profesionales; se fomenta el cambio de actitudes en el profesorado; se reconoce la existencia de discriminaciones en el currículum oculto; se promocionan estudios de investigación; se denuncia la insuficiencia de las acciones positivas; y, por último, se establecen objetivos específicos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA SITUACIÓN ACTUAL

La Unión Europea establece unas directrices para difundir buenas prácticas (Madrid Izquierdo, 2007; Tratado de Ámsterdam, 1997). En el ámbito educativo la igualdad ha de ser un objetivo específico. Según un estudio realizado por la presidencia sueca del Consejo de la Unión Europea en la segunda mitad de 2009 en 29 países europeos, siguen existiendo diferencias de género tanto en el rendimiento como en la elección de estudios. Salvo excepciones la mayoría de países tiene previsto desarrollar políticas de igualdad de género en educación con el objetivo de hacer frente a los estereotipos sexistas. La Unión Europea se centra en el enfoque transversal y las acciones positivas. No obstante, entre las políticas y estrategias en los últimos años no figura la formación del profesorado (Red Europea de Información sobre Educación, 2009; Ruiloba Núñez, 2012).

En España, a pesar de que durante el curso 1987/1988 el Instituto de la Mujer en colaboración con el Ministerio de Educación inició programas dirigidos a la formación del profesorado que se mantuvieron varios años, en la práctica las acciones de los centros de formación del profesorado y promovidas por sindicatos docentes han sido aisladas (Díaz de Greñu & Torrego, 2010). Las políticas se han centrado en el reconocimiento de la desigualdad y la elaboración de diferentes planes que no se han generalizado en la práctica. Los actuales másteres para la preparación pedagógica del profesorado de Secundaria no contemplan esa necesidad (Universidad de Valladolid, 2012). Supera los límites de este resumen exponer la reflexión sobre los planes de estudio en el conjunto de universidades españolas, pero hemos de señalar que son similares a los de la Universidad de Valladolid.

El actual anteproyecto de Ley Para la Mejora de la Calidad Educativa parece dar un paso atrás en este campo volviendo a los discursos de la calidad exclusivamente. ¿Acaso sólo importa el rendimiento cuantitativo de habilidades instrumentales del alumnado? (Ruiloba Núñez, 2012). Sirva como ejemplo la supresión de la asignatura Educación para la Ciudadanía contemplada en la LOE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) y que abordaba muchos de estos contenidos. El nuevo concepto de calidad no puede oponerse al de equidad dado que ambos han de ser complementarios (Santos Rego, 2010, p. 36). En el terreno de la igualdad aún hay retos no superados: acceso a los puestos directivos, desequilibrios en la elección de profesiones, participación de los hombres en las tareas tradicionalmente consideradas femeninas... Debemos estar a la expectativa de los próximos cambios y la repercusión que puedan tener en las políticas de formación del profesorado y, en concreto, en la sensibilización del colectivo docente de secundaria en la igualdad.

REFERENCIAS

- Ballarín Domingo, P. (2004). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, 6, 35-42.
- Contreras Domingo, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Díaz de Greñu Domingo, S. & Torrego Egidio, L. (2010, noviembre). La formación del profesorado no universitario en materia de género. Comunicación presentada en el Primer Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Murcia, España.
- Imen, Pablo (2008). Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva. Florianópolis*, 26, 401-432.
- Ley General de Educación. Ley Nº 14 (6 de agosto de 1970). Boletín Oficial del Estado [BOE] Nº 187. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Nº 1 (3 de octubre de 1990). BOE Nº 238. Recuperado de 2013 de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Madrid Izquierdo, J. M. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 253-284.
- Madrid Izquierdo, J. M. & Lucer, L. A. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 253-284.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (19 de diciembre de 2012). Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperado de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/ministerio-mecd/serviciosalciudadano/participacion-publica/lomce/20121219-borrador-lomce.pdf>
- Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice) (2009). Diferencias de Género en los resultados educativos. Recuperado de 2013 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Ruiloba Núñez, J. M. (2012, septiembre). A vueltas con la política pública educativa con perspectiva de género. ¿Las ideas importan? Comunicación presentada en el Tercer Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas públicas, Madrid.
- Santos Rego, M. A. (2010). (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social*. Barcelona: Octaedro.
- Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Ley Nº 340 (10 de noviembre de 1997). Diario oficial Nº C 340. Recuperado de 2013 de <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>
- Universidad de Valladolid (2012). Plan de estudios del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Recuperado de <http://www.uva.es/opencms/contenidos/serviciosAdministrativos/academicos/tercerCiclo/programasPosgrado/Master/MPSgeneral/planestudiosMPS/planestudiosMPS>

Capítulo 21

Relación entre las competencias básicas de los alumnos y las competencias del profesorado de Secundaria

Ángel Ezquerro Martínez

Universidad Complutense de Madrid

Rosa Martín Martín del Pozo

Universidad Complutense de Madrid

Ángel De-Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Constanza San Martín Ulloa

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Son muchos los autores que se han ocupado de definir y concretar las competencias docentes del profesor en formación (Pollard & Tann, 1997; Perrenoud, 2006) y de elaborar programas de formación con las competencias docentes como eje central (Taconis et al., 2004; Hiebert et al., 2007). Por su parte, la administración educativa prescribe un conjunto de competencias docentes para los futuros profesores de Secundaria. También hay estudios que responden a la pregunta: ¿qué competencias se consideran esenciales para ser profesor? tanto desde el punto de vista de los formadores de profesores (Malm, 2009), como de los futuros profesores (De-Juanas et al., 2009) y de los profesores en activo (Pesquero et al., 2008; OECD, 2009).

En definitiva, las competencias son el núcleo central de la formación inicial de profesores, y se trata de ponerlas en relación puesto que los futuros docentes han de ser “competentes en competencias”.

En el presente trabajo nos planteamos analizar las relaciones entre las competencias docentes de los futuros profesores de secundaria con las competencias básicas de los alumnos de ese nivel educativo. Entre otras razones, porque los profesores que han participado en otros estudios consideran que la formación inicial no les ha ofrecido una preparación adecuada para el desempeño de sus competencias profesionales, excepto en los aspectos relacionados con el dominio de los contenidos académicos básicos de su área de conocimiento (Martín del Pozo y De-Juanas, 2009).

MÉTODO

La presente investigación pretende describir y analizar las valoraciones que realizan los profesores de Educación Secundaria sobre las competencias docentes que consideran más necesarias para desarrollar las competencias básicas de sus alumnos. Para ello, optamos por un diseño de investigación no-experimental y transversal.

PARTICIPANTES

La muestra del estudio estuvo formada por profesores que durante el curso 2010/2011 se desempeñaban en centros públicos de Secundaria de la Comunidad de

Madrid. El total de participantes fue de 127 profesores de Educación Secundaria (57,8% mujeres; 42,2% hombres).

INSTRUMENTOS

Se elaboró un cuestionario ad hoc. Para esto, se realizó una revisión bibliográfica con el objeto de establecer el marco de los contenidos a medir por el instrumento y un estudio de validez de contenido por parte de expertos. Como resultado se obtuvo un instrumento que recoge datos de identificación de los participantes y veinte indicadores de competencias docentes en el que los profesores tenían que valorar la necesidad de estas competencias docentes para desarrollar cada una de las ocho competencias básicas en los alumnos. Para ello, se utilizó una escala tipo Likert cuyas puntuaciones estaban comprendidas entre 1 y 6.

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos que permitieron caracterizar a los participantes, obtener medidas de tendencia central y dispersión. Para el análisis de la consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente de estimación de fiabilidad Alpha de Cronbach, cuyo valor fue de .918.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados organizados en cinco ámbitos competenciales. En cada uno de ellos, se dan a conocer los valores de la media aritmética para los indicadores en cada una de las competencias básicas.

LA COMPETENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DIDÁCTICO-CURRICULAR

Los datos reflejan que las puntuaciones medias más elevadas corresponden al dominio de los contenidos curriculares (4.99), y los procedimientos didácticos (4.98) que nos muestran la importancia que se otorga a la dimensión contenidos. Por otra parte, actividades para la autonomía en el aprendizaje (4.97) y la detección de los conocimientos previos (4.86) muestran lo valoradas que son las cuestiones didácticas que se relacionan con el desarrollo metodológico entre los docentes de estas enseñanzas. Entre las menos valoradas encontramos: flexibilidad de tiempos y espacios; planificación de acuerdo a la construcción del conocimiento disciplinar y diseño de estrategias de acuerdo a la heterogeneidad del grupo.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Los profesores consideran que las actividades para fomentar el respeto, la diversidad y la cooperación de los alumnos, son especialmente necesarias para desarrollar en los alumnos la competencia básica social y ciudadana (5.18), así como para favorecer la autonomía e iniciativa personal (5.12) y aprender a aprender (4.91). Por el contrario, esta competencia profesional la consideran menos necesaria para desarrollar la competencia digital (4.69) y las propiamente curriculares como la científica (4.45) y matemática (4.44). En cuanto a la creación de un clima en el aula que favorezca la convivencia, los profesores de secundaria consideran que es necesaria para desarrollar en los alumnos la competencia social y ciudadana (5.40), así como la autonomía e iniciativa personal (5.33) y la competencia para aprender a aprender (5.3).

Los profesores consideran que favorecer en los alumnos el compromiso con un futuro sostenible es más necesario para desarrollar la competencia social y ciudadana (5.16), de autonomía e iniciativa personal (4.83), de conocimiento y la interacción con el mundo físico (4.80).

LA COMPETENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DIGITAL

Los profesores valoran la competencia docente ligada al uso de las TIC en las actividades de aula como la más necesaria para desarrollar la competencia digital en el alumnado (5.37) por encima, incluso, de la promoción en los alumnos del uso de las TIC (5.27).

LA COMPETENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO

Los profesores otorgan especial relevancia a los indicadores vinculados al desarrollo de la competencia lingüística en los alumnos y no se consideran tan necesarios para desarrollar las competencias básicas ligadas a las otras áreas curriculares ni para la adquisición de la competencia digital.

LA COMPETENCIA DOCENTE PARA LA COLABORACIÓN

Los profesores consideran que favorecer la implicación de la familia en el aprendizaje de sus hijos, es importante para desarrollar en los alumnos las competencias de autonomía e iniciativa (5,05), competencia social y ciudadana (5,04) y en tercer lugar aprender a aprender (4,92). Sin embargo, no se constatan diferencias significativas entre la valoración de la necesidad de esta competencia profesional para desarrollar las distintas competencias básicas.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que en cuanto al ámbito didáctico curricular, los profesores dan gran importancia a los contenidos y a los aspectos didácticos relacionados con su desarrollo. Conviene recordar que la incorporación del concepto competencia ha tenido un impacto significativo, dando lugar a modificaciones en las prácticas de enseñanza (Tiana et al., 2011). En particular, las competencias más transversales, han sido consideradas como claves en las propuestas más innovadoras, donde se plantean herramientas y procedimientos de evaluación y organización escolar más acordes con un aprendizaje centrado en las necesidades del alumnado (Halász and Michel, 2001).

En lo que se refiere al ámbito de la educación en valores, consideramos que estas competencias afectan a todas las áreas y se podría pensar, incluso, que este factor es condición sin et quantum para lograr la eficacia en la aplicación de las metodologías didácticas. Sin embargo, los participantes de secundaria no otorgan una especial relevancia a estas competencias.

En cuanto al ámbito digital, se puede deducir de los datos que el profesorado no ve la relación entre el manejo de las TIC y las competencias social y ciudadana, lingüística, cultural y artística, y matemática. Sin embargo, el alumnado nacido en la era de la Web, suele cubrir sus necesidades informacionales con Internet en sus múltiples soportes: ordenadores fijos, portátiles, tabletas, etc. (Rowlands et al., 2008).

Finalmente, en el ámbito de la colaboración podemos señalar que los profesores de Secundaria consideran la implicación de la familia como una competencia profesional vinculada a las competencias básicas de valores y no especialmente necesaria para desarrollar las competencias de contenidos curriculares. Mientras, el trabajo en grupo con otros profesores es considerado como necesario de un modo relativamente parecido para el desarrollo de cualquier área de conocimiento y cualquier competencia básica.

REFERENCIAS

- De-Juanas, A., Fernández, P., Martín del Pozo, R., González, M., Pesquero, E. & Sánchez, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), pp. 437-454.
- Halász, G. & Michel, A. (2001). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46(3), pp. 289-306. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, A. & Jansen, A. (2007) Preparing teachers to learn from teaching, *Journal of Teacher Education*, 58(1), pp. 47-61.
- Malm, B. (2009) Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35(1), pp. 77-91.
- Martín del Pozo, R. & De-Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12 (3), pp. 59-69. (Enlace web: <http://www.aufop.com>)
- Perrenoud, Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF 5ª ed.
- Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M. & Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 447-466.
- Pollard, A. & Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M. & Gunter, B. (2008), *The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future*, *ASLIB Proceedings*, 60(4), pp. 290-310.
- Taconis, R., Van der Plas, P. & Van der Sanden, J. The development of professional competencies by educational assistants in school based teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 27(2), pp. 215-240.
- Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, Vol. 46(3), pp. 308-322. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x

Capítulo 22

La Orientación Educativa en la formación del profesorado

Viviana A. Gallardo Conde

Orientadora. Ministerio Educación. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

INTRODUCCIÓN

Para Vélaz de Medrano (1998), dentro de las funciones de consultor y formador el profesional de la orientación en los centros y siempre desde una relación colaborativa y de igualdad profesional (sin suplantar ni responsabilidades ni funciones) debe facilitar al profesorado su continua adaptación a las demandas de la práctica profesional, tanto en lo que se refiere a la docencia, entendida ésta en el sentido holístico de la palabra, como de la intervención tutorial con el alumnado.

Si estamos totalmente de acuerdo con esta afirmación, y así es, las preguntas que debemos hacernos ahora son ¿Cuáles son las demandas de la práctica profesional que tiene el profesorado en la actualidad? y ¿Cómo podemos ayudar al profesorado a dar respuesta a esas demandas? Las respuestas son principalmente dos:

1. Unos de los retos formativos más importantes en la actualidad es la mejora de la didáctica de las competencias básicas. Domínguez Garrido (2012) señala que:

Los formadores docentes deben asumir un nuevo estilo docente y una nueva didáctica que permita afianzar y consolidar en los futuros profesores los medios didácticos adecuados que les permitan responder con lucidez al reto de la formación por competencias.

La formación permanente en este sentido es crucial. Aquí Orientación garantizaría esa formación y actualización docente dentro de sus actividades formadoras en el centro y con apoyo técnico.

2. La realidad en los centros educativos es la pluralidad cultural, siendo ésta compleja y diversa. A esta “realidad intercultural” le hacen falta procesos de interacción y didáctica flexibles lo que implica la necesaria actualización del profesorado, una formación permanente para poder dar respuesta a esa situación tan compleja, diversa y cambiante. Es aquí también donde los profesionales de la Orientación educativa tienen su importante papel.

ANÁLISIS DE LA FORMACION DENTRO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Dentro de esta realidad educativa existen múltiples ventajas en que la formación del profesorado la lleven a cabo los profesionales de orientación dentro mismo del centro educativo, y algunas de ellas son:

- El orientador como consultor y/o formador sería un agente propiciador del cambio hacia proyectos innovadores en los que participaría la comunidad educativa. Para Medina (2009), “la tarea docente del aula es la base de la innovación educativa” y

nosotros pensamos que formar para la mejora de esa tarea es una de las funciones primordiales de la orientación educativa.

- Economía en recursos (tiempo, dinero y esfuerzo), al realizarse la formación dentro del centro y horario lectivo (reuniones con tutores y de coordinación).

- Garantiza la formación permanente del profesorado.

- A través no solo de formación del profesorado, sino promoviendo procesos reflexivos sobre las prácticas educativas, Orientación se puede convertir en un importante agente de cambio y de prácticas innovadoras.

- Motiva al profesorado para formarse al tener el apoyo técnico en el lugar del trabajo.

- Posibilidad de seguimiento del profesorado en sus actuaciones para poder realizar posibles cambios de mejora en las mismas, con una función de apoyo técnico.

- Apoyo y asesoramiento técnico permanente al profesorado en el mismo lugar de trabajo, lo que facilita el acceso a la información y los recursos.

- Además de los conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que imparte cada profesor, necesita recursos para-pedagógicos como es el del equilibrio emocional, principalmente en los niveles obligatorios, sobre todo en secundaria, donde además de la dificultad por ser escolarización obligatoria (con alumnos sin motivación para el estudio), también lo es el rango de edad del alumnado, de 12 a 16 años, que añade más dificultad a esta etapa.

La gestión de los conflictos o dificultades que puedan surgir, según Vaello Orts (2009) “se pueden solventar con una preparación sólida adquiriendo las competencias sociales y emocionales necesarias”. Aquí los profesionales de la Orientación les pueden dar a conocer a los profesores las estrategias necesarias para poder adquirir las competencias docentes para tal fin.

- Permite incorporar la evaluación de la formación y de los programas desarrollados como una actuación más, que permitiría un análisis de los resultados obtenidos y/o cambios producidos gracias a la formación del profesorado y que valdría como garantía de calidad de la enseñanza.

Pero además de múltiples ventajas, la actividad formadora por parte de orientación se encuentra con algunas dificultades como:

- Resistencia entre el profesorado de Secundaria en buscar ayuda en otros profesionales, ya que tienden a trabajar en solitario en su materia, no siendo así con el colectivo de maestros, que es más fácil trabajar en equipo con ellos.

- Podemos afirmar que la actividad docente es una profesión con un fuerte componente vocacional y muchas veces nos encontramos precisamente con la falta de vocación para la docencia y por ende, sin motivación para el perfeccionamiento de su actividad.

- La tendencia de las administraciones a que el consultor o formador sea una agente externo al centro, y si es posible con formación on line para poder ahorrar costes.
- La ausencia de estabilidad de los profesionales tanto de la orientación como del profesorado en los centros asignados (interinidad), que no permite un trabajo continuado de formación, volviendo a comenzar cada curso con nuevos profesores y también con nuevos componentes de los Equipos de Orientación, lo que implica comenzar cada curso nuevamente de cero con la tarea de formación.
- Dificultades en la coordinación de las actuaciones con el profesorado y el equipo directivo, a pesar de los horarios destinados para ello, como consecuencia de la resistencia también a coordinarse, en especial la del profesorado.
- Poca implicación de algunos profesionales de la orientación en la actividad formadora, por falta de actualización profesional. Muchos Orientadores no realizan una continua actualización (formación permanente, como deberían hacer todos los profesionales por otra parte) y como consecuencia no están en condiciones de actualizar a su vez al profesorado.

NUESTRA EXPERIENCIA:

La función formadora que hemos venido desarrollando en los centros educativos ha sido muy positiva. A través del trabajo colaborativo pudimos desarrollar proyectos de innovación, previa formación y asesoramiento de los profesores y lo que es también muy importante fuimos capaces fomentar la motivación de los mismos para la innovación y el cambio, dándoles el apoyo técnico necesario para su desarrollo.

Debemos también resaltar el asesoramiento en el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado, tan desmotivado y falto de estrategias, que ha resultado muy importante para la mejora de la convivencia tanto en las aulas como en los centros, debido al mejor manejo de las situaciones conflictivas como consecuencia del asesoramiento técnico y seguimiento por parte del Equipo de Orientación.

Como conclusión podemos decir que el profesorado en general acoge con agrado que la formación la lleve a cabo los miembros del Departamento de Orientación, sintiéndose además apoyados técnicamente en su labor lo que nos permite colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- CIDE (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD; Colección Estudios e informes.
- Domínguez Garrido, M.C. & García González, P. (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Madrid: Editorial Graó.
- Marchesi y Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi y Martín, A. (2007). *El bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial
- Medina Rivilla, A. (Coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas turbulentas"*. Madrid: Editorial Graó
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Capítulo 23

Estudio sobre las propuestas de desarrollo de las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria. Análisis del Grupo de Trabajo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes”.

Carlos Heras Bernardino

IES Prado de Santo Domingo. Alcorcón (Madrid)

José Juan Barba Martín

Universidad de Valladolid

Ángel Pérez-Pueyo

Universidad de León

Oscar Casado Berrocal

CC Santa Teresa (León)

SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Ya han pasado casi siete años desde que el Ministerio publicara la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y nos acercamos hacia los primeros pasos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. En este tiempo, el desarrollo normativo de la LOE se ha ido aplicando en los diversos centros que componen el panorama educativo español, ajustando la respuesta docente a las necesidades que en la actualidad requiere la realidad educativa, social y cultural que se produce en nuestras aulas.

De los muchos cambios y novedades que introdujo la LOE, el que mayores dudas, controversias y quebraderos de cabeza ha generado entre los docentes es, sin duda, la inclusión del elemento curricular denominado competencias básicas (CCBB). Desde el Grupo de Trabajo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes” llevamos varios años con una línea de investigación abierta que gira, precisamente, en torno a la programación y evaluación de las CCBB, que ha dado lugar a numerosas publicaciones, trabajos fin de máster y un TRIT (presentado para la obtención del Diploma de Estudios avanzados) y que en la actualidad tienen continuación con varias tesis doctorales, ponencias en congresos internacionales y nacionales, etc.

La formación impartida en universidades, en centros de formación del profesorado (CFIE's, CPR's) o en institutos de educación secundaria (de titularidad pública, concertada y privada) nos ha permitido conocer las inquietudes del profesorado y recopilar de este modo una serie de cuestiones que muestran el estado de desorientación general de una buena parte del mismo. ¿A qué se refieren cuando hablan de “CCBB”? ¿Es lo mismo “competencia” que “capacidad”? ¿Cambia algo de lo que ya había? ¿Hay que calificar las CCBB? Y, sobre todo, ¿eso va a hacerme cambiar algo de mi programación? Estas preguntas, como se verá más adelante, han sido una de las claves del desarrollo de la investigación que presentamos en esta comunicación.

El actual desconcierto del profesorado, en relación a las CCBB, se ve incrementado por el hecho de que el actual sistema educativo y su desarrollo normativo (LOE, 2006; Real Decreto 1631/2006; ORDEN ECI/2572/2007) no establece un modelo de desarrollo, programación y evaluación de las CCBB. La LOE (2006, art.120) recurre a la autonomía pedagógica de los centros para que sean éstos los que, supuestamente a partir de la

interpretación de su concepto, desarrollen la integración de las mismas desde los documentos de programación del centro hasta la práctica en el aula. Todo ello ha generado que demasiados profesionales del ámbito educativo se sientan perdidos a la hora de afrontar un proceso de aprendizaje fundamentado “en” y “para” el desarrollo de las CCBB.

LA NECESIDAD DE INVESTIGAR SOBRE LAS CCBB

Por las razones expuestas anteriormente, en los últimos años han ido apareciendo en la bibliografía numerosas propuestas extraoficiales que interpretan las escuetas orientaciones del Ministerio, dando lugar a un sinfín de formas y maneras de actuar diferentes en torno a las CCBB (Bolívar y Moya, coord., 2007; Escamilla, 2008; Heras, 2012; Gómez-Pimpollo; Pérez-Pintado & Arreaza, 2007; Heras & Pérez-Pueyo, 2012; Moya & Luengo, 2009, 2011; Pérez-Pueyo, coord., 2013; Pérez-Pueyo & Casanova, 2010; Sarramona, 2004; Vázquez & Ortega, 2010, 2011; Zabala & Arnau, 2007;...). La pregunta es... ¿son las principales propuestas o modelos de desarrollo de las competencias básicas de nuestro país coherentes con el planteamiento normativo de la educación obligatoria?

Esta cuestión fue tomada como eje de la investigación que estamos presentando y que culmina una parte del trabajo desarrollado por el Grupo “Actitudes”, coordinado por el Dr. Pérez Pueyo desde su creación en 2007. Dicha investigación, de carácter cualitativo, ha sido desarrollada mediante el método de análisis del discurso, siendo la técnica empleada para la recogida de datos el análisis documental. La revisión bibliográfica realizada arrojó un resultado de 112 documentos (15 Libros y Capítulos de libros, 20 artículos de revistas impresas, 33 artículos de revistas electrónicas, 9 conferencias y ponencias, 15 documentos oficiales, 20 documentos no publicados) que fueron clasificados y analizados en base a unos criterios de pertinencia, hasta conformar la muestra final de 9 propuestas o modelos completos de desarrollo de CCBB.

Tras realizar un análisis descriptivo pormenorizado de cada una de las propuestas que conforman la muestra, se hizo necesaria la identificación de un conjunto de indicadores que nos permitan comprobar la validez o no de las mismas. Se trata de unos criterios de validez sin cuyo cumplimiento resultaría imposible desarrollar una práctica interesante de las CCBB en los centros educativos. Para que este proceso fuera lo más objetivo posible, estos criterios surgieron de la interpretación de la propia legislación educativa española (LOE, 2006; RD 1631/2006; ORDEN ECI/2572/2007), los materiales para la reforma de 1990 (MEC, 1992, 1996) y los respectivos Decretos de currículo, Ordenes de implantación y Ordenes de evaluación de las diferentes Comunidades Autónomas. Los criterios de validez surgidos de este análisis fueron los siguientes:

CRITERIOS RELACIONADOS CON LA SOLIDEZ DE LA PROPUESTA

- Se asume que los objetivos (capacidades) y las CCBB son elementos diferentes
- Se admite que “programar por competencias” es distinto a “programar las competencias
- Se acepta que “ser competente en algo” no implica que se haya adquirido una Competencia Básica
- Se reconoce que el trabajo interdisciplinar no implica una contribución a las CCBB

CRITERIOS RELACIONADOS CON LA FUNCIONALIDAD DE LA PROPUESTA

- Se incluye un modelo concreto para la programación de las CCBB (para su integración en los documentos programáticos del centro)
- Se afronta el proceso de contribución a las CCBB desde un modelo deductivo
- Se introduce una secuenciación de las CCBB

CRITERIOS RELACIONADOS CON LA COHERENCIA DE LA PROPUESTA

- Se describe el proceso de evaluación (que no calificación) de las CCBB
- Se interpreta y aplica correctamente la función los criterios de evaluación respecto a las CCBB
- Se elabora e incluye un modelo de informe de evaluación de las CCBB

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como resultado del análisis comparado de las diferentes propuestas de la muestra y los criterios de validez establecidos a partir de la legislación, hemos establecido las siguientes conclusiones en la investigación:

- Es posible extraer unas características propias de la programación y desarrollo de las CCBB, que se conviertan en criterios de validez.

- Las propuestas analizadas no dan respuesta a la problemática de cómo programar las competencias básicas en los centros escolares, refiriéndonos especialmente a los pasos a seguir a la hora de integrar las competencias en los documentos programáticos que existen en éstos.

- Tampoco dan respuesta al cómo evaluar las CCBB, pues ninguna propuesta hace un desarrollo completo de la misma.

- La mayoría de las propuestas toman como enfoque para la programación de las Competencias Básicas un modelo inductivo

- y por último, una característica bastante generalizada reside en un intento de operativizar el desarrollo de las competencias con el fin de hacer éstas más funcionales.

En definitiva, podemos decir que desde el estudio realizado ninguna de las propuestas relevantes a nivel nacional sobre programación y evaluación de las CCBB reúne todas las características que se establecen desde las directrices de la actual legislación educativa. Es por ello que desde el grupo Actitudes, a partir de la investigación presentada, hemos desarrollado un modelo coherente (desde un enfoque deductivo) y funcional de desarrollo de las CCBB, que sea afín a la legislación educativa. Esta funcionalidad la hemos concretado en una secuencia de quince pasos que caracterizan a nuestro Proyecto de Integración de las CCBB en los centros educativos (Proyecto INCOBA) cuyo desarrollo completo aparece en la próxima publicación (Pérez-Pueyo, coord., 2013).

En la actualidad nos encontramos en un segundo ciclo de investigación, en el cual se está impartiendo formación y aplicando el Proyecto INCOBA en diferentes centros de

la Comunidad de Castilla y León, y cuyos primeros resultados verán la luz al concluir el curso escolar 2012-2013.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. & Moya, J (coords) (2007). Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía. Escuela. 2.
- Escamilla, A. (2008). Las Competencias básicas: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros. Barcelona: Graó.
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M. & Arreaza, F. (2007). Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- Heras, C. (2012). Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación [Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valladolid]. Valladolid.
- Heras, C y Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas en el marco del proyecto educativo europeo “comenius”: propuesta de secuenciación y desarrollo. Revista Española de Educación Física y Deportes 398, 35-58.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- MEC (1992). Materiales para la Reforma. Secundaria. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC (1996). Programación. Secundaria. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Moya, J & Luengo, F. (2009). Las competencias básicas en la práctica. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J & Luengo, F. (coords) (2011). Teoría y Práctica de las Competencias básicas. Barcelona: Graó
- Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación secundaria obligatoria (BOE nº 214, de 6 de septiembre)
- Pérez-Pueyo, A. (coord.)(2013). 15 pasos para programar y evaluar las CCBB. Después de la secuenciación (en prensa). Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord) (2010). La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos. Madrid: CEP Editorial.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Sarramona, J. (2004). Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria. Barcelona: Edit. CEAC
- Vázquez, P. & Ortega, J.L. (2010). Integración de las competencias básicas en el currículo escolar de centro. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGR ESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/ortegaosuna.pdf>.
- Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). Competencias Básicas: desarrollo y evaluación en educación secundaria obligatoria. Editorial WoltersKluwer.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Capítulo 24

Los sonidos del acoso: una creación sonora para el desarrollo emocional en secundaria

Carlos Lage Gómez
IES LAS LAGUNAS

Desde el departamento de Música del IES Las Lagunas, hemos desarrollado un proyecto de Investigación Acción Colaborativo elaborando una Banda Sonora sobre el acoso escolar. Se ha pretendido que el alumnado reflexionara sobre dicha problemática desde la creación e improvisación musical a través de propuestas metodológicas centradas en potenciar el pensamiento creativo, colectivas, que promuevan la creación de experiencias musicales significativas, y que resulten motivadoras para el alumnado.

MARCO TEÓRICO

Elliott (1995) propone un acercamiento filosófico de la educación musical, considerando, al igual que Stubley (2006), que la música es una forma de conocimiento en sí misma, donde se fomenta el pensamiento creativo (WEBSTER, 1992) en la búsqueda de experiencias musicales significativas para el alumnado (SWANWICK, 2002) desde las particularidades de la creatividad en educación musical (BURNARD, 2007) (HICKEY, 2003). Algo que se podría relacionar con la teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, 1998) y la contribución de Goleman (1996).

Así como la investigación sobre improvisación, centrada en distintos aspectos, se ha incrementado notablemente durante los últimos veinte años en el contexto internacional, en el caso de investigaciones sobre Improvisación Libre en enseñanza secundaria es prácticamente inexistente (HICKEY, 2009).

METODOLOGÍA Y DISEÑO

La investigación se ha desarrollado desde el paradigma participativo (Heron & Reason, 1997) en un ciclo entre la segunda y tercera evaluación del curso 2009/2010 y en dos grupos, el taller de música de 1º de ESO y 3º ESO B.

Siguiendo la aproximación sobre Investigación Acción sugerida por Tim Cain (2008), ésta se ha convertido en una herramienta transformadora y de intercambio con el alumnado (McNIFF & WHITEHEAD, 2002) multidireccional, ya que hemos percibido una transformación en el alumnado, como explicaremos más adelante, y en nuestra práctica docente (KEMMIS & DICHIRO, 1987) desde la cual y como consecuencia lógica se generan cambios en la programación de la asignatura (ELLIOTT, 1991)

Así, hemos concretado cuatro preguntas de investigación:

¿Cuál es la motivación ante el aprendizaje del alumnado en el proyecto didáctico?

¿Cómo se produce el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado en el proyecto didáctico?

¿Cuál es la utilidad de la Improvisación Colectiva Dirigida como estrategia didáctica?

¿Qué estrategias metodológicas favorecen el aprendizaje del alumnado?

Las estrategias de recogida de datos han sido la observación participante, observación no participante, entrevistas, diario de clase, evaluaciones de aula, cuestionarios y grabaciones en vídeo y audio. Posteriormente la triangulación de los datos obtenidos.

El Proyecto Didáctico toma como punto de partida el visionado y reflexión posterior sobre los carteles de la exposición del centro “El Acoso Escolar”. Cada uno de los grupos participantes ha desarrollado actividades paralelas centradas en la creación musical, que posteriormente se han puesto en común para la elaboración conjunta de una banda sonora sobre el acoso escolar utilizando el material elaborado y la improvisación libre como estrategias didácticas.

Los objetivos fundamentales del proyecto han sido:

- Potenciar el pensamiento creativo del alumnado a través de la Musicalización de diversos carteles elegidos por el alumnado de la exposición sobre el acoso escolar y de la composición de una obra musical siguiendo un “programa musical” previamente establecido relacionado con el acoso escolar, propiciando su participación activa en la creación artística contemporánea.

- Relacionar las competencias emocionales con la creación musical.
- Crear un código musical afectivo-emocional.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo
- Desarrollar sus habilidades expresivas e interpretativas.
- Incrementar su motivación en el aula.
- Experimentar la escucha activa como vehículo de autoconocimiento y utilizarla para conectar con las propias emociones.
- Crear un clima de respeto en el aula que ayude a mejorar la convivencia en el centro.
- Favorecer el intercambio de experiencias educativas entre distintos grupos y clases del centro.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el análisis de los datos, hemos establecido los siguientes temas emergentes que nos han conducido posteriormente a las conclusiones de la investigación:

- El proceso como clave
- Pensamiento creativo

- Músicos en el aula
- Actitudes y motivación
- Clima y emociones en el aula
- El aprendizaje en la improvisación libre y la creación cooperativa

CONCLUSIONES

Destacaríamos en primer lugar que la construcción de significados musicales por parte del alumnado se ha producido desde el papel que han asumido en el aula como músicos. Así, desde la consideración de la música como una forma de conocimiento no verbal, y las actividades realizadas en el aula centradas en la creatividad, el alumnado ha pensado y se ha comportado en clave de intérpretes y creadores en el aula.

En segundo lugar, el vínculo entre pensamiento creativo y emociones incluyendo la expresividad interpretativa, su implicación en el proyecto y el ambiente del aula y motivación del alumnado

En tercer lugar, y como consecuencia, se ha puesto de manifiesto la “musicalidad” del aula, es decir, la consideración del aula de música como un “auditorio musical”, un lugar donde se “hace música” y en el que se ha desarrollado un ambiente de escucha atenta y reflexiva ante las interpretaciones, improvisaciones, composiciones en papel pautado o creaciones en tiempo real.

En cuarto lugar, el alumnado ha construido experiencias musicales significativas a partir de sus vivencias musicales en el aula.

Otra de las conclusiones, en quinto lugar, ha sido la elevada motivación por el trabajo en grupo. Se ha observado la importancia del aprendizaje cooperativo tanto desde el punto de vista de la motivación ante el aprendizaje como desde el punto de vista socializador y de mejora de la inteligencia emocional del alumnado.

En sexto lugar, es relevante la importancia del papel activo del alumnado en su propio aprendizaje, al que le dota de significado. En este sentido, el alumnado ha valorado especialmente la creación y la interpretación de su propia música. Este ha sido otro de los factores que ha influido en la mejora de la motivación del alumnado ante el aprendizaje.

En séptimo lugar, se ha observado cómo el aprendizaje se ha producido a través de la experimentación sonora como procedimiento compositivo fundamental.

En octavo lugar, el aprendizaje se ha producido a través de la experimentación sonora como procedimiento compositivo fundamental a través de: (1) la experimentación propia con el instrumento, (2) las propuestas y sugerencias del profesor, (3) el intercambio de ideas con el grupo desde la sonoridad colectiva y (4) de las aportaciones particulares de otros compañeros

En noveno lugar, la Improvisación Libre ha ayudado para desarrollar una cierta expresividad en las interpretaciones, reflejada a través de la propia música interpretada por el alumnado, o de su gestualidad corporal.

Es sabido que el sonido mueve nuestras emociones al tiempo que produce efectos en nuestro organismo. El alumnado ha estado envuelto en sonido, en su sonido. Como consecuencia, la apertura sensorial que impulsa esta experiencia se proyecta y trasciende más allá de la misma, porque ha convertido a los músicos de secundaria en creadores de algo común, e integrador, que se ha gestado a lo largo de todo el proyecto.

REFERENCIAS

- Burnard, P. (2007). Routes to understanding musical creativity. En L. Bresler (Ed): *International Handbook of Research in Arts education* (pp. 1199-1214). Dordrecht: Springer.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283-313.
- Elliott, D (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hickey, M (2003): Creative thinking in the context of Music Composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (pp. 31-53). Reston, VA: MENC.
- Hickey, M. (2009): ¿Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27, 285-299.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294
- Koshy, V. (2010): *Action Research for improving educational practice*. 2nd edition. London: Sage.
- Mc Kernan, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Mcniff, J. & Whitehead, J. (2002): *Action Research: Principles and Practice*. 2nd edition. London: Routledge.
- Stubley, E. (2006): "Bases filosóficas". *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 13 (37), 37-59.
- Webster, P. (1992): Research on Creative Thinking: The assessment literature. En R. Colwell y C. Richardson (eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press

Capítulo 25

Narrativas personales para enriquecer las prácticas educativas en la escuela secundaria: las voces del alumnado

Iulia Mancila

*Grupo de investigación HUM246 “Escuela y Cultura de la Diversidad”,
Universidad de Málaga*

El nuevo siglo XXI nos impone la urgencia reflexionar sobre el sentido y las expectativas de educación y la capacidad de la escuela para dar respuestas a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de hoy para las exigencias de la sociedad de mañana. La comunidad científica internacional y nacional, educadores, profesores, maestros y otros profesionales de la educación intentan aunar esfuerzos “para reflexionar, analizar y proponer” soluciones que contribuyan a la mejora de la escuela y la formación del profesorado en todos los niveles del sistema educativo, y, en particular, en el tramo de la secundaria, para que puedan afrontar los retos de educar a los/las adolescentes para crecer, desarrollarse y desenvolverse con éxito en un mundo digital, posindustrial cada vez más inestable y cambiante. (Darling Hammond, 2000; Hargreaves, 2003; Perrenoud, 2004; Bolívar, 2006; Moreno, 2006; Esteve, 2006; Escudero Muñoz, 2009).

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Para que las propuestas de formación docente inicial y permanente tengan éxito es necesario incluir y escuchar todas las voces de la comunidad educativa, para entender mejor los procesos de enseñanza aprendizaje, conocer en profundidad los detalles de la vida escolar desde sus propios actores.

La perspectiva del alumnado sobre sus experiencias en la escuela es un tema relativamente nuevo en la investigación educativa, así como en la formación del profesorado. Sin embargo, desde su posición única, el alumnado es un actor clave que nos puede aportar información valiosa sobre su experiencias en la escuela, sobre cómo vive el currículum, sobre las estrategias metodológicas de los docentes, sobre los métodos de evaluación/ diagnóstico, o sobre su participación en la vida escolar. Su visión es de una importancia crucial para entender la educación, pero sola sería insuficiente, por lo tanto hay que situarla en un contexto socio-político-cultural más amplio (Nieto, 1999, 2008).

PROCEDIMIENTO EMPLEADO

Siguiendo a Thiessen (2007: 40) que acertadamente decía “el alumnado posee tanto autoría y autoridad sobre su vida en la escuela”, en el presente trabajo queremos aportar los resultados de una investigación que se acerca a la experiencia vivencial y de aprendizaje de una alumna de padres inmigrantes de origen chino en su paso por la etapa de la secundaria. El proyecto de investigación hace uso de las metodologías biográfico narrativas y las historias de vida consideradas las más adecuadas para explorar y comprender qué tipo de educación ha tenido, cómo lo ha vivido, con qué dificultades se ha encontrado, etc. La historia de vida nos permite incluir en la investigación sus voces, sus experiencias y sus propias interpretaciones de ellas, dentro

de un contexto más amplio histórico, económico y cultural. (Clandinin y Connelly, 1994; Roberts, 2002). En esta comunicación presentaremos y analizaremos los principales ideas que han surgido del análisis temático de su narrativa vital y nos centraremos en aquellos aspectos que identifican y retratan su lucha, su resistencia, pero también la fuerza, esperanza y confianza en la educación como la única vía para poder desarrollarse, progresar y participar plenamente en la sociedad.

INSTRUMENTOS, FUENTES

Desde este enfoque metodológico hemos optado por la entrevista biográfica con la protagonista, como estrategia de recogida de información por excelencia. A parte de la información recabada a través de las entrevistas biográficas, hemos recogido información pertinente y necesaria para dar respuestas a las pretensiones de la investigación, haciendo uso de una gran abanico de instrumentos de recogida de materiales de campo como: entrevista temáticas con la protagonista, entrevistas y charlas informales con personajes secundarios como: familiares, amigos, entrevistas a informantes claves y vivenciales: maestros y profesores, profesionales de la educación, expertos inmigración, etc., documentos materiales: personales y oficiales, documentos estadístico, artefactos: fotos, videos, observaciones, diario del trabajo de campo- de la investigación, otros: novelas, películas, documentales, artículos en periódicos. Para el análisis e interpretación del material recogido, se ha decidido por una combinación del llamado “análisis narrativo” y el “análisis temático”. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Riessman, Kohler C, 2003; Chase, 2005)

HALLAZGOS

Nuestra protagonista tiene mucho que decir sobre el papel de sus profesores/ orientadores en su vida escolar de entonces y en su futuro desarrollo, sobre las asignaturas y temáticas que más le han gustado y cuáles no, sobre la importancia de las notas y los exámenes en su vida, sobre cómo se ha sentido la escuela, cómo se ha relacionado con sus compañeros y compañeras, sobre lo que significaba la escuela y la educación para ella y para su familia, sobre cómo le afectó ser una hija de padres inmigrantes de origen chino, qué es lo que más le sirvió para su futuro y qué hubiera cambiado si hubiera podido. En los resultados de la investigación descubrimos aspectos únicos de la experiencia educativa en la escuela secundaria de nuestra participante en la investigación, como problemáticas y características de similar resonancia con otras investigaciones educativas en el campo de la educación en secundaria, así como la formación del profesorado en la educación inclusiva intercultural.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Desde la emoción del recuerdo, su testimonio nos acerca a las dimensiones complejas positivas y negativas del proceso de escolarización en secundaria, a las tomas de decisiones, modos de pensar y sentir que se dan en los acontecimientos diarios escolares, en el desarrollo de los proceso de enseñanza- aprendizaje, en las interrelaciones con los adultos y con los grupo de iguales, en la convivencia escolar.

Su narrativa personal, llena de detalles acerca de las vivencias, dificultades y aciertos en la experiencia de aprendizaje de nuestra protagonista en su paso por la secundaria podemos conocer y comprender mejor el entramado complejo de factores individuales y estructurales que influyen en su trayectoria escolar y en su experiencia

educativa significativa tanto dentro como fuera de la escuela. Sin perder de vista la particularidad de su caso, podemos considerar este trabajo como un punto de acercamiento, a la vez que una invitación a nuevas conversaciones acerca de cómo entendemos la educación, cómo se podría mejorar la escolarización en secundaria y cómo la perspectiva del alumnado podría contribuir al cambio y mejora de las prácticas educativas actuales.

REFERENCIAS

- Bolívar, A, Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. (3rd edition). Thousand Oaks CA: Sage Publications. pp. 651-680.
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods, in Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 413 – 427). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives* 8 (1).
<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Escudero Muñoz, J. Manuel (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, septiembre-diciembre, 79-103
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press
- Moreno Olmedilla, J. Manuel (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo de la formación profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-19
- Nieto, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspective. En May, S. (Ed.), *Critical Multiculturalism* (pp. 121-215). London: Falmer.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Riessman, Kohler C. (1993) *Narrative Analysis*. GB: Sage Publications, INC.
- Roberts, B. (2002) *Biographical Research*. GB: Open University Press.
- Thiessen, D. "Researching Student Experiences in Elementary and Secondary School: An Evolving Field of Study," in *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, eds. D. Thiessen and A. Cook-Sather (Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007), 40.

Capítulo 26

Recursos para la orientación profesional no sexista en educación secundaria obligatoria

María-José Méndez-Lois, Felicidad Barreiro Fernández, M^a del Rosario Castro González y M^a Josefa Mosteiro García

Universidad de Santiago de Compostela

Educación en igualdad requiere, de los centros educativos, una pregunta constante sobre los valores que se transmiten a través de la labor educativa desarrollada, los modelos de mujeres y hombres que se visibilizan en las actividades propuestas, los textos seleccionados; los contenidos y cuestiones de la realidad que se trabajan en la escuela y los que no; la oferta formativa que se hace y lo que escogen las alumnas y los alumnos, etc. Supone, por tanto, incorporar una mirada diferente a lo que sucede a nuestro alrededor y a lo que hacemos como profesionales de lo educativo. Conlleva, en definitiva, incorporar la perspectiva de género a la labor educativa y, en el caso concreto que nos ocupa, a la orientación académico-profesional que se desarrolla en el aula, especialmente, a través de las tutorías de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La orientación profesional, en el contexto educativo, se puede entender como el conjunto de actividades de tutoría que tienen por objeto ayudar, a las alumnas y a los alumnos, en el acceso al mundo del trabajo y en su tránsito por el mismo. El proceso de orientación profesional debe ser continuo a lo largo de la escolaridad, pero tendrá su desarrollo más intenso en la ESO y concluirá en la propuesta, por parte del claustro de profesorado del centro educativo, de un consejo orientador que es obligatorio al finalizar la etapa.

El objetivo de esta comunicación es ofrecer los resultados de un trabajo, elaborado para la formación de docentes de secundaria, de recuperación de programas y recursos didácticos que están a disposición del profesorado de la ESO y que podrían servir, a otros profesionales interesados, como herramientas de apoyo para desarrollar propuestas de orientación profesional no sexista a través del trabajo, docente y orientador, llevado a cabo en las sesiones de tutoría.

El alumnado que cursa la ESO debe tomar sus decisiones académicas y profesionales, por lo que necesita adquirir las destrezas básicas de búsqueda de información académica y profesional y toma de decisiones. Gallego (2006) considera como objetivos esenciales de la orientación profesional, de los que se desprenden los principales aspectos que se deben trabajar en la tutoría de cada una de las etapas educativas de la ESO (12-14 años y 14-16 años), los siguientes:

- Ayudar al alumnado a incrementar su nivel de autoconocimiento.
- Iniciar y poner en marcha competencias exploratorias del mundo profesional.
- Adquirir actitudes favorables hacia el trabajo.
- Adquirir competencias para poder planificar el desarrollo profesional.

Las iniciativas de orientación profesional no sexista que se recogen en este trabajo se estructuran, para su presentación, en dos grupos: programas de orientación profesional y recursos didácticos, incluyendo estos últimos guías y unidades didácticas.

Entre los programas de orientación profesional que incorporan la perspectiva de género en la propuesta que presentamos, se destacan los siguientes:

- Programa Bitácora. Orientación intercultural (FETE-UGT, 2009)

Financiado por el Ministerio de Asuntos Sociales, fue impulsado y desarrollado por FETE-UGT en las comunidades autónomas de Castilla y León, Asturias, Valencia, Andalucía, Madrid, Aragón y Extremadura.

Ofrece como novedad la inclusión, conjuntamente, de dos perspectivas desde las que abordar las propuestas educativas, la perspectiva multicultural y el género. Su objetivo consiste en ayudar al alumnado a vencer las barreras autoimpuestas o las que provienen del exterior para poder elegir su futuro con libertad.

- Rompiendo esquemas. Programa de orientación académica y profesional (García Iglesias y Sánchez Choya, 2007)

Se origina en una acción del proyecto de la iniciativa comunitaria Calíope con institutos de educación secundaria de Asturias. Su objetivo es ofrecer un modelo de orientación académico-profesional que desarrolle en el alumnado la capacidad de elegir profesión sin sesgos de género y que permita desarrollar la corresponsabilidad entre chicas y chicos en los diferentes ámbitos de su vida.

- Programa coeducativo de orientación académico profesional para la educación secundaria. Abriendo caminos (Echazarreta Santamaría et al., 1999)

Pretende dar respuesta a la necesidad de disponer de materiales para integrar la actividad orientadora en el currículo a lo largo del proceso educativo, con la finalidad de ayudar al alumnado a diseñar sus propios proyectos de vida, animándolo y estimulándolo a trabajar en la consecución de dicho proyecto.

- Programa ELIGE. Orientación profesional (Instituto Andaluz de la Mujer, 1997)

Se inscribe en el modelo de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) y se llevó a cabo dentro del Plan de orientación de Andalucía y del II Plan andaluz para la igualdad de las mujeres. Presenta un doble objetivo: por un lado, pretende ayudar al alumnado a situarse ante su futuro formativo y profesional mediante el desarrollo de aptitudes y actitudes que le permitan entender el mundo laboral y por otro, que el alumnado aprenda a situarse en el mundo laboral de forma responsable y autónoma, sin concepciones predeterminadas por razón de sexo.

Los recursos didácticos disponibles son mucho más numerosos y contribuyen también a facilitar el desarrollo de propuestas de orientación profesional, en el aula, libres de estereotipos sexistas. Entre ellos, citamos a continuación algunos que resultan de interés para la ESO:

- Proyecto Aula didáctica de los oficios y ocupaciones (Taller de empleo "Aula Ocupacional", 2010)

Elaborada por el Ayuntamiento de San Marín del Rey Aurelio y la Dirección General de FP del Principado de Asturias.

- Orientación laboral sin género (Debegesa, 2009)

Cofinanciado por la Diputación Foral de Guipúzcoa, tiene como objetivo contribuir a eliminar los estereotipos sexistas que provienen de la familia y la sociedad.

- Referentes profesionales sin género. Unidad didáctica para profesorado sobre orientación profesional sin sesgos de género (Ayuntamiento de Fuenlabrada, 2009)

Parte de los talleres de Educación en Igualdad desarrollados en colaboración con los centros educativos. Se dirige a compensar procesos de socialización que marcan itinerarios diferenciados en el alumnado.

- Fórmulas para la igualdad. Maletín de coeducación para el profesorado (De la Peña Palacios, 2007)

Fórmulas, ideas y técnicas para poner en marcha iniciativas coeducativas en el ámbito educativo. Dos de sus fórmulas temáticas se relacionan con la diversificación profesional y la corresponsabilidad.

- Elegir el futuro sin prejuicios (Jato Seijas y Méndez Lois, 2006)

Guía de orientación profesional centrada en la toma de decisiones y en la perspectiva de género.

- Orientación profesional para la igualdad (Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, 2006)

Parte del programa "Profesiones sin Género", de la Dirección General de la Mujer y la Dirección General de Innovación Educativa de la Junta de Castilla y León. Favorece la elección profesional responsable no condicionada por estereotipos de género.

- Tú decides tu futuro. Guía sobre diversificación personal y profesional no sexista (Rius y Buckley, 2006)

Parte del proyecto Alborada de la Concejalía de Desarrollo Industrial, Formación y Empleo del Ayuntamiento de Arganda del Rey en la Iniciativa comunitaria Equal. Su objetivo es promover la igualdad de las mujeres en el mercado laboral.

- Guía de orientación profesional El futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones (Frapolli y Sánchez Juárez, 2005)

Del Instituto de la Muller de la Región de Murcia, tiene como finalidad proporcionar al personal orientador herramientas didácticas para elegir libremente sin consideraciones sexistas ni discriminatorias.

- Herramientas de apoyo para favorecer una elección profesional no sexista. Referentes profesionales femeninos. (Proyecto NOW/Acortar distancias) (Alonso et al., 1999)

Recursos dirigidos a ayudar al personal orientador, o mediador en el empleo, a favorecer el descubrimiento de nuevas ocupaciones, facilitar la diversificación profesional y ofrecer referentes femeninos.

Para finalizar nos gustaría indicar que seleccionar los materiales adecuados es sólo un paso para la implantación, en cualquier centro educativo, de propuestas de tutoría desarrolladas en el aula dentro de programas de orientación coeducativa más ambiciosos que deben contar con la implicación de toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Alonso I. et al. (1999). Herramientas de apoyo para favorecer una elección profesional no sexista. Referentes profesionales femeninos. Proyecto NOW/Acortar distancias (I). Getafe: Ayuntamiento de Getafe.
- Ayuntamiento de Fuenlabrada/Concejalía de Igualdad y Empleo (2009). Referentes profesionales sin género. Unidad didáctica para profesorado sobre orientación profesional sin sesgos de género. Fuenlabrada: Autor.
- Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades (2006). Orientación profesional para la igualdad. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- De la Peña Palacios, E. M^a (2007). Fórmulas para la igualdad. Maletín de coeducación para el profesorado. Madrid: Mancomunidad de Municipios Valle del Guadiato. Recuperado de <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/default.htm>
- Debegesa (2009). Orientación laboral sin género. Recuperado de <http://www.debegesa.com/es/ciudadania/igualdad-de-oportunidades/orientacion-laboral-sin-genero>
- Echazarreta Santamaría, P., Larrañaga Orbea, M., Martínez Bellido, B., Martínez Menéndez, B. et al. (1999). Programa coeducativo de orientación académico profesional para la educación secundaria. Abriendo caminos. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/bideak_egiten/INDICE_c.PDF
- FETE-UGT (2009). No racismo y no sexismo. Orientación Profesional. El Programa Bitácora. Recuperado de <http://www.noracismoynosexismo.org/spip.php?article128>
- Frapolli Gómez, G. y Sánchez Juárez, M.^a D. (coords.) (2005). Guía de orientación profesional El futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones. Murcia: Instituto de la Muller, Consejería de Presidencia.
- Gallego, S. (2006). El orientador y sus ámbitos específicos II. Orientación profesional; en S. Gallego y J. Riart (coords.), La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas, 227-238. Barcelona: Octaedro.
- García Iglesias, M.^a G. y Sánchez Choya, I. (2007). Rompiendo esquemas. Programa de orientación académica y profesional. Recuperado de http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat_131_Rompiendo_Esquemas_caliopeI.pdf
- Instituto Andaluz de la Mujer (1997). Programa ELIGE. Orientación profesional. Sevilla: Autor.
- Jato Seijas, E. y Méndez Lois, M.^a J. (Coords.) (2006). Elixir o futuro sin prejuicios. Caderno Didáctico. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Rius, A. y Buckley, M. (2006). Tú decides tu futuro. Guía sobre diversificación personal y profesional no sexista. Madrid: Ayuntamiento de Arganda del Rey. Recuperado de http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat_173_decides_tufuturo.pdf
- Taller de Empleo "Aula Ocupacional" (2010). Proyecto aula didáctica de los oficios y ocupaciones. Principado de Asturias: Ayuntamiento de San Martín del Rey Aurelio. Recuperado de <http://auladelosoficios.fucomi.com/flash/aulavirtual.swf>

Capítulo 27

Formación en orientación académico-profesional libre de estereotipos de género en la educación secundaria obligatoria

María-José Méndez-Lois, Felicidad Barreiro Fernández, M^a del Rosario Castro González y M^a Josefa Mosteiro García

Universidad de Santiago de Compostela

La orientación académico-profesional se asume, en la actualidad, como parte del conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y como uno de los principios a los que debe atender la acción educativa (LOE, 2006). La institucionalización de la orientación supone la presencia de nuevas/os profesionales en el contexto educativo, que se conciben como agentes de innovación, pues incorporan nuevas prácticas que mejoran la intervención educativa de la escuela y la calidad de la enseñanza a través de la confluencia de labores docentes y orientadoras.

La perspectiva de género debe estar presente en toda la producción de conocimientos, en el corpus de las distintas disciplinas del currículo y en el funcionamiento de las diversas instituciones sociales y, entre ellas, la escuela (Jato y Méndez, 2006). Martín y Tirado (1997) afirman que elegir adecuadamente entre las distintas alternativas, formativas y profesionales, que se les van presentado a chicas y chicos, exige que las alumnas y los alumnos tengan un buen conocimiento de si mismas/os, de los itinerarios formativos y de la estructura del mundo laboral. También han de aprender a tomar decisiones a partir de criterios que resulten pertinentes en cada caso. Y en este contexto es en el que radica el papel protagonista de la orientación académico-profesional que se debe desarrollar a lo largo de toda la escolaridad, desde la perspectiva de género, pero, irrenunciablemente, en la educación secundaria obligatoria, buscando la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos.

En la propuesta formativa que presentamos, desarrollada a través de un convenio entre la Secretaría General de Igualdad de la Xunta de Galicia y el Organismo Autónomo de Formación e Innovación (CAFI), es significativa la adopción de la perspectiva de género en las instituciones educativas que imparten Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el trabajo que se lleva a cabo desde la orientación académico-profesional en los centros y en las aulas.

El fin último de la propuesta consiste en sensibilizar y formar al profesorado de la ESO para que desarrolle una intervención en orientación académico-profesional inclusiva centrándose en cuatro elementos fundamentales: la socialización diferenciada de niñas y niños, la construcción de la identidad libre de estereotipos de género en el medio académico, el análisis objetivo de la realidad laboral actual y la visibilización de mujeres y hombres en los distintos escenarios profesionales y, por último, el diseño de propuestas de orientación académico-profesional no sexista, coeducativa o inclusiva en la ESO.

Los objetivos específicos propuestos son los siguientes:

- Reflexionar, con el profesorado, sobre la influencia de los estereotipos y los roles de género en la construcción de la identidad.

- Consolidar la centralidad en el empleo de las alumnas y la corresponsabilidad en los alumnos de ESO.

- Llevar a cabo procesos de diversificación formativa y profesional, así como toma de decisiones libre de estereotipos de género.

- Diseñar propuestas de orientación profesional y tutoría, en la ESO, que incorporen la perspectiva de género.

Siguiendo el modelo europeo de clasificación de las competencias profesionales del profesorado (saber, saber ser, saber hacer y saber estar) el curso contribuirá a desarrollar las siguientes competencias específicas del profesorado de la ESO:

- Conocer los fundamentos de la orientación académico-profesional coeducativa.

- Diseñar propuestas docentes y de acción tutorial no sexistas.

- Adquirir pautas para la selección y/o elaboración de materiales didácticos no sexistas que contribuyan a desarrollar procesos de toma de decisiones libres de estereotipos de género.

- Crear interacciones, intra e interpersonales, no sexistas y que generen un clima de respeto y confianza.

- Mejorar la reflexión de la comunidad educativa sobre aspectos educativos y profesionales con la finalidad de paliar la influencia de los estereotipos presentes en la sociedad actual.

- Mejorar la iniciativa y la autonomía personal del alumnado que forma y tutoriza el profesorado que ha recibido la formación.

La propuesta se organiza en cuatro módulos formativos:

1. Procesos de socialización y construcción de la identidad de género.

2. Conocimiento del medio académico: el papel de la escuela en la transmisión de las identidades de género.

3. Conocimiento del mercado laboral: diversificación profesional y construcción de los proyectos de vida de alumnas y alumnos.

4. Diseño de propuestas que incorporen la orientación académico-profesional no sexista en el centro educativo.

Los contenidos que se trabajan en el curso de formación se relacionan directamente con las competencias denominadas: social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal.

- La competencia social y ciudadana incluye, entre otras, las habilidades de desarrollo personal, las habilidades interpersonales y las pautas de comportamiento que ayudan a participar en la vida escolar, social y profesional, en una sociedad cada vez más diversa y en la que, mujeres y hombres, deben aportar todo su potencial.

- La competencia en autonomía e iniciativa personal se vincula con la planificación y la gestión de proyectos para que el alumnado progrese en un contexto de libertad de decisión que se adopta de modo voluntario según sus propios valores y después de considerar las opciones disponibles y la previsión de consecuencias.

Respecto a la metodología del curso indicar que combina una parte descriptiva de los contenidos básicos con actividades de reflexión y propuestas de desarrollo práctico que debe llevar a cabo el profesorado que realiza la formación con la finalidad de que, cada persona formada, sea capaz de aproximar lo aprendido a la realidad concreta del centro educativo en el que trabaja. La formación se puede llevar a cabo tanto de modo presencial como a distancia y es de destacar la necesidad de habilitar espacios de intercambio de información, como foros o chat, para que el profesorado en formación pueda intercambiar diferentes puntos de vista, ejemplos, experiencias etc.

El curso, que está organizado para ser llevado a cabo en un cuatrimestre, cuenta además con el apoyo y la tutoría constante de las profesoras del mismo para resolver las dudas que surjan durante su desarrollo o aportar el material complementario que cada docente necesite.

La evaluación de la formación se lleva a cabo a través de la revisión y seguimiento de las actividades realizadas por el profesorado en cada uno de los módulos y a través del desarrollo de una propuesta de experiencia innovadora, en materia de orientación coeducativa, en la que, el profesorado que ha participado en el curso, debe implicar al centro educativo en el que trabaja. Resulta conveniente, así mismo, considerar la necesidad de llevar a cabo una evaluación del impacto sobre la formación realizada en el curso, que sólo será posible en los años posteriores a la celebración del mismo y tras la implantación de la experiencia innovadora diseñada, a través de la tarea docente y tutorial cotidiana, en los centros educativos de ESO.

REFERENCIAS

- García Colmenares, C. (2012). El papel de la escuela. Modelos educativos y género. Recuperado de <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article41>
- García-Mina, A. (2003). Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad. Madrid: Narcea.
- Jato Seijas, E. y Méndez Lois, M^a J. (coords) (2006). Elixir o futuro sen prexuízos. Caderno didáctico. Santiago de Compostela: Tórculo artes Gráficas.
- Ley 7/2004, del 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres. Diario Oficial de Galicia, núm. 149, del 3 de agosto de 2004.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Martín Ortega, E. y Tirado, V. (coords.) (1997). La orientación educativa y profesional en educación secundaria. Barcelona: ICE/Horsori.
- Monjas Casares, M^a I. (2004). Ni sumisas ni dominantes: los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Olivares García, M.^a A.; de León y Huertas, C. y Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de educación secundaria. El caso de Córdoba. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21 (1), 81-92.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (2), 337-354.

Capítulo 28

El plan de acogida como recurso en la incorporación del profesorado a los centros educativos

Mirian Miranda Morais
IES Arzobispo Valdés-Salas

El actual marco legislativo contempla la necesidad de que se articulen estrategias que favorezcan la participación de las familias en los centros educativos, así como, los procesos de acogida y la transición del alumnado entre etapas. Es por ello, que todos los centros educativos recogen en su Programación General Anual las líneas de trabajo y actividades a desarrollar para facilitar estos procesos. Sin embargo, aunque e la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge la necesidad de facilitar la incorporación del profesorado a los centros educativos, aún resultan escasos el número de institutos y colegios que tienen establecidos protocolos a este respecto. Por ello se hace necesario trabajar en este sentido, ya que como señala Teixidó (2007) al hacer referencia al estudio La acogida de los profesionales de nueva incorporación en el centro educativo realizado por el Grup Recerca sobre Organització de Centres (GROC), se pone de manifiesto la necesidad y la importancia de articular procesos de acogida del profesorado como estrategia de mejora del funcionamiento de los centros educativos.

En el presente trabajo se muestra la experiencia que se viene desarrollando desde el curso 2007/2008 en el IES Arzobispo Valdés-Salas (Asturias), fruto del trabajo colaborativo de un grupo de profesorado interesado en elaborar un documento que sirva de ayuda al profesorado que se incorpora por primera vez al centro, así como diseñar estrategias que faciliten su acogida e inclusión en la comunidad educativa.

Los objetivos planteados son:

- Planificar acciones dirigidas al profesorado de nueva incorporación que le proporcionen ayuda para comprender la cultura del centro y que revierta en la creación de un clima positivo.
- Elaborar materiales estructurados que contengan información clara y precisa sobre la organización y funcionamiento del centro: Carpeta de Acogida.

Estos objetivos están directamente vinculados a la importancia de analizar y reflexionar sobre las necesidades de formación del profesorado en los contextos educativos, que se caracterizan por ser singulares, diversos,... así como por la relevancia de articular propuestas de intervención que faciliten de manera efectiva la participación y formación del profesorado respecto a la cultura del centro, el ajuste de expectativas, disminución de incertidumbre,... aspecto que adquieren una especial preeminencia en los procesos de incorporación a los centros educativos.

Desde el IES Arzobispo Valdés-Salas entendemos que el Plan de Acogida constituye un recurso fundamental en la institucionalización de los procesos de incorporación del profesorado, debido a sus características y posibilidades. Es por ello, que se han desarrollado actuaciones en este sentido con objeto de sistematizarlo, puesto que no se trata de una actividad aislada, ya que forma parte de un plan de centro con

carácter integrador en el que se contemplan actuaciones dirigidas a tres de los pilares básicos de la comunidad educativa: el alumnado, las familias y el profesorado.

El diseño de las actuaciones del Plan de Acogida del Profesorado se concreta en las siguientes fases:

Fase 1: Constitución de un grupo de trabajo y elaboración del Proyecto. Se constituyó un Grupo de Trabajo y se elaboró un proyecto coordinado por el Dpto. de Orientación, en colaboración con el Equipo Directivo, denominado: “Trabajamos juntos para la incorporación de nuevos docentes”, que pretendía sistematizar las actuaciones que se venían realizando.

Fase 2: Diagnóstico de las necesidades del profesorado cuando se incorpora por primera vez al centro. Con objeto de adecuar el trabajo a las necesidades reales del profesorado, se partió de un diagnóstico de la situación. Para ello se elaboró un cuestionario para recoger información sobre el proceso de incorporación del profesorado a los centros, en el que se abordaban aspectos referidos a: qué información se les había facilitado en los centros que habían trabajado, cómo se sienten cuando llegan a un centro nuevo, de qué aspectos les gustaría que les informaran, qué tipo de documentación consideran relevante para desarrollar su trabajo, etc.

En base al análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios, las necesidades detectadas son:

- El profesorado al incorporarse por primera vez al centro siente expectativa ante la nueva situación, esta circunstancia les genera diversas sensaciones como inquietud, nerviosismo...
- Existe unanimidad en cuanto a la importancia y necesidad de recibir información sobre la organización y funcionamiento del centro, consideran que la información ha de ser clara y ajustada a sus necesidades y en ella se deben recoger procedimientos básicos que les permitan desenvolverse en el centro en su actividad diaria.
- Consideran relevante conocer las distintas instalaciones del centro, ya que el conocimiento del espacio y de las dependencias, resulta esencial y facilita el desempeño del trabajo.
- Manifiestan la importancia de conocer las características del alumnado, principalmente de aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, o que se encuentra en situación de desventaja, en riesgo social o que presente problemas de conducta,...
- Subyace la necesidad de conocer el clima de convivencia del centro y de los grupos a los que imparten docencia puesto que lo consideran primordial para afrontar su práctica educativa.

Fase 3: Elaboración del documento.

Partiendo de las necesidades detectadas se emprendió el trabajo en la redacción del documento; confeccionar un índice de contenidos, analizar, modificar y recopilar documentos,... hasta finalizar con la elaboración del documento final “Carpeta de

Acogida” que consta de los siguientes Capítulos: Capítulo I. El Centro, Capítulo II. Calendarios, Capítulo III. Normas de Organización y funcionamiento, Capítulo IV. Alumnado, Capítulo V. La Evaluación y Capítulo VI. Profesorado.

El documento se encuentra disponible en formato PDF en la página web del centro, el enlace es:

http://web.educastur.princast.es/ies/arzobisp/centro%20educativo/centro_educativo.htm

Fase 4: Implementación del Plan de Acogida del Profesorado. Se inició en septiembre de 2008 y se concreta en las siguientes acciones:

- Reunión con el Equipo Directivo y la Jefatura de Estudios del centro, en el que se da la bienvenida al profesorado de nueva incorporación, se hace entrega de la Carpeta del Acogida y se explica su contenido.
- Visita guiada por el centro y presentación de los servicios y programas en los que participa, presentación de las personas responsables de grupos de trabajo, programas, etc.
- Reunión específica con el profesorado que va a ejercer las funciones de tutoría, Jefatura de Departamento,...

Fase 5: Evaluación. Se realiza a través de los cauces establecidos en el centro empleando los cuestionarios de evaluación de los Departamentos, puesto que incluyen ítems específicos sobre el Plan de Acogida que permiten al profesorado valorarlo y realizar propuestas con objeto de introducir las modificaciones que se consideren oportunas. Partiendo de los datos recogidos en la Memoria Final Anual, se procede a una revisión y modificación tanto de la documentación y estructura de la “Carpeta de Acogida” como de las actuaciones que se realizan en el Plan de Acogida, para incorporar los cambios pertinentes y consignar las sugerencias que se realicen en el seno de la CCP.

Cabe reseñar que todo el trabajo realizado ha dado sus frutos, desde su implementación hasta la actualidad. Todo el profesorado que se ha incorporado por primera vez al IES Arzobispo Valdés-Salas ha valorado muy positivamente las acciones enmarcadas en el Plan de Acogida del Profesorado, y en especial, el documento “Carpeta de Acogida”. Este ha sido presentado y difundido en otros centros de la región, a petición del Centro de Profesores y Recursos de Oviedo. Asimismo ha sido tomado como referencia y utilizado como modelo, especialmente el documento “Carpeta de Acogida” por institutos y colegios interesados en promover líneas de trabajo en este sentido.

En conclusión, este trabajo ha sido reconocido como buena práctica educativa, al considerar que estas actuaciones resultan esenciales para que el profesorado pueda desempeñar de manera satisfactoria sus quehaceres cotidianos y participe de manera activa en la dinámica de los centros, aspectos que revierten directamente en la mejora del clima de convivencia y la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Antúñez, S. (2000). Prestar atención a los profesores nuevos. En Antúñez, S. La acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuestas, (pp. 103-112). Barcelona: Horsori.
- Coronel, J. M., López, J.M. & Sánchez, M. (1994). Cómo atender a los nuevos miembros de la comunidad educativa. Madrid: MEC.
- Fernández, A. (2001). Protocolo de acogida al nuevo profesorado del IES Dolores Ibaurre. País Vasco: ISEI-IEVI.
- Handi, C. H. (1993). La organización por dentro. Por qué las personas y las organizaciones se comportan como lo hacen. Bilbao: Deusto.
- Teixidó, J. (2007). Acogida de los Profesionales del nueva incorporación en las escuelas e institutos. Grup Recerca sobre Organització de Centres (GROC). Recuperado el 23 de marzo, 2013, de http://www.joantexido.org/doc/acollida/acogida_profesionales.pdf.
- Teixidó, J. (2009). La Acogida al Profesorado de nueva incorporación. Barcelona: Grao.
- Vega, M. T. & Garrido, E. (1998). Procesos de socialización y compromiso con la empresa. Salamanca: Amarú.

Capítulo 29

Existe diferencia de aprendizaje en los alumnos de una misma área de conocimiento

Francisca Angélica Monroy García
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

Cuando los alumnos comienzan su etapa secundaria es importante tener en cuenta que traigan adquirido una serie de habilidades, destrezas, hábitos de estudios y formalización de los estilos de aprendizaje de la etapa anterior, como resultado de las estrategias que ellos dominan y poseen para alcanzar el éxito académico (López, 1996).

Esta etapa que va desde los 12-18 años, los sujetos debe conseguir poner en marcha todas esas habilidades que traen adquiridas, así como los recursos técnicos para aprender mejor y eficazmente, debido a que ello facilita el camino que le conduce a la siguiente etapa educativa.

Una instrucción de calidad implica que los docentes deben enseñar como aprender, como recordar, como pensar y como automotivarse (Norman 1980, Genovard, 1990, Ruiz y Ríos, 1994; citado en López 1996, p.180).

Por otro lado, García, Talaya y Pérez (2003) consideran que cuando un estudiante utiliza de forma combinada y consciente una serie de tácticas, estas van a reflejar la presencia de las estrategias de aprendizaje y la preferencia transituacional del sujeto, estas estrategias que se muestran es la presencia de los estilos de aprendizaje preferente de un alumno.

Según Cuadrado, Fernández, Monroy y Montaña (2012) no es habitual dentro del ámbito docente tener preocupación por conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos y la diferencia que existe en cada clase. El desconocimiento lleva a que el proceso de enseñanza que se desarrolle en el aula sea igual para todos, así como los materiales e instrumentos que se empleen, sin tener en cuenta las necesidades que requiere cada alumno para alcanzar los objetivos y metas marcadas.

Con este trabajo pretendemos conocer los perfiles de aprendizaje que presentan los alumnos universitarios, y si sus habilidades y estrategias de aprendizaje se ajustan a las necesidades del momento actual. Encontramos diversos autores que han realizado trabajos sobre este tema (Kolb 1985; Honey y Mumford 1992; Alonso, Gallego y Honey 1994) considerando los estilos como una cualidad que puede ser adquirida.

La clasificación de estilos que vamos a tener en cuenta, es la que utiliza el cuestionario CHAEA (Alonso y Gallego, 1992) diseñado para la población universitaria:

Estilo Activo: la característica principal de estos sujetos es la forma de implicarse en la experiencia, ejecutando las actividades.

Estilo Reflexivo: estas personas suelen ser prudentes y con capacidad de reflexión profunda cuando deben tomar una decisión.

Estilo Teórico: estos sujetos se suelen caracterizar por la búsqueda de la coherencia, la lógica y las relaciones del conocimiento.

Estilo Pragmático: suelen caracterizarse principalmente por llevar sus ideas, la teoría y la técnica a la práctica para conocer su funcionamiento.

METODOLOGÍA

El objetivo que se persigue con este estudio, es conocer el estilo de aprendizaje predominante en los alumnos de la Facultad de Educación en su primer año de estudios universitarios y si presentan modificación en función de la especialidad.

El trabajo se apoya en una metodología descriptiva, compuesta por alumnos que cursan Magisterio en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Se encuentra formada por alumnos de primero de Educación Primaria e Infantil, son grupos heterogéneos con edades comprendidas entre 18-23 años, el total de la muestra está constituida por 334 sujetos.

Los datos han sido recogidos mediante la aplicación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) diseñado por Alonso y Gallego (1992). Los ítems se encuentran distribuidos de forma aleatoria presentándose en un solo conjunto.

RESULTADOS

Para el desarrollo del trabajo hemos considerado las variables dependientes de curso, especialidad y género, como variable independiente los 80 ítems del cuestionario, distribuidos en cuatro grupos de 20 ítems para cada uno de los estilos.

En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra teniendo en cuenta la variable especialidad. Como se muestra en la tabla el mayor número de alumnos pertenecen a la especialidad de primaria con un 68,86%, mientras que en la especialidad de infantil es 31,14%.

Para verificar nuestro objetivo, utilizamos el análisis factorial de respuestas positivas y negativas para cada uno de los ítems correspondientes a su estilo de aprendizaje. De esta manera conoceremos el perfil de estilo de aprendizaje predominante en cada alumno y calculamos la media de los perfiles de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso, obteniendo de esta forma el perfil correspondiente al curso. En la siguiente tabla se presentan las medias alcanza en cada especialidad.

El estilo reflexivo es el predominante en ambas especialidades con una media total de 14,75 (primaria-14,66 e infantil-14,83), no presentándose diferencias significativas entre los cuatro estilos ni entre las dos especialidades. Mientras que en el segundo estilo con mayor puntuación si presentan diferencias entre ambas especialidades siendo el estilo pragmático (12,93) en primaria y el estilo teórico (12,64) en infantil. Como se puede comprobar los resultados obtenidos coinciden con el estudio de Alonso y Gallego (1992), los alumnos que deciden estudiar Educación presenta una estilo preferentemente reflexivo, se caracterizan por su observación, escucha y perspectiva desde diferentes puntos de vista ante la toma de decisiones.

De manera gráfica, se representan los perfiles de estilos de aprendizaje de cada curso, en ellas se puede comprobar que la diferencia existente entre ambas especialidades es no significativa, los valores de las medias que utilizamos para realizar la representación gráfica son los resultados obtenidos en la tabla anterior.

La representación gráfica la tomamos del cuestionario CHAEA, donde una vez obtenidos los puntos de cada uno de las coordenadas del modo que hemos descrito anteriormente, realizamos la representación del perfil de estilo de aprendizaje de cada curso uniendo los puntos y consiguiendo la figura romboidal que presentamos.

En el resultado que obtenemos de la gráfica, podemos señalar que el estilo preferente es el reflexivo como ya nos indicaban las medias, en ambos cursos se aprecia una pequeña asimetría hacia dicho estilo siendo por igual en los dos cursos. La figura romboidal que obtenemos es casi perfecta lo que nos indica que los alumnos hacen uso de los cuatro estilos, existiendo una pequeña diferencia en el estilo teórico y pragmático.

CONCLUSIÓN

Como conclusión del presente estudio y para dar respuesta a los objetivos marcados podemos señalar que el curso que mayor representación aporta es Primaria, esto puede ser debido a una mayor asistencia a clase o porque dentro de esta especialidad los itinerarios que se ofertan el último año es más amplio que en la especialidad de Infantil.

En relación a los cuatro estilos de aprendizaje, podemos decir que no se muestran diferencias significativas entre los universitarios, debido a que ambos grupos presentan una media superior en el estilo reflexivo como estilo preferente, donde se aprecia un poco de diferencia es en el segundo estilo más utilizado en su proceso de aprendizaje entre las especialidades.

Como resultado general señalar que los estudiantes cuando ingresan en la Universidad dentro del área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas concretamente en Magisterio, su estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo aunque utilizan el resto de estilos pero con menor frecuencia.

Como reflexión final podemos sugerir que sería recomendable hacer partícipe a la comunidad docente tanto universitaria como de todos los niveles educativos de la importancia de considerar los perfiles de estilos de aprendizaje predominante de sus alumnos, concretamente en este caso de los alumnos de magisterio, y su consideración como una herramienta o recurso que pueden tomar cuando preparan sus clases. Entendemos que ello facilitaría la consecución de las metas marcadas y la mejora en la interacción que se establece entre docente-alumno y alumno-alumno.

REFERENCIAS

- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao (6ta Ed).
- Cerezo, M.T; De la Villa, M.; De la Torre, M. y Casanova, P.J. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*. 4 (Vol. 1, pp. 51-61).
- Cuadrado, I., Fernández, I.; Monroy, F. A. y Montaña, A. (2012). Análisis de los estilos de aprendizaje, su relación en el uso de las TIC y facilitación para aprender

- colaborativamente. *Revista de Educación a Distancia*. 35. Recuperado de:
<http://www.um.es/ead/red/35>
- López, J.M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología*. 12 (Vol.2, pp.179-184).
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao.
- Pérez, F.; García, R. y Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en educación secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (Vol.1, pp. 59-74).

Capítulo 30

Diagnóstico de Situaciones de Riesgo y Conductas Disruptivas

Mariel Michessedett Montes Castillo

Universidad de Sonora y Escuela Normal Superior de Hermosillo

Emilia Castillo Ochoa

Universidad de Sonora

Gustavo Adolfo León Duarte

Universidad de Sonora

Ariana Cota Juárez

Alumna del Master en Ciencias Sociales

En el contexto educativo actual, las instituciones educativas han sido los ejes centrales de evaluaciones diagnósticas referidas a líneas de investigación dominantes tales como la perspectiva de género, trastornos de conducta, acciones y situaciones de riesgo, acoso escolar, entre otras. Sin duda las necesidades más sentidas se encuentran en los estudios relacionados con los adolescentes y su conducta y desarrollo al pasar por su formación en Secundaria.

En la presente contribución abordaremos entonces, la implementación de un modelo teórico metodológico multidisciplinar para el estudio de situación de violencia y conductas disruptivas en jóvenes de Secundaria.

Los objetivos planteados desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria de instituciones públicas de la ciudad de Hermosillo, Sonora (México), son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL

Identificar y describir la percepción del profesor de secundaria sobre su concepción, actuación y perfil docente para dar solución a situaciones de riesgo en escuelas secundarias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar y describir:

- Conocimiento del profesorado sobre concepto de bullying
- Percepciones del profesorado sobre la atención que estos brindan cuando se presentan conductas disruptivas en escuelas secundarias



Modelo teórico para la evaluación diagnóstica de violencia en Educación Secundaria.
Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013)

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y VALORES EN LA RIEB.

Para Solana (2006, citado en Del Val 2006) la educación es un proceso intencional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, actitudes y habilidades para pensar y aprender. Dicho proceso se puede realizar en lugares específicos como escuelas y, hoy en día, también a distancia. El autor menciona que la educación es un proceso misterioso, individual y social, deliberado y aleatorio, debido a que desconocemos la respuesta de fondo; es apasionante y un continuo desafío.

La educación es un proceso continuo, de mejora del individuo en el cual se pretende sacar lo mejor de sí, desarrollando conocimientos, valores y actitudes necesarios para desenvolvernó correctamente en la sociedad.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) introdujo el modelo basado en competencias esto con el fin de poder formar jóvenes competentes, ante las distintas situaciones que llegasen a presentársele; para así poder elevar la calidad educativa, logrando que la formación que se le proporcione le permita al joven seguir desarrollándose como persona en los distintos ámbitos. Es por ello que la RIEB dentro de sus planes y programas de estudio enfatiza que debemos de retomar la formación en valores a los alumnos, incorporando así distintas estrategias y contenidos de enseñanza viendo también la transversalidad de algunos temas. Por otro lado es fundamentalmente la práctica de valores de todo el personal que labora en la institución, fomenten diariamente en los alumnos como la práctica de valores se puede convivir con armonía y de una mejor manera en sociedad.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE.

Son también llamados ambientes educativos para relacionar el concepto de violencia escolar con la incidencia que tiene la calidad de la educación en las escuelas secundarias. Jakeline Duarte citado en Ramos y Castillo (2011), se refiere a una concepción activa que involucra al ser humano acciones pedagógicas que, quienes

aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otro, en relación con el ambiente de aprendizaje.

Sin embargo se requiere de un ambiente educativo donde existan y se propicien condiciones favorables de aprendizaje; un espacio y un tiempo donde se desarrollen capacidades, competencias, habilidades y valores y una infraestructura apropiada para la concreción de estos propósitos que motive a la permanencia y a la cultura de paz, que no incite a multiplicar la violencia que ya existe.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

Según Ramos (2011) Los resultados presentados en México por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2009, señala que cada uno de los estudiantes se encuentra en los niveles cero y uno en rendimiento escolar. Con ello nos podemos dar cuenta que la sociedad necesita encontrar diferentes soluciones de calidad educativa para poder brindar una educación de calidad, debido a estas evaluaciones queda muy claro que las evaluaciones a nivel internacional México obtiene un promedio muy bajo de calidad y rendimiento escolar.

Ramos y Castillo (2011) señala que el rendimiento escolar en adolescentes se ve afectado por medio del pensamiento ingenuo de algunos padres de familia donde ellos creen que la responsabilidad acaba donde inicia la de los maestros. Ya que en su mayoría todos trabajan y no están al pendiente de sus hijos; a esto se le agrega el bajo nivel educativo de los cientos de padres, la violencia intrafamiliar, los malos tratos, la falta de atención por parte de los padres hacia algunos jóvenes, todo esto es un gran factor que influye en el bajo rendimiento escolar.

Es importante tener en cuenta que “El rendimiento escolar de los niños y jóvenes mexicanos puede aumentar cuando existe un trabajo conjunto entre los alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas” (Schmelkes, 1995), Citado en (Ramos, 2011).

Los comportamientos de los jóvenes en los planteles escolares se derivan a acciones típicas de su etapa de transición para ello es necesario comprender la diferencia que existe entre pubertad y adolescencia, donde la primera representa a los cambios físicos; mientras que la segunda representa los cambios psicológico que puede llegarse a prolongar entre los 12 a los 18 años.

RESULTADOS POR VARIABLE

Variable	Resultados
Violencia	<ul style="list-style-type: none">- Los docentes atribuyen la violencia escolar por problemas familiares y repercute en los jóvenes.- Falta de valores- Agresividad física y verbal siendo unas de las principales con menor mención Bullying- Los profesores intentan hablar con los jóvenes implicados en riñas o agresiones.

Fuente: Castillo, E., Montes, M. y colabs. (2013).

CONCLUSIONES

Se concluye después de la evaluación de las variables lo siguiente: con respecto a la conceptualización de bullying, destaca que el profesorado distingue el concepto como cualquier tipo de agresión violenta, juego pesado, indisciplina y acciones espontaneas entre los adolescentes como una situación de bullying. Además reportan a la Secretaria de Prevención del delito cifras elevadas de estos casos sin un estudio diagnóstico y científico previo lo que da como resultado campañas de prevención que en realidad tiene un objetivo meramente informativo.

Con respecto a la variable de identificación de actos violentos destacamos que el profesorado identifica la mayoría de las agresiones fuera del aula, en espacios de tiempo lúdico y sin supervisión de personas adultas empleadas en la institución. Al respecto los profesores mencionan que el tiempo libre de los alumnos es un espacio también de socialización y descanso de sus jornadas laborales y salidas temporales de la institución.

En esta misma variable durante los periodos de identificación se observó una alta incidencia de personal no docente identificando posibles situaciones de riesgo y dando solución a ellas; como es el caso de personal de limpieza encargados de pórtico principal, encargados de la tienda de la escuela y visitantes, en la mayoría de los casos se observó que las personas mencionadas no solo identifican los casos o posibles casos que generan violencia, si no que además intervienen buscando una solución para los jóvenes, nos referimos puntualmente a situaciones de violencia física y verbal dejando afuera las situaciones de riesgo derivadas de logros académicos por encontrarse fuera de nuestro objeto de estudio.

Con respecto a la variable de abordaje o intervención es el personal de apoyo social a quien el profesorado identifica como principal mediador y capaz de dar solución a problemática de violencia física y casos de bullying. El 90% de los casos la solución es ausentar al joven responsable del aula durante jornadas enteras y en algunas ocasiones por tres días fuera de la institución. Los responsables de esta investigación consideramos ese tipo de soluciones poco eficaces para los jóvenes, poco responsables para las instituciones, que si bien brindan soluciones a corto plazo suelen generar deserción escolar en los casos que se tiene poco apoyo familiar.

Por lo anterior, se sugiere propuestas de formación del profesorado en la atención conceptualización e intervención de conductas disruptivas en escuelas secundarias para que se cumpla con lo acordado en las Reformas Educativas y se brinde educación integral considerando los valores estipulados en el calendario de valores de educación básica vigente.

Reiteramos que las instituciones educativas son responsables de dar respuesta a las necesidades formativas de profesores y a coadyuvar en un perfil de egreso de los adolescentes de calidad, y considerando las competencias que en su desarrollo y planes y programas de estudio deben desarrollar los jóvenes. Por otra parte, y en próximas experiencias retomaremos como este tipo de problemáticas pueden ser solucionadas con una formación inicial del profesorado que egresa de las Escuelas Normales .

REFERENCIAS

- Baztan, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo: Barcelona.
- Erikson, Erik (2000). *Sociedad y Adolescencia*. México. Siglo XXI.
- García, E. (2004). *En Práctica docente. Para renovar al aprendizaje*. Naucalpan, Edo. de México: Esfinge.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw Hill.
- Lykken, J. (2000). Las personalidades antisociales. Barcelona: Herder.
- Plan y Programas de Estudio (2011). *Educación Básica Secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Osorio, F. (2008). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina.
- Programa De la Adolescencia a la Ciudadanía (2006). *Secretaría de Educación Pública*. México.
- Pérez, R. y García, J. M. (1989). *Evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp. pp. 66, 348
- Pérez, R. y Martínez, L. (1992). *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid: Cincel. pp.24.
- Ramos, R., Castillo, E. (2011). *Propuesta de formación de propuesta de formación para padres de familia para la prevención de la violencia contra la infraestructura educativa en Escuelas Secundarias Públicas Estatales en el Estado de Sonora Percepción de Directores y Supervisores*. Tesis Inédita de Maestría. Escuela Normal Superior de Hermosillo. Sonora, México.
- Reyes, A. (2009). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*.
- Salazar, D. (1999). Adolescencia, cultura y salud. En: *Desarrollo de los adolescentes I, aspectos generales*. SEP. México, D.F: Offset Multicolor.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaria de Educación Pública.

Capítulo 31

La tutoría académica como propuesta de actividad Co-curricular para el Desarrollo de Competencias Comunicativas en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

Mariel Michessedett Montes Castillo

Universidad de Sonora

Priscilla Guadalupe Ochoa

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Emilia Castillo Ochoa

Universidad de Sonora

Marcela Cecilia García Medina

Universidad de Sonora

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al observar el desempeño de los estudiantes desde mi primera jornada de observación y práctica docente en la Escuela Secundaria General No. 12 detecté algunos inconvenientes que tenía al impartir mis clases de Inglés. al socializar cualquier tipo de información había problemas de comprensión, es decir, en diversas ocasiones al dar instrucciones para la realización de cierta actividad académica los alumnos no respondían de acuerdo a mis expectativas, hacía una pregunta y los alumnos no contestaban. En ocasiones tuve que repetirlo varias veces, incluso confieso llegué a impartir toda la clase en español.

En hipótesis me planteo lo siguiente: la forma de comunicación no es la adecuada para el nivel y dominio del Idioma Inglés de los estudiantes, ó, tal vez las competencias lingüísticas de los alumnos no están desarrolladas lo suficiente para seguir aprendiendo Inglés, es decir no hay una base sólida que les permita ver los contenidos curriculares que se abordan en segundo grado de secundaria. Desde mi punto de vista, el nivel de dificultad de los contenidos no son los adecuados para los alumnos de segundo grado a los cuales imparto clases en la Escuela Secundaria General No. 12.

OBJETIVO GENERAL

Incidir en el fortalecimiento del desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes con bajo dominio de la lengua extranjera (Inglés) a partir de la intervención en la práctica docente mediante la tutoría académica como actividad co-curricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar y diagnosticar el nivel de competencia, con respecto a de las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia lingüística de la lengua extranjera (Inglés) a partir del Instrumento de Competencias Lingüísticas, Montes, M. (2011).

Identificar y Diagnosticar la actitud que tienen los estudiantes respecto a las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia lingüística de la lengua extranjera a partir del Instrumento de Competencias Lingüísticas, Montes, M. (2011).

Diseñar e Implementar una propuesta de intervención innovadora que contribuya al mejoramiento del desempeño académico del estudiante de secundaria en las clases de Inglés.

METODOLOGÍA

El enfoque paradigmático que se utilizó para este estudio es el cuantitativo. Los datos cuantitativos que se obtuvieron de éste estudio estuvieron enfocados a recabar información numérica que arrojara resultados sobre dos dimensiones; la importancia y el dominio de las cuatro habilidades para desarrollar la competencia lingüística. Éste tipo de trabajo refleja datos exactos sobre que permiten analizar y medir las dos dimensiones planteadas. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario "Diagnóstico del desarrollo de competencias comunicativas", Montes (2011), el cual está conformado por trece reactivos para recabar información de los datos generales del encuestado, además contiene veintisiete reactivos de las cuatro variables; comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión escrita.

El centro escolar donde se realizó el estudio cuenta 840 alumnos aproximadamente, son 8 los grupos de segundo grado del turno matutino. Sin embargo, la muestra tomada para los alumnos encuestados fueron 4 grupos de segundo grado los cuales corresponden a los que actualmente imparto clases como practicante Normalista. El instrumento se aplicó en el mes de Noviembre del 2012 a estudiantes con un rango de edad entre 13 y 15 años de edad.

El instrumento que se usó para recabar la información con alumnos fue un cuestionario y se aplicó a una muestra representativa de 139 alumnos. Los reactivos que están considerando en el instrumento consideran dos dimensiones que son; el nivel de importancia y dominio de; la comprensión, lectora, expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva las cuales son las cuatro macrohabilidades básicas que deben desarrollarse para el dominio de la Lengua Extranjera.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

A partir de la realización de este proyecto de investigación se diagnosticó que los alumnos de segundo grado tienen poco dominio de la competencia comunicativa de la Lengua Extranjera (Inglés) (en promedio de 9% a 34% consideran que tienen muy poco dominio) sin embargo tenían buena actitud hacia querer aprender Inglés (en promedio de 40% a 72% lo consideraron muy importante). También se definió que el 65% de los alumnos no dedican tiempo al estudio de Inglés en horario extra curricular. Igualmente se comprobó que durante las clases de Inglés en Secundaria había muchos alumnos tenían dificultades para comprender y desarrollar las macrohabilidades de la competencia comunicativa.

Si bien es cierto que una gran mayoría obtuvo un promedio con un rango de entre 9.5 a 10 en el ciclo escolar anterior en la asignatura de Inglés los resultados sobre el dominio de las competencias comunicativas en general (comprensión lectora y auditiva, y expresión oral y escrita) hay una incongruencia puesto que éste nivel resultó muy bajo.

- El 65% de los encuestados no estudian inglés durante las tardes, mientras los que el 25% que si estudia asegura dedicarle de 1 hora o menos al día y un 11% dice estudiar de 1 a 2 horas durante el día.

- Para el 73% de los estudiantes la clase de inglés no es suficiente por sí sola para aprender.

PROPUESTA

A partir de los resultados anteriores se generó la siguiente propuesta innovadora considerando que los alumnos de Secundaria requieren desarrollar el aprendizaje de la Lengua Extranjera (Inglés).

“Programa Tutorial para el desarrollo de las competencias comunicativas en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Inglés”.

Se propone que la tutoría académica inicie desde el primer sábado que comienza el ciclo escolar para fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa. En este caso se implementó el programa los sábados puestos que en el turno vespertino se ocupan todos los espacios áulicos.

Objetivo de la propuesta: Fortalecer las cuatro macrohabilidades para el desarrollo de la competencia comunicativa (comprensión lectora, expresión, oral expresión escrita y comprensión auditiva) para la Lengua Extranjera (Inglés) a partir de un programa de tutorías académicas implementado los sábados con la finalidad de que los alumnos tengan oportunidad de mejorar en su aprendizaje.

RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Se seleccionó a los estudiantes con el perfil para recibir las tutorías. (Promedio de 5, o 6 en escala del 1 al 10) Se les entregó una carta de invitación a 32 alumnos para los padres de familia donde se les convocaba a asistir al curso de manera gratuita.

Los alumnos de alto perfil que no fueron seleccionados mostraron inquietud e interés por asistir a los cursos. A partir de la demanda y la buena respuesta se amplió el programa abriendo una nueva convocatoria

Se abrió una nueva convocatoria dirigida a alumnos cuyo promedio fuera de 8 en para con ellos reunir un grupo de unos 15 alumnos. Se esperaba que sólo estos alumnos se inscribieran, sin embargo se inscribieron 49 alumnos. A los cuales citamos el siguiente sábado y que asistieron regularmente a estos cursos

Solicité en la Normal Superior de Hermosillo a la coordinación del Servicio Social que se consideraran estas horas de trabajo a otros alumnos practicantes de la Escuela Norma Superior de Hermosillo que quisieran colaborar en el proyecto de tutorías impartiendo las clases, 6 alumnos practicantes apoyaron en este programa

Se encuestó a la totalidad de los alumnos en función de responder sobre el impacto o relevancia del programa implementado. Los alumnos encuestados coincidieron en que los cursos de Inglés fueron de gran ayuda para el aprendizaje del Inglés. Consideraron que tuvieron una mejora en cuando a comprender los contenidos abordados en las clases de Inglés en Secundaria. Además expresaron su apoyo al programa de tutorías, argumentando que sería necesario y de mucha ayuda que se implementara este curso el siguiente ciclo escolar para apoyar a otros alumnos que lo requieran.

El programa tutorial inició el 12 de enero del 2013 y finalizará el 4 de mayo de 2013.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1995). *Los programas educativos organizados por competencias*. SEP
- Díaz-Barriga A., F., Hernández R., G. (2002) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª. Edición. México: McGraw-Hill
- Ferreiro, E. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Fascículos 1 al 5. Edición especial de la Dirección General de Educación Especial, México: Sep-OEA.
- Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro y Gómez P. *Nuevas perspectivas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI Editores. pp.13-28.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista P. (2004). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). México: Mc-Graw Hill.
- Hernández R., Fernández C.,Y Baptista P., (2008). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mc-Graw Hill.
- SEP (2012). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Reforma Nacional Carrera Magisterial*.
- SEP (2011). *Plan de estudios de Educación Básica*. (p.86)
- SEP (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional Licenciatura en Educación Secundaria. Séptimo y octavo semestres*.
- Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales México, 2002.
- Rost , M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK. Longman.
- Orlando Fals B. (1989). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista mexicana de investigación educativa*. Ver. Imp. Vol.14, No.40 ene./mar. 2009. México. ISSN: 1405-6666
- Salazar M., R. (2010). *Diagnóstico de la práctica docente de la asignatura de inglés en la Escuela Secundaria Técnica No 66, de Hermosillo Sonora*. (Tesis Inédita de Maestría). Escuela Normal Superior de Hermosillo.
- Secretaría De Educación Pública. (1999). *Libro para el Maestro de Secundaria*. México.
- Secretaría De Educación Pública. (2006). *Plan de estudio inglés*. México.

Capítulo 32

Las Políticas de Inclusión Educativa y la inclusión de los Profesores de escuelas secundarias.

Alicia Olmos

Universidad Nacional de Córdoba

El presente escrito resulta del trabajo de campo de la investigación en curso que, como tesis doctoral, desarrolla la Mg. Alicia Olmos, bajo el título *Las políticas socioeducativas y la gestión escolar*. De la acumulación de proyectos compensatorios a la práctica de la inclusión educativa (2000-2010), dirigido por la Dra. Cecilia Senén González. La investigación parte de la pregunta ¿cómo incide la implementación de políticas socioeducativas (inclusión educativa) en las escuelas, específicamente en la organización del trabajo de docentes y directivos? Como objetivo general, se plantea analizar e interpretar la implementación de múltiples políticas socioeducativas en escuelas del noroeste de la provincia de Córdoba y su incidencia en el trabajo de docentes y directivos.

A la vez, se inscribe dentro de las acciones previstas por el equipo de investigación del proyecto *Las políticas de inclusión educativa*, dirigido por la Mg. Silvia Kravetz y codirigido por la Mg. Alejandra Castro, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

El trabajo del equipo de investigación continúa la línea de indagación que viene sosteniendo desde el año 2000, analizando articuladamente macro y micropolíticas educativas. Se sostiene que el estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requieren un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los sujetos de las instituciones producen sobre estas regulaciones.

Estos procesos institucionales o individuales, resignifican las macropolíticas y permiten a los actores desarrollar estrategias que pueden ser explicadas mediante una lectura de las tradiciones institucionales y de los sentidos que construyen los propios agentes según sus experiencias, conformadas por saberes y prácticas a lo largo de sus biografías escolares.

Los efectos de las políticas económicas y sociales que se fueron imponiendo desde la década de los '70 y se profundizaron en los '90, produjeron tal grado de diferenciación social que el Estado se vio impelido a intervenir con políticas focalizadas para paliar la situación de muchas escuelas que atienden poblaciones vulnerables, sustituyendo el concepto de igualdad educativa por el de equidad. La segmentación social debilitó la integración nacional, manifestándose en todos los espacios (habitacionales, culturales, de consumo) y adquirió particular relevancia en los ámbitos educativos, generando condiciones de escolarización desiguales.

Luego de la crisis del 2001, el discurso de la política social plantea la necesidad de dotar a la escuela pública de una oferta que produzca, al mismo tiempo igualdad de condiciones y de oportunidades para la inclusión de todos en el sistema educativo. Así, se sostiene la responsabilidad central del Estado en la regulación educativa y en

consecuencia se toman ciertas decisiones políticas que abordan más específicamente el tema de la democratización, la inclusión y la igualdad. En el caso que nos ocupa, al definir la Ley de Educación Nacional 26206/06 la obligatoriedad de la escuela secundaria, la pone en agenda en un contexto en el que afirma, además, que el Estado, deberá proveer no sólo recursos materiales e infraestructura, sino condiciones laborales, más apoyos técnicos y presupuestarios para que las escuelas puedan asumir responsabilidades en el cuidado del trayecto de escolarización de cada uno de los alumnos. Para ello, se genera un conjunto de programas y proyectos, los cuales abordan específicamente problemáticas vinculadas a la inclusión. Con todos estos programas y proyectos aparecen líneas de acción vinculadas a la formación docente continua que ponen en juego nuevos enfoques y nuevas experiencias, temática sobre la que se centrará este trabajo.

Analizando cada programa, se podrá ver que entre las acciones más relevantes se encuentra la capacitación de docentes en servicio e incluso algunos llegan a dotar a estos agentes de recursos (computadoras, libros, etc.). No obstante, muy pocos programas hacen alusión a concepciones sobre la docencia, sobre quiénes son los docentes a los que se capacitará o sobre cómo capacitarlo. Una vez en los espacios de capacitación, son escasas las oportunidades en las que los docentes "pasan" por un período de diagnóstico para saber quiénes son, qué hacen, cuál es su trayectoria. De esta manera, el docente sería un sujeto indiscutiblemente presente aunque impensado, o pensado desde el sentido común (desde la tradición, desde el estereotipo de la imagen de profesor de escuela secundaria) en el contexto de cada programa de inclusión.

Por ello surgen las siguientes preguntas, que nos proponemos abordar: ¿Son los docentes sujetos de inclusión? ¿Qué definiciones se utilizan respecto de los docentes en la enunciación de las políticas educativas de inclusión? ¿Cuáles son las concepciones sobre los docentes que construyen los integrantes de equipos técnicos cuando elaboran los programas de capacitación en servicio? ¿Cómo repercuten estas concepciones en la propuesta de capacitación que acompaña a cada programa de política educativa de inclusión?

El encuadre teórico de esta investigación lo constituyen los trabajos de Bourdieu (1991; 2000) a fin de describir la matriz de desigualdad a partir de ocupar distintos lugares en el campo intelectual/académico, lo cual supone distintas posiciones de origen en el campo social; el trabajo de S. Ball (1993) en su contribución al desarrollo de la teoría micropolítica y su modelo teórico para el análisis del ciclo de las políticas educacionales y otros trabajos de Aguerro (2007) Duschatzky, S. (2008) Elichiry, N. (2011) Sagastizábal, M. (Coord.) (2008) Senén González (2008) Tenti Fanfani (2003 - 2008).

Los objetivos específicos que guían este escrito respecto a la capacitación en servicio de los docentes son:

- Describir la compleja trama de actores y situaciones que se van ubicando en la trayectoria de las políticas educativas
- Analizar la relación estructural entre el conocimiento y el poder de los grupos técnico-administrativos sobre los agentes que implementan las políticas educativas.

- Identificar estrategias de capacitación en servicio que generen condiciones para la inclusión educativa.

Hasta el presente, se ha sistematizado información cuantitativa y cualitativa sobre la constitución del cuerpo docente en la provincia de Córdoba. También se entrevistó a integrantes de los equipos técnicos de los programas de políticas de inclusión educativa tratando de indagar sobre los supuestos que estos agentes ponen en juego a la hora de interactuar con los docentes de las escuelas secundarias. En la actualidad se está analizando la información resultante de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes de nivel secundario de escuelas ubicadas en el noroeste de la provincia de Córdoba, en la República Argentina.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2007) Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa) Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Ball, S. (1993) La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Bolívar A (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 3, n2.
- Bourdieu, P. (1991) “El sentido práctico” Taurus Ediciones: Madrid
- Bourdieu, P. (2000) “Cuestiones de Sociología” Itsmo: Madrid.
- CEPAL (2007) Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Extraído el 25 de junio de 2011 desde http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Dubet, F. (2010). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI
- Duschatzky, S. (2008) Tutelados y Asistidos. Programas sociales, Políticas Públicas y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. (Comp.) (2011) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc.
- Gentili, P. Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI. CLACSO.
- IIPE – UNESCO – PNUD. (2009) Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires
- Rivas, A. (2010), Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires. CIPPEC – ArCor. Fundación Noble
- Sagastizábal, M. (Coord.) (2008) Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Santos, B. (2009) Un epistemología del Sur. México: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (Comp.) (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo en Argentina. Buenos Aires: IIPE- UNESCO
- Tenti Fanfani, E. (2007) La condición docente. Análisis comparado de la argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Fundación OSDE- IIPE- UNESCO – Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (Coord.) (2009) Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: IIPE – UNESCO- PNUD.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2010) Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa. Buenos Aires: UNESCO – IIPE.
- Tiramonti G (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Capítulo 33

La inteligencia emocional, el desgaste profesional (burnout) y el engagement: implicaciones para los docentes

M^a del Carmen Ortega Navas

Universidad Nacional de Educación a Distancia

El presente estudio intenta proporcionar evidencias, mediante el estudio del estado de la cuestión sobre la temática que nos ocupa, de cómo el aprendizaje y manejo de la inteligencia emocional (IE) ayuda: a) Controlar el burnout que se manifiesta como consecuencia de la situación de agotamiento por el estrés emocional y que puede venir acompañado, entre otros, por una disminución de la motivación, sensación de baja competencia y desajustes en la eficacia profesional y b) Potenciar el engagement, antagonismo positivista de la corriente del burnout, que se caracteriza por energía, vigor, implicación, dedicación, persistencia, fuerte deseo de esforzarse en el trabajo y eficacia de los docentes. Estas facetas deberán ser tenidas en cuenta para prevenir, afrontar y controlar las vivencias estresantes, contratiempos cotidianos a los que los docentes se enfrentan en su quehacer profesional.

Desde finales del siglo XX y comienzos del actual, el tema de la inteligencia emocional, está teniendo un mayor protagonismo y las investigaciones sobre una formación específica en el terreno de la inteligencia emocional del profesorado han ido proliferando. Numerosos estudios y publicaciones se han centrado en el análisis de la inteligencia emocional de los docentes y sus repercusiones en el manejo del conocido síndrome de estar quemado o burnout.

La inteligencia emocional juega un papel importante en los procesos educativos, en la calidad de las relaciones interpersonales, en el rendimiento académico y laboral y constituye una ventajosa herramienta de interacción con el entorno, engloba numerosas habilidades, entre ellas, las personales para lograr una mejor adaptación y bienestar personal, académico, social y profesional, y las sociales que ayudan, por ejemplo, en la resolución de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo.

Cabe destacar que también se habla del estado de agotamiento, del síndrome de estar quemado o burnout, frustración y desmotivación del profesorado, siendo una de las primeras causas de absentismo, baja laboral, elevado gasto en sustituciones y abandono de la profesión. El burnout es un problema que afecta al profesorado y cuyas consecuencias repercuten en la calidad de la enseñanza.

Los primeros estudios realizados sobre el estrés de los docentes desde hace varias décadas destacan como principales fuentes de estrés: las presiones temporales, las condiciones del trabajo y los conflictos en las relaciones interpersonales. Otros de los factores que se han ido destacando más recientemente como causantes del estrés de los docentes han sido la evaluación del profesorado, la falta de promoción y de apoyo de la organización y algunos rasgos de personalidad como pocos recursos o deficientes estilos de afrontamiento, baja empatía y la inestabilidad emocional.

Por otra parte, los sentimientos de compromiso con la tarea docente o engagement son considerados el concepto opuesto al burnout de modo que el docente se encuentra implicado y entusiasmado por su labor sintiendo una conexión efectiva con su profesión

y se la plantea como un reto. Además el engagement se convierte en un medio facilitador de la salud profesional y el bienestar personal, psicológico y social que contribuyen a que los docentes logren una mejor calidad de vida en todas las áreas.

En este contexto la inteligencia emocional es, precisamente, una alternativa eficaz como medida preventiva para el malestar y los problemas de burnout o bulling de los docentes, que contribuye a disminuir los niveles de estrés del profesorado y potenciar las dimensiones del engagement. Así, los docentes más inteligentes emocionalmente y que son capaces de controlar tanto sus emociones como las de los demás, afrontan mejor el estrés y se involucran con mayor eficacia y energía en sus tareas docentes, lo que repercute, a su vez, en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes.

De hecho, casi nadie duda que la labor del profesorado en el aula es uno de los elementos que inciden en el proceso de aprendizaje de los alumnos, son líderes emocionales de ellos, y si los docentes son capaces de identificar, comprender y regular sus emociones se traducirá en un mejor equilibrio emocional para ellos mismos y sus clases, y transmiten tranquilidad y energía a sus estudiantes.

Tampoco debemos de perder de vista que el docente es el responsable de promover no sólo la mejora de los resultados académicos, sino de fomentar en los estudiantes, la adquisición de competencias que capaciten para la vida. De modo, que el ejercicio diario de su labor educativa exige poner en juego además de competencias que se van asimilando a lo largo de la vida, otras como la inteligencia emocional, la empatía y la gestión de grupos.

Además, desarrollar habilidades de inteligencia emocional en el docente contribuirá a que adquieran habilidades de afrontamiento al estrés y a preparar a sus estudiantes para mejorar su capacidad de percibir, comprender y controlar tanto sus emociones como las de los demás.

Cuando el profesor sabe educar emocionalmente, los estudiantes disfrutarán más con su aprendizaje, potenciarán más fácilmente su propia autoestima, mejorarán la creatividad, disminuirán los problemas relacionados con la disciplina y facilitarán un ambiente escolar menos agresivo, lo que se traducirá, sin duda, en un mejor rendimiento académico.

Por último, queremos señalar que la docencia ha sido considerada tradicionalmente un ámbito donde los profesionales pueden verse afectados por el síndrome de estar quemado o burnout. En este sentido, los cambios en el rol del profesor, en su reconocimiento social, los nuevos modelos educativos que plantean mayores demandas y exigencias, la escasez de recursos para darles respuesta y la interacción con los estudiantes, frecuentemente caracterizada por indisciplina o violencia en el aula, parecen favorecer el desarrollo de este fenómeno.

La finalidad de esta comunicación es demostrar que cada vez más dadas las exigencias de los cambios en la sociedad actual, implica que el docente aprenda, maneje, controle y actualice el desarrollo de técnicas, destrezas y programas en los que se trabaje la percepción, la comprensión, la facilitación y la regulación de las emociones, y que, por tanto, faciliten el entrenamiento de la inteligencia emocional y en última instancia el manejo del estrés e impulso de dimensiones del engagement, para lo cual se requiere un

tratamiento multidisciplinar a nivel no solo de la persona sino también del entorno educativo y psicosocial.

En definitiva, pretendemos reflexionar sobre la incidencia que supone para los docentes formarse en competencias de inteligencia emocional como estrategia para controlar las situaciones que conllevan al burnout y desarrollar dimensiones del engagement que les permitan conseguir el éxito en su labor profesional, pues son una alternativa para el manejo de situaciones estresantes que, sin duda, merman su propia calidad de vida y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Bisquerra, A. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 93-112.
- Doménech-Betoret, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), 471-483.
- Durán, M.A., Montalbán, F.M., Rey, L., Extremera, N. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 145-158.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores, *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8).
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). Síndrome de «Burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Kottler, J.A., Zehm, S.J. y Kottler, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Moreno-Jiménez, B.; González, J. L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida, En Buendía, J. y Ramos, F.(Comp). *Empleo, estrés y salud* (59-85). Madrid. Pirámide.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés del profesor mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 437-454.
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi, S. y Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium*, 12, 279-291.

Capítulo 34

Violencia Escolar y Conductas Disruptivas en Adolescentes: Caso Escuela Secundaria General No. 5 José Vasconcelos

Maritza Osuna Valdéz

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Mariel Michessedett Montes Castillo

Universidad de Sonora

Emilia Castillo Ochoa

Universidad de Sonora

Marcela Cecilia García Medina

Universidad de Sonora

DESCRIPCIÓN DEL TEMA

Hoy en día es muy común que los alumnos de educación básica, específicamente en secundaria asisten adolescentes entre los 12 y 15 años de edad aproximadamente, durante su transcurso en esta etapa escolar se presentan problemas de comportamiento, manifestando principalmente actos de violencia física, verbal y psicológica.

De acuerdo con Lykken (2000), Citado en Ramos y Castillo (2011), afirma que hay dos caminos para desarrollar un comportamiento antisocial: uno de ellos es estar expuesto a una socialización deficiente como consecuencia de una práctica familiar negligente; el otro es una serie de rasgos temperamentales que en un momento dado harían casi imposible tener una socialización normal. Ante esta concepción del autor consideró que independientemente de su muy valioso punto de vista el factor familiar es determinante para el desempeño social que tienen los adolescentes y también determina, en gran medida, el desempeño escolar, el comportamiento y la conducta que manifiestan en la escuela.

Por otro lado Ramos y Castillo (2011) afirman que la violencia, vista desde la perspectiva de conducta antisocial, es una manifestación que se presenta de diversas formas y está presente en el ser humano. La etapa cronológica que abarca el periodo de la adolescencia se caracteriza, entre muchos otros rasgos, porque la violencia casi forma parte de la naturaleza propia del adolescente; sin embargo, cuando se presenta de forma recurrente y por consecuencia produce comportamientos antisociales, entonces se ha convertido en un grave problema.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo anterior nos hacemos los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las relaciones interpersonales en las aulas de secundaria?
- ¿Cómo son los casos de malas relaciones en secundaria?
- ¿Cuáles son los tipos de actuaciones violentas?
- ¿Qué acciones realiza el profesor de secundaria ante un conflicto de violencia entre los alumnos?

OBJETIVOS GENERAL

Identificar y descubrir las situaciones de violencia y conductas disruptivas en el adolescente de la Escuela Secundaria No. 5 “José Vasconcelos

ESPECÍFICOS

Identificar y Describir

- Las relaciones interpersonales en las aulas de secundaria.
- Los casos de malas relaciones en secundaria.
- Los tipos de actuaciones violentas
- Las acciones del profesor de secundaria ante un conflicto de violencia entre alumnos.

JUSTIFICACIÓN

Es importante abordar el tema de violencia escolar en secundaria porque es uno de los problemas que en mayor familiaridad se presentan en los distintos espacios del plantel, donde es notorio ver numerosas situaciones de violencia tanto física, como verbal dentro y fuera de las aulas.

Bajo el contexto anterior, y lo observado en los escenarios educativos la justificación del presente trabajo se centra en:

- Existe un sobre uso de la palabra Bullying.

Al referirme al sobre uso de esta palabra, es porque tanto los jóvenes como los profesores no tienen conciencia que es el bullying y que es violencia no conocen la diferencia del mismo, por lo tanto a cualquier agresión que se presenta dentro del aula los alumnos acusan al agresor como:

“...maestra me esta haciendo bullying...”

“... me esta bullyando...”

Cuando en realidad las acciones son de violencia, esto sucede muy seguido en la mayoría de las secundarias donde he realizado mi práctica docente independientemente del contexto, favorable, o desfavorable.

- Los jóvenes se encuentran en el desarrollo de la adolescencia donde tienen problemas de conducta.

Todo profesor de Educación Secundaria debe tener en cuenta que es una etapa difícil para los jóvenes ya que se les esta preparando para ser adultos donde sus cambios constantes de temperamento, actitudes, pensamientos, físicos, es por ello que el joven tomará distintas posturas buscando su propia identidad.

- Entorno Familiar.

Gran parte de la violencia que existe tiene origen en el ambiente familiar, ya que si el joven vive en una familia con violencia produce igualmente violencia, debido a que el ve cotidiana esa situación. Por otro lado tenemos un aspecto más que influye desfavorablemente en lo jóvenes, este es la falta de atención de los padres en la educación de sus hijos misma que es causada por la falta de tiempo, o trabajo.

METODOLOGÍA.

El presente apartado metodológico parte de modelo metodológico para la evaluación diagnóstica de Bullying y Violencia en las Escuelas Secundarias públicas del Estado de Sonora. Cuya autoría recae en Castillo, E.; Montes, M. Y Colabs. (2012) con el fin de realizar una evaluación diagnostica de violencia en educación secundaria en el estado de sonora. Mismo que fue aplicado a docentes de escuelas secundarias públicas.

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El procesamiento de análisis de los datos se llevo en tres fases.

Fase 1 Cuantitativo: en el programa Excel para la cuestión de la variable de los datos generales.

Fase 2 Cualitativo: técnica de coloreado ya que por saturación y frecuencia se llegó a los hallazgos

Fase 3: Técnica de triangulación para la relatoría de los hallazgos, la cual consiste en contrastar los hallazgos con la teorización en mi caso como soy practicante de Escuela Secundaria, se hace una reflexión cerrada con esto me refiero a que se reflexiona sobre la práctica educativa que yo ejerzo.

RESUMEN DE RESULTADOS POR VARIABLE

Datos Generales:

- Total de alumnos (27% mayor a 550 alumnos)
- Alumnos por grupo (55% 36 a 45 alumnos)
- Puesto que desempeña y grado que imparte (94% docente, primero de secundaria)
- Años de experiencia docente(49% de 1 a 10 años)
- Antigüedad (70% 1 a 10 años)
- Estudios Profesionales (39.39% Licenciatura)
- Institución de egreso (24.24% Escuela Normal Superior de Hermosillo).
- Estudios de Maestría (45.45% no tiene, 33.33% en Educación)
- Trabajo en otro nivel Educativo (87.87% no trabaja en otro nivel).

Violencia:

- Los docentes atribuyen la violencia escolar por problemas familiares y repercute en los jóvenes.
- Falta de valores
- Agresividad física y verbal siendo unas de las principales con menor mención Bullying

- Los profesores intentan hablar con los jóvenes implicados en riñas o agresiones

Fuente: Con base en datos de Osuna, M., Montes, M. , Castillo, E. y García, M. 2013.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES.

Como se mencionó en un inicio, el objetivo principal es Identificar y descubrir las situaciones de violencia y conductas disruptivas en el adolescente de la Escuela Secundaria No. 5 “José Vasconcelos. Para uno como practicante desarrollar la tarea docente no es fácil, porque un profesor de lengua extranjera (inglés) resulta complicada esta labor debido a las actitudes negativas que se presentan en los estudiantes; las burlas que generan dentro del aula porque pronuncias mal una palabra, esto ocasiona que el alumno no cumpla con los objetivos deseados dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En su mayoría los jóvenes en secundaria son inquietos, violentos, durante mis jornadas de observación y practica docente, me han sucedido ocasiones donde no he podido dar las clases porque están alumnos agrediendo verbalmente, físicamente, incluso hasta las alumnas entran en riñas; al verme en estas situaciones cancelo la actividad de la clase y lo que tengo que hacer es platicar con ellos cuando los problemas son recurrentes durante una misma clase, esos alumnos son canalizados a prefectura o en trabajo social.

En cuanto a los casos de malas relaciones en secundaria los grupos están muy divididos en cuanto a bolitas, durante mis clases y si están trabajando en equipo se trata de diversificar a los equipos, de tal manera que no trabajen siempre los mismos o que uno solo sea el que realice el trabajo. Con los hombres especialmente en el grupo de 1E tenemos un problema porque son en su mayoría hombres, tengo que estar constantemente monitoreándolos para que no existan problemas de violencia o agresiones dentro de los mismos.

REFERENCIAS

- Akkok, F. (1999). *Parental involvement in the educational system: To empower parents to become more knowledgeable and effective*. Paper presented at the Central Asia Regional Literacy Forum, Istanbul.
- Bandera, P. F. (2003). *Lúdica por el desarrollo humano: programa general de acciones recreativas para adolescentes, jóvenes y adultos*. III simposio Nacional de vivencias y Gestión en Recreación Vicepresidencia de la República/ Coldeportes/ Funlibre. Bogotá, Colombia.
- Baztan, A. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo. Barcelona, España.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires, Argentina.
- Briones, G. (2003). *Metodología y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Castro, A. (2007). *Violencia Silenciosa en la escuela*. 2da ed. Buenos Aires, Argentina. ISBN: 978-950-507-965-0
- Correa, A. G. (2008). *La Disciplina Escolar: Guía Docente*. (S. d. publicaciones, Ed.) Murcia: Universidad de Murcia.
- Delgado, M. (2009). Violencia en las aulas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. No. 16, Marzo de 2009. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MAGDALENA_DELGADO_1.pdf

- Del Val, J. (1996). *Los fines de la educación*. Editorial siglo veintiuno de España editores., SA. Madrid.
- Erikson, E. (2000). *Sociedad y Adolescencia*. México. Siglo XXI.
- Figueroa, I. D. (2008). *Violencia Escolar: Maltrato entre Iguales en Escuelas Secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara* (Vol. Primera edición). Guadalajara, Jalisco, México.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista., M.(2006). *Metodología de la investigación*. Quinta edición Editorial Mc GrawHill Interamericana. México. Pgs. 4, 34.
- Hughes, P. y MacNaughton, G. (2000). *Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada bullying y violencia escolar*. Alianza (ED.), Madrid. ISBN: 978-84-206-5461-4

Capítulo 35

La formación de los futuros docentes de Educación Secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia

Melani Penna Tosso

Universidad Técnica de Manabí

Que la homofobia existe en los centros educativos es una realidad que se conoce desde hace más de treinta años (Penna, 2012; Young y Whertvine, 1982).

El alumnado Lesbiana, Gay, Bisexual, Transexual y Queer (LGBT) sufre un tipo de acoso específico en las aulas (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010). Ante esta situación sería lícito plantearse qué tipo de formación está recibiendo el personal docente para atender este tipo de diversidad.

Con la intención de dar respuesta a esta pregunta, para la consecución de mi tesis doctoral, llevé a cabo una evaluación de la formación inicial del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual así como de sus posibles actitudes homófobas. Anteriormente, en España, no se había realizado ninguna evaluación del profesorado en estos aspectos pese a los elevados niveles de homofobia que se venían encontrado en el alumnado según diferentes estudios.

Con respecto a la metodología podemos afirmar que se trató de un estudio ex post-facto, con una muestra extraída mediante un muestreo no probabilística intencional. Para la elaboración del instrumento de evaluación se diseñó un cuestionario que fue validado por una comisión de expertos.

Los resultados hallados tras la evaluación de los futuros docentes que estaban cursando durante el curso 2011-2012 el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) nos permiten extraer una serie de cuestiones relevantes para los profesionales de la Educación Secundaria (ES).

Concretamente, los datos encontrados nos permiten afirmar que el futuro profesorado, en su mayoría, muestra niveles moderados de homofobia y no está formado para atender a la diversidad afectivo-sexual existente en los centros. Igualmente podemos corroborar que se han encontrado relaciones entre determinadas características del futuro profesorado y manifestar mayores niveles de homofobia.

En la presente comunicación intentaremos analizar qué posibles interpretaciones se pueden extraer de estas tres afirmaciones.

Así, con respecto a la primera afirmación, los moderados niveles de homofobia entre el futuro profesorado de ES, aunque el análisis estadístico de los resultados encontrados ha señalado que es significativamente mayor el porcentaje de docentes que no muestra actitudes homófobas, habría, aproximadamente, una quinta parte del futuro profesorado que sí las muestra.

A este respecto resulta lícito preguntarse ¿Qué nivel de homofobia se debe tolerar entre el futuro personal docente? Si este interrogante se realizara con respecto a la

xenofobia o el machismo, las respuestas serían seguramente tajantes y la práctica totalidad de personas a las que les preguntáramos nos dirían que no les parece que se puedan tolerar actitudes machistas o xenófobas en ningún futuro docente. Sin embargo, en relación a la homofobia, la normalización de las actitudes homófobas hace que el nivel de tolerancia con respecto a estas actitudes sea mayor.

Y mientras se siga teniendo esta visión normalizada de la violencia homófoba, mientras se siga pensando que, por ejemplo, usar la palabra “maricón” como insulto es solamente una manera de hablar, seguirá habiendo homofobia en los centros de enseñanza, es decir, se seguirá permitiendo que ese 10% aproximado de alumnado, profesorado y familias LGBT sigan sintiéndose agredidos a diario y que la totalidad del alumnado, el profesorado y las familias siga teniendo una visión sesgada y limitada de la diversidad afectivo-sexual, limitando, de esta manera, su propio desarrollo personal.

El profesorado cumple un papel fundamental, si queremos que desaparezca la homofobia de los centros de enseñanza, tiene que ser el garante del cambio, el formador del alumnado, el responsable de detectar y actuar contra la violencia homófoba dando una respuesta educativa de calidad ante la diversidad afectivo-sexual.

En relación a la segunda afirmación, la falta de formación del futuro profesorado en estos aspectos, los resultados hallados nos permiten afirmar que los futuros docentes, en su inmensa mayoría, afirman no haber recibido formación en atención a la diversidad afectivo-sexual, ni durante la carrera, ni durante el MFPS.

Pero aunque el futuro profesorado diga no haber recibido formación a este respecto, las diferentes investigaciones realizadas vienen a señalar que, en la gran mayoría de los casos, el futuro personal docente recibe una formación homófoba en relación con la atención a la diversidad afectivo-sexual e imparte, cuando empieza a ejercer, una educación homófoba en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual.

Y es que, si no se nos educa al respecto, todos y cada uno de nosotros somos homófobos. Los futuros docentes no son una excepción en una sociedad donde no se tolera la diversidad afectivo-sexual. Es decir, que aunque no se forme de una manera intencionada al futuro profesorado, esto no significa que no se le eduque en estos temas. Lo único que garantiza la falta de formación es que se van a seguir transmitiendo a los futuros docente los mismos valores homófobos y conservadores que existen en la sociedad. Y si el futuro docente posee actitudes homófobas se las transmitirá a su alumnado, aunque no sea consciente de ello y considere que no trata estos temas en sus clases. Lo hará de una manera implícita y sutil, pero lo hará.

En relación a la tercera afirmación, la relación entre determinadas características del futuro profesorado y los mayores niveles de homofobia, destaca el hecho de que los factores que más se han relacionado con la homofobia sean el estudiar en un centro católico privado, el ser católico y el tener una ideología política de derechas, por encima del sexo que suele ser uno de los factores que más correlaciona con la homofobia según investigaciones anteriores.

Estos datos tendrían que hacer reflexionar a los responsables de la iglesia católica en cuanto a los mensajes que transmiten a sus fieles en relación a la diversidad afectivo-sexual ya que el respeto y el amor al prójimo se supone que está en la base de este tipo de religión. Igualmente los partidos políticos de derechas deberían reflexionar sobre los

mensajes que transmiten a sus votantes en relación al respecto hacia la diversidad afectivo-sexual, entendiendo que los discursos políticos no pueden atentar, en ningún caso, contra los derechos humanos reconocidos y aceptados internacionalmente.

Finalmente, por encima de estas discusiones, quizá el resultado más esperanzador que se pueda extraer de la investigación realizada sea la constatación del interés del futuro profesorado por formarse en estos aspectos, prácticamente el 90% de los futuros docentes evaluados estaba de acuerdo con la idea de que la formación en la atención a la diversidad debe ser una formación completa, que abarque todos los posibles factores de diversidad, es decir, una formación que incluya la atención a la diversidad afectivo-sexual como un tipo de factor más de diversidad al que hay que dar una respuesta educativa de calidad.

La demanda existe, así como las carencias formativas a este respecto, tendremos que ver ahora qué respuesta se ofrece desde los espacios de formación del profesorado a esta necesidad que, de una manera más o menos directa, nos afecta a todos.

REFERENCIAS

- Young, I. M. y Whertvine, J. (1982). Attitudes of heterosexual students toward homosexual behavior. *Psychological Reports*, 51, 673-674.
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Sánchez Sáinz, M. (2009). Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO. Madrid: Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2010). Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Madrid: Catarata.

Capítulo 36

Actitudes del alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa

Eufrasio Pérez Navío, Javier Rodríguez Moreno, María del Carmen Pegalajar Palomino y M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

El cambio de planes de estudios, del antiguo CAP al nuevo Máster de Secundaria ha propiciado que el alumnado de dichos estudios de posgrado haya tenido que cambiar el concepto que se tenía de dicha titulación, principalmente, debido a que el CAP duraba dos meses, uno de teoría y otro en prácticas y, el nuevo Máster, dura un curso académico, suponiendo más esfuerzo y trabajo para el alumnado pero queremos saber con esta investigación, si ese tiempo y esfuerzo es aprovechado para aprender más y mejor.

Aunque no es hasta el año 2007 cuando se fija la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007). Los mecanismos e instrumentos establecidos para avanzar hacia el proceso de convergencia y armonización de los distintos sistemas educativos se basan en la adopción de un modelo de titulaciones con dos niveles (grados y posgrados), la implementación de un sistema de créditos común así como la promoción de la movilidad académica a Europa. Además, hemos de hacer referencia a los procedimientos contrastados de evaluación y acreditación nacionales y supranacionales, tendentes a mejorar la calidad de la educación superior (Docampo, 2001; ENQA, 2003; Reichert y Tauch, 2003; Vlasceanu y Conley, 2004).

Esta reforma ha supuesto no sólo un profundo cambio de tipo estructural, centrado en adecuar determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de Educación Superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006) sino, también, en la adopción de un enfoque diferente de la docencia (Tomusk, 2006; Escordia, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008). En este sentido, el informe “StudentCentredLearning: Time for a New Paradigm in Education” (ESU, 2010) evidencia con claridad cómo esta reforma no sólo exige de una actualización de los planes de estudio, sino que plantea la necesidad de que la institución desarrolle su propio modelo educativo desde el cuál pueda impulsar este cambio de paradigma. Ello ha obligado a las universidades a plantearse el nivel de adecuación del modelo educativo de su institución y, en caso contrario, a analizar la posibilidad de diseñar e implementar uno de nueva creación para poder afrontar los principios de esta reforma con garantías de calidad (Froment et al., 2010).

DISEÑO METODOLÓGICO

La Universidad de Jaén, al igual que el resto de universidades andaluzas, está inmersa en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), produciendo un cambio importante en sus planes de estudio. Por ello, con este trabajo se pretende comprobar en

qué medida dichos cambios han contribuido a la mejora de la educación en el sistema universitario en el alumnado del Máster de Secundaria.

En este trabajo se ha utilizado un estudio descriptivo basado en la técnica de la encuesta. Esta metodología es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla. Para ello, se ha elaborado un cuestionario ad hoc denominado “Cuestionario sobre las actitudes del alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén hacia el Espacio Europeo de Educación Superior”. Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 5=plenamente de acuerdo), compuesto por tres dimensiones fundamentales:

- A) Aspectos generales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- B) Aspectos generales de organización académica.
- C) Aspectos generales respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Construida la escala, se procedió a la validación por parte de expertos universitarios del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, a los que se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de cada ítem del cuestionario, estableciendo las consideraciones oportunas para mejorarlo en cuanto a su contenido, pertinencia, ambigüedad, redacción y otros aspectos. Una vez estas sugerencias fueron incorporadas al instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 5 estudiantes de la asignatura optativa de Informática del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén, los cuáles no han sido incorporados en la muestra final de este estudio. Esta prueba tenía como intención conocer el grado de comprensión de los distintos ítems por parte del alumnado. El índice de fiabilidad, Alfa de Cronbach, nos arroja un .945 lo que nos indica que es elevado y nuestro cuestionario es idóneo para los 38 elementos (ítems) de los que se compone.

La población coincide con la muestra al ser tan solo diecinueve estudiantes de dicho Máster.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados sociodemográficos obtenidos en la investigación tenemos los siguientes:

- Cursando la asignatura del Máster de Secundaria se encuentran más hombres que mujeres, 57.9 y 42.1 %, respectivamente.
- Un 68.4 % tiene entre 21 y 25 años.
- Más de la mitad, un 57.9 % residen en Jaén capital, aunque también hay de otras localidades como Linares, La Carolina, etc.
- Un 31.6 % son Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (INEF), 15.8 % son Licenciados en Historia del Arte, un 10.5 % son Licenciados en Historia y Filología Inglesa, respectivamente.

- La gran mayoría cuando cursaba la licenciatura no participaron en ningún programa Erasmus, concretamente un 68.4 %.

- Entre el alumnado que sí participó en Erasmus, un 31.6 %, lo realizaron a países como Grecia, Italia, Portugal, Alemania y Francia.

Los resultados de las tres dimensiones podemos categorizarlos de la siguiente manera:

En la dimensión de “Aspectos generales sobre el EEES” (del ítem 1 al 12) el ítem mejor valorado por el alumnado participante en la escala de 1 (Plenamente de acuerdo) a 5 (Totalmente en desacuerdo) es el referido a que considera que la adaptación de los planes de estudio al contexto europeo favorece la homogeneización de estudios universitarios (=2,74). En contra el alumnado participante no tiene una valoración positiva acerca de los nuevos planes de estudio del Máster de Secundaria (=3,95).

La segunda dimensión, “Aspectos generales de la organización académica” (del ítem 13 al 27) nos arroja, según los participantes de la muestra las prácticas externas del Máster complementan su formación académica (=2.47).

El ítem peor valorado por los participantes es el horario de clases del máster que consideran que no es adecuado no están de acuerdo en que facilite el aprendizaje del alumnado.

La tercera y, última dimensión, trabajada en el cuestionario: “aspectos generales respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje” (del ítem 28 al 38) nos permite conocer la opinión del alumnado participante. Una amplia mayoría de estudiantes, con una media de 2.00 (=2.00), opina que su profesorado utiliza los espacios virtuales (campus virtual, webmail, catálogo de la biblioteca, docencia virtual...) para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual porque les resulta más cómoda para su aprendizaje.

Por el contrario, el alumnado participante indica no estar de acuerdo en la forma de enseñar el profesorado en las clases, principalmente, en general, porque no tienen en cuenta las características del alumnado (=4.00). El alumnado opina que no existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas desarrolladas en el aula (=4.00).

DISCUSIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

Los datos obtenidos nos ponen de manifiesto que el alumnado ha dado su opinión libremente y que posiblemente deberíamos de realizar entrevistas individualizadas, con dicho alumnado, para conocer y profundizar en sus respuestas y mejorar lo que ya es bueno para transformarlo en óptimo. Todos los resultados nos llevan a concluir el propósito de nuestra investigación, el alumnado sale mejor preparado al acabar el Máster de Secundaria que cuando cursaba el antiguo CAP, además de poseer unas actitudes constructivas del Máster hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en donde, en líneas generales, opina que es mejor y mejorable.

En líneas generales, el alumnado está satisfecho con la asignatura tratada en esta investigación y con todas las asignaturas que forman parte del Plan de Estudios del Máster de Secundaria de la Universidad de Jaén. Hay que tener en cuenta, que la

asignatura de “Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa” ha sido la última cursada en el Máster antes de comenzar las prácticas externas en los centros de secundaria.

De los resultados extraemos las siguientes propuestas de mejora:

- Más coherencia entre la teoría y la práctica.
- Entrevistas individualizadas con el alumnado participante para conocer con más detalle los aspectos positivos y negativos del máster.
- Sondear la opinión del alumnado antes de ubicar el horario del Máster, es decir, flexibilidad en los horarios lectivos.

REFERENCIAS

- Docampo, L. (2001). La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Disponible en: <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/9ACB6692-4896-4432-8083-A942BE6F6556/0/doc12.pdf> (consultado el 15 de Enero de 2013).
- Escorcia, R.E., Gutiérrez, A.V. y Henríquez, H.J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77.
- ESU (2010). *StudentCentredLearning: Time for a New Paradigm in Education*. European Students`Union.
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (2003). *Quality procedures in European Higher Education*. Helsinki: The Danish Evaluation Institute. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> (consultado el 17 de Enero de 2013).
- Herrera, L. y Enrique, D. (2008). Proyectos de Innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-18.
- Jacobs, B y Van Der Ploeg, f. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 535-592.
- Pegalajar Palomino, M.C., Pérez Navío, E. y Colmenero Ruiz, M.J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior según el nivel educativo del alumnado universitario. (en prensa).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E. 30-10-2007).
- Reichert, S. y Tauch, C. (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four year after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*. Disponible en: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/Trends/Tre3_SUM.pdf (consultado el 17 de Enero de 2013).
- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.
- Vlasceanu, L. y Conley, B. (2004). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Studies on Higher Education. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Capítulo 37

Proyecto INCOBA - Propuesta de integración de las CCBB en los centros escolares

Ángel Pérez-Pueyo

Universidad de León

Oscar Casado Berrocal

CC Santa Teresa (León)

Carlos Heras Bernardino

IES Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid)

David Vega Cobo

C.P. Menéndez Pidal. Bemibre (León)

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son muchas las propuestas educativas que en la actualidad intentan llenar el vacío legal que existe en el marco de la contribución a las Competencias Básicas (CCBB) en la etapa de Secundaria, pero no todas son válidas. Estudios como el realizado por Heras (2012) ponen de manifiesto la disparidad de planteamientos que existen en la actualidad para el desarrollo de las CCBB en los centros, por lo que decantarse por uno, otro o ninguno debería ser fruto de un profundo proceso de reflexión. En nuestro caso, hemos llegado a la conclusión de que cualquier iniciativa que pretenda contribuir a las CCBB debería comenzar obligatoriamente por una secuenciación de las mismas a lo largo de los cursos de la ESO.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo es unificar criterios. Establecer un marco compartido en el cual todos los profesores puedan realizar valoraciones sobre sus alumnos tomando los mismos referentes. Y para ello, una vez analizada la situación y detectadas las carencias que existen en la contribución a las CCBB, es necesario proponer soluciones.

PROCEDIMIENTO EMPLEADO

Desde el Grupo Internivelar e Interdisciplinar “Actitudes” y a través del Proyecto INCOBA, hemos intentado desarrollar un modelo funcional de desarrollo de las CCBB que sea afín a la legislación educativa. Esta funcionalidad la hemos concretado en una secuencia de quince pasos (Heras, 2012; Pérez-Pueyo, coord., 2013) que recogen y organizan de manera coherente el conjunto de las actuaciones que sería conveniente realizar en los centros educativos para garantizar la consecución de nuestros propósitos. Actualmente, el Proyecto INCOBA se está desarrollando en diferentes centros del territorio nacional y forma parte de las nuevas propuestas que, a través de colaboradores externos, se van a integrar a la plataforma del Proyecto COMBAS.

Esta serie de pasos o escalones, por los que habría que ir pasando ordenadamente, pretenden ser un referente para la formación de centros y docentes. Resulta fundamental que el profesorado adquiera o actualice sus competencias profesionales vinculadas con el proceso de programación al ser ésta una de las grandes áreas en las que debemos especializarnos. Intentando aportar nuestro granito de arena a esta tarea, a

continuación describimos brevemente en qué consisten esos quince pasos que hemos identificado. El desarrollo completo de la propuesta aparece en el nuevo libro del grupo “Actitudes” coordinado por Pérez Pueyo (2013).

PASO 1: SELECCIÓN DE LA PROPUESTA

De entre las propuestas válidas que existen en la bibliografía, el equipo directivo deberá seleccionar aquella que mejor se adapte a sus necesidades.

PASO 2: PROPUESTA INICIAL DE SECUENCIACIÓN DE LAS CCBB

El equipo directivo elaborará o tomará de la bibliografía una propuesta inicial para la secuenciación de las CCBB en base a los indicadores que se consideren necesarios trabajar a nivel de centro y se la presentará al claustro de profesores para su discusión, concreción y complementación.

PASO 3: COMPLEMENTACIÓN Y APROBACIÓN DE LA PROPUESTA POR PARTE DEL CLAUSTRO

El claustro estudiará la propuesta y la completará con aquellos otros aspectos que se consideren necesarios trabajar desde cada una de las materias (o desde todas ellas)

PASO 4: APROBACIÓN DE LA PROPUESTA POR PARTE DEL CONSEJO ESCOLAR

La secuenciación final de los indicadores de las CCBB para los cursos se enviará al Consejo Escolar para su aprobación final.

PASO 5: INTEGRACIÓN DE LA SECUENCIACIÓN DE LAS CCBB EN EL PEC

La propuesta aprobada será incluida en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y se convertirá en el principal referente que tendrá el claustro a la hora de adecuar los OGE a las características concretas del centro educativo y del contexto en el que se encuentra.

PASO 6: SELECCIÓN DE INDICADORES POR PARTE DE LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

Los respectivos departamentos didácticos se reunirán y seleccionarán aquellos indicadores de cada competencia que se trabajarán desde las diferentes materias en cada uno de los cursos de la etapa.

PASO 7: PUESTA EN COMÚN DE LA CONTRIBUCIÓN QUE SE REALIZA DESDE LAS MATERIAS A LAS CCBB

Los respectivos Jefes de departamento acudirán a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) para agrupar en un único documento las propuestas de selección de indicadores realizadas desde cada manera.

PASO 8: INTEGRACIÓN DE LA SELECCIÓN DE INDICADORES EN EL PEC Y EN LAS PPDD

El documento global se incluirá en el PEC para que quede constancia de la contribución que se realiza a las CCBB desde el centro.

PASO 9: VINCULACIÓN DE LOS INDICADORES CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CURSO

Los departamentos vincularán los indicadores de las CCBB seleccionados con los respectivos criterios de evaluación del curso correspondiente, puesto que éstos últimos determinarán el tipo y grado de consecución de los aprendizajes.

PASO 10: COORDINACIÓN INTERDEPARTAMENTAL: IMPLICACIÓN EN PROYECTOS COMPARTIDOS

OPCIONAL: Para la elaboración de dinámicas interdisciplinares que impliquen a más de una materia se partirá de la redacción conjunta de los criterios de evaluación de las materias implicadas y de la posterior vinculación de los indicadores de CCBB con éstos.

PASO 11: ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS DESDE LAS CCBB

Los docentes de los respectivos departamentos deberán adaptar, rehacer o diseñar de nuevo sus unidades o las actividades incluidas en ellas para que permitan contribuir a las CCBB de los alumnos. Dicho de otro modo, deberán relacionarlas con los aprendizajes expresados en los indicadores de las CCBB seleccionados para el curso.

PASO 12: VALORACIÓN PARCIAL DE LOS APRENDIZAJES VINCULADOS CON LAS CCBB: EVALUACIÓN DESDE LA MATERIA

Tras poner en práctica las unidades, cada profesor (en cada materia) comprobará los aprendizajes vinculados con los indicadores de las CCBB correspondientes que el alumno ha demostrado poseer. Sin embargo, ésta será una visión sesgada del proceso. La razón radica en que en que cada profesor tendrá una valoración parcial sobre una serie de aprendizajes compartidos que los alumnos habrán demostrado tener o no en diferentes materias. Por lo tanto, éstos deberán ser contrastados con otros profesores para poder ofrecer una valoración real y ajustada a la realidad. Este hecho justifica la no calificación de las CCBB de manera aislada desde las materias; una de las principales características del Proyecto INCOBA.

PASO 13: VALORACIÓN GLOBAL DE LOS APRENDIZAJES VINCULADOS CON LAS CCBB: PUESTA EN COMÚN Y EVALUACIÓN CONJUNTA

Los profesores acudirán a la reunión de evaluación final con la intención de contrastar la información parcial obtenida en su materia. De esta forma se asegurarán de que la valoración final que se realice sobre el grado de adquisición de las CCBB será fiable y estará ajustada a la realidad que ha demostrado el alumno en el conjunto de las materias.

PASO 14: TOMA DE DECISIONES: LA PROMOCIÓN (O TITULACIÓN) EN BASE A CRITERIOS COHERENTES

Una vez determinado el grado de consecución de los objetivos de las diferentes materias será necesario tomar decisiones sobre la promoción o titulación del alumno. El

grado de consecución de las CCBB parece ser un indicador coherente y fiable en base al cual tomar la decisión.

PASO 15: ELABORACIÓN DEL INFORME SOBRE EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS CCBB EN EL CURSO

Tras la puesta en común de los aprendizajes vinculados con las CCBB demostrados por el alumno en todas las materias, el tutor elaborará un informe en el que se incluirá el resultado de la valoración global (aunque no calificación), detallando aquellos aspectos de cada CCBB que el alumno ha demostrado tener adquiridos y aquellos que no.

CONCLUSIONES

La decisión de implementar estos quince pasos posibilita que, en todos los niveles de la educación obligatoria, la contribución que cada materia hace al desarrollo de las CCBB sea el mismo. Esto implica que no se trabajará de manera aislada e inconexa entre las mismas, sino de forma conjunta, coherente y coordinada (Pérez-Pueyo & Casanova, coords, 2010). Todos los docentes actuarán conforme a los mismos criterios y siguiendo un patrón común y consensuado. Además, se hará posible la identificación de los aprendizajes concretos con los que se relacionan las CCBB.

REFERENCIAS

- Heras, C. (2012). Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación [Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valladolid]. Valladolid.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.)(2013). 15 pasos para programar y evaluar las CCBB. Después de la secuenciación (en prensa). Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (coord) (2010). La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos. Madrid: CEP Editorial.

Capítulo 38

La formación del profesorado de educación secundaria en actitudes hacia la inclusión e interculturalidad de la universidad de la laguna

Manuel Avelino Pestano Pérez y Olga María Alegre de la Rosa
Universidad de La Laguna (Tenerife)

El presente estudio tiene como introducción la importancia que juegan los valores sobre la inclusión e interculturalidad en los futuros profesionales de la educación, realizando un análisis sobre el papel que ambos aspectos juegan en la formación del profesorado. Para ello, se utilizó como método un análisis cuantitativo para conocer las actitudes ante la cultura inclusiva de los profesionales que cursan el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de La Laguna, a través de la elaboración de un cuestionario siguiendo las directrices de la “Guía Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2000) y entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes noveles de Secundaria. El análisis concreto sobre los estudiantes que se forman como futuros docentes de secundaria, se debe a los pasos agigantados que la formación ha dado en el nivel de Secundaria en lo que respecta a los profesores, que exige mayor preparación pedagógica que deberá incidir, sobre todo, a la diversidad cultural de los centros escolares. La muestra seleccionada asciende a 397 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de los cursos 2009/2010, y 2010/2011. Este trabajo forma parte del análisis y estudio dentro del Proyecto de Investigación I+D+i “Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad (I.C.I.I.). (Estudio sobre actitudes, competencias y tecnologías para la inclusión y la interculturalidad en centros educativos).

CONTEXTUALIZACIÓN

La falta de estudios concretos capaces de canalizar los problemas actuales de las instituciones educativas en su nivel de Secundaria, derivados de su complejidad actual, hace preciso realizar un análisis y estudio en profundidad que nos permita investigar y conocer las barreras actuales que inhiben la mayor eficacia del sistema educativo, barreras centradas sobre todo en la falta de atención a las minorías, mínima comprensión a los problemas del entorno escolar, el escaso entendimiento por parte de las escuelas a los movimientos sociales que provocan la diversidad cultural en las mismas, causando la necesidad de reflexionar sobre lo que se está realizando en la formación del profesorado de Secundaria en cuanto a equidad e igualdad en los centros educativos.

La educación inclusiva e intercultural tiene como principal reto el impulso de valores que conduzcan hacia la mejora y desarrollo de una comunidad segura, formativa, integral, integrada e integradora. Estos valores inclusivos deben ser compartidos por el profesorado, estudiantes y sus familiares como modelo a seguir para la mejora de la escuela.

Este estudio pretende analizar, si en la formación del profesorado de Secundaria se desarrollan actitudes hacia la inclusión a interculturalidad a través de tres categorías

fundamentales: Cultura, Política y Prácticas Inclusivas, y que ayuden en la maduración intelectual del adolescente, apoyándole en su crecimiento personal como ser humano que vive rodeado de personas diferentes.

Estas tres categorías son una exigencia como garantía del éxito en las medidas e implicaciones de los futuros docentes en asegurar la inclusión del alumnado, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, avanzando hacia una mayor colaboración, cooperación, y superación de las barreras de aprendizaje que aumenten la capacidad del centro educativo para atender a la diversidad del alumnado.

Este trabajo va encaminado en la línea marcada por Alegre (2006), por el sentido justo del respeto hacia la diversidad e interculturalidad en la sociedad, siendo ésta extrapolada a la institución educativa a través de principios esenciales en un proceso innovador y suficientemente definidos para permitir hacer uso de ellos para incentivar las actitudes inclusión e interculturalidad en la sociedad y escuelas canarias; la voluntad de cambio, el conocimiento compartido, la visión del aprendizaje, la creación del nuevo marco de enseñanza, la orientación hacia la organización educativa, su difusión en el entorno, la amplitud de miras,...

Esta nueva situación implica la eficacia de las políticas educativas en cuanto al descubrimiento de las actitudes de todos los implicados en este nuevo proceso educativo hacia la integración y necesidades educativas especiales que se fragua desde el nuevo espacio europeo de educación (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005). La comunidad escolar va optando por otro carácter que desde las líneas apuntadas por Domínguez (2006) en cuanto que el crisol de las culturas y la necesaria relación empírica y de respeto entre todas ellas es el gran horizonte del siglo XXI, va a repercutir desde la organización del centro hasta la percepción que de ella tengan familias, profesorado y estudiantes.

OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO

El tema principal del contenido de la comunicación responde a: ¿con qué actitudes responden al desafío de la educación inclusiva e intercultural los estudiantes universitarios del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas? Hemos asumido que la inclusión se centra en las capacidades de las personas (Alegre, 2004, 2006) y este estudio se focaliza en Canarias como plataforma tricontinental de primer orden (América, África y Europa) y referente en los procesos inclusivos y de pacífica convivencia, a través del cual se pretende minimizar barreras hacia el aprendizaje y la participación (Wedell, 2005, 2008). Se pretende maximizar y hacer efectivos los apoyos y recursos familiares, docentes y sociales (Lindsay, 2007), a partir del cambio de actitudes (Avramidis y Norwich, 2002), la adquisición de competencias y el uso de lenguajes audiovisuales y pantallas en la tecnología informativa para hacer más verosímil una tendencia futura a la inclusión social y la interculturalidad (Florian, 2008), reconciliando la teoría y la práctica (Gill, 2008).

En este sentido, el estudio aborda dos objetivos principales que se estructuran teniendo en cuenta unos determinados criterios de interrelación entre ellos y estudiados previamente por Alegre y Villar (2009):

¿Con qué actitudes responden al desafío de la educación inclusiva e intercultural los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria? y,

¿Qué barreras conceptuales, declarativas y estratégicas previenen a los estudiantes para desarrollar competencias curriculares inclusivas e interculturales?

HIPÓTESIS

Las hipótesis guiadas a las dos objetivos principales son:

(Objetivo 1) Verificación de las actitudes positivas de estudiantes del Máster hacia la inclusión e interculturalidad.

(Objetivo 2) A través de la descripción y comparación de los conocimientos conceptuales, declarativos y estratégicos incluidos en competencias curriculares vinculadas a la inclusión y la interculturalidad, los docentes noveles en Secundaria teorizan sobre el valor de uso de competencias vinculadas con la inclusión social y la interculturalidad en el aula.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos nos permiten trabajar bajo unos principios que aspiren a convertirse parte del compromiso ético y moral del docente de Secundaria, que permita indagar en el verdadero sentido que le ha motivado a formar parte del gremio de profesores, en definitiva, motivaciones que le inspiren a ser un buen docente con actitudes positivas hacia la inclusión e interculturalidad, sin barreras conceptuales y estratégicas que le impidan llevar a cabo su enseñanza

Existe predisposición por parte de los estudiantes del Máster de fomentar actitudes hacia la inclusión e interculturalidad motivados principalmente por la necesidad de que todo el mundo se sienta acogido (Culturas Inclusivas), apostando en coordinar todas las formas de apoyo para atender la diversidad de los centros (Políticas Inclusivas), e incentivando una filosofía, creencias y valores que defiendan una educación que requiere del aprendizaje de todos: colaboración, participación, cooperación, etc. (prácticas inclusivas).

Del análisis de las actitudes y percepciones de las Prácticas Inclusivas se deduce que el mayor porcentaje de la muestra encuestada considera importante y necesario trabajar unidades didácticas dirigidas a la atención del estudiantado, y la necesidad de la equidad en los recursos para satisfacer sus necesidades. No obstante, es preciso seguir trabajando tareas vinculadas a la inclusividad en educación en los estudios que se realizan en el marco de la formación del profesorado de Educación Secundaria, debido a las reflexiones realizadas en las entrevistas semi-estructuradas, sobre todo en lo referente a las relaciones familia- escuela.

REFERENCIAS

Alegre, O. M. (2004). Atienda a la diversidad del aprendiz. En Villar, L.M. (Dir.). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*, 65-82. McGraw Hill:: Madrid.

- Alegre, O.M. (2006). Evaluación del programa de posgrado “Educar en la diversidad” por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación*, 340, 299-340.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-Year Special Education Master’s Degree Program: The case of la Laguna University. *International Journal of Special Education*, 24(2), 116-129.
- Álvarez, M., Castro, P., & Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Actitudes de los profesores hacia la integración/inclusión: Una revisión de la literatura. *Eur.J of special needs Education*, 17, 2, 129-147.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Domínguez Garrido, M. C. (2006). Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural. Madrid: Universitas.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Gill, J. (2008). Social Inclusion for South Australian schooling? Trying to reconcile the promise and the practice. *Journal of Education Policy*, 23(5), 453-467.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of de Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.
- Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusión. *British Journal of Special Education*, 32 (1), 3-11.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusión: patching up or system change? *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135.

Capítulo 39

Educar el valor de la empatía desde el Centro educativo. Estudio empírico

Carmen Ramos Hernando
Universidad de Alicante

DESCRIPCIÓN ESTADO DE LA CUESTIÓN

El concepto de empatía ha sido fruto de muchas investigaciones empíricas y tratados desde un punto de vista ético y moral. Cuando hablamos de empatía también hacemos referencia al campo semántico de la misma y a algunos sinónimos como simpatía, afinidad, similitud, relación. La empatía nos facilita descubrir a las personas, sus sentimientos y emociones, su alegría, tristeza y consecuentemente sus reacciones y modos de actuar. En un clima social de poca empatía se dan mayores prejuicios, que pueden desencadenar actitudes racistas y xenófobas.

Miller y Eisenberg (1988), inciden en la creación de programas donde se formen e investiguen en el valor de la empatía. Pensamos que es prioritario educar la empatía como valor dentro de los centros educativos, para promover relaciones educativas de buena convivencia y conseguir las habilidades necesarias de autoconstrucción moral.

El orientador de un Centro de Secundaria puede actuar como formador de formadores organizando cursos dirigidos a profesores de Secundaria sobre estrategias y habilidades empáticas.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

La finalidad que nos hemos propuesto en la realización de este trabajo ha sido por un lado, analizar el estado actual de la situación mediante el estudio empírico realizado. Por otro, reflexionar y realizar propuestas de actuaciones como prevención de conflictos que nos lleven a un mayor bienestar sociopersonal fomentando la empatía en el Centro educativo. Es implicación de todos el alcanzar habilidades para consolidar actitudes empáticas y ayudarles al conocimiento de sí mismo mediante un proceso de reflexión sobre habilidades interpersonales, valores, autoestima y experiencias de vida.

Así nos planteamos en la realización del presente estudio los siguientes objetivos:

A) Estudiar en los centros educativos que importancia se ha dado al valor de la empatía durante los años 2008 a 2011.

B) Analizar la situación actual acerca de si actualmente se está fomentando la empatía como valor preventivo de conflictos.

C) Llegar a conclusiones partiendo de la realidad de la población analizada.

D) Encontrar estilos o estrategias eficaces promoviendo este valor.

Análisis, reflexión y hallazgos

El procedimiento de trabajo ha sido el siguiente: los profesores responden a un cuestionario donde se les pregunta sobre las representaciones de roles, las lecciones de valores y el saber comunicar como posibles índices de empatía.

Se reflexiona acerca de los hallazgos obtenidos.

En cuanto a las actividades sobre valores como la empatía realizadas por el profesor hemos visto que las representaciones de roles, decrecen de forma continuada pasando de un 63 % en 2008 y a un 37 % en el 2011, mientras que las lecciones valores mantienen un valor por encima del 66 % hasta llegar a 73 % en 2011. De las actividades que realiza el profesor sobre valores las improvisadas tienen un peso pequeño del 40 % en 2008 y decrecen de forma continuada. La empatía y perspectiva social tiene importancia más del 50 % y mejora desde 2008 a 2010, en 2011 baja un poco.

El saber comunicar crece de forma más rápida de un 40 % a un 75 %. En cuanto al análisis de las desviaciones “representación de roles”, observamos que no se realiza esta actividad. La mayor desviación está en el 2009 y es muy alta, va bajando, se trabaja cada vez menos. Entre los hallazgos encontrados vemos que no se trabaja como se debiera la empatía.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Es preciso trabajar el valor de la empatía dentro del grupo- aula de una forma interdisciplinar con la implicación de todos los profesores.

Para educar y mejorar la empatía en los centros de secundaria elegimos un modelo activo-participativo. Como plan sistemático enumeramos algunas estrategias como el juego de roles, las historietas y la invención de lecturas. Se trata de trabajar con los alumnos actitudes axiológicas, realizar role-playing con situaciones dadas. El profesor selecciona una situación presente o futura y manda representarla a los alumnos y así el grupo comenta tanto las actuaciones como las emociones que surgieron de los comportamientos observados. El docente debe desarrollar cualidades empáticas unidas a la afectividad, coherencia, autorregulación, ejemplaridad y saber motivar.

Algunos autores sugieren las siguientes actividades a desarrollar: pedir al profesor que se sienta como el otro se sentiría, ponerse en el lugar del otro ante casos concretos; explicar los afectos que uno siente ante las críticas; hacerle ver cómo se puede actuar con mayor compasión o piedad ante la desdicha ajena; enseñarles a expresar sus sentimientos; explicarles como nos sentimos ante distintas situaciones; situarnos cerca de ellos y explicarles que comprendemos lo que sienten (Schulman & Mekler 1985). Otras técnicas como la imaginación dirigida, las dramatizaciones tiene la misma finalidad.

En la imaginación dirigida se cuenta una historia sobre una situación de conflicto (acoso escolar o bullying y visualizarlos, cierran los ojos y lo imaginan (Uhl, 1997, 161).

En las dramatizaciones, se llevan a escena y se representan casos como el miedo o el temor al rechazo y la forma de acercarse al otro. Sirven para exteriorizar su estado emotivo y vivenciar sus problemas emocionales, consiste en representar espontáneamente un papel ante el grupo. El proceso es discusión libre sobre el problema, relatar como sucedió el suceso concreto y que el grupo ayude a la persona. Lo

cual es positivo ya que los demás expresan sus sentimientos, ideas y vivencias a lo largo de toda la representación. Se trata de implicar al grupo-aula en su totalidad no a una sola persona. El proceso conlleva que durante la representación se trate de descubrir y describir los roles.

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que al formar a los profesores ayudamos a los alumnos a desarrollar estas habilidades necesarias aplicables en su vida tanto escolar, personal y social.

Consideramos conveniente seguir las directrices de la UE en la Dirección General XXI con la realización de proyectos, redes de centros e investigaciones, cursos de formación de profesores en programas emocionales, así como grupos de expertos que validen y apoyen estas iniciativas y que se asuma la implicación en la elaboración de las actividades empáticas como punto base para la mejora de la convivencia.

Es imprescindible la evaluación de las mejoras conseguidas mediante cuestionarios de educación emocional.

Al igual que existen otros programas de la Unión Europea se propone intercambio de experiencias de los profesores para informarse sobre cómo trabajan la educación en valores cada país de la Unión Europea.

Finalmente, mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos y las alumnas, desarrollar la tolerancia y el respeto a las diferencias entre las personas, actitudes democráticas y solidarias, así como formar personas críticas y autónomas, son objetivos educativos de primer orden y mejorando la formación del profesorado contribuimos a ello y así ayudamos a conseguir la creación de una convivencia basada en la paz y la buena cooperación.

REFERENCIAS

- Batson, Turk & Shaw (1995). Information function of empathia emotion. En *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 300-309.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blasco, J.L., Bueno, V. & Navarro R. (2002). *Educación emocional*. Valencia. Publicaciones. Consellería de Cultura Generalitat Valenciana.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology 10,84- 85.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO. Santillana.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Hoffman, M, L. (2000). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books. S.A.
- Mir, C. Coord. (2002). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula
- Richaud de Minzi, C. Evaluación de la empatía en población infantil Argentina. Rev. Investig. Psicol. Jul.2008, vol 11, nº 1, p. 101-116 ISSN 1609-7475
- Rizzolatti, G. (2006). *Las neuronas espejo, los mecanismos de la empatía*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. & Kinget, G. (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.
- Rogers, C (1972). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid:Trotta.
- Spinoza, B. (1997). *Ética*. México: Porrúa.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.

Capítulo 40

Necesidades formativas del profesorado de Secundaria para la enseñanza en un entorno intercultural: situación actual y propuestas de futuro.

Francis Ries y Cristina Yanes Cabrera
Universidad de Sevilla

Diversos estudios han manifestado que las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza han cambiado en las últimas décadas (Darling-Hammond, 2010; Gimeno, 2005; Hargraves, 2003, Premier y Miller, 2010). Investigaciones desarrolladas en algunas comunidades autónomas españolas demuestran que el factor inmigración es un componente más a tener en cuenta en cualquier planificación docente (Baigorri, Chaves y Fernández, 2004). En Andalucía, por ejemplo, el fenómeno de la inmigración es muy importante y los datos son a su vez relevantes y contundentes. Los datos publicados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Diciembre de 2012, en el curso 2012/2013, los centros educativos atienden a 101.077 escolares inmigrantes (CEJA, 2012). Hacer frente a la diversidad étnica y lingüística es uno de los retos más importantes en la educación de hoy. Muchos profesores que estaban acostumbrados a una enseñanza tradicional, de repente se enfrentan a una realidad muy distinta de tener que atender a la diversidad cultural de un alumnado no tradicional en sus aulas (Nichols y Dong, 2011).

Estudios recientes han demostrado que casi el 80% del profesorado manifiesta su preocupación por formarse en educación intercultural, lo cual no hace más que acentuar la necesidad inmediata de diseñar planes de formación y actuaciones que correspondan a esta demanda (Calatayud, 2006). La mayoría del profesorado que cursó acciones de formación permanente en los últimos años sigue manifestando que la necesidad de adquirir competencias interculturales (López y García, 2006).

En este sentido, el presente trabajo se centra inicialmente en reflejar en base a una amplia revisión bibliográfica la situación actual de la formación del profesorado de Secundaria en educación intercultural. Tiene además como objetivo, en base a esta revisión, de presentar propuestas de formación demandadas por el profesorado acordes con el enfoque intercultural. La falta de formación adecuada en interculturalidad es un clamor cada vez más emergente en la formación inicial y permanente del profesorado de Secundaria. Esta situación no sólo se da por el número creciente de alumnado inmigrante en los centros educativos, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica eficaz al reto de construir una enseñanza inclusiva.

En el caso de Andalucía, por ejemplo, son numerosas las respuestas con implicaciones y compromisos educativos que se han tratado de ofrecer para dar respuesta al fenómeno de la inmigración y su repercusión en las aulas. Concretamente el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), el Plan Andaluz para la Inclusión Social (2003), y el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009). Si bien es cierto que la coyuntura económica ha provocado que el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2009-2012) esté sufriendo un considerable retraso en su implantación, que estaba prevista para 2009. De cualquier forma, estas respuestas se han materializado en numerosas y variadas medidas específicas de apoyo y

fomento de los procesos de integración. Algunos ejemplos de ello son: las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; el Aula Virtual de Español, las Bibliotecas Interculturales en Andalucía o los programas específicos de los centros enfocados a la participación familiar o a prácticas interculturales en el aula.

Con el fin de adecuar la formación del profesorado de Secundaria a esta nueva realidad en la sociedad española, es preciso centrar los esfuerzos en el desarrollo de una sensibilidad cultural y preparar al profesorado para enfrentarse a la enseñanza con un talante transcultural. El énfasis debe ser orientado hacia la presencia de las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en el curriculum de su formación y la capacitación del profesorado para incorporar en su tarea docente los recursos culturales que el alumnado aporta (Leiva, 2011). Por otra parte, algunos estudios destacaron que si el profesorado tiene un bagaje lingüístico importante debido al aprendizaje propio de una segunda lengua, son más comprensivos hacia el alumnado extranjero (Leiva, 2010).

En el presente trabajo pretendemos revisar el concepto de “competencia intercultural”. En una nueva dimensión consideramos que hay que trabajar en el profesorado varios niveles (Leiva, 2010 y 2011) enfocados desde dos dimensiones. Los niveles se concretarían en una dimensión cognitiva, una actitudinal, una metodológica o estratégica y una última centrada en el componente emocional. La segunda dimensión se refiere al trabajo paralelo que debe realizarse en el entorno aula y con el entorno familiar, puesto que consideramos que es necesaria una armonía entre las dimensiones y los niveles de trabajo.

Siguiendo nuestras reflexiones, proponemos un modelo formativo que de respuesta a la diversidad lingüística en la gestión de la diversidad lingüística y cultural, y el desarrollo de competencias interculturales que debe aspirar a apoyar no solamente al profesorado, sino a todos los miembros de la comunidad educativa en la adaptación a las necesidades, y la realización del potencial de los centros con alumnos de origen inmigrante. También se debe tener en cuenta cuestiones tales como atraer y retener a los mejores profesionales en centros educativos de bajo rendimiento, la forma de fortalecer la función de liderazgo de tal contexto, así como la forma de aumentar el número de profesores que tienen un origen inmigrante. En este sentido, Sheets (2009:11) afirma que para ser eficaz como docente, se debe entender y reconocer el papel fundamental que desempeña la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las dificultades pedagógicas que conlleva la diversidad cultural en el aula para el profesorado suelen aludir además los problemas de comunicación con el alumnado y sus familias (conflictos incluidos), y la poca eficiencia instructiva ante la variedad de bagajes culturales previos (Aguado, Gil y Mata, 2008). Por todo ello, la formación intercultural del profesorado de Secundaria debe ser sobre todo práctica para poder aplicarla inmediatamente y, en general, debe estar basada en el conocimiento de las idiosincrasias etnoculturales de los diferentes colectivos presentes en el aula. En este sentido, debe responder a las diferentes dimensiones formativas demandadas por los docentes y alejarse de la vertiente netamente teórica, y ajustarse a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas cada vez más multiculturales.

REFERENCIAS

Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

- Baigorri, A. J., Chaves, M. y Fernández, R. (2004). Yo y el otro: actitudes ambivalentes hacia la inmigración entre los estudiantes de secundaria en Extremadura. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 9, 1-11.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, 88, 73-84.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) (2012). <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/alumnado-escolarizado-en-el-sistema-educativo-andaluz/-/libre/detalle/EGb8/datos-estimativos-2012>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- Ford, T. y Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education. *Multicultural Education*, 17 (4), 18-24.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Hargraves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Leiva, J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Leiva, J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- López, P. y García, J.A. (2006). La dimensión intercultural en la educación secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado, en: T. Aguado (comp.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED.
- Nichols, M.E. y Dong, E. (2011). Meeting the Needs for Today's Multicultural Classroom: A Review of Literature. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 25-32.
- Premier, J.A. y Miller, Jenny (2010). Preparing Pre-service Teachers for Multicultural Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 35-48.
- Sheets, R. H. (2009). What is diversity pedagogy? *Multicultural Education*, 13(6), 11-17.

Capítulo 41

Formación y desarrollo de competencias del tutor de secundaria desde una metodología cooperativa basada en el aprendizaje significativo desde las TIC.

Crisálida Rodríguez Serna

UCM y Consejería de Educación de Madrid

Pilar Gutiez Cuevas

UCM

Castellar López Guinea

UCM

Víctor Del Toro Álvarez

Consejería de Educación

JUSTIFICACIÓN:

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC), permite propuestas adaptadas desde nuevos enfoques y perspectivas socioculturales Daniels, (2003). La teoría social que se ha desarrollado a partir de las aportaciones de Vygotsky, (1978) supone un buen marco de referencia en educación para trabajar con las trasformaciones significativas de nuestra sociedad actual y el desarrollo de las TIC.

Entendemos que el desarrollo de relaciones de cooperación y de colaboración, son esenciales en la educación virtual. El paradigma cognitivo, "favorece el aprendizaje significativo individual,... el paradigma socio-cultural, nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada" (Román Pérez, M., 2005:62).

La OCDE (DESECO, Definición y Selección de Competencias, 2002) nos dice que "ser competente" es ser capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada" y la Comisión Europea (2004), determina que ser competente supone "utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo". Partiendo de esta base, consideramos las competencias como una forma de conocimiento combinatorio, donde se muestran los recursos del sujeto, por un lado y los recursos existentes en el entorno, por otro (Le Boterf, 2000).

Desde este planteamiento la formación del tutor de Secundaria en y con TIC, no sólo potencia el desarrollo de la competencia "tratamiento de la información y la competencia digital", se convierte en el poderoso instrumento para el tratamiento y desarrollo de las restantes competencias. La formación del profesorado en TIC tiene que provocar cambios significativos en el estilo de enseñanza del docente, desarrollando destrezas que desemboquen en innovaciones en el aula respondiendo a las necesidades del estilo de aprendizaje que se genera en el alumno del siglo XXI.

OBJETIVOS

- Desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje en la acción.

- Desarrollar el análisis de relaciones grupales desde la práctica para su implementación.

- Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

Nuestra propuesta desarrolla principalmente las competencias de la ORDEN ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (Citadas con su clasificación numérica en la normativa)

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la materia de tutoría.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

METODOLOGÍA

Basamos nuestra propuesta en el “Aprender Haciendo” de Dewey. Para él, el método de procesos de enseñanza aprendizaje, tenía que presentar situaciones en las que los problemas se refirieran a la vida común y, tanto el método de enseñanza del docente, como el método de aprendizaje del alumno, debían ser aspectos de un método general de investigación.

Implica una metodología a lo largo del curso activa y participativa, con exposiciones tanto del profesor como de los alumnos, lectura de textos o documentos que en unos casos se incorporaran a la explicación de los temas, en otros como base para debates o como complemento de los mismos y elaboración de un portafolio como base de recogida de información.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Se trata de desarrollar un grupo de enseñanza aprendizaje, organizado en pequeños grupos cooperativos, donde el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos cambia, de forma que el control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva ; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

La formación de grupos cooperativos se hace aplicando dinámicas de conocimiento grupal, para la elaboración de un mapa sociométrico del grupo. Hay un espacio de trabajo y reflexión individual de las tareas antes de llevarlas al grupo para ser expuestas, practicadas o discutidas.

En la búsqueda de información, desarrollo de dinámicas, sistema de evaluación de tareas el instrumento imprescindible son las TIC: en concreto el Campus virtual plataforma Moodle y la Pizarra Digital Interactiva.

Cada participante elabora su portafolio de información, contiene un registro acumulativo que sistematiza la experiencia obtenida en el proceso de enseñanza aprendizaje y que cada alumno clasifica en un portafolio, carpeta, encuadernación. En el mismo se incluyen materiales de búsqueda bibliográfica, representaciones gráficas del material estudiado: mapas conceptuales, cuadros sinópticos y resúmenes elaborados por el estudiante sobre textos asignados por el profesor, al igual que ensayos, informes, evaluaciones y las correcciones correspondientes o cualquiera otra producción intelectual. La documentación se comparte en el Campus virtual.

La evaluación continua y de proceso es el elemento esencial en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, de ella depende que se cree o no la interdependencia positiva y el funcionamiento de grupos desarrollando aprendizajes significativos.

- Existen los procesos de evaluación en grupo en cuanto al control mutuo de tareas en el pequeño grupo cooperativo.

- Procesos de evaluación grupal en exposiciones, auto evaluación grupal.
- Autoevaluación cada alumno justifica su nota final, tomando como base la referencia de su portafolio.
- El profesor hace seguimiento de tareas de aprendizajes significativos por sesión, retomando aspectos precisos del proceso de enseñanza aprendizaje, actuando como guía y auto evaluando sus propios procesos de estilo de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Daniels, h. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (COMP), Pérez Gómez, A. Martínez, J.B. Torres, J. Angulo, F. Álvarez, J.M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 05 de marzo de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Medina R., A. (2001): "Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En: SEPÚLVEDA, F. Y RAJADELL, N. (2001): *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED: Madrid.
- Rodríguez S., C (2011) *"Profesorado y TIC: propuesta de utilización de plataforma virtual como apoyo a la orientación educativa con familias"* tesis doctoral.
- Rodríguez S., C Y Alonso Álvarez, E (2001) *"La formación del Profesorado. Proyectos de Formación en Centros educativos"*. Capítulo *Experiencia de formación permanente del profesorado de secundaria. Un itinerario de formación en centro*.
- Román P., M., (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Edit EOS. Madrid.

Capítulo 42

Discursos y prácticas sobre "diversidad sexual" en el ámbito educativo: situación actual y retos

Gracia Trujillo Barbadillo

Universidad de Castilla-La Mancha

Mercedes Sánchez Sáinz

UCM

Los conflictos sobre el reconocimiento de las diferencias (culturales, sexuales, de género, religiosas, étnicas...) constituyen uno de los rasgos que caracterizan las sociedades modernas. Sin embargo, no parece existir un consenso sobre qué entendemos con el término de “diversidad”. En esta comunicación pretendemos hacer una contribución al análisis crítico de los retos que las diversidades de los géneros y las sexualidades plantean en el contexto educativo y político actual. Para ello, partiremos de (i) el análisis de los estudios teóricos y/o empíricos existentes en este campo, centrados en el caso español pero utilizando algunas referencias de otros contextos también (como el argentino y el uruguayo), y (ii) la normativa vigente en el Estado español.

A partir de la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo) por el Gobierno Socialista, la escuela comenzó a considerar la diversidad del alumnado a todos los niveles. No será, sin embargo, hasta la aprobación de la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación) cuando se contemple la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias, aspectos que empiezan a ser cuestionados (y suprimidos) en las propuestas de cambio legislativo actuales. A nivel internacional, hubo que esperar al año 2007 a la aprobación de los llamados Principios de Yogyakarta (2007), los cuales concretaron cómo debía aplicarse la legislación internacional de Derechos Humanos (1948) en lo relativo a identidades y orientaciones sexuales no heteronormativas. Concretamente, el dieciséis señala que toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, entendiendo que será necesario realizar una serie de acciones para favorecer dicho principio.

Todo esto implica el reconocimiento de la existencia de la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias en la legislación vigente, por lo menos hasta el momento presente. Desde el propio sistema educativo se deberá potenciar el desarrollo personal del alumnado, así como la lucha contra formas de discriminación como la homofobia. Obviar las necesidades de estos alumnos y alumnas implicaría el incumplimiento de la normativa legal vigente, algo que no sucede generalmente con otro tipo de alumnado. También en la LOE se establece en su artículo 91 que se reconocerá la labor didáctica del profesorado que atienda al desarrollo afectivo del alumnado y que contribuya al respeto, la tolerancia y la libertad. Asimismo, su artículo 102 alude a la necesidad de formación permanente de los docentes. Volviendo a la misma idea anterior: si los y las docentes no están formados de cara a una realidad educativa compleja, a una escuela en la que hay “diferentes diferencias”, difícilmente podrán continuar en la línea de hacer de esa escuela un espacio más inclusivo, es decir, que no discrimine ni excluya a nadie.

Nuestro objetivo final en esta comunicación es analizar cómo el género y la sexualidad son entendidos (e incluidos) en los discursos educativos, y la difícil, a la vez

que urgente, implementación en las instituciones y prácticas de la escuela, en intersección con otras variables como la clase social, el género o la etnia. Concluiremos con algunas reflexiones sobre los modelos socio-políticos dentro de los cuales se han configurado los conceptos de diversidad hegemónicos, planteando algunas implicaciones y propuestas de trabajo para la conceptualización (y el respeto) de las diferencias.

REFERENCIAS

- Alonso, J., Brugos, V., González J.M. y Montenegro, M. (2004). *El respeto a la diferencia por la orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: XEGA
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Generelo, J. y Pichardo, I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB y las respuestas de la Comunidad Educativa ante el problema de la homofobia*. Madrid: Visor.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Sáinz, M. (coord.)(2008). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo. Orientaciones para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- Simonis, A. (2005). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Alertes
- Skliar, C. (2006). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. [www. espaciologopedico.com](http://www.espaciologopedico.com)
- Trujillo, G. "Sexismo, racismo y xenofobia. La educación como ámbito privilegiado para su prevención", en Yagüe, Cristina (ed.) *Estudios sobre género y extranjería*. Albacete: Ed. Bomarzo, 2011
- Vila Merino, E. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática: hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué Editora Andaluza

Capítulo 43

El papel de las tutorías en la formación de los estudiantes

Montserrat Vargas Vergara

Universidad de Cádiz

Luis Vicente Amador Muñoz

Universidad Pablo de Olavide

Macarena Esteban Ibáñez

Universidad Pablo de Olavide

Victoria Pérez de Guzmán Puya

Universidad Pablo de Olavide

JUSTIFICACIÓN

Las tutorías son una cuestión que siempre ha estado presente en la vida académica, autores como Amador (2010), Vargas (2011) o Lázaro (1997) coinciden en que la acción de tutorización, se refiere a tutela, guía, asesoramiento, orientación, ayuda, asistencia, desarrollo total de la personalidad e integración óptima del sujeto al entorno académico y social. De esta forma, las funciones de la tutoría y el rol del tutor, según Sobrado (2008), serían: facilitar el desarrollo personal del alumno, supervisar sus progresos y ser un profesional responsable en el que el alumnado pueda confiar. Amador (2010:9) incluye las siguientes:

- Orientar a los alumnos en sus estudios siguiendo los criterios didácticos.
- Aclarar y explicar a los alumnos las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, materias o disciplinas cuya tutoría desempeña y resolverles las dudas que sus estudios les plantean.
- Participar en la evaluación continua de los alumnos acerca de su nivel de preparación.

Ha sido a raíz de la implantación del Espacio de Europeo de Educación Superior, (EEES) cuando ha tomado más relevancia ante la propuesta de centrar la docencia en el estudiante, lo que ha supuesto un cambio importante en el diseño de metodologías didácticas y asignaturas. De ahí que se hable del docente como tutor que acompaña y guía los saberes del alumno.

Los datos que se ofrecen son fruto de una investigación que se ha desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, como formadora de profesores de Primaria, Infantil, Psicopedagogos y Profesores de Secundaria a través del Máster oficial que sustituye al antiguo CAP.

Los resultados muestran que la cuestión de las tutorías, toma otro significado que excede de lo universitario y depende de los ciclos anteriores, por ello nuestra insistencia en que la formación centrada en el estudiante a través del seguimiento y tutorización de los aprendizajes, debe comenzar desde la Primaria y continuar en la Secundaria o FP, para así poder llevar un desarrollo óptimo en el ciclo universitario.

Por otra parte, en el caso de Ciencias de la Educación, debemos entender que los estudiantes proceden de un sistema educativo al que tras su paso por la universidad, volverán como profesionales. De ahí que la delimitación del rol docente como tutor excede lo formativo a nivel académico. De alguna forma, no solo hay que orientar y tutorizar al estudiante, sino que hay que posibilitar que el estudiante, una vez egresado, sea capaz de desarrollar su labor tutorial en el ejercicio profesional.

OBJETIVOS Y REFLEXIÓN

Como ya se ha indicado, el trabajo que se presenta es el resultado de una investigación, Tesis Doctoral en la que se ha estudiado, entre otros, el papel de las tutorías como eje de la docencia centrada en el estudiante universitario.

El diseño del estudio ha sido bajo un paradigma de investigación acción, basado en el estudio de casos. Por ello, hemos ido diseñando herramientas para el registro de las sesiones de tutorías y en cuyo análisis han ido surgiendo las variables que influyen en el uso de las tutorías por parte del estudiante, entre las que destacamos: duración de la tutoría, temas que se tratan, fechas en las que se reclama la tutoría, obligatoriedad de las tutorías, optatividad de las tutorías, distribución de las tutorías en el horario del estudiante, tutorías colectivas y tutorías individuales.

Los objetivos que ahora nos planteamos son un acercamiento entre la Universidad y los ciclos de educación Secundaria y FP, para poder estrechar relaciones y reflexionar sobre la necesidad de una comunicación y coordinación entre los ciclos formativos, para paliar o evitar muchos de los problemas que le surgen al estudiante cuando ingresa en la Universidad.

Partimos de los primeros datos analizados, que nos llevaron determinar la necesidad de incluir en el diseño de la asignatura, la obligatoriedad de al menos tres tutorías en el cuatrimestre, para poder hacer un mejor seguimiento y asesoramiento del aprendizaje del estudiante. Medida que nos permitió detectar cuestiones tan importantes como el desconocimiento de la acción tutorial como guía académica y grandes lagunas en la elaboración propia de los saberes.

En función e estos primeros resultados, las acciones siguientes se orientaron hacia la no obligatoriedad de asistencia a clase y entrega de trabajos, centrándonos en el diseño de herramientas para que el estudiante tomara la riendas de su aprendizaje y se orientara a través de las tutorías, que facilitaran su trabajo y garantizaran que se alcanzaban los objetivos de la asignatura. La gran dificultad mostrada por los estudiantes para llevar un aprendizaje tutorizado, nos llevó a la necesidad de insistir en la importancia de las tutorías académicas en la formación de los futuros profesionales de la educación, para que se incluya como elemento fundamental en los niveles de primaria y secundaria.

En la historia académica que todos recordamos, las tutoría han sido un espacio no siempre aprovechado según la visión de los estudiantes. Tal es el caso, que en muchas ocasiones, el espacio de tutoría se utiliza como estudio, resolución de conflictos del aula o problemas entre alumnos y profesores. Entendemos que a diferencia de las tutorías universitarias, que se suponen son más académicas que de orientación e información, las de Secundaria requieren de una mayor atención a la orientación profesional, pero

quizás, tras nuestra investigación, podamos constatar que los estudiantes no identifican las tutorías ni al profesor tutor, como espacios y agentes para el aprendizaje.

PROPUESTA

Si partimos de que las tutorías deben responder a las necesidades de formación de los estudiantes, debemos asumir que la función de las mismas también va en relación al tipo de tutoría y al rol de tutor. Para ilustrar esta idea tomamos la propuesta de Amador (2010:7) que resumimos en:

Tipo de tutoría: colectiva o grupal

- Presentar y orientar el trabajo para un periodo de tiempo, revisar la marcha del mismo y ofrecer los instrumentos necesarios para abordarlos.
- Comentar y clarificar las cuestiones básicas y las que presentan mayor dificultad en cada módulo de estudio.
- Resolver dudas colectivas que se plantean y proponer trabajos que motiven al alumnado.
- Incidir sobre las técnicas de estudio necesarias para que el alumno pueda conseguir un trabajo autónomo.
- Orientar a los alumnos en la realización de las pruebas presenciales.
- Realizar actividades para acercar los contenidos de la materia a su realidad concreta.
- Plantear actividades de autoevaluación.

En esta modalidad de tutoría, Vargas (2011) expone que favorecen el aprendizaje colaborativo y al mismo tiempo facilitan al profesor la resolución de dudas comunes en una sola sesión. También podemos considerar las ventajas que puede suponer para el estudiante a nivel de fomento de la autoestima, cuando se le ofrece la oportunidad de constatar que el tener dudas sobre el proceso o la materia es algo habitual y no una cuestión de competencia personal. Para que la acción tutorial pueda desarrollarse positivamente, no debemos olvidar la importancia de crear espacios de seguridad del estudiante.

Siguiendo la propuesta de Amador, encontramos la modalidad de tutorías personalizadas cuyas funciones serían las siguientes:

Tipo de tutoría personal individualizada

- Motivar, estimular y orientar al alumno para que realice sus tareas como estudiante, a partir de su realidad personal.
- Atender al estudiante en aquellos problemas personales que puedan tener incidencia en la marcha de sus estudios.
- Atender las dudas derivadas del estudio en las diversas áreas de formación.

Se propone por tanto, reflexionar sobre la importancia de las tutorías y el papel del tutor como guía para el aprendizaje del estudiante. En este sentido hacemos una propuesta de cómo diseñar las sesiones de tutoría, al mismo tiempo que su inclusión en las distintas asignaturas para ayudar al estudiante a la elaboración de sus propios saberes y al docente para tener un mejor conocimiento del estudiante y facilitar sus aprendizajes.

REFERENCIAS

- Amador Muñoz, L. V. y otros. (2010). *El tutor en la formación sin distancias (virtual) y las TIC*. En Experiencias Universitarias Innovadoras en Educación Social. Mergablum. Universidad de Sevilla, (pp. 43-62).
- Amador Muñoz, L.V., Pérez de Guzmán, V. & Vargas Vergara, M. (2011). *Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación acción*. Pedagogía Social Revista Interuniversitaria ISSN: 1139-1723
- Lázaro Martínez, A. (1997). *La acción tutorial de la función docente universitaria*. En Apodaca, P. & Lobato, C. (Coord.) *La calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía, (pp. 71-101).
- Sobrado Fernández, L. (2008). *Plan de acción tutorial en los centros docentes universitario: el rol del profesor tutor*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 22 (1), (pp. 89-107).
- Vargas Vergara, M. (2011) *Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de una experiencia*. Tesis Doctoral no impresa. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10498/14817>

Capítulo 44

Violencia reactiva e instrumental en adolescentes de 1º ciclo de educación secundaria (E.S.O.)

M^a José Velasco Gómez

IES. José Luis López Aranguren. Fuenlabrada

La violencia escolar ha sido y es objeto de numerosas investigaciones cuyo objetivo consiste en analizar los distintos aspectos que influyen en el desarrollo de comportamientos violentos por parte de los jóvenes. Estos estudios han aportado información relevante respecto al dónde, cuando, como y por qué de dichas manifestaciones violentas entre los adolescentes que han permitido tanto a los docentes como a los departamentos de orientación diseñar y aplicar planes de prevención e intervención frente a la violencia más eficaces.

Atendiendo a los aspectos motivacionales o funcionales de la violencia se postula la existencia de dos tipos de agresiones: la violencia reactiva, considerada como aquella respuesta impulsiva dada ante una agresión percibida o real. Este tipo de violencia es directa y tiene como objetivo causar daño en la víctima. La violencia de carácter instrumental está definida como aquella que se produce como medio para obtener beneficios personales, sociales o materiales. Las agresiones instrumentales son indirectas y no suponen necesariamente causar un daño físico en la víctima.

Tanto la violencia reactiva como la de carácter instrumental, se manifiestan de forma cotidiana en el ámbito educativo aunque, mientras que la violencia reactiva está claramente explicada y caracterizada, ante la violencia instrumental se produce una falta de consenso en lo que se refiere tanto a sus manifestaciones como a las características de los agresores/as.

La violencia reactiva es directa, y se manifiesta con el objetivo de causar daño a la víctima. Los agresores/as reactivos manifiestan elevados niveles de impulsividad, carencia de habilidades sociales, baja resistencia a la frustración y déficits en la percepción e interpretación de la información social.

Las discrepancias existentes tanto en el tipo de manifestaciones como en las características de los agresores/as instrumentales, tiene su origen en la identificación casi exclusiva de este tipo de violencia con los comportamientos de bullying.

Considerar los actos de acoso como única manifestación de violencia instrumental lleva a caracterizar a los agresores/as como personas con un elevado nivel de autocontrol y baja impulsividad, con dificultades para sentir empatía, socialmente habilidosos y líderes entre sus compañeros/as, sin sentimiento de víctima y con escaso reconocimiento como agresor/a. Las manifestaciones de violencia instrumental se asocian con actos de matonismo en los que una persona o grupo con una evidente superioridad física o psíquica respecto a la víctima, le agrede durante un largo periodo de tiempo con chantajes, amenazas y actos violentos de distinta consideración. Esta situación actúa en detrimento de otro tipo de manifestaciones de violencia instrumental como el deterioro o robo de material, aislamiento social etc., a las que relega casi al olvido muy a pesar de tener una frecuencia significativamente superior a los actos de acoso.

La relación casi de sinonimia existente entre bullying y violencia instrumental tiene su origen en la consideración de que la violencia reactiva y la violencia instrumental constituyen realidades distintas con manifestaciones, origen y caracterizaciones diferenciadas. El enfoque dicotómico, se centra en las manifestaciones violentas que podríamos denominar como puras, y por ello necesariamente extremas, representativas de ambos tipos de violencia.

Este enfoque se ha revelado como altamente favorecedor del estudio de los aspectos motivacionales de la violencia aunque constituye una explicación reduccionista de un fenómeno tan complejo como la violencia escolar.

De forma alternativa al enfoque dicotómico se propone un segundo modelo en el que ambos tipos de violencia constituyen los extremos de un continuo de forma que el mayor porcentaje de agresiones responden a características tanto reactivas como instrumentales siendo minoritario el porcentaje de agresiones de carácter puro. Así la violencia reactiva puede instrumentalizarse en función del éxito obtenido con los comportamientos agresivos de la misma manera que la violencia instrumental conlleva en mayor o menor medida características reactivas. Este segundo modelo apunta la existencia de características comunes en los agresores/as que tendrían una mayor o menor relevancia en su comportamiento agresivo en función de su grado de evolución en el continuo de la violencia. Atendiendo a este modelo, el bullying se situaría en el extremo de la violencia instrumental presentando características específicas que le diferencian del resto de las agresiones instrumentales.

Asumir que ambos tipos de violencia constituyen un continuo nos lleva a plantearnos la existencia de una serie de características comunes en los agresores/as tanto reactivos/as como instrumentales que se manifiestan en mayor o menor medida en función de su situación en dicho continuo. Exponemos en este momento que en ningún caso hemos considerado o incluido manifestaciones de acoso en esta investigación.

La adopción de uno u otro modelo tiene una repercusión directa en el diseño de planes para la prevención e intervención frente a la violencia en los centros educativos. Así, constatar la existencia de estas características comunes en los agresores/as tanto de carácter reactivo como instrumental supone incrementar el conocimiento respecto a la violencia escolar, aspecto imprescindible para la mejora de la convivencia cotidiana en el aula, así como, avanzar en el conocimiento de los adolescentes violentos. Estos hechos resultan especialmente relevantes para la planificación de estrategias de intervención que incidan de forma eficaz en un abanico más amplio y real tanto de las manifestaciones violentas como de los agresores/as.

Los objetivos de esta investigación son:

Analizar la presencia de características comunes en los adolescentes violentos de carácter tanto reactivo como instrumental en aspectos como la impulsividad, el nivel de integración en el aula, la existencia de sentimientos morales como la empatía o la culpa y su reconocimiento como agresores/as y/o víctimas.

Estudiar si la relación existente entre ambos tipos de violencia responde a un modelo dicotómico o a un modelo de continuidad.

La investigación se realiza con una muestra de 771 adolescentes que durante el curso 2006/07 se encuentran matriculados en 1º y 2º de ESO y que pertenecen a cinco Institutos de Enseñanza Secundaria de titularidad pública de la Comunidad de Madrid.

La metodología empleada en la investigación consiste en un estudio cuantitativo de los datos aportados por los miembros de la muestra a través de la aplicación del Cuestionario sobre Violencia Reactiva e Instrumental y su relación con el Autocontrol en Adolescentes, diseñado por la autora de esta investigación. .

Para el análisis inferencial se realiza un ANOVA de un sólo factor con el objeto de analizar las diferencias entre ambos tipos de violencia respecto a las variables establecidas, así como el grado de significatividad de dichas diferencias.

Las conclusiones alcanzadas tras el desarrollo de la investigación indican que independientemente de que el tipo de violencia manifestada por los adolescentes, sea de carácter reactivo o instrumental, existen una serie de características comunes como la impulsividad, o el escaso desarrollo de sentimientos morales como la empatía.

Asimismo, los jóvenes violentos, sea cual sea el tipo de violencia, manifiestan un sentimiento de rechazo por parte de sus compañeros/as dentro del aula y ser reconocen como agresores/as y/o víctimas. Estas características se presentan en mayor o menor medida en función de la intensidad de la violencia ejercida y no en función del tipo de violencia ejercida.

Consideramos que los resultados obtenidos confirman la existencia de características comunes en los adolescentes violentos independientemente de que la violencia ejercida sea de tipo reactivo o instrumental. Estas características se manifiestan en mayor o menor medida en función de la intensidad de violencia ejercida y no tanto respecto al tipo al que responda la misma.

Asimismo, apreciamos que el modelo de relación existente entre ambos tipos de violencia responde a la existencia de continuo y no a un planteamiento dicotómico.

Estos resultados no solo son relevantes para la profundización en el conocimiento de la violencia escolar sino que además aportan información importante para el diseño de planes de intervención y prevención de la violencia escolar más eficaces y dirigidos a un espectro mayor de manifestaciones violentas entre adolescentes.

REFERENCIAS

- Andréu, J.M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 9, 85-98. Recuperado el 12 de julio de 2011, de <http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art5.pdf>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Dautenhahn, H. Y Woods, S. (2003). Possible connections between bullying behaviour, empathy and imitation. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://homepages.feis.herts.ac.uk/~comqkd/dautenhahnwoods.pdf>
- Defensor Del Pueblo UNICEF (2007). Violencia Escolar: el Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Díaz Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549 559. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de <http://www.psicothema.com>
- Díaz Aguado, M.J. (2006). El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Madrid: Dirección General de la Familia, Consejería de Familia y Asuntos Sociales
- Estévez, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Social. Recuperado el 3 de junio de 2011, de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10187/estevez.pdf?sequence=1>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537 542. Recuperado el 14 de agosto de 2011, de <http://www.psicothema.com>
- Peña, M.E., Andreu, J.M., Graña, J.L., Pahlavan, F. y Ramirez, J.M. (2008). Moderate and severe aggression justification in instrumental and reactive contexts. En *Social Behavior and Personality*, 36, 229 23.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer Loeber y Liu, J. (2006). The reactive proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159 171.

SECCIÓN 4 PRACTICUM

Capítulo 45

La evaluación formativa como un procedimiento de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje en la asignatura Prácticum del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

María Dolores Alonso-Cortés Fradejas

Universidad de León

M^a Elena Cardeñoso Sáenz de Miera

Universidad de León

Marta Eva García González

Universidad de León

Inmaculada González Alonso

Universidad de León

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha requerido del profesorado una serie de adaptaciones en su relación con el alumnado. Algunas de éstas se encuentran relacionadas con el concepto de competencias (transversales y específicas) establecidas en los títulos de grado y máster. Este concepto está suponiendo una serie de cambios en el sistema universitario que permitan el equilibrio entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas, el tipo de evaluación y el proceso de seguimiento y tutorización que se deben llevar a cabo para conseguir el aprendizaje autónomo del alumnado.

En la última década, la bibliografía es abundante en relación al tema de la evaluación en la Enseñanza Universitaria (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Capllonch y Buscà, 2006; Escudero, 2010; López-Pástor, 2006; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007; Muros y Luis-Pascual, 2012; Zabalza, 2002). En ésta se identifican y ponen en práctica diferentes estrategias, métodos y técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo sistemas de evaluación formativa y/o compartida, identificándose ventajas e inconvenientes (Álvarez, 2000; Biggs, 2005; Bretones, 2002; Brown y Glasner, 2003; Fraile y Aragón, 2003; López-Pástor, 2000; Rovira, 2000; Santos, 2001) que posibilitan y limitan la realización de una evaluación sumativa. Sin embargo, es indiscutible, a estas alturas del proceso, que la evaluación formativa mejora el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2006).

Partiendo de estos presupuestos, en la Facultad de Educación de la Universidad de León se está llevando a cabo un Proyecto de Innovación Educativa que tiene como fin mejorar el proceso de seguimiento, tutorización y orientación educativa en las asignaturas Prácticum del Máster en Formación del Profesorado incorporando la evaluación formativa. El objetivo de esta comunicación es presentar el procedimiento seguido y parte de los resultados del progreso asociado a dicho proceso de evaluación formativa.

Los participantes en este estudio son 8 profesores de las asignaturas Prácticum de los módulos de Educación Física, Geografía e Historia, Inglés, Biología y Geología,

Formación y Orientación Laboral, Tecnologías y Lengua castellana y Literatura y su alumnado, el cual conforma una muestra de 130 individuos.

La recopilación de datos se realiza, en tres fases, mediante fichas de evidencia de aprendizaje, escalas de valoración y cuestionarios:

Fase 1. El alumnado aplica una escala de valoración de la adquisición de competencias para autoevaluar una de sus fichas de evidencia de aprendizaje y en el transcurso de una tutoría grupal sus tutores académicos comparan los resultados de dicha autoevaluación con los resultados de la evaluación que ellos hayan realizado con la misma escala de valoración.

Fase 2. El alumnado aplica esa misma escala de valoración para autoevaluar otra de sus fichas de evidencia de aprendizaje y, a continuación, la vuelve a aplicar para coevaluar la ficha de evidencia de uno de sus compañeros de grupo. En el transcurso de una segunda tutoría grupal se comentan los resultados de dicha evaluación (autoevaluación+coevaluación) y asimismo los comparan con los resultados de la evaluación realizada por sus tutores académicos.

Fase 3. Los tutores académicos evalúan una tercera ficha de evidencia de aprendizaje y en una tutoría individual comentan los resultados valorando con el alumno el progreso realizado.

Los datos recogidos serán objeto de un análisis cualitativo con el fin verificar las siguientes hipótesis de trabajo:

- En la fase 1 el alumnado manifiesta dificultades a la hora de identificar sus aprendizajes y reflexionar sobre ellos.
- En la fase 2 los efectos de la primera tutoría se harán notar y presuponemos que aprenderán a evidenciar mejor el proceso de adquisición de las competencias.
- Al final de la fase 3 el alumnado habrá incorporado a sus rutinas la práctica de la autoevaluación mediante escala y los tutores académicos encontrarán mejores resultados.

Del desarrollo de este estudio se esperan los siguientes beneficios:

- propuestas para la mejora del procedimiento de tutorización y orientación educativa en las asignaturas Prácticum;
- propuestas para el refuerzo de la coordinación docente;
- propuestas para el establecimiento y aplicación de criterios comunes y coherentes de evaluación y calificación.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, M. Y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito Y A. Cruz (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (87-100). Madrid: Narcea.
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 65, 6-15.

- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Capllonch, M.Y Buscà, F. (2006). Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica. En *Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Colección "Documentos" Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Fraile, A. & Aragón, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. En V. Navarro Y F. Jiménez (eds.), *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Formato CD-R.
- López-Pastor, V. M. (2000). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- López-Pastor, VV. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- López, V. M., Martínez, L. F. & Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (vol 1), 1-19.
- Muros, B. & Pascual, J. L. (2012). Rovira, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Santos, M.A. (2001). Sentido y finalidad de la Evaluación de la Universidad. *Revista Perspectiva Educativa*, Instituto de Educación, UCV, 37-38, 9-33.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Capítulo 46

Innovar, reflexionar y formar comunidad desde el minuto cero: el reto de una formación inicial que “siembre semilla”

Digna Couso Lagarón

Universitat Autònoma de Barcelona

El reto de la formación de profesores de ciencias a nivel de máster es el reto de plantar la semilla para un nuevo modelo. Para lograrlo, la innovación, la reflexión y la formación de comunidad deben ser los pilares de una formación profesionalizadora que, sobre todo, dé ejemplo de otra forma de hacer en el aula y fuera de ella. Pensamos que el profesorado en ejercicio, como modelo inicial de los nuevos profesores y posible compañero experimentado los mismos, debe conocer en qué consiste esta nueva formación y, en particular, lo que se quiere conseguir con ella.

INTRODUCCIÓN

Hace escasamente cinco años que el informe "Teachers Matter" de la OCDE dejó clara una cosa que gobiernos, investigadores, educadores, padres y alumnos sabemos desde hace mucho tiempo: que la calidad del profesorado **IMPORTA** (en mayúsculas). En el informe no se deja lugar a ninguna duda al respecto:

Entre las variables sobre las que los gobernantes podrían actuar, las que ejercen la influencia principal sobre la experiencia de los alumnos son las relacionadas con los profesores y la enseñanza. Normalmente hay consenso en que la "calidad del profesor" es la única variable escolar principal que influye sobre los resultados de los alumnos (OECD, 2005, p. 2).

Aunque es difícil no estar de acuerdo con esta afirmación, resulta complejo caracterizar qué es eso de "calidad del profesor" y, sobre todo, pensar si esta calidad del profesor que es tan importante se puede empezar a lograr en la formación inicial.

En su revisión sobre la relación entre la calidad del profesorado y su impacto en los resultados de los alumnos de EEUU, Darling-Hammond (1999) caracteriza la calidad del profesorado utilizando los siguientes criterios "cuantificables": la formación en la disciplina, la formación didáctica (cursos y certificaciones), la experiencia docente y el uso de una variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje. De todas ellas, es la formación didáctica en la disciplina, sobre todo de nivel superior (de máster y postgrado universitario) la que tiene más impacto en los resultados de los alumnos. El conocimiento disciplinar y la experiencia, aunque también influyen en los resultados, no son significativos una vez superado un cierto umbral. Por otra parte, el uso de una variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje, que sí tiene una gran influencia, correlaciona con la formación didáctica recibida.

Aunque estos resultados no pueden sorprender a los que nos dedicamos a la formación del profesorado desde las didácticas específicas, nos muestran cómo de efectiva que puede ser la formación que damos si la hacemos bien.

En el caso del recientemente instaurado máster oficial de formación del profesorado de secundaria, esta formación en didáctica que puede resultar crucial para un profesorado de calidad se realiza sobre todo en los bloques "Aprendizaje y enseñanza"

y "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa ", cuando estos se realizan de acuerdo y de forma coherente con la primera experiencia docente del profesorado en el módulo de prácticas en un centro.

Es por este motivo que esta contribución centra la discusión sobre la formación de profesorado en el nuevo máster de secundaria en los contenidos de estos dos bloques y sus relaciones con las prácticas. Partiendo de la base que lo importante en este máster sería ir "sembrando semilla" de una nueva forma de hacer, comenzaremos por identificar cuáles son nuestros más grandes problemas (lo que como campo nos cuesta más cambiar) y cómo podemos tratar de hacerlo en el máster. Al compartir estas reflexiones con el profesorado de secundaria en ejercicio queremos hacer llegar las ideas que orientan la formación inicial tanto a los profesores que están directamente involucrados en el máster (tutores y coordinadores de prácticas en los centros de secundaria), con los que trabajamos a menudo, como a aquellos que, sin formar parte directamente, puedan estar interesados en saber qué se está haciendo y por qué.

Aprendiendo lo más difícil: una formación centrada en superar lo que cuesta más

Prácticamente ningún país está satisfecho con sus resultados educativos, y en eso Cataluña y el estado español no son ninguna excepción. En general, tenemos ampliamente diagnosticados los resultados, pero no tanto las causas, que se atribuyen a factores muy diferentes. En cuanto al profesorado, sin embargo, la última encuesta internacional de la OCDE a profesores en ejercicio refleja de manera evidente aspectos que sabemos son males endémicos de nuestro profesorado y sistema educativo (OECD, 2010). Al situarlos en el marco internacional, la encuesta nos muestra cómo de importantes realmente son. En el caso de nuestro profesorado son especialmente preocupantes tanto la preferencia clara por un modelo de enseñanza de tipo transmisivo como la falta de discusión y de colaboración profesional entre el profesorado. Aunque ambas situaciones tienen mucho que ver con aspectos estructurales de nuestro sistema (y son muchos los factores externos al profesorado que inciden y se deben tener en cuenta), también es cierto que hay profesores y centros que muestran día a día que otras formas de hacer son posibles y que, por tanto, hay una parte que podemos cambiar. Una formación inicial que "plante semilla" para que se reconozcan y puedan superar estas dos problemáticas, ha de afrontarlas como sus retos principales.

Superar la enseñanza tradicional transmisiva

Si se tuviera que decir cuál es el objetivo último del máster de formación de profesorado, éste sería revertir, para el profesorado en formación inicial, el resultado de la encuesta TALIS al profesorado español respecto preferencia de modelos de enseñanza y aprendizaje. La fig. 1 nos muestra que, como docentes, somos casi los últimos por la cola al tener menor preferencia por un modelo de enseñanza transmisivo que por un de tipo constructivista (sólo seguidos por Bulgaria, Malasia e Italia). Independientemente de la prudencia que siempre exigen los resultados de encuestas de este tipo, no deja de ser inquietante el resultado que proviene de las respuestas de una gran muestra de profesores.

A pesar del consenso constructivista del que hablamos en didáctica y otros campos relacionados con el aprendizaje (Bransford, Brown et al. 1999; Gil, Carrascosa Alís y al. 1999), sabemos por la investigación y ahora también por lo que nos dicen los propios

profesores que este modelo no ha arraigado en la mayoría del profesorado. Esto no es una sorpresa. De la investigación educativa sabemos de costoso es a nivel personal y emocional este cambio de modelo didáctico del profesorado (y no nos podemos estar de hacer autocrítica, ya que para apoyar este cambio se necesita una investigación más orientada a la transformación de desde dentro que al diagnóstico desde fuera).

En el caso del profesorado novel, la preferencia por el modelo transmisivo es también una opción natural, teniendo en cuenta que es el modelo en el que tuvieron éxito académico nuestros alumnos del máster y futuros profesores, y en el que se basan la mayoría de sus experiencias de aula. Por lo tanto, incluso haciendo un esfuerzo consciente y orientado al cambio de profesores y tutores en la universidad y en los centros, no podemos garantizar en todas las ocasiones que los alumnos vean y experimenten durante sus prácticas otra forma de hacer. Nuestro margen de maniobra para revertir esta situación y al mismo tiempo contribuir al cambio radica en que sea este nuevo modelo con el que se diseñen las sesiones de didáctica del máster y también sus intervenciones en el aula. Esto sólo se puede conseguir centrando la formación en la innovación y la reflexión.

Superar el aislamiento profesional docente

De nuevo, el máster tiene aquí un gran reto a conseguir, ya que en este ámbito volvemos a presentar una situación diferenciada a nivel internacional. Aunque hay colaboración docente para la organización de la enseñanza y el intercambio de materiales, la cooperación entre docentes en nuestro país es, en la comparativa de países encuestados en TALIS, la que más se realiza en un nivel superficial o de gestión (de la organización del día a día) respecto de la colaboración más profesionalizada, sobre aspectos concretos de la enseñar y aprender algo (fig. 2). En este sentido, tenemos el profesorado más alejado del modelo de "comunidad profesional de aprendices" que la literatura propone (Stoll, Bolama et al. 2006). Este resultado está más vinculado con el anterior lo que podría parecer a simple vista: sin una comunidad profesional de apoyo (basada en la costumbre o necesidad de intercambiar y discutir con otros sobre los resultados de la práctica docente de forma asidua) es muy difícil la estandarización de la innovación y la reflexión. De nuevo, y ya que no podemos garantizar experiencias de cooperación modelicas en los centros de prácticas de nuestros alumnos de máster, sólo podemos ofrecer experiencias en este sentido formando una comunidad de aprendices entre los alumnos del máster, tutores en los centros y universidades, y profesorado de didáctica.

Considerar los aspectos anteriores como "irrenunciables" de la formación inicial del máster nos dice más sobre los "cómo" del planteamiento de los bloques de contenidos didácticos del máster que sobre los "qué" (qué enseñar de didáctica, concretamente).

De hecho, habiendo escuelas y tradiciones tan diferentes y ricas no nos parece problemático que unos programas de máster enfatizen ciertos aspectos u otros (por ejemplo, el aprendizaje centrado en la modelización o basado en problemas, en la evaluación, en el marco CTS, etc.). Al contrario, estas elecciones reflejan la experiencia del profesorado y programas de investigación concretos de los diferentes departamentos de didáctica y garantizan una formación de alta calidad en lo que se domina. Sin embargo, sí resulta problemático que, cualesquiera que sean los contenidos escogidos como "base didáctica" del profesorado, estos contenidos:

- Se enseña de forma transmisiva en la universidad, por tanto, el máster no garantice a los alumnos experiencias de aprendizaje profundas en el nuevo modelo de carácter socioconstructivista que se quiere que incorporen, ni en las formas de colaborar que favorecen este aprendizaje. Problematicar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en sesiones de trabajo participativas y metacognitivas debe ser una constante en la formación inicial.
- Se planteen de forma atomizada y con tanta profundidad y erudición que el peso de los detalles no permita identificar la idea general: que todos los contenidos del máster (qué enseñar, en qué orden o secuencia, con qué estrategias, etc.) estén guiados, entre otros aspectos, por una visión del aprendizaje centrada en el aprendiz con el objetivo de adquirir competencias básicas.
- Se propongan por parte de un equipo docente que no forme una comunidad de aprendices en que se discuta sobre cómo plantear la formación y llegue a acuerdos y formas de hacer comunes y coherentes entre sí, que se revisen continuamente de acuerdo con evidencias de aprendizaje del profesorado novel.
- No se tengan oportunidades "bien acompañadas" para poner en práctica esta nueva manera de enseñar y de aprender y de colaborar profesionalmente. El reto de diseñar e implementar una unidad didáctica completa, más que intervenciones puntuales o colecciones de actividades aisladas, es un buen ejemplo de una de estas oportunidades si se recibe una guía adecuada.

Estas propuestas están de acuerdo con la abundante literatura que existe sobre la formación de profesores que ha mostrado ser efectiva para el desarrollo profesional docente (véase una revisión reciente a Couso, 2009): entre otros, que planteen los profesores los mismos modelos de enseñanza y aprendizaje que se espera que ellos planteen los alumnos, y que se indaguen y reflexione de forma colaborativa sobre las dificultades y resultados de estos modelos.

Herramientas para la innovación, la reflexión y la colaboración

Como ya hemos ido indicando, los retos a los que nos enfrentamos en la formación inicial de profesores nos llevan a centrar el máster en tres grandes acciones: innovar (respecto de los modelos tradicionales), reflexionar (para seguir aprendiendo a lo largo de la profesión) y colaborar (entendiendo este proceso de innovación y reflexión como colaborativo). En lo que sigue comentaremos algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje y herramientas que consideramos que nos pueden ayudar en este proceso, así como las principales dificultades asociadas.

El diseño como eje de la innovación

En el campo de la investigación en didáctica cada vez es más común dar un papel primordial en el diseño de secuencias de enseñanza y aprendizaje (SEA) como herramientas complejas donde incluimos los resultados de investigaciones en este campo y que, al su vez, son un contexto privilegiado de investigación (Baumgartner, Bell et al., 2003; Méheut y Psillos, 2004). Nosotros consideramos que el proceso de diseño de estas SEA tiene también una importancia fundamental en la formación de profesores centrada en la innovación, y por ello planteamos esta actividad como eje central de la parte de didáctica específica del máster, a la que dedicamos gran parte de la docencia.

Si embarcamos nuestros alumnos en un costoso proceso de diseño es porque nos sirve como contexto privilegiado donde se hace explícito y se discute el modelo didáctico del futuro docente, donde se pone a prueba el conocimiento disciplinar y didáctico que

tiene, donde se planifica la La acción docente en el aula y donde la teoría se plasma en instrumentos para la práctica y la indagación. Por eso no proponemos a los alumnos diseñar únicamente los materiales de aula del alumno, sino la situación de enseñanza y aprendizaje que quieren crear en el aula: el objetivo (competencia) global que se quiere conseguir, los objetivos de aprendizaje para cada actividad, la progresión de aprendizaje planteada por el modelo o concepto concreto que se trabaja, el tipo de interacción que se propone (sobre todo las buenas preguntas o preguntas productivas), el tipo de regulación que se realizará, el contexto de aprendizaje y de aplicación, etc.

Del mismo modo, planteamos el trabajo de fin de máster desde una perspectiva de investigación basada en el diseño más que de investigación-acción. En este sentido, los alumnos caracterizan un aspecto concreto y paradigmático de su diseño, ligado a algún supuesto teórico de la didáctica y la analizan (a partir de las evidencias obtenidas: respuestas de los alumnos, notas o grabaciones de la implementación en el aula , etc.) para aportar tanto al nuevo diseño como al supuesto teórico.

Estas decisiones no están exentas de dificultades. Por un lado, implican renunciar a ciertos contenidos, ya que los alumnos sólo diseñan actividades de las tipologías adecuadas para su tema, alumnado, centro, etc. en lugar de practicar con un casuística completa de actividades didácticas (diferentes tipos de problemas, trabajos prácticos, de ESO y bachillerato, con diferentes TIC, etc.). Por otro, suponen un reto muy elevado, sobre todo cuando no hay muchos modelos de buenas SEA del tipo demandado (por ejemplo, SEA competenciales). Sin embargo, se puede conseguir concentrando recursos del máster, como secuenciar los contenidos de las sesiones de los bloques de didáctica a los contenidos que necesitan, en cada momento, para el diseño de SEA (en vez de que el diseño se realice sólo en las sesiones con los tutores de prácticas).

El papel de la reflexión en el máster

El uso de instrumentos y técnicas que ayudan a la reflexión a corto plazo, a largo plazo, sobre la acción y sobre el propio aprendizaje son fundamentales en una formación que pretende cambiar el modelo de aprendizaje (y luego el de enseñanza) de los alumnos.

En nuestro caso, utilizamos un repertorio de actividades de diferente nivel para conseguir este propósito. Por ejemplo, en el caso de la especialidad de ciencias del máster de la UAB, hacemos que los alumnos comparen y analicen su escrito sobre "La clase de ciencias ideal" realizado el primer y el último día de máster, en términos de lo que han aprendido. También analizan cooperativamente los vídeos de su intervención docente "sin planificación" (durante su primer periodo de prácticas) y con planificación (durante el segundo) identificando problemáticas que hayan aprendido a superar al planificar la intervención docente. Estos vídeos, al igual que otros seleccionados de ediciones anteriores (de CQP o máster propio) son de gran utilidad formativa para favorecer la discusión y reflexión en las sesiones más conceptuales del máster, sobre todo porque introducen el punto de vista del alumno de ESO, que es lo que más nos cuesta reproducir en la universidad: nos muestran qué hacen los alumnos, que dicen, en una cierta situación. Nos proponemos que constituyan una herramienta cada vez más utilizada en cada edición del máster, a medida que obtengamos más variedad y riqueza de ejemplos.

El papel de la comunidad en el máster

Animar y acompañar a los futuros profesores en el camino que hemos planteado es una tarea muy exigente que es difícil de realizar en solitario. Formar un equipo docente sólido que discuta al igual que lo esperamos de los futuros profesores-respecto de aspectos profesionales de cómo enseñar y aprender (y no sólo los organizativos) resulta crucial no sólo para la calidad del máster, sino también para nuestro desarrollo profesional como formadores.

Además de entre los docentes de didáctica, entre los que sería imprescindible generar estos espacios de diálogo y discusión sobre planteamientos y actividades concretas, si esto se extiende al resto de profesorado del máster los beneficios resultan aún superiores. Lamentablemente, ya sabemos que esto presenta niveles de complejidad y desgaste que crecen exponencialmente con el número de docentes y departamentos involucrados. Entre los alumnos, sin embargo, la formación de comunidades de aprendices debería ser insoslayable no sólo por la importancia que aprendan a trabajar en equipo desde el principio y resolver los conflictos propios de la colaboración, sino porque intercambiar puntos de vista es imprescindible para encontrar soluciones a problemas complejos y para realizar aprendizajes profundos. En este sentido, las tareas planteadas en el máster deben ser de suficiente nivel para justificar la inversión en la formación de comunidad (por ejemplo, el diseño de una SEA competencial), ya que las tareas sencillas generalmente no requieren este planteamiento.

CONCLUSIONES

El máster de formación de profesores implica plantearnos qué debemos enseñar en esta tan esperada formación inicial. Independientemente de los problemas asociados a su implementación, en la mayoría de universidades los profesores de universidad (pedagogos, didáctas y otros) y los profesores de secundaria que participa en el máster tenemos un cierto margen de maniobra para elegir esos contenidos.

Una propuesta es que nos concentramos en lo que debería ser irrenunciable en la formación inicial, que es lo que sabemos que resulta más problemático en nuestras aulas. Al hacerlo, qué enseñamos, aunque básico, es al mismo nivel que como lo enseñamos, porque un cambio de modelo implica, más que nunca, predicar con el ejemplo. Por tanto, se trataría de huir de planteamientos del máster como un CAP largo en el que, por fin, nos caben más contenidos didácticos (a veces dispersos y diversos) para repensar como un período global en el que, si actuamos con coherencia teórico-práctica y todos-a-la-una, podemos conseguir empezar a cambiar la forma de concebir la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Por eso, creo que la pelota está más en nuestro campo (incluyendo aquí a todo el profesorado que enseña a los nuevos profesores, desde coordinadores de prácticas y tutores al centro hasta tutores y profesores en la universidad) y que algunos retos del master son retos a nuestra propia comunidad profesional: seremos capaces de generar los equipos docentes y las herramientas formativas de alto nivel que una formación "que siembre semilla" necesita? Afortunadamente podemos ir construyendo comunidad entre nosotros y aprendiendo en y sobre la práctica de formar estos nuevos profesores.

En este camino, la colaboración con todo el profesorado en ejercicio de secundaria, los que serán sobre todo futuros compañeros, pero también jefes de departamento, inspectores, etc. los nuevos profesores, es imprescindible. Debemos

encontrar todavía, sin embargo, la forma de ligar más esta formación inicial y sus objetivos con la formación continuada y el resto de la profesión docente. Ahora que tenemos la oportunidad de tener potencialmente mejores nuevos profesores, deberíamos aprovecharlo todos.

REFERENCIAS

- Baumgartner, E., Bell, P., Brophy, S., Hoadley, C., Hsi, S., Joseph, D., Orrill, C., Puntambekar, S., Sandoval, W. y Tabak, I. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, *Educational Researcher* 1 (32), p. 5-8.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R., (Eds). (1999). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Couso, D. (2009). Science Teachers 'Professional Development in Contextos of Educational Innovation. Analysis of three initiatives. Tesis Doctoral. Dept. Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. Enseñanza Universiat Autónoma de Barcelona, p. 1-290.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. A National Research Consortium p. 1-48.
- Gil, D., Carrascosa Alís, J., Dumas-Carré, D., Furió, C., Gallego Badillo, R., Gené, A., González, E. M., Guisasola, J., Martínez Torregrosa, J., Pessoa de Carvalho, A. M., Salinas, J., Tricárico, H. y Valdés, P. (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3).
- Méheut, M. & Psillos, D. (2004). Teaching-learning secuencia: AIMS and tools for science education research. *International Journal of Science Education*, 26 (5), p. 515-535.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2008*: Technical report, p.1-278.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. & Wallace, M. (2006). Profesional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7, p. 221-258.

Capítulo 47

La Formación inicial de los profesores de ciencias en secundaria basada en la autorregulación y la investigación

Andrés García Ruiz

Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid

M^a Dolores Castro Guío

Departamento de Física y Química. I.E.S. José Luís López Aranguren. Fuenlabrada (Madrid)

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias experimentales requiere profesionales que, además de conocer las peculiaridades de las disciplinas, dispongan de criterios para tomar decisiones, sobre los contenidos o sobre las orientaciones educativas más adecuadas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que la investigación y la innovación, constituyen pilares básicos para comprender como ocurren los procesos de aprendizaje y nos ayudan a explorar nuevas alternativas para la enseñanza, con el objetivo de mejorar su calidad.

El papel de la interacción social en el aula, como pieza fundamental del proceso de construcción del conocimiento (Duschl, 1995), aporta al profesor una información importante para conocer como están aprendiendo sus alumnos y a estos, les permite avanzar y mejorar en sus procesos de autorregulación.

El aprendizaje basado en la autorregulación, implica un proceso de reflexión personal y en este aspecto coincidimos con las propuestas de diversos autores (Marcelo, 1994 y 1995; Furio, 1994 y Mellado, 1995), que insisten en la importancia de la reflexión del conocimiento del contenido como del conocimiento didáctico, en contraposición con la orientación tradicional basada en la tradicional transmisión de contenidos y en el desarrollo de técnicas para aplicar en el aula.

En este trabajo, presentamos un nuevo modelo de formación inicial, basado en la autorregulación y en la investigación, como referencia para el desarrollo de la enseñanza de las ciencias experimentales.

METODOLOGÍA

La primera actividad que realizamos, consistió en realizar una revisión de los planes de estudio del practicum en las dos especialidades de ciencias experimentales (Biología, Geología, Física y Química) de las diferentes universidades, para ver si existía nuestro planteamiento en algunos planes, en los que se de una cierta importancia a las actividades de este tipo. Observamos que se trata por igual las diferentes materias en el practicum y no existía ninguna especificidad para las áreas anteriormente señaladas.

La autorregulación en la enseñanza de las ciencias.

Partimos del hecho que para aprender a enseñar ciencias, conlleva adquirir conocimientos sobre las bases teóricas en que se fundamenta la didáctica de las ciencias experimentales. Los futuros profesores deben conocer la existencia de diversas formas de explicar que es la ciencia y que tanto las decisiones sobre los contenidos a enseñar en el aula, como el para que se enseñan ciencias a los alumnos de secundaria, se toman en base a una de las posibles explicaciones sobre la naturaleza de la ciencia.

También deben ser capaces de reflexionar sobre como aprenden los estudiantes y conocer las teorías actuales, sobre el aprendizaje de la didáctica de las ciencias experimentales, para identificar las dificultades en su aprendizaje.

La aplicación de la autorregulación en los procesos de aprendizaje, requiere un control por parte del alumno en la que la consecución de los objetivos viene determinada por las acciones que es capaz de realizar. Este tipo de aprendizaje, implica también, la capacidad para conocer los conocimientos que debe utilizar para desarrollar las acciones y seleccionar la estrategia adecuada para conseguirlo (Angulo y García, 1997).

Para conseguir estos objetivos diseñamos una serie de actividades en la formación inicial del profesorado de secundaria, en la que las actividades de aprendizaje, además de seguir una metodología constructivista, pretendían promover un cambio conceptual mediante el empleo de la autorregulación.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje, las organizamos en secuencias, relacionadas entre si de forma cíclica (Jorba y Sanmartí, 1993), en la que cada secuencia comprende las siguientes fases:

- Exploración: actividades encaminadas a conocer la explicitación de las ideas de los alumnos, así como la comunicación de los objetivos de aprendizaje.
- Introducción de nuevos contenidos: intenta conseguir que los alumnos conozcan los nuevos puntos de vista que desde la didáctica de las ciencias, se dan al tema objeto de estudio.
- Estructuración: las actividades deben servir para que cada alumno realice una síntesis y elaboración personal de las nuevas ideas, contrastándolas con su punto de partida.
- Aplicación y generalización: en esta fase realizaremos actividades que permitan ejercitar las nuevas ideas en situaciones diferentes.

Seguidamente presentamos una serie de actividades de secuencia de aprendizaje por autorregulación:

Fase de Exploración: los alumnos responden a preguntas abiertas: “Como te han enseñado ciencias?”, “Si fueras profesor, ¿cómo te gustaría que aprendieran tus alumnos?” Dibujar una clase de ciencias.

Fase de Introducción de nuevos contenidos: se puede realizar mediante lectura de un texto introductorio sobre modelos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, seguida de otra lectura relacionada con el tema, para profundizar en el tema y analizar las dificultades al aplicar en el aula un modelo didáctico determinado.

Fase de Estructuración: esta fase la podemos desarrollar mediante la realización de un poster en grupo, para expresar las ideas actuales sobre enseñanza-aprendizaje.

Como segunda etapa de esta fase, se puede realizar una discusión y puesta en común de las respuestas individuales, dadas a las preguntas sobre la primera lectura.

Fase de Aplicación y Generalización: después de comunicar los resultados de la fase de exploración, devolvemos a cada alumno su cuestionario y dibujo para que se autoevalúe en relación a su imagen de ciencia y su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura I. Modelos de enseñanza de las ciencias (adaptada de Angulo y García, 1997)

En la aplicación de este modelo de enseñanza-aprendizaje, debemos tener presente, que las ideas son difíciles de modificar, ya que forman parte de la vida cotidiana de los futuros profesores, que generalmente han desarrollado un modelo de enseñanza-aprendizaje de ciencias, con pocas variaciones y el caso de haberlas vivido generalmente suele ser superficiales. Consideramos que los nuevos modelos de formación inicial, deben contemplar estrategias y procedimientos encaminados a concienciar a los futuros profesores de esta situación, de forma que a lo largo de su etapa de formación y posterior ejercicio, reelaboren sus ideas, aproximándolas a los nuevos planteamientos de la investigación en didáctica de las ciencias experimentales.

La investigación en la enseñanza de las ciencias.

Al igual que (Banet, 2003), consideramos que la investigación educativa, muestra puntos de interés y de referencia para el desarrollo de las ciencias experimentales, aunque estas pueden ser numerosas, nos centraremos en las actividades, que pueden ser referente para orientar algunas actuaciones innovadoras, en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria.

En la educación secundaria, los alumnos deben aprender ciencias, pero también deberían aprender a hacer ciencia, mediante el desarrollo de habilidades de investigación, de comunicación, ... características de la actividad científica y aprender sobre la ciencia, por medio de la comprensión de algunas características y hábitos básicos de la naturaleza del conocimiento científico (Banet, 2003).

Entre las actividades que planteamos, para el desarrollo de este tipo de formación inicial, debemos sobre todo tener presente, aquellas que favorezcan el aprendizaje integrado de los diferentes tipos de contenidos, ya que desde la perspectiva del constructivismo, se pueden extraer implicaciones interesantes para el desarrollo de la enseñanza en las aulas de secundaria.

a.- Transmisión verbal significativa: sirve como medio para aprender los contenidos fundamentales de una materia, actuando el profesor como transmisor de cultura científica. Esto se puede hacer, mediante la relación de nuevos contenidos, con los que ya conocen, en la ampliación de algunos temas,

b.- Trabajos prácticos: consideramos que son actividades necesarias e imprescindibles en la enseñanza de las ciencias experimentales.

Entre las estrategias planteadas por Gil (1993) para desarrollar un aprendizaje como investigación están:

- Plantear situaciones problemáticas: siempre teniendo en cuenta las ideas, las destrezas y las actitudes de los alumnos, así como que generen interés.
- Proponer a los estudiantes el estudio cualitativo de las situaciones problemáticas planteadas.
- Orientar el tratamiento de los problemas planteados: emisión de hipótesis, elaboración de estrategias para la contrastación de la hipótesis y realización de las estrategias y el análisis de los resultados.
- Plantear el manejo reiterado de los nuevos conocimientos en situaciones variables: para conseguir el afianzamiento y la profundización de los mismos.
- Entre las habilidades que podemos utilizar para el aprendizaje de procedimientos están:
 - Formulación de hipótesis.
 - Elaboración de diseños experimentales.
 - Elaboración de informes.

Todas estas habilidades, se medirán con unos indicadores determinados, pero que por falta de espacio no podemos desarrollar.

CONCLUSIONES

Con respecto al aprendizaje por autorregulación, el profesor tutor, pasa de ser modelo a imitar a considerarse como un compañero de trabajo, con mayor formación, ya que genera conflictos, presenta alternativas y sobre todo coopera en el proceso de reflexión personal, para favorecer el éxito en el aprendizaje de los alumnos.

En el modelo de investigación, debemos señalar que las innovaciones educativas, tenemos que presentarlas de forma gradual, favoreciendo el entrenamiento del profesor y que una de las principales limitaciones, es el tiempo que requieren estos planteamientos.

REFERENCIAS

- Angulo, F. & García, P. (1997). Aprender a enseñar ciencias: una propuesta basada en la autorregulación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
- Banet, E. (2003). Las Ciencias Naturales en la Enseñanza Secundaria: algunas aportaciones de la Investigación Educativa. *Revista educar en el 2000* (Septiembre), 19-31.
- Duschl, R. (1995). Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (1), 3-14.
- Furio, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 188-199.
- Gil, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2), 197-212.
- Jorba, J. & Sanmarti, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20, 20-23.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- Marcelo, C. (1995). *Investigación sobre formación del profesorado: El conocimiento sobre aprender a enseñar. La formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal* (pp. 3-35). Badajoz: blanco y Mellado (Coord.).

Capítulo 48

El “centro docente” como contenido del Prácticum del Máster de formación del profesorado de secundaria. Necesidad e importancia

José Nicasio Gutiérrez Fernández

Universidad de Cantabria - IES Marqués de Santillana

Alba Gutiérrez Martínez

Universidad de Cantabria

Isabel Gutiérrez Martínez

IES Marqués de Santillana

En relación con los objetivos del trabajo, la presente comunicación plantea la necesidad de que el “centro docente” sea uno de los dos contenidos centrales del Practicum del Máster de formación del profesorado de educación secundaria. El otro contenido debe ser el diseño y desarrollo de la propia práctica docente ante uno o varios grupos de alumnos.

Este tema tiene una clara relación con la finalidad del Congreso Internacional sobre formación del profesorado de secundaria. En todos los documentos relacionados con el Máster se da una gran importancia, tanto cuantitativa como cualitativa, a las prácticas llevadas a cabo en los centros. Es pues muy importante, analizar y reflexionar sobre qué características deben tener esas actividades y de qué manera se deben trasladar al alumnado del Máster, para que no se quede en el tradicional “dar clase” o “acompañar al profesor en sus actividades”

El procedimiento empleado ha consistido en revisar cómo es tratada la cuestión en la legislación: LOE y órdenes del MEC y de las Comunidades Autónomas.

Los principales hallazgos de la aportación son los siguientes.

Con la implantación del Máster en numerosos trabajos se trata este tema, directamente o en cuestiones concomitantes: Gavarri Starkie (2012), Medina Rivilla, de la Herrán Gascón y Sánchez Romero (2011), Lago Castro, Ponce de León Barranco y Sánchez Romero (2012), Medina Rivilla, Gairín Sallán, Albert Gómez, Pérez Pérez, Cacheiro González y Pérez Navío (2011) o Villar Angulo (2009).

En relación con la normativa, partimos de dos referencias. En primer lugar la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 91 las funciones del profesorado, que van desde la programación y la enseñanza hasta la coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección del centro. En definitiva, la LOE incluye los dos contenidos que hemos citado anteriormente.

En segundo lugar la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster que habiliten para el ejercicio de Profesor de Secundaria, incluyendo el Módulo del Practicum en cuyas competencias no aparece expresamente el tema que estamos tratando. La Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, que modifica la anterior tampoco se refiere al tema.

La revisión de legislación de las comunidades Autónomas nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

- Fecha de regulación. No hemos encontrado regulación en Andalucía, Aragón, Castilla y León e Islas Baleares. Todas han regulado mediante Orden con excepción de Asturias y Canarias que lo han hecho mediante resolución. La primera comunidad que realizó la regulación fue Cataluña en marzo de 2009. Ese mismo año lo llevaron a cabo Cantabria, Murcia, Navarra y Valencia (modificada en febrero de 2010). En 2010 realizaron la regulación el resto a excepción de Galicia (2011), Madrid y Asturias (2012). Castilla-La Mancha reguló por segunda vez en 2012.
- Figuras consideradas para llevar a cabo el practicum. En casi todas las comunidades aparecen tres figuras: tutor y coordinador del centro de prácticas y tutor de universidad. Ahora bien, hay muy pocas coincidencias tanto en la denominación como en las funciones de cada figura.
- La figura menos detallada es el tutor de la universidad, también denominado tutor universitario; persona tutora de la universidad (Galicia), referente universitario responsable de las prácticas (País Vasco), o tutor Académico, en el caso de Murcia. Asturias y Madrid no incluyen en su normativa esta figura, mientras que Cantabria detalla sus funciones: colaborar con el tutor del centro y con el alumnado del Practicum en la elaboración y desarrollo del programa individual; asesorar al estudiante; promover y facilitar que el estudiante realice una reflexión sobre la práctica docente; valorar las prácticas realizadas.
- Más coincidencia hemos encontrado en la denominación de la figura del coordinador de las prácticas en el centro. Sin embargo la procedencia o selección es muy diversa: en la mayoría se refieren al director u otro miembro del equipo directivo; en otras puede ser un docente nombrado al efecto, en algunos casos de entre los tutores de prácticas. Las funciones se suelen referir a la selección de los tutores de entre los acreditados; la dinamización de esta actividad en los centros; establecer criterios comunes para el desarrollo del practicum; garantizar que el alumno pueda acceder a los documentos programáticos del centro y facilitar que el alumno en prácticas conozca el centro.
- Finalmente, la figura del tutor del centro de prácticas, se suele denominar además como profesor-tutor. De manera singular en Canarias aparece como profesor supervisor de prácticas y en Galicia como persona tutora de prácticas. En cuanto a las funciones asignadas, dentro de la variedad general que venimos observando, la mayoría coinciden. A modo de ejemplo Asturias establece: acoger al alumnado en prácticas; asesorarle; facilitar su integración y el conocimiento de los documentos del centro.
- Contenidos referidos al centro de prácticas. Prácticamente en toda la normativa analizada siempre se contempla esta cuestión, como viene siendo habitual, de distinta manera y con distinta profundidad, bien en los objetivos del Practicum o en las funciones del tutor o del coordinador. Asturias lo concreta mucho: "... Acción tutorial, relación con las familias, atención a la diversidad, labores del equipo directivo, actividades complementarias y extraes-colares, relaciones institucionales, uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la gestión de la información administrativa que corresponde a los docentes".
- Contenidos referidos al diseño y desarrollo curricular. Este aspecto no siempre es tratado en la normativa de las comunidades autónomas. Sin duda se deja en manos de lo que establezcan los planes y guías docentes elaborados por cada

universidad. Castilla-La Mancha y Valencia son las que más detallan la cuestión. Así la primera de ellas establece dentro de las actuaciones del alumno: “Prácticas de intervención acompañada, mediante actuaciones en el aula, con el apoyo y la supervisión del tutor del practicum. Prácticas de intervención autónoma, mediante la ejecución y evaluación de su unidad de programación como profesor responsable del grupo clase, tomando las decisiones que correspondan para gestionar el aula”.

- Propuesta de programación de los contenidos referidos al centro de prácticas. Este aspecto es exigido por algunas comunidades autónomas: Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha o Cataluña.

Algunos centros como el I.E.S. Lloixa de Sant Joan d’Alacant, han hecho pública su propuesta a través de la Web. En el IES Marqués de Santillana de Torrelavega, tenemos en cuenta los aspectos siguientes.

Objetivos. Buscamos acercar la realidad multifuncional de un instituto en todas sus facetas: profesorado, alumnado, familias, etc., trasladando tanto al alumnado como a los tutores del practicum, la importancia de estos contenidos en la formación y en la práctica de los docentes, junto con los referidos al diseño y desarrollo curricular.

Contenidos. Todos los planes y programas del instituto y todas las actuaciones individuales o de equipo que se llevan a cabo en el centro, desde aspectos organizativos: dirección, jefatura, claustro consejo escolar, comisión de coordinación pedagógica... curriculares: departamento didáctico, documentos del centro,... a los planes y programas: atención al diversidad, TIC, bilingües,...

Metodología. Se dedica a estas actividades una semana y media. El director del centro elabora un calendario acordando con los profesores implicados cuándo se reunirán con los alumnos. Se busca que haya una reunión con el responsable del programa, por ejemplo el coordinador TIC, de la Biblioteca, de Interculturalidad y en segundo lugar con el equipo de profesores encargados de esa función. Los alumnos deben tomar notas y participar en las reuniones y luego incorporar esos datos a los documentos que en cada universidad le exigen.

Evaluación. El director se reúne semanalmente con los alumnos para evaluar el proceso y reconducirlo si es necesario. Los alumnos valoran en sus documentos de prácticas estas actividades y en los órganos del instituto anualmente se establecen valoraciones y propuestas de mejora.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Con lo visto en este trabajo concluimos que, de manera general, la normativa establecida por las comunidades autónomas, considera tanto los contenidos en el practicum referidos al centro de secundaria, como al diseño y desarrollo curricular.

En ambas cuestiones y concretamente en la primera, hay grandes diferencias entre comunidades, tanto en cómo lo tratan, como en la profundidad con que lo tratan. En este sentido es necesario afianzar y avanzar en lo tratado y no promover practicum en donde estos aspectos tengan la importancia que hemos constatado.

REFERENCIAS

- Gavarrí Starkie, E. (2012). *Estrategias para la comunicación escrita en el practicum*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Lago Castro, P. Ponce de León Barranco, L. y Sánchez Romero, C. (2012). *Manos a la obra y ¡¡¡a trabajar!!! Prácticas profesionales I*. Alicante: Club Universitario.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE del 4).
- Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón, A y Sánchez Romero, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Medina Rivilla, A. Gairín Sallán, J. Albert Gómez, M. Pérez Pérez, R. Cacheiro González, M. y Pérez Navío, E. (2011). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE del 29).
- IES Lloixa de Sant Joan d'Alacant. (2012). Practicum del título oficial de Máster que habilita para el ejercicio de las profesiones de profesor/ra de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. Recuperado de <http://www.ieslloixa.com/>
- Villar Angulo, L.M. (2009). *Creación de la excelencia en Educación Secundaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Legislación sobre el tema de las comunidades autónomas de: Asturias, Canarias, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia.

Capítulo 49

Análisis y propuestas de mejora para el Prácticum II de ESO y Bachillerato (especialidad en Lengua castellana y literatura) de la Universitat de Barcelona

Marcelino Jiménez León
Universidad de Barcelona

A partir de un estudio de caso, se analizan los problemas detectados durante el Prácticum II de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y Bachillerato (especialidad en Lengua castellana y literatura) en la Universidad de Barcelona, y se hacen varias propuestas de mejora.

OBJETIVOS DEL TRABAJO, DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELACIÓN CON LA FINALIDAD DEL CONGRESO

El presente trabajo analiza el funcionamiento del Prácticum II de ESO y Bachillerato (especialidad en Lengua castellana y literatura), impartido por profesorado de la Facultad de Formación del Profesorado y de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona, desde el curso 2010-2011 hasta el presente, y realiza, en función de dicho análisis, varias propuestas de mejora, todo lo cual lo vincula al eje principal del congreso, que busca precisamente propuestas concretas que partan del análisis y la reflexión y contribuyan a la mejora del sistema. En la primera parte del trabajo se analiza el estado de la cuestión bibliográfica, llegando a la conclusión de que, aunque hay mucha bibliografía de carácter teórico al respecto, son poco abundantes los estudios de caso como el que aquí se aporta (que es, además, pionero en el área de su especialidad, en buena medida por los pocos años que el máster lleva en funcionamiento).

PROCEDIMIENTO EMPLEADO (INSTRUMENTOS APLICADOS Y FUENTES UTILIZADAS)

El estudio parte de la experiencia acumulada durante los tres últimos cursos del Prácticum II, en que han participado un total de diecisiete alumnos pertenecientes a diversos grados (principalmente Filología Hispánica, pero también hemos contado con alumnos de Humanidades y de Ciencias de la Comunicación), cursados en distintas universidades, los cuales han realizado su Prácticum II en catorce institutos ubicados en Barcelona ciudad y su área metropolitana (todos públicos, menos uno) y otro de Tarragona (concertado). La tipología de los centros resulta sumamente heterogénea, tanto por su ubicación en zonas con un perfil socioeconómico muy diverso como por su oferta formativa, todo lo cual redundará en beneficio del estudio, pues los resultados son extensibles a centros de muy variada tipología.

Se ha partido en primer lugar de la lectura de la bibliografía más reciente (véase el apartado relativo a las Referencias), del que ofrecemos aquí, en aras de la brevedad, una selección:

AA.VV. (2007). *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE.

- Esteve, J.M. (2008). “La formació de professors com a iniciació a la cultura docent”. En Martínez, M. (Dir.). *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill, pp. 231-270.
- Gutiérrez Pérez, J.; Romero López, A.; Coriat Benarroch, M. (Eds.) (2003). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Universidad de Granada.
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Raposo Rivas, M. (Coord.) (2011). *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas: actas*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Sanz, V.; Ortiz, E.; Álvarez, J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España*. París: OCDE.
- Tribó, G. (2008). Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya. *Informes Breus, 10, Educació*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrània.

Pero, sobre todo, se ha partido de la observación de las prácticas en los institutos - con un proceso de retroalimentación muy pautado con cada uno de los alumnos-, y del análisis de las memorias del Prácticum II (así como de su defensa pública). Por otra parte, se han mantenido varias entrevistas con los tutores de los institutos, con el objetivo de conocer su percepción y recoger sugerencias.

Finalmente, este estudio se vincula también a un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona que tiene por objeto vertebrar todas las asignaturas vinculadas a la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura en dicho máster.

PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA APORTACIÓN

Entre los principales hallazgos se halla la constatación de que una de las carencias más importantes de los alumnos –constatada por ellos mismos- está precisamente en lo que muchas veces se da por supuesto: el dominio de la materia que se debe impartir (como ya señaló, hace ya muchos años, Andrés Amorós), y ello pese a que tanto en el Grado como en el Máster se les proporcionan las herramientas adecuadas para ello.

En segundo lugar de relevancia debe señalarse la ausencia de una metodología clara y precisa por parte del alumno en el momento de intervenir en el aula. También se ha podido comprobar el escaso aprovechamiento que los alumnos del Prácticum II hacen de las nuevas tecnologías, que sí son utilizadas en el aula, pero con frecuencia en un nivel muy superficial (a menudo se convierte en mero sustituto técnico de la pizarra tradicional), sin que ello redunde en una mejora cualitativa de la docencia.

En lo que respecta a los tutores de los institutos, también se ha podido constatar una cierta desorientación y disparidad de criterios, a pesar de la pauta de seguimiento que se les entrega desde el comienzo del Prácticum II.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La principal conclusión es que falta mayor vertebración entre las diferentes disciplinas impartidas en el Grado, el Máster y el Prácticum II. Los resultados obtenidos en el presente estudio demuestran claramente que la suma aislada de disciplinas y conocimientos sociológicos, pedagógicos, didácticos, disciplinares o de cualquier otro signo no aseguran necesariamente su correcta vertebración ni, sobre todo, la capacidad de articularlos debidamente al impartir una clase (cuando, paradójicamente, es

precisamente esa su finalidad). En este sentido, se propone que todas las asignaturas del máster giren precisamente en torno al Prácticum II y éste se convierta en la verdadera piedra angular. Por otra parte, se ha constatado también que el Prácticum II, tal y como está concebido actualmente, resulta en exceso breve, y en esta opinión coinciden unánimemente tanto los alumnos del máster como los profesores-tutores de los institutos y de la Universidad. En este sentido, las experiencias de otros países en los que el periodo de prácticas tiene mayor duración y un carácter mucho más profesionalizador (como, por ejemplo, Alemania) podrían ser de gran utilidad, sobre todo en la coyuntura social y económica actual.

En definitiva, el estudio demuestra que el estudiante de máster (salvo algunas excepciones), al llegar al Prácticum II casi parece hacer “tabula rasa” de los contenidos asimilados durante toda su etapa formativa anterior, con independencia de si fueron recibidos hace mucho o poco tiempo (es decir, tanto en el Grado como en el Máster), lo que provoca que sus clases estén excesivamente pegadas al modelo tradicional (en el peor sentido de la expresión), y ello redundaría en perjuicio de los propios alumnos. En el caso del Grado en Filología Hispánica, se deduce del estudio la necesidad de que en cada materia se vayan añadiendo las correspondientes aplicaciones didácticas orientadas a la ESO y el Bachillerato, porque la mayoría de los graduados cursan después el máster profesionalizador.

Con el objetivo de contribuir, en la medida de lo posible, a paliar esta situación, se ofrecen una serie de guías: para el alumno del Prácticum II, para el tutor de universidad y para el tutor del instituto, todas ellas surgidas del contraste entre las propuestas teóricas de la bibliografía consultada y la realidad observada en los centros.

Finalmente, se añaden una serie de sugerencias respecto a otras cuestiones de organización (como por ejemplo, las ideas e inquietudes aportadas por los tutores de los centros públicos y concertados en los que se basa el estudio).

REFERENCIAS

- AA.VV. (2007). *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE.
- Esteve, J.M. (2008). “La formació de professors com a iniciació a la cultura docent”. En Martínez, M. (Dir.). *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill, pp. 231-270.
- Gutiérrez Pérez, J.; Romero López, A.; Coriat Benarroch, M. (Eds.) (2003). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Universidad de Granada.
- Imbemón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, Graó.
- Lázaro Carreter, F. (Coord.) (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, Á.I. (Coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y práctica de formación en la educación secundaria*, Barcelona: Graó; Madrid: Ministerio de Educación. IFFIE, Instituto de Formación del Profesorado. Investigación e Innovación Educativa.
- Raposo Rivas, M. (Coord.) (2011). *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas: actas*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Ruiz Bikandi, U. (Coord.) (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Bikandi, U. (Coord.) (2011). *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Sanz, V; Ortiz, E.; Álvarez, J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener pro-fesorado de calidad en España*. París: OCDE.
- Tribó, G. (2008). Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya. *Informes Breus*, 10, Educació. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrània.

Capítulo 50

Las prácticas en el Máster universitario de profesorado en educación secundaria: reflexiones pedagógicas desde la perspectiva de los estudiantes

Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La necesidad de una formación de calidad para el futuro profesorado de educación secundaria debe ser un elemento clave en cualquier diseño o propuesta formativa seria por parte de las administraciones e instituciones públicas y privadas. En este sentido, ya algunos informes internacionales como el de la OCDE (2004) planteaban que el profesorado cualificado de enseñanza secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados, por lo que la orientación de esta formación debe tener en cuenta diferentes elementos curriculares y metodológicos (Hargreaves, 2003). Los profundos cambios registrados en la estructura de los sistemas educativos, el propio curriculum y, sobre todo, en la población estudiantil de enseñanza secundaria están provocando una crisis de identidad profesional entre el personal docente (Marcelo, 2002). La falta de competencias pertinentes y relevantes para hacer frente a la nueva situación lleva a muchos profesores a pensar que su identidad profesional se encuentra en un estado de crisis permanente (Esteve, 2003). Además, la presión externa para que asuman nuevas responsabilidades y funciones pedagógicas puede interpretarse como una ruptura con sus percepciones y conocimientos previos, lo que hace todavía más profunda la crisis de identidad (Bolívar, 2006). Por ello, existe la necesidad urgente de reconstruir la identidad profesional de los profesores de enseñanza secundaria partiendo lógicamente de una mejora sustancial de la formación, especialmente de aquella que se viene impartiendo en los últimos años dentro del denominado Master de Profesorado de Secundaria en las universidades españolas.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La formación inicial ha de ser tomada en serio como eje de las políticas educativas por su justificada incidencia en el desarrollo profesional y en la construcción de la cultura profesional del colectivo docente, en definitiva, en la calidad de la educación. Entendemos que la cultura profesional del docente es aquel horizonte de expectativas sociales y representaciones del rol docente, que hace referencia a sus concepciones profesionales sobre el currículo y la didáctica, a las tareas de su trabajo, así como a los espacios socio-afectivos y condiciones laborales en las que desarrollan su función (Darling-Hammond, 2000). Sería en definitiva el ethos cultural que rodea a la profesión docente donde encontramos fuertes tensiones entre posiciones ideológicas que quieren definir el trabajo de los docentes y el propio quehacer biográfico que acompaña al docente, así como rigideces entre la cultura escolar y las creencias profesionales de los docentes en un marco de concepción de la escuela como organización que aprende (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011. Es interesante en este sentido el trabajo de Rivas, Sepúlveda y Rodrigo (2005) en el que, desde una investigación sobre distintas biografías de profesores de secundaria, caracterizan a la cultura profesional desde los siguientes ejes:

- Las expectativas sociales asociadas a los distintos niveles y tipos de enseñanza en el nivel de secundaria determinan distintos modelos de comportamiento de los docentes
- Las experiencias profesionales, a través de las historias de los centros educativos, determinan el marco de afinidades y conflictos entre los profesores
- La tarea del profesor se define en torno a la enseñanza
- La identidad profesional de los docentes se construye en un marco relacional con el alumno;
- El aislamiento caracteriza el trabajo de los profesores. (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005, p. 19).

Por otra parte, es obvio que la formación inicial ofrecida desde diversos modelos formativos, ya sean simultáneos o consecutivos, tiene gran incidencia en el desarrollo profesional del profesor de secundaria (Bolívar, 2007). El caso actual de España, en el que el estudiante primero se capacita disciplinarmente y después pedagógicamente, ocasiona y provoca que se solapen dos identidades distintas, por ejemplo, la de Físico y la del profesor de físico o la del matemático y el profesor de matemáticas.

UNA INDAGACIÓN CUALITATIVA SOBRE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DEL MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El propósito del presente trabajo es precisamente ofrecer los primeros resultados de dos estudios de casos, reflexionado críticamente a partir de las impresiones y narraciones de dos alumnas Licenciadas en Biología que realizaron las prácticas del Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Málaga en el curso académico 2011/2012. Como instrumentos de recogida de información cabe señalar que se realizan entrevistas en profundidad y el autoinforme, y se realizó un análisis de categorías en base a una codificación segmentada de la información en base a su significado semántico. Esto se realizó a través del programa de análisis de datos cualitativos Nudist 8.0.

Hay que señalar la importancia que le dan las alumnas del master de secundaria a las prácticas. En sus palabras podemos interpretar una valoración muy relevante de las prácticas debido a la oportunidad que suscitar el acercarse de manera concreta y específica a la futura realidad laboral que les puede tocar vivir. En este sentido, las prácticas han supuesto un cambio de mirada debido al cuestionamiento de su propia identidad, ya no como estudiante de master sino como futura profesora de educación secundaria, dándose cuenta de muchos factores no sólo académicos sino también de índole actitudinal y emocional:

El periodo de prácticas de observación e intervención que he realizado en el instituto me ha permitido un acercamiento a la realidad docente en general y a los alumnos, con sus problemas de aprendizaje individuales, sus características como grupo y su comportamiento en el Centro. Durante esta etapa he podido observar y analizar la metodología del profesor-tutor, su modo de lidiar en la brega diaria tan llena de escollos variopintos que surgen tanto en el centro como en el aula, y sus estrategias de enseñanza (Clara).

Esta alumna se dio cuenta del importante papel que tiene el Instituto, su función social, su organización y estructura y cómo influye esto en los alumnos, padres

y profesores, así como la importancia de la cooperación entre profesores, tutores, dirección y familias. La colaboración y ayuda de los padres en el proceso de aprendizaje y la educación de los alumnos es fundamental para alcanzar el objetivo de que sean personas formadas a todos los niveles, y también la constante labor del profesor como tutor, que a menudo es quien enseña a los alumnos los valores como el respeto, la tolerancia o la solidaridad. Ella plantea que “durante esta experiencia he podido confirmar que enseñar no es sólo transmitir conocimientos, instruir, sino educar, integrar, motivar, orientar, y en definitiva ayudar a los alumnos a desarrollarse como personas en un momento tan importante como la adolescencia”.

Otro aspecto importante es que, en este caso, Lola (pseudónimo de la otra alumna) ha aprendido lo importante que es valorar a los alumnos, reconocer sus éxitos y ayudarles con sus problemas, ya que puede ser el punto de inflexión que les haga continuar motivados para estudiar o perder por completo el interés. La experiencia que ha vivido en el instituto donde ha realizado las prácticas ha sido a su juicio “verdaderamente útil y gratificante, mucho más de lo que esperaba en principio, dado que era un ambiente totalmente nuevo para mí que pensé que sería mucho más difícil de llevar a cabo y con una acogida más fría por parte de los alumnos”. Por tanto, la dimensión emocional es un elemento que debemos tener en cuenta que se da en las prácticas y no tanto en las clases de las materias teóricas que cursan, y es que Ana concibe que educar no es sólo instruir o transmitir contenidos, sino que la propia labor docente puede llegar a desempeñar una acción empática muy poderosa, puesto que se convierte en un impulsor de estímulos de conocimientos en los alumnos, y especialmente en aquellos niños cuyo entorno familiar y social no es muy favorable ni motivador. Ciertamente, la interacción con los jóvenes del instituto es una variable valorada muy positivamente por Clara y es que el propio aprendizaje del profesor nace precisamente a partir de la

interacción de este con los alumnos, ya que cada experiencia concreta te enriquece, puesto que te hace ver determinadas cosas desde perspectivas distintas.

Una dimensión muy relevante que plantean estas dos alumnas en nuestro estudio de investigación tiene que ver con la importancia de la convivencia escolar en los institutos de educación secundaria. En este punto, los propios profesores que tutorizaban a estas alumnas aludían a la responsabilidad docente no sólo en materia de proporcionar conocimientos o guiar el proceso de aprendizaje conceptual de su alumnado, sino que también es necesario que sean personas que afronten de manera positiva los múltiples conflictos que de manera permanente surgen en las aulas de secundaria. Así, Lola plantea lo siguiente:

En repetidas ocasiones bromeaba acerca de cuántos fuegos tenía que apagar en ese día. Por ello, es de admirar la disponibilidad, equidad, medida y comprensión con la que afrontaba los conflictos. Siempre los abordaba con éxito, y todos los afectados en el conflicto salían satisfechos ante las medidas que el jefe de estudios proponía. Parecía como si tuviese un manual solucionador de conflictos, donde rápidamente buscaba en su manual y encontraba la respuesta.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no está exento de conflictos y es muy importante que el alumnado que realiza las prácticas de secundaria ponga en marcha algunas estrategias de resolución de conflictos. El problema radica en la práctica

inexistencia módulos específicos que trataron el tema de la convivencia en las clases teóricas del master, lo cual es visto como algo muy negativo por parte de Clara:

No entiendo por qué no se traban temas de convivencia en las asignaturas teóricas...Muchas de ellas vuelven a explicarnos cuestiones que hemos hecho y aprendido en la carrera, las específicas. Y hay otras excesivamente generalistas que no te enseñan estrategias..., y yo me he dado cuenta de que en las prácticas sí que he aprendido porque he visto conflictos, y al principio me bloqueaba y no sabía cómo reaccionar. Pero conforme pasaba el tiempo y observaba como el profesor reaccionaba ante las situaciones conflictivas me iba sintiendo más segura.

El valor de la experiencia es un elemento determinante para valorar muy positivamente las prácticas en el master de secundaria. El realizar estas prácticas ha supuesto un extra de motivación y de confianza para estas alumnas ya que, como en el caso de Lola, estas prácticas

me ha otorgado una mayor confianza y me ha servido para demostrarme a mi misma que soy capaz de seguir poniéndome al frente de un grupo de alumnos y dirigir su proceso de aprendizaje. Además he resuelto todas las dudas que he tenido a lo largo de la vida, sobre mi capacidad como docente y mi verdadera vocación. Desde siempre he sabido y sentido que me gustaba ayudar a otras personas enseñando los conocimientos que tenía. Aunque sabía que esto no era suficiente para llegar a ser un buen docente.

CONCLUSIONES

Es obvio que todo diseño formativo es mejorable y que las prácticas son sumamente necesarias y relevantes para la formación pedagógica del alumnado que cursa el máster universitario de profesorado en educación secundaria (Valle y Manso, 2011). Ahora bien, situar temporalmente las prácticas después de la fundamentación pedagógica general es posible que no sea del todo deseable pues no permite la interacción y el aprendizaje compartido con otros compañeros y el propio profesorado que imparte las materias vinculadas a la didáctica y a la teoría de la educación. Dicho esto, las alumnas de estos dos estudios casos realizados plantean la relevancia de las prácticas en la orientación formativa de un máster que debe servir para dotar al futuro docente de educación secundaria de herramientas conceptuales y metodológicas para afrontar con garantías de éxito la inclusión del docente en un sistema educativo cambiante, flexible y dinámico.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Education Policy Analysis Archives* 8 (1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Nueva York: Teachers College Press [edic. cast.: Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro, 2003].
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives* 10 (35). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.

- OCDE (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- Rivas, J., Sepúlveda, M. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(47). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>. Summary Report.
- Valle, J. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Zabalza, M. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (311-334). Barcelona: Octaedro.

Capítulo 51

Evaluación discente: autoevaluación docente

Iván Martins Rodríguez
Universidad de León

SÍNTESIS

El objetivo general de la presente comunicación se centra en la evaluación del docente a través del alumnado de Educación Secundaria: Obligatoria (ESO) y Postobligatoria (Bachillerato).

El motivo de citada comunicación parte de la experiencia inicial de Prácticum (Geografía e Historia). El autor, en su estancia durante un mes en un centro educativo de secundaria (27 de febrero de 2013 – 27 de marzo de 2013), ha constatado la capacidad de crítica reflexiva y constructiva de los alumnos en el proceso evaluador del profesor. Así mismo, el docente ha reflexionado y aprendido cómo y de qué manera puede mejorar mediante las pautas de sus alumnos.

Así, se genera un feedback interesante: por un lado, el profesor es evaluado por sus alumnos, teniendo éstos la oportunidad de reflexionar, de tener un criterio y protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otro lado, el profesor se autoevalúa partiendo de la reflexión que le genera o reporta la evaluación de sus discentes.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Términos como evaluación, autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación, son conceptualizados y puestos en práctica en el “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria”.

En el ámbito universitario, desde hace años se viene utilizando los procesos de evaluación docente. Sin embargo, en el ámbito de las enseñanzas medias, y en especial, durante el Bachillerato, no son generalizables esos procesos evaluadores del profesorado. Al igual que en una ley de educación debería participar en su elaboración el profesorado al que le compete su puesta en práctica, en un proceso de evaluación del profesorado deben ser sus alumnos los que tengan o deberían tener un criterio y una oportunidad para valorar su actividad docente.

OBJETIVOS

- Reflexionar. Este objetivo viene dado por la experiencia personal como profesor en prácticas y por la realización del Prácticum. Así mismo, el reciente documental Entre maestros de Pablo Usón, en el que se propugna un método de enseñanza basado en “educar empoderando”, sirvió de motivo a la presentación de este trabajo.
- Analizar. Fruto de ese contacto con el alumnado de educación secundaria, se ha podido constatar la necesidad de “hablar” de los alumnos respecto a su profesorado. “Ahora que el tiempo ha pasado... y la verdad desagradable asoma...”, en palabras del poeta Jaime Gil de Biedma, el que hasta hace poco ha

dejado de ser discente, o comparte también este “puesto” con el de docente, constata que un gran porcentaje de las conversaciones sobre la escuela o el instituto de alumnos y ex-alumnos hace referencia a la calidad de tal o cual profesor, de su vocación, de su capacidad para motivar, etc. Esto es, hay una imperiosa y latente necesidad de los alumnos porque sus profesores mejoren o cambien dinámicas que no les aportan nada.

- Proponer. Se plantea aquí cómo evaluar a profesores en centros de educación secundaria. Pues bien, lo primero de todo, ese deseo debe partir del profesor, y es él mismo quien establezca sus propios cuestionarios, sus propias encuestas a sus alumnos. Esto en contra de oficinas de evaluación que llegan a la clase y “sueltan” el papelito de evaluación... (véase caso de las universidades).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO

Podemos hablar de dos tipos de evaluación: mediante cuestionario en grado de acuerdo (escala de 1 a 5); mediante cuestionario de respuesta cerrada (elegir entre una o varias opciones; y mediante encuesta de respuesta abierta (se expresan motivos, opiniones, etc.).

INSTRUMENTOS APLICADOS

Mediante fichas elaboradas por el profesor. En mi caso, elaboré una ficha específica para 4º ESO (B y C), así como unas preguntas sobre las sesiones en las que trabajé con una Webquest.

Profesor: Iván Martins Rodríguez. Curso: 4º ESO, B. Asignatura: Ciencias Sociales.

Encuesta y cuestionario anónimos (15/03/2013)

Tabla 1. BLOQUE I: cuestionario de evaluación docente.

Marca una X en la casilla que consideres: 1 = nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = medianamente de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo.	1	2	3	4	5
Explica de forma clara y ordenada.					
Transmite confianza y seguridad en sus explicaciones.					
Interacciona con sus alumnos y sus propuestas son originales e innovadoras.					
Informa a sus alumnos correctamente sobre las tareas a realizar.					
Se preocupa por fomentar el interés de sus alumnos.					
Promueve la capacidad de reflexión y razonamiento de los estudiantes.					
Proporciona materiales útiles para el aprendizaje (textos, imágenes, vídeos, TIC's, etc.).					
Realiza instrucciones claras y precisas.					
Cumple con su responsabilidad como profesor.					
En general, estoy satisfecho con la labor del profesor.					

BLOQUE II: encuesta de valoración personal.

1. ¿Conocías la herramienta de aprendizaje Webquest?
2. ¿Te gustaría volver a realizar actividades con una Webquest?
3. Aspectos positivos de las tres sesiones de esta semana.

4. Aspectos a mejorar de las tres sesiones de esta semana.
5. En una escala de 1 a 10, ¿qué nota pondrías a las sesiones de esta semana?

Para el caso de 2º BACHILLERATO (A y B), en el que la clase se realizó en forma expositiva y de lección magistral (IIª República y Goya), la ficha-modelo sería el cuestionario de evaluación docente visto para 4º ESO, B.

CONCLUSIONES

Resultados

En el caso de 2º BACHILLERATO A y B (28 alumnos):

Explica de forma clara y ordenada (1: 0; 2: 1; 3: 12; 4: 13; 5: 2). En este caso, el profesor explicaría de forma clara y ordenada con una valoración de “bastante de acuerdo”).

Los alumnos de Bachillerato se animaron a registrar debajo del cuestionario comentarios, en general, aspectos a mejorar de mi actuación docente, por ejemplo: “Hacer las presentaciones más redactadas, menos esquematizadas. Explicaciones más explícitas y concisas. Profundizar. Vocalizar más al hablar...”.

Son aspectos a mejorar, o se pueden insertar aspectos positivos, pero nunca considerar aspectos negativos, puesto que se parte de algo ya hecho, y sobre esto hay que trabajar, afirmando lo positivo y dando pautas o nociones para mejorar lo que no se considere positivo.

Para el caso de 4º ESO B y C (27 alumnos):

I. BLOQUE I: cuestionario de evaluación docente.

Explica de forma clara y ordenada (1: 0; 2: 0; 3: 0; 4: 17; 5: 9). La mayoría “bastante de acuerdo”, como en el caso de Bachillerato. Se registró una casilla en “blanco”, sumándose a 17 de 4, por tanto, 18.

II. BLOQUE II: encuesta de valoración personal.

1. ¿Conocías la herramienta de aprendizaje Webquest? Salvo uno/a, todos han respondido que no la conocían.
2. ¿Te gustaría volver a realizar actividades con una Webquest? Todos han respondido que sí.
3. Aspectos positivos de las tres sesiones de esta semana (un ejemplo): “Han sido clases de historia diferentes”.
4. Aspectos a mejorar de las tres sesiones de esta semana (un ejemplo): “Realizar excursiones o convivencias en el entorno del estudio y representar e intentar convivir con sus dificultades”.
5. En una escala de 1 a 10, ¿qué nota pondrías a las sesiones de esta semana? La valoración media ha sido de 8,5.

Hallazgos

En vista de los resultados anteriormente mostrados, podemos constatar:

- Para cada tipo de clase o grupo-clase se elaborarán diferentes modelos de evaluación.
- El alumno participa en este proceso de evaluación, que constituye un proceso de juicio crítico y de reflexión.
- El profesor toma nota de sus aspectos a mejorar, y debe ponerlos en práctica.

Propuestas: ¿Nos evaluamos cuando evaluamos?

- Regular en los centros de educación secundaria procesos de evaluación docente.
- Participación del alumnado y del profesorado.
- Análisis de los resultados de los procesos de evaluación, así como su puesta en común en el aula.
- En virtud de la aplicación de las mejoras en la docencia por parte del profesorado, éste constatará su progreso en sucesivos procesos evaluativos.

REFERENCIAS

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: ICE, Universidad Deusto.
- Brown, S. & Race, P. (1995). *Assess your own teaching quality*. Teaching and Learning in Higher Education Series. London: Kogan Page Limited.
- Camilloni, A y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Cuartero Requejo, N. La inteligencia emocional. En Cuartero Requejo, N., *Sentirse bien en el aula y en el centro* (pp. 7-11). Gabinete de intervención educativa.
- Davis, G. A. y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Farland, D. S. y Gullickson, A. R. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado: un metamanual*. Bilbao: Mensajero.
- Guillén García, F. (1992). *Autopercepción y evaluación del profesor, según los diferentes niveles de enseñanza*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Kenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D. y Thomas, R. (1998). *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nieto, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Barcelona: Praxis.
- Prats, J. (Coord.) (2011). *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Bilbao: Departamento de Educación.

Capítulo 52

Observación de aula e intervención docente en la fase de prácticum

Antonio Rafael Roldán Tapia
IES Alhakén II, Córdoba

La propuesta de comunicación que se presenta resume el trabajo desarrollado en el Proyecto de Innovación Educativa, concedido y financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, durante el curso 2011-2012, con el título de El Prácticum de Secundaria en los centros docentes.

La presencia de los estudiantes del Máster de Secundaria en los institutos para la realización del Prácticum es una situación que merece nuestra atención por lo que afecta a la vida diaria de un centro educativo. Este período de estancia en los centros no debe quedar a la discreción de las decisiones individuales de cada profesor-tutor y, por tanto, planteamos la sistematización de esta estancia en los centros para beneficio de los profesores tutores, el alumnado de Secundaria, los estudiantes del Máster y la estructura de funcionamiento de nuestros institutos.

Esta sistematización afectará al periodo de observación, al desarrollo de las clases y a la evaluación del proceso. Pretendemos elaborar una serie de documentos, que se puedan utilizar para cualquier asignatura, y que sean útiles para la formación del futuro profesorado en prácticas y para sus tutores y tutoras.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO: FUNDAMENTACIÓN, ANTECEDENTES, OPORTUNIDAD E IMPORTANCIA PARA EL CENTRO EDUCATIVO

La formación inicial del profesorado de Secundaria es un asunto que está despertando un interés considerable en los centros docentes y entre los propios estudiantes. La sustitución del antiguo C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica) por el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas nos obliga a plantear el impacto que éste tiene en los centros docentes y como sacar el máximo partido a este período de formación que, a la larga, es tan importante para el propio sistema educativo.

La estancia en los centros educativos se extiende por un período aproximado de un mes, hasta completar 10 créditos ECTS. Según especifica la normativa a nivel nacional, un estudiante de este Máster debería desarrollar las siguientes competencias durante su estancia en el centro educativo:

- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

Entendemos que la oportunidad del proyecto desarrollado y la importancia que puede tener para el centro educativo es grande. En particular, el centro donde se ha desarrollado la experiencia es uno de los más demandados en el modelo actual de adjudicación de estudiantes en prácticas. Aproximadamente, y a modo de ejemplo, en este curso 2010-2011, el 20% de los estudiantes del Máster de Geografía e Historia de la UCO y el 17% de Inglés hacen su Prácticum en el IES Alhaken II. Este proyecto de innovación se presenta para hacer sistemática una práctica, de la que hemos participado en el centro desde hace, al menos, quince años; la de ser receptores de estudiantes que hacían, en el pasado, la fase práctica del CAP, y, ahora, el Prácticum del Máster de Secundaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR

El proyecto tiene un objetivo principal que consiste en proporcionar a los futuros profesores una adecuada formación previa a su ingreso en el sistema educativo. Es un objetivo a largo plazo, pero necesario para la mejora de la calidad del aprendizaje escolar.

En un segundo nivel, los objetivos que se plantea este proyecto de innovación van en relación con las dos fases que identificamos en el período de estancia en el instituto para la realización del Prácticum: la fase de observación y la fase de intervención didáctica.

En la fase de observación identificamos los siguientes:

- elaborar un documento de observación que sirva al estudiante de Máster a hacer una observación sistemática de la tarea docente de su tutor/a de prácticas;
- elaborar un documento de registro de información que permita al estudiante de Máster sacar el máximo partido a las reuniones de distinto tipo a las que asista durante su estancia en el centro.
- diseñar un modelo de unidad didáctica que dé respuesta a las necesidades de cada una de las asignaturas y que cumpla con los requisitos de la normativa vigente.

En la fase de intervención didáctica, pretendemos conseguir estos otros:

- elaborar un documento de observación que permita al tutor/a realizar una valoración sistemática de la intervención didáctica del tutorando. Este instrumento puede cumplir una doble función: aportar información para las sesiones de discusión tras la intervención docente y proporcionar al tutor unos datos importantes para la evaluación final de este período de prácticas.

INDICADORES PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS ASÍ COMO SU INCIDENCIA EN EL CENTRO

Los indicadores del grado de cumplimiento de los objetivos previstos vendrán de dos fuentes distintas:

- una de ellas, proporcionará datos objetivos, numéricos, que provendrán de una escala de valoración;

- mientras que la otra fuente nos proporcionará datos de tipo cualitativo y que vendrán de la reflexión del profesorado implicado sobre el proceso y el cumplimiento de las acciones previstas.

PLANIFICACIÓN DE LAS ACTUACIONES

Temporalización del proyecto / Actuaciones en cada fase:

Septiembre-Noviembre 2011: Adquisición de conocimientos sobre la formación inicial del profesorado, en general, y sobre el Prácticum, en particular.

Diciembre 2011-Febrero 2012: Elaboración de los documentos que se utilizaron en la realización del proyecto.

Marzo 2012-Abril 2012: Aplicación de los documentos elaborados en el período de estancia en el centro

Mayo 2012-Junio 2012: Evaluación del proceso.

ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES. DOCUMENTOS ELABORADOS Y CONCLUSIONES

Como conclusión de la comunicación, se presentarán los documentos finales elaborados a la conclusión del proyecto, así como los valores numéricos resultantes de su aplicación y evaluación.

La relación de documentos es la siguiente:

- (1) Registro de Observación de la sesión de clase
- (2) Registro de la Reunión de Departamento
- (3) Registro de la Sesión de Claustro
- (4) Registro de la Sesión de Evaluación
- (5) Registro de la Reunión tutor-familias
- (6) Registro de Observación de la Intervención del Alumno en Prácticas

REFERENCIAS

- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación* 350: 79-103.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación* 350: 15-29.
- García, C. M. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación* 350: 31-55.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación* 350: 57-78.
- Hughes, J. (2008). Eye on the classroom: peer observation. *English Teaching Professional* 57: 8-9.
- Hughes, J. (2008). Eye on the classroom: focused observation. *English Teaching Professional* 58: 50-51.
- Kelly, M.; Grenfell, M.; Allan, R.; Kriza, C. and McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission.

- Lapostolle, G. y Chevaillier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación* 350: 145-172.
- Madrid, D. & Hughes, S. (2006). *Teaching practice for language teachers*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid Fernández, D. & Ortega Martín, J. L. (2006). *Teaching practice workbook for language teachers*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Niemi, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación* 350: 173-202.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* 350: 203-218.

Capítulo 53

El desarrollo de las competencias pedagógicas de estudiantes del profesorado en fases prácticas y el papel de la formación universitaria

Christoph Schneider

Universidad de Koblenz-Landau, Campus Landau, Alemania Departamento de Educación de la Infancia y Juventud

Esta presentación tiene el objetivo de discutir la importancia de una alta calidad en la formación docente. Sin embargo, hasta el presente momento, no se ha llegado a un consenso unánime sobre el establecimiento de criterios explícitos o estándares para la medición de dicha calidad. Las propuestas actuales solo se han concentrado en ciertos ámbitos de aplicación (p. ej. NBPTS, 2002) o se centran en la calidad general de las etapas específicas de los estudios universitarios (Gonzales & Wagenaar, 2006) que no están enfocados específicamente a la formación docente. Además, cuando se ha enfatizado la importancia de la orientación hacia el output en la formación docente (p. ej. Cochran-Smith, 2001), existen múltiples métodos de evaluación (autoevaluaciones de los estudiantes, pruebas de conocimientos sobre la enseñanza, muestras de trabajo u observaciones de enseñanza práctica; Darling-Hammond, 2006). En Alemania, la institución nacional de la educación KMK (Conferencia Permanente de los Ministros de la Cultura y de la Educación de los Países Federales de la República Federal de Alemania) ha publicado un listado de las competencias que los estudiantes de formación docente deben desarrollar durante sus estudios (KMK, 2004; 2011). Dichos “Estándares de la Formación Docente” definen explícitamente las competencias que deben dominar los profesores recién egresados al momento de comenzar su práctica laboral. Dentro de los estándares se incluyen ciertas competencias que abarcan cuatro áreas denominadas “enseñanza”, “educación”, “evaluación” e “innovación”. El propósito principal de los estándares es de proveer una orientación normativa para los docentes dentro de la formación del profesorado y las instituciones académicas correspondientes.

En el proyecto KOSTA, hemos elaborado instrumentos operacionalizando los estándares de la KMK para ser aplicados en los objetivos prácticos de la evaluación. KOSTA es un acrónimo para “Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung [Orientación hacia Competencias y Estándares en la Formación Docente]”. El proyecto tiene como meta evaluar el proceso del desarrollo de las competencias pedagógicas durante la etapa de formación universitaria de los estudiantes en docencia, abarcando además, las diferentes fases prácticas del entrenamiento dentro de las escuelas. Esta etapa normalmente concluye con la adquisición del título “Master en Educación”, al que también le sigue una etapa de servicio preparatorio con duración de uno a dos años, antes de entrar a la práctica escolar (para más detalles sobre la formación del profesorado en el sistema educativo alemán, vea KMK, 2011).

Con base a resultados obtenidos de diversas investigaciones, y empleando los “Standards des Lehrerhandelns [Estándares de Enseñanza Profesional]” (Oser, 2001) como marco de referencia para la evaluación de las competencias de estudiantes en formación docente (en las fases prácticas) (Bodensohn & Schneider, 2008), es posible establecer como hipótesis un crecimiento de las competencias bajo evaluación; en particular, las competencias dentro del área de la “enseñanza”. Por otra parte, dado a

que la calidad percibida de la formación universitaria de los estudiantes no ha sido previamente y empíricamente investigada, solo se esperan obtener pequeños efectos positivos.

Por el momento, nuestra muestra no consiste únicamente de estudiantes de formación docente en educación secundaria. Esto es ya que el tamaño de la muestra parcial no alcanzaría para efectuar un análisis confirmatorio. Por lo tanto, los hallazgos se refieren a la población entera de estudiantes de formación docente. Debido a que la investigación está enfocada a la evaluación de las competencias pedagógicas más comunes para el curso de estudio, los hallazgos tienen implicaciones específicamente para la educación secundaria. Además, KOSTA es un proyecto que aún está en progreso, lo cual nos permitirá en un futuro obtener aún más información.

MÉTODOS

En una universidad alemana con gran énfasis en la formación del profesorado, N = 429 estudiantes se auto-evaluaron después de dos fases prácticas de tres semanas de duración cada una (t1 y t2). Para cada uno de los estándares del sistema de KMK/KOSTA, los estudiantes evaluaron la frecuencia con la cual se comportaron en acuerdo con el estándar durante la fase práctica. Además, señalaron la calidad percibida de la formación universitaria que va de acuerdo a cada estándar. Nos referimos a hallazgos del desarrollo de competencias pedagógicas (separando las áreas de enseñanza, educación, evaluación e innovación) entre t1 y t2 por análisis de variables subyacentes (modelos de cambio latente/latent change models) efectuados con Mplus. Los modelos bajo observación incluyen ambos aspectos (frecuencia y calidad observada).

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Ya que en el campo de evaluación, la bondad del ajuste del modelo es inaceptable, renunciamos interpretar el modelo de dicha área. Por lo cual, haremos referencia tres aspectos: I. En las áreas de enseñanza, educación e innovación, la bondad del ajuste de los modelos es aceptable. Por otra parte, en los campos de enseñanza e innovación, la magnitud del cambio latente de la frecuencia entre t1 y t2 es significativa, lo cual indica que los estudiantes se sienten más competentes en t2. En la área de la educación, no se observó un cambio importante, lo cual pueda significar que los estudiantes encuentran difícil mejorar sus competencias educativas “in vivo” en las etapas prácticas. II. Generalmente, la calidad percibida de la formación universitaria es relativamente baja, pero se observa un incremento entre t1 y t2 en las áreas de educación e innovación. No obstante, la calidad percibida no está incrementándose en el campo de la enseñanza, lo cual sugiere que los estudiantes ponen en duda si dichos estilos de enseñanza, que han sido adquiridos en la universidad, funcionarán en la práctica. III. En todas las áreas, los estudiantes que señalaron una elevada calidad percibida también reportan una alta frecuencia de la aplicación de las competencias. Esto indica que en efecto, los estudiantes sienten que una alta calidad en la formación universitaria les ayuda a desarrollar sus competencias prácticas. Una importante implicación de este hecho, es que los docentes universitarios deben evaluar autocríticamente la calidad de sus discursos y lecciones. Este proceso puede ser llevado a cabo por medio de la recolección de la retroalimentación de los estudiantes.

REFERENCIAS:

- Bodensohn, R., & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren [The Benefit of Practical Phases – Six Years of Evaluation of the University Stage of Teacher Education]. *Empirische Pädagogik*, 22(3).
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138.
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf
- KMK [Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany] (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK [Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany], (2011). The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011 (Excerpt). Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/teachers.pdf
- NTPBS (2002). What teachers should know and be able to do. Retrieved from <http://www.ntpbs.org/UserFiles/what-teachers.pdf>
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (pp. 215–342). Chur: Rüegger.

Capítulo 54

El prácticum desde dentro. Una visión del prácticum del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid a través de las opiniones de los estudiantes

Alba Torrego González
Universidad de Valladolid

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Asegura Zabalza (2011) que los estudios que se refieren a la formación inicial de graduados han establecido la necesidad del practicum en la Educación Superior y que la justificación de su conveniencia no debe ser ya objeto de debate. Por el contrario, en este momento es relevante procurar la integración de esta asignatura con el resto para así procurar una provechosa interacción entre la teoría y la práctica.

Se trata, pues, de promover la formación del profesorado de Educación Secundaria mediante su implicación en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en la planificación, organización y evaluación de los mismos. Nos hallaríamos así en disposición de alcanzar las competencias establecidas en la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre: Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

En este estado de la cuestión se enmarca esta comunicación y sus objetivos responden a la última de las competencias señaladas: contribuir a plantear propuestas de mejora desde la reflexión sobre la práctica de los propios estudiantes del Máster. También puede señalarse otro objetivo: someter a evaluación la organización y el desarrollo del Practicum –para ser más concretos, del Practicum del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid- a través de las opiniones del alumnado.

La relación de este trabajo con la temática del Congreso es evidente; pues parte de la reflexión de los estudiantes y desde ella pretende evaluar y analizar lo que se está realizando en una universidad en concreto en la formación del profesorado de Educación Secundaria.

PROCEDIMIENTO EMPLEADO E INSTRUMENTOS APLICADOS

Para la realización de este trabajo se ha realizado una encuesta a los estudiantes que realizaron el Máster en el curso 2011/2012. En total, se ha encuestado a treinta y dos personas. Las encuestas se han llevado a cabo en el mes de octubre de 2012, cuando todos los estudiantes habían finalizado el Máster. La encuesta ha constado de preguntas cerradas y abiertas.

Para una valoración más precisa de los resultados que se expondrán a continuación es preciso conocer que en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que oferta

la Universidad de Valladolid el Prácticum está compuesto por diez créditos. Se sigue la propuesta realizada por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2007), en la que se diferencian un período de prácticas de observación, de una duración de dos semanas, que ayuda al estudiante a ubicarse en el centro y a conocerlo y un período de prácticas en el que se prepara y ejecuta una intervención educativa real, que tuvo una duración de cuatro semanas. La fase de observación fue realizada por el alumnado de todas las especialidades en el mes de enero de 2012 y la fase de observación se hizo durante todo el mes de mayo de 2012 en el mismo centro educativo.

HALLAZGOS DE LA APORTACIÓN

Quizás el resultado más evidente que hemos obtenido es el que se traduce en la afirmación de que para el 89% de los estudiantes, la fase de Prácticas es la más importante del Máster. Afirman que en este periodo del Máster es en el que más han aprendido y el más satisfactorio. Por ello, es frecuente la sugerencia de que la carga de créditos de esta asignatura sea mayor para así alargar el periodo de prácticas. Se sugiere que se recorte el tiempo destinado a la teoría general y específica. También es muy elevado el porcentaje de encuestados -67%- que refiere que ha podido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el Máster en el Prácticum.

En cuanto a la organización del Prácticum, a un 77% le parece apropiado dividir las prácticas en fase de observación y fase de intervención. Cuatro personas matizan que les parece más adecuado que estas dos fases sean continuas y que no haya un lapso de cuatro meses entre las dos. Algunas personas reclaman más duración de la fase de intervención, aunque alguna de ellas expresa cierto temor con respecto a la prolongación de esta fase, basándose en el gran esfuerzo de dedicación que exige esta fase.

Son las cuestiones concretas de organización del Prácticum por parte de la Universidad las que ofrecen unos resultados manifiestamente mejorables. Así, la mayoría de los encuestados señala que el coordinador del Prácticum no ha resuelto sus dudas de forma eficaz y no se ha involucrado en su tarea y también ponen de manifiesto su desinformación en los días previos al comienzo del Prácticum. Tan solo un 44% de los encuestados afirma que el profesor tutor del centro donde han realizado el Prácticum estaba informado adecuadamente sobre la realización de las prácticas (objetivos, temporalización, evaluación del alumno...).

Es este un contraste que es preciso resaltar: frente a la mayoritaria satisfacción con respecto a la integración en el centro educativo (el 83% así lo señala), la facilidad en el acceso a los documentos para conocer la estructura, organización y funcionamiento del centro (puesto de manifiesto por un 95%) o la relación con el profesor tutor del centro, (el 84% sostiene que tenía experiencia suficiente y que estaba capacitado para acoger alumnos de prácticas y casi el mismo porcentaje considera que ha contribuido a su proceso de aprendizaje), los aspectos directamente dependientes de la universidad están mucho menos valorados: sólo la mitad opina que los seminarios que han llevado a cabo con su tutor durante las prácticas han sido útiles y no llega a la cuarta parte la que afirma que su tutor ha ido a visitarle al centro durante el Prácticum. Ocho personas reclaman que el tutor de la universidad debería implicarse más y tener mayor conocimiento sobre las tareas que se realizan en el Prácticum.

Por último, en lo respectivo a la evaluación, también hay que señalar algunos resultados llamativos: únicamente un 33% tenía claro los criterios de evaluación con los que se le iba a valorar su trabajo y un 78% afirma que desde la universidad no se le dio información útil sobre la evaluación. Para valorar el trabajo del alumnado, un 61% afirma que en su calificación en las Prácticas ha tenido mucho peso la valoración de su memoria de prácticas por parte del tutor de la universidad y un 77% opina que también se ha tenido muy en cuenta la calificación que les ha puesto el profesor tutor del centro en el que han realizado el Prácticum. Sin embargo, es preciso resaltar que un 94% afirma que la calificación obtenida en este período es justa.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este trabajo se ha comprobado que la satisfacción del alumnado del Máster en la fase del Prácticum es bastante alta. Para la mejora del mismo se reclama que no haya tanta separación temporal entre la fase de observación y la de intervención. Además, aconsejan que la fase de intervención no se realice en el mes de mayo sino antes puesto que al final de curso los alumnos ya están demasiado cansados y los profesores andan justos de tiempo. También sugieren que se mejore la relación del personal de la universidad- coordinador de prácticas y tutores- con el alumnado y el profesor tutor del centro. Se aboga por una mayor comunicación de la universidad con el profesor tutor del centro y también porque visite al alumnado en el centro educativo.

Por otro lado, los estudiantes están muy satisfechos con el profesor tutor que les ha tocado y mayoritariamente señalan que son profesionales muy competentes y que han contribuido a su aprendizaje. También valoran muy positivamente la integración en el centro educativo.

Otro de los aspectos que habría que revisar, según los encuestados, es la realización de la evaluación pues la mayoría no conocía los criterios de evaluación que se iban a tener en cuenta. Además, afirman que los profesores tutores no sabían qué aspectos debían tener en cuenta para evaluar al alumno y su tarea consistió simplemente en enviar una calificación final al coordinador de prácticas.

REFERENCIAS

- Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2007). *Orientaciones sobre el Máster de Secundaria*. Córdoba, 6 y 7 de noviembre.
- Decreto Ley N° 3.501 (1980). Fija el nuevo sistema de cotizaciones previsionales. Diario Oficial de la República de Chile.
- Orden ECI/3858/2007 (2007) , de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la Cuestión. *Revista de Educación*. No. 354, Enero-Abril del 2011. (Pp. 21-46).

Capítulo 55

Video-observación diferida del aula como estrategia de formación en el periodo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria: relación de saber experto y saber docente

Patricia Villamor Manero

Universidad Complutense de Madrid

Esta comunicación nace de un Proyecto de Innovación financiado por la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo del proyecto, desarrollado durante el curso 2012-13 ha sido la mejora de la práctica docente de estudiantes del Máster del Profesorado analizando de forma remota a través de vídeo-tecnología buenas prácticas detectadas en centros públicos de enseñanza secundaria, a semejanza de algunas experiencias en el contexto internacional.

El objetivo de la comunicación, por tanto, es compartir con la comunidad universitaria una experiencia de mejora de la reflexión sobre el periodo de prácticas. A menudo, las prácticas carecen posteriormente de tiempos de reflexión que permitan mejorar lo experimentado por los estudiantes. Es cierto que cuando hablamos de la práctica docente tendemos a pensar siempre dentro de una rama de conocimiento determinada, llegando en ocasiones a descartar determinadas prácticas porque se consideran específicas tan sólo de ciertas disciplinas. Desde nuestro punto de vista, esta idea está bastante alejada de la realidad, tanto más cuanto que actualmente se tiende a complementar el saber experto, este sí muy centrado en la rama de conocimiento concreta, con la adquisición de competencias y conocimientos de carácter más universal. En este sentido, el proyecto pretende aportar herramientas para sistematizar buenas prácticas independientes de la rama de conocimiento en la que se estén aplicando. Entre ellas, la elaboración de guiones para el análisis de observaciones en el aula y para la detección de buenas prácticas. Aunque en este curso el punto de partida serán clases de las asignaturas de Física y Química, los resultados de las observaciones, en tanto se trata de observaciones sobre la metodología de enseñanza/aprendizaje, y no sobre el carácter de los contenidos específicos, son absolutamente trasladables a cualquier rama del conocimiento.

En el desarrollo de esta experiencia, se ha contado con profesores que representan diferentes especializaciones: Profesores formados específicamente en el saber didáctico de transmisión de cada especialidad científica, profesores formados en la propia especialidad científica, profesores de enseñanza secundaria de la materia específica trabajada, y profesores de pedagogía general. Al mismo tiempo, se ha contado con profesores responsables de la coordinación general del Máster y del Prácticum en la Universidad Complutense.

El proyecto llevado a cabo se relaciona con la asignatura de “Practicum” del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. En la Universidad Complutense, la asignatura se completa con la realización de dos seminarios de acompañamiento en los que se analizan algunos de los problemas comunes encontrados durante el desarrollo de las prácticas.

Estos seminarios son una buena oportunidad para reflexionar con los propios estudiantes sobre las dificultades encontradas en el desarrollo de sus clases, las propuestas innovadoras localizadas en los centros de destino, etc. Al realizarse tras las primeras semanas de desarrollo del Prácticum, cuando los estudiantes ya han puesto en práctica algunos de los aspectos aprendidos, constituye una ocasión inmejorable para establecer las conexiones fundamentales entre el saber docente, y el saber experto, imprescindibles ambos en la profesión docente, en los cuales los alumnos han profundizado durante el primer semestre, a través de asignaturas tanto de contenidos específicos de la disciplina como de contenidos didácticos. Aunque estas reflexiones se podrían realizar de manera individual con cada tutor/a, añadir la perspectiva grupal así como un método sistemático de análisis y detección de buenas prácticas, mejora la calidad de su formación como futuros docentes. Es importante transmitir a los alumnos/as la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de desarrollar estrategias de reflexión sobre la propia práctica.

En el marco del Máster en Formación de Profesorado, la asignatura de Prácticum es sin duda una de las más importantes en la formación de los futuros docentes, lo que ya justifica ampliamente cualquier iniciativa de mejora que se emprenda en ella. En este sentido una colaboración más estrecha entre todos los agentes que intervienen en las prácticas constituye un inestimable valor añadido al desarrollo de las mismas. El proyecto trata también de establecer cauces de relación entre los profesores/as tutores/as de los centros colaboradores de enseñanza secundaria en los que se desarrolla el Prácticum y los profesores/as del Máster, sobre todo con los encargados de supervisar estos periodos de prácticas. Este trabajo conjunto es imprescindible para la mejor adaptación de los contenidos del Máster a la situación real de la enseñanza secundaria en nuestro sistema educativo, que contribuirá a la mejora de la docencia general del Máster y en particular, al desarrollo del Prácticum.

El objetivo central del proyecto es utilizar la observación remota de clases de enseñanza secundaria de la materia de física y química mediante el uso de vídeo para la mejora de la docencia. De acuerdo con los profesores colaboradores se han grabado diferentes clases en los centros de secundaria y, posteriormente, se analizarán en el primero de los seminarios de acompañamiento (aún no celebrado en el momento de enviar el resumen de la comunicación), elaborando materiales didácticos para este trabajo: un guión para el análisis de las observaciones y un guión con pequeñas indicaciones para la detección de buenas prácticas. En el segundo seminario (tampoco realizado aún), las grabaciones que se visualizarán serán las clases impartidas por los propios estudiantes en su periodo de prácticas para poder analizarlas con los materiales trabajados previamente.

De este modo, los estudiantes pueden aprender a evaluar la docencia de otros y la propia, además de contar con materiales que les ayuden a este análisis dentro de los procesos de investigación-acción necesarios en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro del marco general del proyecto se trabajarán otros aspectos complementarios para la formación docente. Por un lado, se trata de localizar experiencias innovadoras en los centros de secundaria. Estas experiencias serán presentadas a los estudiantes en el primer seminario, preferiblemente por profesores/as del propio centro y a partir de ahí, se tratarán de establecer acuerdos estables de colaboración entre la Universidad y estos centros para el desarrollo del periodo de prácticas de futuros estudiantes del Máster.

El proyecto pretende ser una experiencia piloto en una de las especialidades del Máster (Física y Química) para, si los resultados son positivos, tratar en cursos sucesivos de generalizar la experiencia al resto de las 17 especialidades impartidas actualmente en la Universidad Complutense.

REFERENCIAS

- Jover Olmeda, G. (2011). Funciones de la Educación Secundaria en la sociedad actual. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 39, 27 – 41.
- Jover Olmeda, G.; Bruno-Jofre, R. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación. *Revista de Educación*, 347, 397 – 417.
- Jover, G.; Villamor, P.; Francis, S.; (2011). Especificidad de la función docente. Relaciones entre conocimientos temáticos y conocimientos pedagógicos. En Muñoz Rodríguez, J.M. (Coord.), *Temas relevantes en Teoría de la Educación* (pp. 159-174). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jover, G.; Villamor, P.; Pérez, C.; Martínez, M.; (2009). El saber escolar. En J.V. Peña Calvo y C. Fernández García (Coords.), *La escuela en crisis*, (pp. 149-181). Oviedo: Octaedro.

SECCIÓN 5 PROBLEMAS DIDÁCTICOS

Capítulo 56

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la formación de los futuros profesores de enseñanzas medias

Pilar Arranz Martínez, Enrique García Pascual y Marta Liesa Orús
Universidad de Zaragoza

El contenido de esta aportación hace referencia a la formación que los futuros profesores de enseñanzas medias reciben acerca de la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Basándonos en la legislación vigente, en los resultados de diversas investigaciones sobre el pensamiento del profesorado y en un primer avance de los resultados de nuestro estudio sobre la consideración e influencia de los aprendizajes realizados y las competencias adquiridas por parte de los estudiantes del máster en una asignatura optativa denominada precisamente “Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”, se respalda la tesis de que la formación relacionada con la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo de apoyo educativo debe tener una presencialidad explícita en los másteres de profesorado para enseñanzas medias.

JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Como es sabido en el constructo “necesidades específicas de apoyo educativo” (Ley Orgánica de Educación, 2006), aun no siendo tan amplio como el de “Atención a la diversidad”, se incluye un porcentaje relevante de estudiantes que, por muy diferentes razones, presentan o pueden presentar una necesidad específica de apoyo educativo. Es el caso de alumnos con altas capacidades o talentosos, alumnado incorporado tardíamente al sistema educativo, alumnado con necesidades educativas especiales debidas a discapacidad física, sensorial, cognitiva o problemas graves de conducta, sin olvidar tampoco otras necesidades específicas derivadas de distintas dificultades de aprendizaje (síntomas disléxicos y trastorno de déficit de atención, principalmente). Con estos alumnos también trabajará el profesor de enseñanzas medias y es más, este profesor, cualquiera que sea su especialidad, será el responsable de realizar las correspondientes adaptaciones curriculares de grupo clase, de pequeño grupo o incluso individuales, destinadas a favorecer el proceso de aprendizaje y el éxito académico de estos alumnos.

En la Universidad de Zaragoza el plan de estudios del máster universitario en profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas, que oferta 18 especialidades, presenta algunas diferencias respecto a otros planes, obviamente respetando la normativa; tal diferencia es precisamente la referida a la presencia una asignatura optativa denominada “Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”.

Por contextualizar debidamente la mencionada asignatura, cabe reseñar que en el primer semestre del máster se imparten tres asignaturas comunes a todas las especialidades del máster: Contexto de la actividad docente (4 ECTS), Procesos de enseñanza-aprendizaje (4 ECTS) e Interacción y convivencia en el aula (6 ECTS). Relacionadas con esta última se ofertan, a su vez, tres asignaturas optativas de 4 ECTS:

- Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo
- Educación emocional en el profesorado
- Prevención y resolución de conflictos

Los estudiantes del máster eligen una de ellas. Sin duda, la elección de una u otra está en función de sus intereses personales, de lo que ha sido su biografía como estudiante y, evidentemente, de sus creencias y actitudes hacia los respectivos contenidos a que alude el título de cada asignatura. El porcentaje de elecciones es variable cada curso y también ha de reconocerse que, además de las variables mencionadas, existe otro factor que puede condicionar la elección que es el relacionado con qué profesorado que la ha impartido el curso precedente. De hecho, en el presente curso, es llamativo que en el grupo de mañana (el 50% de las especialidades) sólo un 15% de los estudiantes del máster se han matriculado en la misma. En cambio, en el turno de tarde este porcentaje asciende al 30%.

ESTUDIO EMPÍRICO

Respecto a la asignatura que nos ocupa y estimando de interés analizar la percepción de la misma por parte de los estudiantes que la cursan y la posible influencia en sus actitudes respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos que puedan presentar necesidades específicas de apoyo educativo, se está llevando a cabo un estudio en el que han participado los estudiantes matriculados en dicha asignatura en el turno de tarde y que asiduamente han asistido a las sesiones presenciales de la misma (n=32). El propósito de este estudio es analizar si el pensamiento del futuro profesor es más inclusivo tras cursar esta asignatura, es decir, si una mayor formación respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo tiene una repercusión en sus creencias y actitudes respecto a las “diferencias” en el aula, tal y como se constata en numerosas investigaciones llevadas a cabo, como las desarrolladas por Arranz (2002), Arranz, García y Liesa (2006) y Arranz, Herrero y Liesa (2006).

Así mismo, nos parece relevante conocer y analizar las percepciones de los estudiantes que han cursado esta asignatura, con objeto de, si procede, valorar la realización de algunas modificaciones en los contenidos y metodología de la misma.

Los instrumentos de recopilación de datos empleados han sido principalmente dos cuestionarios: el primero, adaptado de Arranz, García y Liesa (2006), cuyos ítems y preguntas abiertas estaban relacionados con tres parcelas del pensamiento respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: conocimientos, creencias y actitudes. Los estudiantes lo completaron el primer día de clase.

El segundo cuestionario, completado al finalizar la asignatura, estaba conformado por dos partes: en la primera, a modo de preguntas abiertas, el estudiante valoraba los contenidos y competencias adquiridos en la materia. En la segunda expresaba sus creencias y actitudes respecto a la atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo contestando a cuestiones de elección múltiple.

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTAS

Los resultados del estudio evidencian una alta valoración de la presencia de esta asignatura en el plan de estudios del máster.

Entre las competencias adquiridas que los estudiantes reseñan, refieren las de tipo académico y relacionadas con la asignatura como conocer y ser capaz de aplicar la normativa o conocer las adaptaciones más frecuentes en distintas necesidades específicas. También mencionan en sus respuestas la adquisición de competencias transversales relacionadas con la responsabilidad profesional y ciudadana, que como es sabido gozan en la actualidad de una notable relevancia en el Espacio Europeo de Educación Superior y en las propuestas de las universidades españolas (Universidad de Zaragoza, 2010 y G.O.B.-M.E.C., 2011). Estas alusiones a la ética y responsabilidad profesional nos resultan muy positivas, ya que la formación universitaria, a nuestro modo de ver, no debe descuidar la inclusión curricular de este tipo de competencias.

En relación con las muy diversas necesidades específicas de apoyo educativo analizadas en la asignatura, las que han suscitado mayor interés en los estudiantes han sido las ocasionadas por síntomas disléxicos y las derivadas de trastornos de atención con o sin hiperactividad. En el caso de poder elegir trabajar en el futuro con estudiantes que presentasen alguna necesidad específica de apoyo educativo, la mayor parte de las elecciones optan por las dos citadas y en tercer lugar por las derivadas de altas capacidades.

La conclusión más clara es que el pensamiento de estos futuros profesores es más inclusivo tras cursar esta asignatura optativa, es decir, se evidencia que una mayor formación respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo tiene una repercusión en creencias y actitudes, haciéndolas más integradoras.

Por otra parte, los estudiantes estiman en su mayoría (un 80% de las respuestas) que esta asignatura debería ser de carácter obligatorio. Un 60% considera asimismo que debería tener un carácter anual o al menos de un mayor número de créditos.

Desde nuestro punto de vista, de los resultados expuestos se infiere la necesidad de una reflexión sobre los contenidos obligatorios en el máster de profesorado, valorando la conveniencia de incorporar los referidos en esta aportación.

REFERENCIAS

- Arranz, P. (2002). Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down: implicaciones para un cambio en los modelos de formación. En S. Molina (coord.) *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down* (pp.299-354). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arranz, P., García, E. y Liesa, M. (2006). Mental representations of future spanish teachers regarding educative needs. En A. Lascioli & M. Onder (coords.) *Proceedings of the Symposium on Special Pedagogy, State of the Art in practical Work, Reseach and Education* (pp. 321-335). Verona: L. Edutrice Universitaria.
- Arranz, P., Herrero, M. L. y Liesa, M. (2006). Necesidades formativas del profesorado en la Atención a la Diversidad: un proceso de investigación-acción. En M. A. Cifuentes, M. Fernández y J. A. Gómez-Monedero (coords.) *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad: educación, diversidad y accesibilidad en el entorno Europeo* (pp. 429-440). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- G.O.B.-M.E.C. (2011). *La responsabilidad social de la Universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Secretaría General de Universidades.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. B.O.E. 4 de mayo de 2006.
- Universidad de Zaragoza (2010). *Primera Memoria de Responsabilidad Social de la Universidad de Zaragoza. 2008-09*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Capítulo 57

Aplicación del aprendizaje significativo en el aula. (Praxis metodológica)

Antoni Ballester Vallori

Profesor asociado de la Universidad de las Islas Baleares y profesor de secundaria del IES

Baltasar Porcel

(Andratx-Mallorca)

Actualmente nos encontramos con una nueva realidad escolar, debida a factores que han ido cambiando como la motivación, la disciplina y el clima del aula. También han aparecido nuevos aspectos como la mayor diversidad y heterogeneidad del alumnado. Parece ser que esta situación requiere un nuevo planteamiento en la acción docente dirigida a todo el alumnado, en la que se contemplen todos los niveles de avance en el aprendizaje, procurando con ello una manera diferente de trabajo para afrontar esta problemática y darle solución.

La realidad escolar actual en la educación secundaria se concreta en dos temas o problemas clave: las dificultades para mejorar el rendimiento académico del alumnado y los problemas derivados de la disciplina. Como consecuencia directa de esto, hay una necesidad cada vez más importante en el mundo de la docencia: la necesidad de la satisfacción personal del profesorado en la experiencia de enseñar y aprender para constatar y reforzar internamente los resultados positivos de la educación.

En muchas reuniones de profesores y profesoras se plantea la dificultad de que el alumnado interiorice los conceptos trabajados y que los recuerde a largo plazo, ya que frecuentemente se olvidan después de las vacaciones o de un curso escolar.

LA INVESTIGACIÓN

La tesis “La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears” contiene experiencias de innovación basadas en la investigación en la acción, con diferentes estrategias que podemos utilizar y cómo preparar metodologías de trabajo efectivas en la práctica docente para aprender de manera significativa con el objetivo de potenciar el aprendizaje en las aulas y eliminar dificultades derivadas de la disciplina. (Ballester, 1999)

La investigación en la acción se hizo en dos grupos-clase de 12 a 14 años que presentaba desinterés por la actividad educativa, apatía y dificultades de disciplina que se manifestaban en falta de concentración y estímulo por aprender.

La investigación duró dos cursos escolares, en los cuales el profesor realiza experiencias de innovación con un equipo de asesoramiento externo formado por especialistas en didáctica, psicología y pedagogía. Cada una de las experiencias se evalúan mediante pruebas objetivas de asimilación de conceptos y se modifica la metodología a la búsqueda de la mejora del rendimiento académico y la optimización del trabajo docente (Ballester, 1999).

LAS VARIABLES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Podemos decir que para enseñar es importante conocer cómo aprende el alumno. Si enseñamos de manera conectada y relacionada, la mayoría de los alumnos aprenderá; en caso contrario, pueden aparecer dificultades en el aprendizaje. El aprendizaje significativo está basado en la teoría de Ausubel descrita por Novak (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), que es la mejor explicación a la construcción del conocimiento según la cual los humanos aprendemos cuando relacionamos los conceptos, cuando conectamos información relevante para la estructura cognoscitiva de manera conectada, relacionada y coherente (Novak y Gowin, 2008; González, 2008).

El instrumento más potente para aprender a largo plazo es el mapa conceptual de Novak, pero en el aula se necesitan las variables clave para preparar el camino y tener éxito con el mapa (Ballester, 1999 y 2008).

- Las variables para llevar a cabo el aprendizaje significativo son:
- El trabajo abierto: para poder trabajar con alumnos diferentes.
- La motivación: para mejorar el clima del aula y tener el alumnado interesado en el trabajo.
- El medio: para relacionarlo con el entorno.
- La creatividad: para potenciar la imaginación y la inteligencia.
- El mapa conceptual: para relacionar y conectar los conceptos.
- La adaptación curricular: para el alumnado de necesidades especiales.

OBJETIVOS

El objetivo es averiguar qué es lo importante para enseñar, y una vez detectado, qué es lo esencial para ser llevado a la práctica. Enseñar en el siglo XXI es hacer que el alumnado aprenda. Facilitar al profesorado el aprendizaje del alumnado en la práctica del aula es el objetivo de esta investigación y de la propuesta de formación.

SEMINARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Una vez detectadas las variables clave del aprendizaje significativo, se organizaron los seminarios de aprendizaje significativo a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, cuyo resultado es el libro digital gratuito “El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula” (www.aprendizajesignificativo.com). Hasta el momento, ha recibido más de 2.000.000 de visitas, y ha sido traducido al catalán e inglés. Se puede descargar de www.aprenentatgesignificatiu.com y www.meaningfulearning.eu.

María del Cristo Alonso, coordinadora del equipo técnico del Programa de Centros de Atención Preferente del Gobierno de las Islas Canarias, formó a los coordinadores/as de los centros educativos, a partir del libro digital. Los seminarios empezaron en la isla de Tenerife y luego se aplicaron en las otras islas. María del Cristo Alonso (2010) describe los seminarios de Canarias y los completa en su libro digital Variables del Aprendizaje significativo para el Desarrollo de las competencias básicas.

VENTAJAS: HETEROGENEIDAD Y DISCIPLINA

Se optimiza el rendimiento escolar con elevados resultados de aprendizaje tal como demuestran las pruebas de evaluación objetivas para toda la clase. Mejora el clima del aula, soluciona la atención a la diversidad debido a la heterogeneidad de las clases. Muchos de los problemas actuales de la escuela, del alumnado y del profesorado ya no se producen, o se limitan, ya que se han evitado antes.

El profesorado es orientador y consultor de las actividades educativas y el alumnado está dedicado al trabajo y al aprendizaje, donde el profesor es una ayuda y un soporte a estas actividades, con lo que supone de ahorro de energía.

Ahora el profesorado tiene un poderoso instrumento para preparar al alumnado en el aprendizaje a largo plazo, solo falta aprovecharlo y disfrutar del proceso y de los resultados.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El Consejo escolar del Gobierno de Canarias acaba de destacar por unanimidad al Colegio público Buzanada por su calidad educativa y nivel de excelencia de su comunidad educativa. El consejo escolar autonómico ha destacado al centro por la aplicación constructivista de la línea metodológica en el aula del aprendizaje significativo a través del libro “El aprendizaje significativo en la práctica” y la aplicación de las competencias básicas.

Entre nuestros objetivos a medio plazo está completar las páginas web y extender el seminario a formadores-coordinadores para la formación de grupos de profesorado en sus centros educativos.

Está previsto que el seminario de aprendizaje significativo que se realizó en Mallorca y las Islas Canarias se haga en la Associació de Mestres Rosa Sensat en Barcelona durante el curso 2013-2014 y posteriormente en Zaragoza, Madrid, Sevilla y Valencia.

En el momento de terminar este artículo ha terminado un seminario en México y han empezado dos en Colombia y uno en Bolivia con profesorado de diferentes áreas y niveles educativos que lo ponen en práctica en su área y nivel con notables resultados.

REFERENCIAS

- Alonso Martín, M.C. (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas*. Libro digital. www.aprendizajesignificativo.com (Consultado 01/03/2013)
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Pág 623. México: Trillas.
- Ballester Vallori, A. (1999) *La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Pág 366. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- Ballester Vallori, A. (2008). Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula escolar. *Revista Escuela*, núm 3.773, pág 32.
- Ballester Vallori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Libro digital. www.aprendizajesignificativo.com (Consultado 01/03/2013)

González, F.M. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama UVE*. Pág 184. Madrid: Narcea.
Novak, J.D., Gowin, D.B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Pág 228. Barcelona: Ediciones
Martínez Roca.

Capítulo 58

Estrategias interactivas para el proceso de enseñanza en escuelas secundarias: estilos de aprendizaje y HDT

Melanie Itsel Barrios Gaxiola

Universidad de Sonora

Guadalupe Flores Pérez

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Mariel Michessedett Montes Castillo

Universidad de Sonora

Zayheri Velázquez Carrillo

Escuela Normal Superior de Hermosillo

En esta investigación se cubren varios aspectos importantes que se han producido dentro de la práctica de la observación y la enseñanza en secundarias de Hermosillo Sonora, los cuales se pretenden trabajar para mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Es esencial mencionar que todas las actividades de diseño y los planes para el desarrollo del curso escolar deben ser elaborados de acuerdo a los intereses de los alumnos y en función de la edad de los alumnos con motivo de incentivar a los jóvenes a adquirir nuevos conocimientos. Hoy en día gracias a que las TIC se han popularizado y globalizado en la educación, jóvenes y adolescentes están más cerca al idioma inglés por lo que es posible puedan lograr un mejor aprendizaje y retención de una lengua. Sin embargo, a pesar de que en México existe cercanía con este lenguaje, los estudiantes de escuelas secundarias presentan una deficiencia en el conocimiento del idioma Inglés tal vez por la falta de motivación acerca de la enseñanza y porque quizá, los maestros no saben impartir su lecciones de manera didáctica e interesante. Esto se debe a que los maestros no se toman el tiempo suficiente para conocer a sus estudiantes ni mucho menos, de diagnosticar el estilo de aprendizaje primordial de cada grupo en particular.

De acuerdo con Dunn (1985), el estilo de aprendizaje es la manera en la que el alumno comienza a centrarse sobre una información nueva y difícil la cual a la vez se analiza y se retiene. Para Keffe (1988), los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables.

Hoy en día, se pretende desarrollar un método competitivo en el que los alumnos generen su propio aprendizaje, y la mejor manera de lograrlo es mediante la formación de profesores para desarrollar sus habilidades en el uso de HDT (Habilidades Digitales para Todos) para facilitar el proceso de enseñanza (CNS, 2010), siendo esto un proyecto que integra y coordina el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo y la gestión escolar. Se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de modelos para la educación primaria, secundaria e indígenas (SEP, 2008).

Por esta razón, el objetivo principal de esta investigación es implementar estrategias de enseñanza mediante las HDT considerando los estilos de aprendizaje de los estudiantes de secundaria. Así mismo, sus objetivos específicos son: diagnosticar el estilo de aprendizaje de los grupos de tercer año, diseñar planeaciones didácticas de acuerdo a las HDT desarrolladas en la institución y por último, implementar el abierto y dinámico uso de las TIC para lograr un mejor aprendizaje del idioma inglés.

Podemos decir, que es mediante la interacción donde el maestro conocerá la forma en que sus alumnos adquieren nuevos conocimientos. Sin embargo, esto puede ser corroborado por medio del cuestionario Honey-Alonso. A su vez, Honey y Mumford (1986) indican que el uso del Cuestionario de estilo de aprendizaje (CHAEA), puede mejorar el rendimiento de los individuos para crear grupos de trabajo eficaces y optimizar los talleres de capacitación. Peter Honey y Alan Mumford (1992) sugieren que pueden ser considerados 4 estilos de aprendizaje: Activo, pragmático, teórico y reflexivo. Sin embargo, es importante señalar que el estilo pragmático es el más adecuado para el aprendizaje del idioma inglés (Falchetti, 2009). Además, Cassidy y Eachus (1997), indican que el uso del estilo preferido puede estar asociada con un mayor sentido de eficacia percibida y un mayor rendimiento académico de más aprendizaje.

Para el cumplimiento de la investigación, se hizo uso de la metodología cuantitativa y cualitativa con la aplicación de dicho cuestionario a 1020 estudiantes de diferentes escuelas secundarias de Hermosillo y de un grupo focal realizado con el fin de conocer cómo era la interacción de los adolescentes respecto al uso de las tecnologías.

Cabe mencionar que un grupo focal es una serie de preguntas planificada en debates destinados a obtener las percepciones sobre un área de interés definido en un ambiente permisivo, no amenazador. Cada grupo se lleva a cabo con 5 a 10 personas dirigido por entrevistador un experto. Las discusiones están relajadas, ya menudo los participantes disfrutan de compartir sus ideas y percepciones (Krueger & Casey, 2009).

Como resultado de este método, se obtuvo que 7 de cada 10 alumnos utilizan la computadora diariamente, 8 la utilizan para realizar traducciones, 10 la utilizan generalmente para realizar tareas, y finalmente, se obtuvo con 6 menciones que el uso del internet con fines educativos no se cumple dentro de la escuela ya que los equipos están se encuentran en mal estado o los profesores no cuentan con la experiencia y el conocimiento necesario para impartir su clases utilizando estos servicios proporcionados.

Por otra parte, con la aplicación del cuestionario se obtuvo que el estilo predominante fue el estilo teórico con el 25% del total, 20% fueron activos, 19 % pragmáticos, 19% reflexivos y 17% de los alumnos obtuvieron un estilo de aprendizaje mixto. Por lo tanto, se puede concluir que en la actualidad los programas educativos tienen un impacto en el estilo de aprendizaje teórico debido a que el estudiante se concentra más en los libros que en las actividades didácticas.

Es importante señalar, que los 4 estilos tienen un porcentaje similar por lo que dentro de la planeación didáctica fue necesario diseñar actividades abarcando a los 4 EA pero enfocados en el predominante. Cada persona no tiene un solo estilo, sino más bien, un perfil de aprendizaje.

Con la obtención de dichos resultados, se elaboró una propuesta titulada “Estrategias interactivas para la enseñanza del inglés con alumnos teóricos de escuelas secundarias mediante el uso de las TIC” cuyo objetivo era implementar estrategias interactivas en la clase de inglés para motivar y facilitar el aprendizaje del idioma.

Esta propuesta se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Estatal #33 localizada en la ciudad de Hermosillo con estudiantes de tercer grado con un grupo en particular para observar y estas estrategias realmente funcionan. Por lo tanto, se planearon actividades

en función de los recursos que había en la escuela sin embargo, no se dieron abasto ya que los grupos son muy numerosos por lo que varias veces se suspendió el uso de las TIC y se continuo con el trabajo del libro.

Es fácil inferir que para elevar la calidad educativa en México y lograr una mejor retención de conocimientos, el uso de las TIC no es esencial en el aula. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes prestan más atención haciendo uso de ella, los profesores pueden lograr la mismo teniendo las habilidades necesarias para motivar y aplicar las estrategias de enseñanza adecuadas de acuerdo a las características del grupo para que los alumnos tengan la completa libertad de compartir opiniones.

REFERENCIAS

- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Cassidy, S. & Eachus, P. (1997). Learning style, academic belief systems, selfreport student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 307-322.
- Dunn, R. D. (1985). *Manual: Learning Style inventory*. Price Systems.
- Falchetti, E. S. (2009). *Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias*. Leon, España.
- Honey, P. & Mumford A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Honey, P. & Mumford A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Keffe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks. Sage Publications, Inc.
- SEP (2008). Habilidades Digitales Para Todos (HDT). Recuperado de:
<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/tecnologias/HDT.pdf>
- Tamsyn, I. & Taylor, P. (2001). *Managing ICT in the Secondary School*. Chicago: Henemann.

Capítulo 59

Perfil del director escolar actual. Propuestas para una formación completa

Isaac José Collado Navarro
IES San Vicente Ferrer, Valencia

El presente artículo intenta mostrar la importancia que tiene la formación y preparación del director escolar dentro de los modelos educativos actuales. Importancia debida al cambio de papel que este cargo debe asumir en todos los centros educativos. En estos, tanto director como equipo docente deben convertirse en motor de cambios y mejoras en el centro. El trabajo presenta unos bloques formativos que engloban los diferentes apartados que deben caracterizar la formación y nombramiento del director. Estos bloques se proponen tras realizar un breve repaso por las exigencias educativo-institucionales y sociales que han influido en este cargo. Así como se analiza tanto el modelo que propone el anteproyecto LOMCE como las diferentes competencias que el estudio bibliográfico señala para este puesto.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es mostrar la importancia de una completa formación inicial y continua del director escolar en el modelo educativo actual. Para alcanzar este objetivo se desarrollan a su vez los siguientes objetivos específicos: i) indagar en el modelo directivo que propone el actual anteproyecto de ley LOMCE; ii) mostrar las cualidades y competencias demandadas a los directores en la actualidad; iii) investigar los factores gerenciales que un director debería tener en cuenta; ii ii) proponer bloques formativos que deberían componer la formación del director.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica entre las principales fuentes que estudian las características que debería poseer un director escolar dentro del marco educativo actual, realizando una revisión de los cambios que ha sufrido dicho cargo. Además, se analiza el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en busca de las funciones y competencias que este otorga al director. Para concluir, teniendo en cuenta el modelo propuesto actual y las competencias demandadas al director, se proponen diversos bloques formativos que deberían formar parte de su preparación.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, España está inmersa en un proceso de modificación de su sistema educativo, este proceso pretende mejorar los resultados escolares que le sitúen dentro del promedio de los países de la OCDE. Por ello, el debate educativo, concretado en el anteproyecto LOMCE, busca una reforma profunda de todo aquello que conduzca a un aumento de la calidad educativa. Como indica Maureira (2006) el éxito en educación se produce por una gran multiplicidad de factores que influyen en los estudiantes, siendo uno de ellos el estilo de gestión de los directores, situándose como el eje sobre el que se deben apoyar los cambios educativos de este siglo (Fernández, 2002).

Así pues, el presente trabajo pone de manifiesto las cualidades, capacidades y competencias que debería atesorar la figura del director escolar en la actualidad, mostrando la necesidad de una preparación y formación, tanto inicial como continua, mucho más extensa.

Los sistemas educativos tienen la necesidad de adaptarse a los cambios a los que la sociedad se enfrenta, y junto a ellos, el director también tiene que evolucionar. Así, se pasó desde un modelo, de los años 50 y 60, de director autocrático con un alumnado que compartía valores de disciplina, orden y autoridad, hasta llegar a convertirse en un director democrático, con un alumnado desmotivado y que, con frecuencia, no comparte los valores de la institución en la que se ve “cautivo” (Álvarez, 2003).

Tabla 1. Evolución histórica del papel del director

Periodo	Características sociales	Papel del director
Años 50 y 60	Homogeneidad social. Valores y actitudes compartidos en términos de disciplina, orden y autoridad.	Director autocrático. Representación institucional, controlar el desarrollo de las enseñanzas.
Años 60 y 70	Modelo libertario. Es la raíz de nuestro actual sistema. Heterogeneidad	Debe ser capaz de atender las necesidades de un grupo de alumnado heterogéneo.
Años 90	Alumnado “cautivo” y desmotivado. Enormes cambios tecnológicos a los que el profesorado debe adaptarse. Gran presión sobre el éxito del sistema.	Estilo de liderazgo compartido. Director preparado, se enfrenta continuamente a retos académicos y conflictivos. Hace partícipes a todos los agentes del sistema.

Fuente: Álvarez (2003).

Así, ante estos nuevos retos sociales, el director tiene que asumir diferentes tareas para gestionar su centro:

Tabla 2. Resumen de las consecuencias de los cambios sociales y su repercusión en el director escolar

Cambios sociales	Consecuencias en el papel del director
Control del gasto educativo	→ Director-gestor económico.
Sistema educativo universal	→ Director-gestor de conflicto. Director-mediador entre familia y sistema.
Movimientos migratorios	→ Director-líder ante la diversidad.
Concepto de trabajo y empleo	→ Director-analista social.
Irrupción de las nuevas tecnologías	→ Director-impulsor de nuevas formas de trabajar.
Insatisfacción del profesorado	→ Director-coach.

Fuente: Fernández (2002) y Álvarez (2003).

Actualmente, el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2012) propone una nueva etapa de la dirección en España. Y a pesar de que no están desarrollados y concretados todos sus aspectos, sí que muestra un aparente cambio en el papel del director buscando una mayor profesionalización del puesto.

Cuadro 1. Resumen de los cambios en el papel del director propuestos en el anteproyecto LOMCE

- Búsqueda de profesionalización a través de un sistema de certificación.
- Refuerzo de la autonomía de los centros y de la gobernanza del director en busca de calidad educativa.
- Liderazgo directivo.
- Autonomía en la planificación de acciones y herramientas, evaluación de los resultados y rendición de cuentas.
- Autonomía de gestión de recursos humanos, materiales y financieros.
- Capacidad del Director de establecimiento de requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para la ocupación de puestos en interinidad.
- Proposición del Director, de forma motivada, del nombramiento de profesores que, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos.
- Acceso al puesto de Director a través de concurso de méritos.
- Formación directiva.
- Rendición de cuentas.

Fuente: Anteproyecto LOMCE (2012)

Así, esta reforma educativa recoge uno de los cambios en materia de educación que muchos países ya poseen: mayor libertad y autonomía en los centros, con el objetivo de disponer de recursos adecuados y definir claramente funciones y responsabilidades. Esta corriente de “gerencialismo” que dota de mayor autonomía al centro, es defendida por autores como Escudero (2004), para propiciar una mayor participación y aportación de todos los agentes y actores educativos. El objetivo es que Directores y Equipos Directivos puedan realmente influir en la calidad y eficacia de estas organizaciones (Maureira, 2006).

Para ello, en un modelo educativo donde el director debe influir y gestionar todos los aspectos de su centro, aumentan las capacidades que el director debería poseer. Así

pues, Martínez (1984), Fernández (2002), González (2003), Lorenzo (2004) y Maureira (2006), hablan de que el director debería poseer capacidades como:

- Lectura de la realidad y perspectivas de futuro.
- Capacidad para analizar puntos fuertes y débiles del centro.
- Autoestima y fuerza emocional para afrontar los problemas diarios.
- Puente entre centro y comunidad.
- Fuerza de propósitos para asumir conductas firmes.
- Habilidad para superponer los objetivos educativos por encima de tareas administrativas y/o gerenciales.
- Impulsor del buen clima de relaciones humanas en el equipo docente.
- Capacidad para implicar a todos los miembros.
- Compartir el liderazgo: ser líder de líderes (Sergiovanni, en González, 2003, p.8).

Esto hace para Fernández (2002) y Lorenzo (2004) que surjan tres factores o ámbitos esenciales en los que el director debe estar preparado en esta nueva gestión:

- Desarrollar una cultura de centro en la que converjan todos sus miembros compartiendo una misma misión y visión de la organización.
- Gestionar de forma moderna maximizando recursos (económicos, materiales y humanos).
- Promover un liderazgo educativo por encima de cualquier otra tarea, ya que el fin último del director es la mejora de la enseñanza.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las corrientes actuales sobre el estilo de liderazgo de un director y sobre sus competencias y funciones, abogan por un estilo “gerencialista” basado en la autonomía en la que el director pueda gestionar todos los recursos de que dispone de su centro de una forma más independiente y profesional, modelo que asume el anteproyecto LOMCE. Por ello, este director debe tener la preparación suficiente para afrontar los retos diarios que implica la exigente tarea de influir de forma verdadera sobre los resultados educativos de su centro. Por tanto, debemos plantearnos un nuevo modelo de formación inicial y continua del Director y del Equipo Directivo si se persigue un verdadero liderazgo educativo eficaz (Vázquez y Angulo, 2006).

El estudio de Ojembarrena (2000) muestra cómo los directores consideran que la formación principal para este cargo se produce en la práctica real. En cambio, como apunta Martínez (1984) el director debe convertirse en un profesional de la educación, con una personalidad definida, en el que deben integrarse un conjunto de factores intelectuales, técnicos y personales muy importantes para actuar eficazmente en el centro.

Así pues, se puede concluir este trabajo planteando una serie de bloques formativos en los que estarían contenidos todos los aspectos exigidos a estos profesionales. Para ello se han considerado las características, competencias y tareas gestoras presentadas anteriormente, así como el análisis de las Funciones del director desde el reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria de 1967 hasta la LODE realizado por Martínez (1984).

Tabla 3. Propuestas de bloques formativos del director escolar

	Formación en	Objetivos	Posibles Materias
Bloque 1	Estilos de liderazgo	Mejorar la coordinación, orientación, comunicación, etc. con el resto de agentes educativos	Liderazgo, PNL, Coaching...
Bloque 2	Relaciones institucionales	Potenciar las acciones entre centro y comunidad	Marketing, relaciones institucionales...
Bloque 3	Gestión de recursos	Maximizar los recursos del centro	Gestión económica, jornadas intercentros...
Bloque 4	Dinámicas educativas	Potenciar acciones de mejora académicas	Nuevas tecnologías, modelos pedagógicos actuales, jornadas intercentros, nuevos modelos educativos...

Fuente: Realización propia

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2003): La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, abril, 15-19.
- Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa versión 2 (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Escudero, J. M. (2004): Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 39-152.
- Fernández, M. J. (2002): La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Revista CEE Participación Educativa*, 5, 23-38.
- González, M. T. (2003): El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11(6), 4-8.
- González, M. T. (2008): Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 7.899 (2006).
- Lorenzo, M. (2004): La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez, I. (1984): *La dirección escolar y sus funciones: un estudio sobre el director en la provincia de Valencia*. (Tesis de maestría). Universidad Literaria de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección Ciencias de la Educación.
- Maureira, O. (2006): Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.
- Ojembarrena, R. (2000): Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV, perspectiva de los equipos directivos. En: Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. (pp.743-755). Bilbao: Universidad de Deusto.
- OCDE (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? *PISA IN FOCUS*, 9, 1-4.
- Propuestas para el anteproyecto de Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Extraído el 26 de septiembre, 2012, del sitio web: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/lomce.html>

Vázquez, R. y Angulo, F. (2006): La caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 99-112. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid.

Capítulo 60

“Aprendiendo a aprender aplicando los avances de la Neurociencia”. Una experiencia formativa con profesores del I.E.S. “La Marisma” de Huelva.

Manuel García Delgado, José Antonio Ruíz Rodríguez y Rosario Medina Salguero
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

El gran avance de la Neurociencia en los últimos tiempos ha dado lugar a un estado de necesidad para recurrir a la interdisciplinariedad abordando de por sí los problemas que se le presentan. Entre ellos se encuentran aquellos que se refieren a dudas claves para el avance de la educación y su aplicación.

Blakemore y Frith (2005), citado en (De la Barrera y Donolo, 2009) afirman que “tal vez el objetivo de la educación para los adolescentes debería cambiar e incluir un refuerzo de control interno, esto es, por ejemplo, un aprendizaje autorregulado, cierta evaluación crítica del conocimiento transmitido y habilidades de metaestudio”. Es por ello, que la educación secundaria y la Neurociencia son dos términos que deben de ir de la mano al tratarse de un estudio caracterizado por el cerebro y la mente, dos aspectos ligados al mundo de la educación.

Como consecuencia directa de este marco teórico que imprime relevancia a esta metodología concreta de aprendizaje a través del desarrollo de competencias básicas, el trabajo que presentamos alberga como objetivos principales:

- Mostrar la experiencia (auto)formativa que se está llevando a cabo en el IES “La Marisma” de Huelva en forma de Proyecto.
- Analizar y dar a conocer aquellas prácticas, avances y reveses que se vienen produciendo en el desarrollo del citado proyecto.
- Reflexionar sobre la situación de la formación del profesorado de Educación Secundaria.

Hacemos por tanto partícipe a la sociedad de una novedosa experiencia de trabajo en la Educación Secundaria que no solamente sintetiza las propuestas que a nivel europeo se vienen promulgando sobre la educación, sino que además incorpora los avances que se están produciendo en un campo de investigación, hoy día aún no muy conocido, como es el de la Neurociencia. Es un trabajo en el que la reflexión de los protagonistas y el análisis de aquellos resultados que están produciéndose a nivel escolar han de servir para estimular y despertar el interés en la comunidad educativa en relación a una propuesta de trabajo bastante atractiva y desarrollada igualmente en otros centros de la comunidad andaluza que participan de esta iniciativa.

MÉTODO

Este trabajo parte de un diseño de investigación cualitativa en el que las principales estrategias para la recogida de información han sido: las entrevistas

semiestructuradas realizadas a la coordinadora del proyecto en el centro, al coordinador del proyecto en el CEP y al experto colaborador en la puesta en práctica de los nuevos descubrimientos de la Neurociencia; la revisión de material documental perteneciente al proyecto (ficha del proyecto); y las conversaciones informales mantenidas con profesores implicados (coordinadora de proyecto, jefe de estudios adjunto y un profesor) en el desarrollo del proyecto, así como la opinión de uno de los alumnos que son partícipes igualmente de esta experiencia.

La información obtenida, parte ha podido ser recogida en audio y parte no, ha sido categorizada y analizada en programa informático MAXQDA a través del siguiente diseño categorial: a) Proyecto; b) Práctica; c) Éxito-Fracaso; y d) Formación del profesorado.

RESULTADOS

Una vez concluida la fase de análisis pasamos a reseñar los aspectos más interesantes que definen la experiencia del proyecto “Aprendiendo a aprender aplicando los avances de la Neurociencia”.

El proyecto se instala en un centro de Educación Secundaria de la ciudad de Huelva (IES “La Marisma”) cuyo enclave físico está caracterizado por unas condiciones sociales desfavorecidas por una parte, y en el que el Departamento de Orientación cobra una especial relevancia (doce profesionales) dentro del mismo para dar una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades educativas que poseen gran parte de los alumnos que están matriculados en el centro por otra.

Fruto de este escenario y a raíz del interés de “un grupo de profesores/as sobre las recientes innovaciones que la Neurociencia está posibilitando en la mejora del aprendizaje del alumnado y, consecuentemente, una mejora en las Competencias Básicas”, surge este proyecto; inicialmente emerge como una necesidad autoformativa con la que tratar de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro y aumentar así el rendimiento escolar teniendo como finalidad, alcanzar un marcado cambio en la didáctica, conociendo y utilizando en el aula las nuevas innovaciones que aporta la Neurociencia”.

Es esta una iniciativa a la que se anexiona gran parte del profesorado del centro (“diecisiete profesores de entre todas las etapas educativas: compensatoria, PCPI, Materias comunes: naturales, sociales, lengua, matemáticas, tecnología y filosofía; ciclos formativos: administración, jardinería, etc.”) y junto a ellos Enrique Bono, “precursor y experto en la implementación de los nuevos descubrimientos de la Neurociencia y su incidencia en las estrategias de aprendizaje a aplicar con alumnado de Educación Secundaria”), que serán los encargados de desarrollar el plan de actuación para el centro durante el curso académico 2012/2013.

La planificación y por consiguiente la estructura básica del proyecto que presentamos se sintetizaría de la siguiente manera:

- Trabajo individual: El experto facilita la estrategia de aprendizaje a trabajar en cada mes a la coordinadora del proyecto, quién a su vez la reparte entre los compañeros para su comprensión y su concreción a través de una planificación y

desarrollo de actividades de aula, unido a la reflexión de la puesta en marcha y evaluación de los resultados obtenidos con el alumnado.

- Trabajo en pequeño grupo: 2 ó 3 participantes son los encargados de exponer cada estrategia al resto del profesorado implicado.
- Trabajo en gran grupo: Se realiza una reunión mensual para poner en común el desarrollo de la estrategia trabajada durante ese mes: cómo nos ha ido, qué actividades hemos desarrollado, qué dificultades nos hemos encontrado y qué propuestas de mejora haríamos. Después se afronta otra estrategia.
- Trabajo en la plataforma COLABORA: La coordinadora del proyecto-grupo abre un foro de discusión (a mitad de mes) y un diario (a final de mes) en los que se recogen las aportaciones de todos los participantes (desarrollo de la acción, dificultades y propuestas de mejora hacia la estrategia).

Por lo tanto, este sería el diseño de un proyecto con el que el IES “La Marisma” ha conseguido introducir los novedosos avances de la Neurociencia no solo en el proceso de aprendizaje del alumnado, sino que también lo ha trasladado de una manera muy positiva a la Formación del Profesorado.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, recogemos algunas de las impresiones que los entrevistados nos han aportado sobre el mismo, y que sintetizan de primera mano las virtudes y necesidades de este proyecto en primer plano y de la Formación del Profesorado de Educación Secundaria en segundo.

Aspectos positivos:

- El proyecto ha generado la adquisición de un compromiso común por parte del grupo de profesores implicados, y al mismo tiempo ha favorecido el conocimiento y la valoración del trabajo del resto del profesorado.
- Se ha promovido entre el profesorado una modalidad de formación con la que están bastante satisfechos ya que se visualizan los avances producidos (a nivel académico y personal) y de igual modo ha permitido inclusive, la extrapolación de parte de las premisas del proyecto a la educación familiar.

Aspectos a mejorar:

- Por una parte sería preciso disponer de más tiempo para poner en marcha cada una de las estrategias de aprendizaje en el aula, y por otra, convendría promover al menos una reunión más a lo largo del mes con la que compartir los avances o dificultades del proceso en el mismo momento y no tanto al final.
- En cuanto a la Plataforma COLABORA, pese a su utilidad, aún no se obtiene todo el rendimiento posible que cabría obtener de la misma. Es un apartado en el que todos colaboran para tratar de mejorarlo
- Finalmente, pese a que la Formación que recibe el Profesorado de Secundaria en los propios centros es una iniciativa bastante adecuada, siguen demandando por un lado la presencia de alguien que guíe/supervise in situ el proceso (tal y como se realiza en este Proyecto), y por otra parte, se disponga de una disposición horaria que posibilite al acceso a este tipo de formación.

REFERENCIAS

- Benarós S, Lipina S.J, Segretin M.S, Hermida, M.J, Colombo JA. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*, 50 (3), pp. 179-186.
- De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), pp. 1-18.
- Campos, L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación*, 143.
- Giménez-Amaya, J. M. y Murillo, J. I. (2007). Mind and brain in the contemporary neuroscience. An approach to its interdisciplinary research. *Scripta Theologica*, 39, pp. 607-635.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Puebla, Wuth, R.S. (2009). Las Funciones Cerebrales del Aprendiendo a Aprender. (Una aproximación al sustrato neurofuncional de la Metacognición). *Revista iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-10.
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la Neurociencia?. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 155-171. Valdivia.

Capítulo 61

Criatividade no ensino: Um Desafio na Formação de Professores

Paula Farinho, Maria João Delgado, Eva Corrêa e Hugo Gonçalves

Instituto Superior de Ciências Educativas - ISC

O conceito de criatividade no seu sentido etimológico e semântico refere-se à criação e provém do verbo criar, da capacidade de dar existência a algum facto, de extrair alguma coisa do nada, do que não existe, de estabelecer relações até aí não concebidas pelo meio, de inventar, de descobrir algo novo, de inovar. Contudo, no domínio científico, esta visão minimalista parece estar ultrapassada, pois o conceito mais restrito de criatividade apresenta uma enorme complexidade, uma vez que envolve diferentes componentes. De referir, que este conceito tem sido objeto de estudo em que muitos autores o têm tentado definir através de distintas correntes teóricas. A partir do século XX, são inúmeras as tentativas de caracterizar e definir o que é ser criativo, contemplando aspetos sociais, psicológicos e cognitivos, interligando espaços distintos de perspetivação, nomeadamente a focagem centrada na pessoa, no processo/meio/ato, no produto/objeto/fim, no ambiente.

Torrance (1974) considera que

a criatividade consiste no processo de perceber lacunas ou elementos perturbadores em falta, de formar ideias ou hipóteses a respeito delas, de testar essas hipóteses e de comunicar os resultados, possivelmente, modificando e voltando a testar as hipóteses (p. 34).

Já Guilford (1976, citado por De la Torre, 2005, p. 225) diz que a “criatividade é única ou múltipla, sugerindo que fujamos da falácia de crer que tal palavra significa exatamente uma só coisa, ainda que atendamos à univocidade”. Por sua vez, Rogers (1983) esclarece a criatividade como sendo o aparecimento de um produto original devido à tendência autorrealizadora. No entanto, para Alencar et al. (1996), a criatividade é:

um fenómeno complexo e multifacetado, que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores e normas da cultura e as oportunidades para expressão de novas ideias (p. 3).

Como podemos verificar a definição do conceito de criatividade é demasiado vasto e disperso, fruto da multiplicidade que a rodeia. Só recentemente é que a criatividade e o seu estudo se tornaram importantes para o ser humano. Hoje, admite-se que para a sociedade progredir, não caíndo na inércia, e para o indivíduo obter o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema educativo deverá ter particular atenção à promoção da criatividade. Segundo Corrêa, E. (2011, p. 76) “O desenvolvimento da criatividade só faz sentido se tomarmos em consideração as componentes socioculturais, de modo a que o processo criativo seja também um processo inovador de transformação e de mudança”. Tal perspetiva vai ao encontro do que Farinho, P. (2011, p. 616) menciona quando refere que

Num período que se caracteriza pelas mudanças organizativas, curriculares, tecnológicas, sociais, dos saberes e dos fazeres, pretende-se que o cidadão também ele se transforme e se adequue à imagem desta nova era que denominamos de pós-moderna.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) é particularizada a importância da criatividade, referindo que no final do ensino básico o aluno deve “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (p. 15), o que pressupõe “identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa” e “valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade” (p. 24).

Assim, o Sistema Educativo e o ensino poderão e deverão, contribuir para um melhor e mais estruturado desenvolvimento das competências criativas dos alunos, pois esta competência existe “em estado potencial em todos os indivíduos, sendo passível de ser desenvolvida.” (Leitão, 2006, p. 90). A mesma autora defende que em todas as áreas a criatividade assume grande importância, nomeadamente no que diz respeito a possíveis resoluções adequadas, originárias de problemas já existentes, ou como medida de resolução aos que se colocam pela primeira vez.

Santos e Balancho (1993) utilizam uma metáfora comparando a escassez de um desenvolvimento sistemático da expressão criativa a um mecanismo inadequado, onde o professor se torna um “arado ferrugento e a turma a terra árida que não consegue ser lavrada.” (p. 12).

Por outro lado, De la Torre (2005), baseando-se nos princípios de Logan e Logan (1980), afirma que a flexibilidade assume particular importância no ensino criativo. Tanto a pessoa, como os produtos dever-se-ão ajustar e adaptar aos contextos educativos, tendo em consideração as limitações, bem como as reais competências dos indivíduos. Refere ainda a importância da adoção de metodologias indiretas, e explica-as como sendo momentos de “análise, reflexão e busca” (p.160), que fazem parte da construção do conhecimento, onde as pessoas são parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. Para De la Torre, (2005, p. 160) o ensino criativo é aquele que “se converte na arte de perguntar, sugerir, propiciar pistas, indicar alternativas (...) orientado pelo desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas” que visam observar, resumir, relacionar, deduzir, questionar, criar, dramatizar, refletir e reestruturar.

É crucial que os professores se consciencializem que a promoção de criatividade não é apenas lidar com a produção de uma criança, é sobretudo desenvolver práticas que estimulem as competências imaginativas, de autoestima e a exteriorização de sentimentos vivenciados num determinado contexto.

Segundo Farinho, P (2011)

A escola de hoje é muito diferente da escola de ontem; deixou de ser um espaço de transmissão de conhecimentos, e passou a ser um espaço onde se aprende a conhecer, aprende a aprender, aprende a fazer, aprende a viver com os outros. Em suma, um espaço onde se aprende a Ser (p.616).

A criatividade assume particular importância na educação nos nossos dias, devendo esta ser sistematicamente explorada por um professor criativo. Assim, a presente investigação tem como objetivos gerais a promoção e o desenvolvimento da literacia artística em todos os intervenientes, explorando atividades criativas abrangendo diferentes temáticas. Como defendem Delgado, M.J. e Albuquerque, H.(2009) importa

fundamentar propostas de trabalho na área das exposições das estruturas museológicas, de modo a possibilitar a implementação de programas e actividades integradas, tendo em vista a educação e a construção do conhecimento, no contexto de mudança das necessidades sociais e culturais (p.6).

Paralelamente, este estudo, pretende verificar se existe a possibilidade de se planificar uma sequência de actividades criativas que abranjam temáticas diversificadas e que permitam o desenvolvimento de competências criativas em contexto educativos.

Embora ancorado aos pressupostos de uma investigação ação, segundo Vieira et al. (2006), este estudo tem como designação mais acertada a de reflexão-acção. Por último, referir que a metodologia utilizada vai ao encontro dos objetivos de formação dos professores referidos em Vieira et al. (2006):

1. Problematicar contextos pedagógicos e de formação; 2. Indagar teorias (e) práticas pedagógicas; 3. Promover uma pedagogia centrada nos alunos e na aprendizagem; 4. Valorizar a autodirecção e a colaboração no desenvolvimento profissional; 5. Promover um posicionamento crítico face à profissão (p. 52).

Esta investigação foi desenvolvida entre 2011 e 2012 numa escola do concelho de Odivelas – Lisboa em que participaram 24 alunos e uma professora.

Na recolha de dados utilizaram-se alguns instrumentos, nomeadamente, uma entrevista semi-estruturada, o turbilhão de ideias produzido pelos alunos e os diários de bordo reflexivos.

Relativamente às conclusões, podemos referir que se encontraram soluções originais, diversificadas e alternativas numa planificação de actividades e se conseguiram definir algumas estratégias criativas adequadas às diferentes áreas curriculares.

Apraz-nos constatar que é possível, cumprir o programa curricular e elaborar uma sequência de actividades criativas permitindo a expansão da criatividade. Em todas as tarefas mencionadas percecionámos o desenvolvimento da literacia artística em todos os intervenientes. Estas, abrangeram diferentes temáticas, influenciando assim “o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano”, contribuindo “para o desenvolvimento de diferentes competências”, refletindo-se “no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.” (ME-DEB, 2001, p. 149).

REFERENCIAS

- Alencar, E., et al. (1996). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais da área de educação. Ribeirão Preto: *XXVI Reunião Anual de Psicologia*.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: Criatividade na relação pedagógica conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Corrêa, E. (2011). As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural – Contributos para um novo modelo de intervenção. Dissertação para obtenção do grau de Doutor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.
- De la Torre, S. (2005). *Dialogando com a criatividade* (C. Rodríguez, Tard.). São Paulo: Madras Editora Ltda. (Obra original publicada em 2003).
- Delgado, M. J. & Albuquerque, M. H. (2009). *Dos museus de Pintura ao Design de Moda - Uma reflexão pedagógica*. V Ciped . Bauru , S. Paulo ISSN 2175-0289

- www.faac.unesp.br/ciped2009/anais/Ensino%20e%20pesquisa%20em%20desgin/Dos%20Museus%20de%20Pintura%20ao%20Design%20de%20Moda.pdf
- Farinho, Paula. (2011): Las Actividades de Enriquecimiento Curricular y la Creación de Una Escuela a Tiempo Completo En El Contexto Portugués. In Manuel Lorenzo Delgado, Tomás Sola Martínez, Manuel López Sánchez, César Torres Martín, Francisco Raso Sánchez (Coord), *Las Instituciones Educativas Ante La Crisis*. Pp.613-627. Barcelona: Editorial da Vinci. Colección Redes.
- Freeman, J., & Guenthe, Z. (2000). *Educando os mais capazes. Ideias e acções comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American psychologist*, (5), 444-454.
- Leitão, M. (2006). *O lúdico e a criatividade – II Encontro das áreas artísticas na educação*. Castelo Branco: ESE Castelo Branco
- Logan, L., & Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.
- ME-DEB. (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Santos, A., & Balancho, M. (1993). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Torrance, E. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: EPU.
- Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Capítulo 62

Didáctica de la filosofía en el bachillerato del siglo XXI y formación del profesorado

Ceferina Fernández Hernández
Ministerio de Educación y Ciencia

La temática a dilucidar toma interés en los años ochenta justamente cuando Tejedor Campomanes, Ignacio Izuquiza, y Gómez Llorente surgen en el panorama de la didáctica de la filosofía explicitando la necesidad de innovarse en materia de filosofía, esto es, por parte del profesorado debe surgir preocupación por la didáctica de la filosofía.

No basta preocuparse por dar los contenidos de la materia a través del libro de textos, única y exclusivamente sino que existe necesidad de desarrollar las temáticas del currículo a través de diferentes medios y métodos. A inicios del siglo XXI se piensa que en el libro de textos encontramos todo lo que hay que encontrar: contenidos, vocabularios, comentarios de textos, etc. Sin embargo, muchos de los contenidos se encuentran fuera de lugar en la praxis del profesor así como los medios empleados los encontramos en multitud de casos desfasados. Pensamos, pues, que la experiencia del propio profesor debe determinar el desarrollo del currículum del bachillerato en materia de filosofía. El profesorado no parte de las mismas experiencias porque vienen de distintos centros, y, tampoco de la misma formación. Los distintos niveles del profesorado en un centro educativo y en los departamentos, y, en particular, en el de filosofía imposibilita en muchos casos la consecución de objetivos por niveles y grupos. Existe la necesidad de que sean los catedráticos quienes marquen las directrices del departamento de filosofía por su mayor formación y méritos en la materia cuya experiencia como catedrático le avala quién cumplirá la función de ayudar a los miembros del departamento los niveles adecuados así como a establecer las medidas metodológicas para atender a la diversidad, y los estudiantes con menor ritmo en el trabajo intelectual llegarán a conseguir el nivel de los grupos y cursos. El libro de lectura, pues, se hace necesario para que el alumnado piense en temas y problemas actuales de la filosofía. Desde El Tratado de la Tolerancia de Voltaire donde se analiza un tema de injusticia social en Francia, y que es temática de actualidad en la España del siglo XXI a un libro como Las preguntas de la vida de Savater donde el estudiante encontrará temáticas especialmente filosóficas que le harán reflexionar como la vida y la muerte.

El nivel de la filosofía en el bachillerato, y la comprensión de la materia debe hacerse desde lecturas que sirvan de complemento a los estudiantes, a su libro de textos, y otras actividades que ayuden a comprender lo que no se comprende como la comprensión e interpretación de la película de Liliana Cavani, *Más allá del Bien y del Mal*. Nos posicionamos en contra de bajar los niveles y contenidos en el bachillerato se trata más bien de reflexionar sobre cómo hacer nuestra tarea de profesores para conseguir los objetivos de nivel. A modo de corolario, pensamos que hay que enseñar a pensar.

El profesor debe preocuparse de su formación no sólo a través de los CEPS sino mediante la formación continua del profesorado a través de doctorados, cursos de

especialización, conferencias, que no les haga perder el espíritu crítico que desarrolló en su formación inicial como profesor.

La Inspección Técnica de la Rioja expresa claramente la importancia que adquiere como función de los inspectores la preocupación por la formación del profesorado en su función de asesorar. La formación continua del profesorado es necesaria. La inercia de los que acaban de sacar oposiciones así como de los que llevan mucho tiempo en la enseñanza en materia de formación del profesorado va en detrimento de la calidad en la educación. Los perjudicados son los alumnos dado que sus resultados académicos son inferiores así como la formación completa de la que carecen perjudicando su futuro en la Universidad, la sociedad, y en el plano profesional.

La dedicación a la enseñanza conlleva la preocupación por los derechos de la educación, y, por tanto, como diría Savater en *Ética y Ciudadanía*, los deberes de la educación. Los profesores tienen el deber de formarse continuamente. En los años ochenta se decía reciclarse para estar al día en las temáticas relativas a sus materias y metodologías actuales a aplicar en las aulas. La revista *Paideia* en los años ochenta hablaba de reciclarse el profesorado de filosofía tras venir de un estado educativo en la época de Franco donde la innovación pedagógica era básicamente inexistente, y la formación del profesorado se ceñía a sacar unas oposiciones y nada más. Tejedor, Campomanes y Gómez Llorente avisaban de salir de la pereza al profesorado para constituir una educación de calidad. El profesorado debía moverse en el plano de la innovación pedagógica, y para ello había que formarse, leer, estudiar, hacer doctorados así como aprender de otras prácticas educativas que se han implantado en Estados Unidos y en Iberoamérica. El método de Matthew Lipman de filosofía para niños de diez a dieciocho años fue una experiencia que se desarrolló en algunos centros educativos en España. Lo interesante de la experiencia educativa produjo en el profesorado que pudimos impartirla un bienestar personal y profesional así como la profundización de nuevos modos de hacer filosofía.

A inicios del siglo XXI nos parece que los CEPS se remiten en sus cursos de formación continua a esos modos de hacer filosofía de los años ochenta propiciados por la experimentación de las reformas educativas. No hay novedad ni en el modo ni en la forma, y, más bien quedan anticuados y mal realizados. En consecuencia, muchos profesores prefieren asistir a los cursos que imparten las Universidades para formarse porque no hay novedad ni motivación en los cursos de los CEPS.

La Universidad, forma e informa y es agradecida con los participantes de los cursos de formación continua (Uned, UIMP, Universidad Internacional de Andalucía, etc.). El profesorado tiende a asistir más a estos cursos aún saliendo de sus bolsillos los gastos relativos a su formación.

La situación creada es negativa para el profesorado, y para la situación actual que vive el país.

La formación del profesorado presenta límites, y los límites derivan del profesorado por una parte, y los CEPS por otra que están desfasados para personas de una amplia experiencia profesional.

¿Qué hacer? ¿Cómo cambiar la situación de las cosas? Pensamos que en los CEPS deberían trabajar personas que tengan una mayor formación y que conozcan qué se hizo

en otros tiempos, y comprendan que lo que hacen no es novedoso, no es una inversión en la calidad en la Formación del Profesorado.

En definitiva, pensamos que lo que se hace ahora en los años ochenta los profesores de innovación pedagógica lo hacían mejor y nos enriqueció profundamente.

Los CEPS deben replantearse su quehacer, progresar otros medios que hagan ampliar el campo de mira al profesorado; por esta razón, toma interés este Congreso Internacional.

El análisis y reflexión de la temática de este Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado está realizada en materia de filosofía.

La propuesta más interesante que se puede hacer toma referencia en la Inspección Educativa quien en su Plan Anual de Evaluación de los CEPS debería informar sobre lo que se hizo, sobre lo que se hace, y qué debería hacerse para mejorar la calidad de los CEPS en la Formación del Profesorado. Pensamos que los inspectores con mayor experiencia en la enseñanza deberían asesorar a los CEPS sobre este aspecto. Proponemos que contribuiría a la Formación del Profesorado la presencia de expertos de otros países para comunicar sus experiencias en materias de filosofía máxime al estar ubicados en una enseñanza bilingüe de inglés.

REFERENCIAS

- Gimeno Sacristán (2010). Lo que se hace en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* N° 398, pp. 82-86
- Gimeno Sacristán (2007) ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cuadernos de Pedagogía* N° 374, pp. 17-20
- Gimeno Sacristán (1993) La formación permanente del profesorado en los países de la CEE en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 17, pp. 163
- Gómez Llorente (2001) Escuela Pública. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 307
- Granado Alonso, Martín Muncharaz (2009) *Didáctica general para los futuros profesores de enseñanza secundaria*. ICE, Universidad de Sevilla
- Izuquiza (1982) *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya
- Linde Navas, Martín Muncharanz, Mougán Rivero, Rodríguez Penín (1998). Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía
- Savater (2002) *Ética y Ciudadanía*. Barcelona, Ariel
- Tejedor Campomanes (2004) *Didáctica de la filosofía*. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Capítulo 63

Construcción del conocimiento (pedagógico y disciplinar) en la formación de los docentes de secundaria

Fernando Gil Cantero

Universidad Complutense de Madrid

Es habitual en nuestro contexto educativo que de vez en cuando surjan discursos, procedentes de diferentes frentes, en los que se ataca frontalmente al conocimiento pedagógico como un conocimiento escasamente útil para la formación de los docentes no sólo de secundaria sino también de infantil, primaria, bachiller y universidad. No faltan tampoco, ocasionalmente, discursos en los que se achaca al gremio de pedagogos muchos de los males educativos de nuestro sistema de enseñanza, bien en las lagunas legislativas existentes o en sus excesos, en la formación de los docentes o, lo que es peor, en los resultados de aprendizaje de los alumnos. El esquema de razonamiento es bien llamativo: se trataría de que determinados sistemas de enseñanza tradicionales funcionan y de que ciertas mentes pedagógicamente pervertidas habrían tenido mucho éxito en hacer propuestas innovadoras de cambio por las que terminan estropeando lo que realmente tienen valor y proponiendo, en cambio, medidas que a la larga, desde todos los puntos de vista, perjudican el nivel educativo de un país.

Hay muchos elementos particulares en este debate que convendría analizar, pero dada la brevedad de espacio disponible nos vamos a centrar exclusivamente en argumentar uno de ellos, el referido a la habitual contraposición entre el conocimiento de las áreas culturales y el conocimiento pedagógico. Nos parece de extrema importancia que los futuros profesores y los que están actualmente ejerciendo esta función vivan con absoluta naturalidad la integración del conocimiento pedagógico en la enseñanza de sus respectivas áreas culturales como una vía de especialización y mejora de su profesión docente y, además, de mejora del mismo conocimiento de sus asignaturas.

Todos los lo que hemos sido alumnos sabemos diferenciar con precisión a quienes consideramos nuestros mejores y peores profesores. Y esta distinción no es siempre correlativa al dominio del área cultural de esos respectivos profesores.

Esto prueba que la figura de profesor es una profesión en sentido en sí mismo y no es enteramente identificable con el dominio del área cultural de la especialización docente de que se trate. Esto significa, a su vez, que no se mejora necesariamente como profesor o docente por incrementar el conocimiento o especialización del área cultural de que se trate. No por profundizar en el conocimiento de las matemáticas más complejas y especializadas mejoro en la capacidad de explicar ecuaciones de primer grado a alumnos de secundaria. No por profundizar en el concepto de bien ideal mejoro necesariamente en la capacidad de explicar a Platón.

Hay, por tanto, una serie de funciones de especialización docente que no forman parte del área de conocimiento de la especialización del área cultural de que se trate. Saber enseñar educativamente filosofía no es un conocimiento filosófico. Saber enseñar educativamente matemáticas no es un conocimiento matemático.

Enseñar algo exige, en primer lugar y sobre todo, dominar ese algo. Y cuanto más se domine mejor. En contra de lo que suelen dar a entender esas voces críticas que veíamos al principio, no conozco ningún pedagogo que como tal haya recomendado que para la función docente no sea necesario el dominio del área cultural que corresponda enseñar. Enseñar educativamente algo exige, en segundo lugar, situarse en la perspectiva precisa de enseñar-ese-algo. La perspectiva de enseñar es una tarea o función singular diferente, por ejemplo, a la investigación. Quien enseña en un contexto formal tiene que integrar una serie de condiciones que no forman parte de su área de especialización cultural. Sin agotar esas condiciones podríamos categorizarlas del siguiente modo: Condiciones con respecto a los destinatarios (edad, madurez psicológica, tipo de pensamiento); Condiciones con respecto al entorno del centro (currículo, aulas, distribución del tiempo, etc.); Condiciones de enseñanza con respecto al área cultural concreto de que se trate (objetivos, legislación, evaluación, secuencias instructivas, etc.) y Condiciones pedagógicas, centradas en conseguir que el sujeto, además de aprender los objetivos correspondiente al área cultural de que se trate, mejore en capacidades, hábitos, actitudes y valores insertos en un proyecto de emancipación crítica.

Uno de los errores habituales, de carácter pedagógico, frente a este planteamiento, es acentuar la dimensión de las condiciones pedagógicas señaladas olvidando o desacreditando el conocimiento concreto del área cultural de que se trate. Este error se termina manifestando en disminuir considerablemente lo que se enseña frente a los modos de enseñarlo. En efecto, desde la perspectiva pedagógica cabe perfectamente alcanzar muchos objetivos estrictamente educativos con el mínimo de aprendizaje de contenido de un área cultural. De hecho, este es un argumento muy habitual en el mundo de la pedagogía (Touriñán, 1987) para mostrar la diferencia de objetivos y de contenido entre un área cultural y el conocimiento pedagógico del mismo: con uno solo de los temas de currículo de un área cultural cabe desarrollar las capacidades, hábitos, actitudes y valores que le corresponde a un alumno en un curso o ciclo determinado. Pues bien, como ejemplo de la singularidad del conocimiento pedagógico nos puede servir pero como opción de enseñanza es un error de pedagogicismo sin sentido.

Desde el otro lado, cabe también mostrar el error habitual, de carácter cultural, frente al planteamiento indicado, de acentuar el aprendizaje acumulativo de información, de instrucción, sin atender a que se alcance, en efecto, un aprendizaje significativo, educativo, que redunde en una emancipación crítica junto con el desarrollo del juicio, los hábitos de estudio, la capacidad de debatir, redactar, argumentar, etc. El discurso pedagógico no se acentúa, no se singulariza, no adquiere más identidad, por el hecho de cuestionar, criticar o minusvalorar el aprendizaje cultural de las diferentes asignaturas del currículo. Lo que el discurso pedagógico debe de criticar es que el aprendizaje instructivo no aspire a alcanzar la formación educativa de los sujetos, la adquisición de una identidad propia y singular y de un juicio, también propio y singular, sobre la realidad. De hecho, no hay educación sin algún tipo de aprendizaje.

El conocimiento pedagógico puede ayudar a un profesor de secundaria en el preciso esfuerzo de tratar de crear situaciones de instrucción educativa que consiga acercar a sus alumnos a una emancipación crítica con respecto a la mentalidades dominantes, así como ser capaz de crear esquemas de comprensión concretos con respecto al área cultural de que se trate. Es verdad que no todo conocimiento pedagógico ayuda del mismo modo, e incluso, es justo reconocerlo, hay mucha literatura pedagógica que literalmente aleja al profesor de los propósitos que acabamos de señalar.

Sin embargo, lo que más nos preocupa es ese colectivo de profesores que desprecian el saber pedagógico hasta el punto de considerarlo un obstáculo para la enseñanza concreta de sus asignaturas. Todo lo contrario. El conocimiento pedagógico más útil es el que reivindica, en primer lugar, que el profesor domine el área cultural que le es propio en su asignatura correspondiente para animarle, en segundo lugar, a que aspire a que sus alumnos adquieran un juicio propio, situado, exigente frente a la mejora de la realidad y de sí mismos. El saber pedagógico simplemente recuerda a los docentes que sus asignaturas tienen que contribuir, de algún modo, a ayudar a los sujetos a estar más educados, más formados.

REFERENCIAS

- Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO- Santillana.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?*, Madrid: Edicusa.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Ph. (2006). *Cartas a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Touriñán, J.M^a (1987). *Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.

Capítulo 64

Enrumbar las aulas: reflexiones en torno a los espacios vitales de formación

Jorge Wilson Gómez Agudelo
Universidad del Tolima, Colombia

PROPÓSITOS

- (1) Dinamizar las aulas hacia espacios vitales de formación;
- (2) Fundar perspectivas pedagógicas para potenciar trayectos por-venir;
- (3) Configurar procesos de formación para reconstruir democracia.

PROCEDIMIENTO

(1) Se realizó un ejercicio exploratorioⁱ denominado “metáforas de ciudad”, en el cual se desarrollaron ejercicios audiovisuales que partieron de varios talleres previos de exploración subjetiva y que dieron como fruto ejercicios de escritura realizados audiovisualmente.

(2) Se desarrollaron tres sesiones de trabajo con un grupo focal en el que se construyeron conjuntamente los conceptos explorados en esta investigación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se encontraron referentes muy importantes de lo que implica un aula enrumbada y posteriormente se podría indagar en mayor profundidad asuntos como pedagogías para la alegría o pedagogías enrumbadas. (1) Proyecto Facebook y la pos universidad que en la Universidad de Buenos Aires se ideó para generar aprendizajes colaborativos. Esta perspectiva habla de involucrar mejor los procesos de conocimiento colectivo que posibilitan las redes sociales y que potencian una cultura de la colaboración en el aprendizaje. (2) Edupunk que es una concepción de la educación fundamentada en el “Do it yourself” o “hágalo usted mismo” involucrando procesos de aprendizaje “inventivos”. Procesos además confrontadores en los que ya no más un alumno esperando conocimiento sino que se permite cuestionar el statu quo académico pensando en las crisis y contradicciones propias del modelo capitalista contemporáneo. (3) La Educación expandida que “intenta identificar y legitimar nuevas formas de aprender fuera y dentro del aula, fuera y dentro de los tiempos formales”. Lara (s. f.). Es decir, una manera de expandir los procesos de formación por fuera de las aulas y en las dinámicas propias del acceso a internet además de otras formas de aprendizaje cotidiano. Estos referentes permiten entonces poner en evidencia la posibilidad de iniciar unos nuevos trayectos hacia pedagogías de la alegría, pedagogías del aula en movimiento, pedagogías punk o de aprendizajes colaborativos, aperturas del aula en las que el cuerpo se implique mucho más en la incorporación de los aprendizajes significativos y potentes que orienten una nueva humanidad por venir.

APORTES, CIERRES-APERTURA

Habitar un aula enrumbada implica pues tres momentos.

- Asistimos a un presente en torno a unas dinámicas sociales que favorecen el acceso a la información pero a la vez reducen el horizonte en tanto su *ethos* fundamental es orientar la voluntad hacia el consumo (Bauman 2007). Paradojal condición que subsume la fuerza vital de la exploración del conocimiento y la vida a una necesidad de escalar socialmente con el fin básico de ampliar la capacidad de consumo. La *formación como narración* (Larrosa, 2001) en tanto posibilidad de diálogo con otro válido en su auténtica diferencia y poseedor de saberes diversos que se ponen en tensión desde una postura de humildad del docente, implica entonces construir escenarios posibles de problematización de la existencia. “El problema es entregar la palabra maestro a una persona, cuando es una responsabilidad de uno mismo” Sergioⁱⁱ.
- Las pretensiones de configurar un tiempo cronológico relacionado con una línea de tiempo que inicia en la educación básica y culmina en la educación superior, vienen entrando en crisis dado que desde las vivencias cotidianas de quienes habitan los espacios vitales, el tiempo se percibe de manera distinta y sus imaginarios se constituyen en fundamento de unas lógicas que privilegian la sensibilidad o como lo propondría Maffesoli (2007), se fundamenta en una ética de la estética, una ética de comunidades emocionales. Un tiempo entonces que piensa menos en proyectos y más en trayectos sensibles, en flujos vitales que territorializan la ciudad de manera estética (Montoya, 1992). Por ello, es necesario abrir el aula a potencialidades de lo porvenir, es decir, potenciar la investigación como un proceso de indagación permanente de cuestiones cotidianas, un arribo a puerto presente que reconozca en la tradición un sedimento de hábitos que potencian el presente en procesos de creación. Liberar la creatividad pero siempre en condición de habitación poética.

“Yo creo que habría que dinamizar las aulas desde la vivencia, Es poner la vida cotidiana en el aula de clase, los problemas esenciales de la vida cotidiana, Es poner el cuerpo en evidencia en el aula”. Deisy-Juliánⁱⁱⁱ.

- Si decimos que la democracia está en crisis diremos bastante poco pues pareciera verdad irrefutable. Sin embargo, las causas son múltiples y podríamos dedicar un análisis completo a tal empresa. En nuestro caso interesa poner en evidencia un aspecto relevante relacionado con la poca cercanía que tiene la participación para los jóvenes, pues sus búsquedas son más cercanas a mecanismos que precisamente niegan la institucionalidad o que contrarían a quienes ejercen o constituyen la norma (Margulis, 1994). Solo basta con observar la creciente cercanía con las barras de equipos de fútbol en las que la pertenencia garantiza al menos reconocimiento en la manada. Una dinámica cultural prefigurativa

(...) que Margaret Mead (...) ve emerger a finales de los años sesenta y que caracteriza como aquella en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas. (Martin-Barbero, 1998:26).

Por ello se nos hace urgente repensar la democracia en tanto mecanismos de participación ciudadana para ampliarla conceptualmente y establecer puentes necesarios con la democracia participativa donde sea posible otorgar la palabra.

Permitir la fundación de comunidades de sentido, es decir, dotar de sentido los procesos de aprendizaje a partir de mejores condiciones para el trabajo en comunidad pero ante todo donde sea posible la hospitalidad (Mèlich, 2000).

Donde todos aprendemos de todos, donde hay un conocimiento que se comparte, no hay un docente que posee el conocimiento. Tatiana-Sergio^{iv}.

Se trata entonces de una apuesta pedagógica en la que se parte de sí mismo como referente de mirada frente al mundo y en el que se potencie un maestro como anfitrión de las aulas enrumadas, un barco que navegue sin más pretensiones que la posibilidad de dar forma a una humanidad por-venir. Un maestro anfitrión es un maestro ignorante al modo de Jacques Rancière (2003). Refiriéndose a Jacotot, plantea Rancière que éste último,

sabía (...) que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia. (Rancière, 2003:6).

Y continúa diciendo,

Se trata de comprender y solo esta palabra lanza un velo sobre cualquier cosa: comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro. (...) La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural (Rancière, 2003:8).

Así pues, el maestro ignorante, el anfitrión de la rumba se inaugura cuando “los alumnos (aprendan) sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro (...), retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias” (Rancière, 2003:11) se enfrenten al proceso de aprender y emerja una comprensión distinta y por tanto un verdadero acto emancipador.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la Locura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lara, T. (s.f.) ¿Qué es la Educación Expandida? Recuperado de <http://www.eoi.es/blogs/legolab/%C2%BFque-es-la-educacion-expandida>
- Larrosa, J. (2001). Dar la Palabra: Notas para una Dialógica de la Transmisión. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 411-432). Barcelona: Laertes.
- Maffesoli, M. (2007) *En el Crisol de las Apariencias*. México: Siglo XXI
- Margulis, M. (1994) *La Cultura de la Noche*. Buenos Aires: Espasa.
- Martin-Barbero, J. (1998) Jóvenes: Desorden Cultural y Palimpsestos de Identidad. En H. Cubides, M. C. Laverde & E. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mèlich, J. (2000) Narración y Hospitalidad. En *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 25, 129-142. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15053/14894>

- Montoya, J. (1992) Reflexiones en Torno al Comportamiento Estético. En: *Estudios de filosofía* (Departamento de Filosofía Universidad de Antioquia), No. 5, 65-93.
- Rancière, J. (2003) *El Maestro Ignorante* (1ª Ed.). Barcelona: Laertes.

ⁱⁱ Los participantes eran estudiantes del curso de Expresiones y Creatividad del pregrado en Gestión Cultural y Comunicativa de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales

ⁱⁱ Voces de los estudiantes participantes en el proceso investigativo

ⁱⁱⁱ *Ibíd*em

^{iv} *Ibíd*em

Capítulo 65

“Pasarel•la Docent”: un entorno formativo para la comprensión de los contextos, la reflexión profesionalizante y la cultura de la colaboración

Paula Jardón Giner

Universidad de Valencia. Departament de Didáctica i Organització escolar

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La implantación del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria hace cuatro años en la Universitat de València constituye una mejora relevante para la profesionalización de docentes. Este máster es impartido tanto por profesorado de la universidad, como por profesorado en activo en esta etapa educativa, que interviene en la docencia universitaria, como profesorado asociado y en el Practicum. Muchos de estos profesores y profesoras poseen una gran experiencia en MRP y en actividades de innovación deliberativas y colaborativas. Se plantea el reto de la transmisión de una profesionalización implicada con los aprendizajes comprensivos y con la figura del profesorado investigador de su práctica en grupos de investigación-acción junto con una cultura de auténtica colaboración (Fullan, 1993; Hargreaves, 2005). La necesidad de mostrar y demostrar una cultura de aprendizaje en colaboración para conseguir una actitud investigadora en el alumnado del máster es una de las prioridades de este trabajo (Blanco, 2005).

El alumnado expresa frecuentemente su impresión de que es en la fase de practicum en la que realiza los aprendizajes más significativos. No obstante la calidad, diversidad y complejidad de estos aprendizajes varía de una práctica a otra. Por otro lado, como afirma Becker (1998) la concepción epistemológica es el efecto y no la causa y, cuando se establece, posee un gran poder de determinación. Un profesor que profesa una epistemología empirista es incapaz de cambiar pedagógicamente.

La forma más elemental de relacionarse con el mundo es repetir, imitar o copiar. El empirismo se basa en esta forma de relación. La relación activa, que produce transformaciones correlativas en el sujeto y el objeto, implica un paradigma epistemológico a otro nivel: una epistemología interaccionista, que explica el trabajo de acción por progresivas reconstrucciones con avances, o trabajo de abstracción reflexionante, o incluso el trabajo de la acción como experiencia lógica matemática (Becker, 1998, p.334).

Las competencias de los y las profesionales docentes han sido descritas en publicaciones de diferente orientación (Eraut, 2002; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004). Nuestra propuesta pretende avanzar en el desarrollo de materiales curriculares para la docencia en el máster de profesorado. La producción audiovisual centrada en temas relevantes para la educación secundaria, y la grabación y análisis reflexivo conjunto de las sesiones de prácticas en los centros constituyen un espacio de interrelación entre profesorado y alumnado del máster. Estos materiales pretenden acercar la teoría a la práctica profesional dotando a esta última de un poder transformador de la epistemología configurando una profesionalidad que se basa en el análisis de la relación educativa entre alumnado del máster, profesorado de la universidad y profesorado de los centros de prácticas. Lejos de una aproximación meramente técnica se pretende conjugar el trabajo práctico con un posicionamiento crítico en su contexto cultural

(Kemmis, 1999), dado el carácter inseparable de estos dos intereses del conocimiento docente.

OBJETIVOS DEL TRABAJO Y RELACIÓN CON LA FINALIDAD DEL CONGRESO: ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y PROPUESTAS

El trabajo que se presenta se ha realizado en el contexto del desarrollo del proyecto DocenTIC Pasarel•la Docent, aprobado por la Unitat de Innovació Educativa de la Universitat de la València y en el que participamos catorce docentes del máster de las áreas de Didáctica y Organización escolar, Didáctica de las Ciencias sociales y experimentales, Didáctica de la lengua castellana, inglés y Didáctica de la expresión corporal, artística y musical, así como profesorado de prácticas de los centros. El carácter interdisciplinar de este grupo se basa en la necesidad de una aproximación conjunta al hecho educativo en la Secundaria como sujetos que participan de una identidad profesional compartida.

Los objetivos son:

- Fomentar la interrelación de alumnados y profesorado de diferentes especialidades como modo de fomentar el trabajo cooperativo y la identidad profesional compartida de los futuros profesores de enseñanza secundaria.
- Aprender a trabajar en grupos de discusión
- Intensificar la relación entre los contenidos teóricos de la Titulación y el Practicum y TFM elaborando materiales con y para el aprendizaje como prácticos reflexivo, ofreciendo herramientas para la mejora y el desarrollo profesional docente: observación de las clases, observación de tutorías, equipos de mediación, claustros...
- Intensificar la relación con los centros de prácticas para facilitar la interrelación, la mejora y la coherencia de las enseñanzas y facilitar el desarrollo de las prácticas y su tutorización.
- Desarrollar la formación docente del futuro profesorado como educadores y educadoras y reforzar las competencias profesionales: interacción con otros profesores, con el alumnado (con el desarrollo de la relación educativa) y con familias y entorno.

PROCEDIMIENTO EMPLEADO, INSTRUMENTOS APLICADOS Y FUENTES UTILIZADAS

Durante el curso 2012-2013 hemos centrado nuestro trabajo en las siguientes acciones:

- Construcción de una base de datos de bibliografía y recursos sobre mediación en la escuela para ofrecerla a profesorado y alumnado del máster con ayuda de los miembros del proyecto y de una alumna en prácticas del grado de Pedagogía.
- Grabación y edición de actividades conjuntas en el máster (con el proyecto Espaicinema) y de Jornadas de mediación llevadas a cabo por equipos de los IES de la provincia de Valencia con el apoyo del asesoramiento de Jose Ignacio Magdalena, asesor del CEFIRE de Valencia y profesor del máster.
- Grabación de alumnado en prácticas en una sesión de clase, en una reflexión sobre su experiencia y en la reflexión conjunta con la tutora de prácticas, siguiendo un

protocolo de análisis de las grabaciones, basado en la metodología etnográfica y la reflexión sobre la acción.

- Edición de materiales sobre estas grabaciones para utilizarlas en la docencia de los próximos cursos y como material para reflexión de tutores y tutoras de las prácticas

PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA APORTACIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

“...Si queremos que las y los estudiantes participen en ese recorrido, que se vinculen a una tarea que entendemos deseable, hemos de cuidar que lo hagan suyo; y entonces ya no será nuestro legado sino una creación suya. ¿Podemos hacer algo para favorecer ese movimiento? Sí, pero ha de pasar por la relación con las y los futuros docentes, en la que puedan ver encarnadas las ideas que queremos compartir, en la que puedan participar en el tipo de prácticas que consideramos deseables. Y así, ya no centramos la atención en la voluntad de durar, sino en la confianza en la capacidad de quienes están formándose para ser enseñantes para seguir su propio camino, reabriendo ganancias que ya serán del presente” (Blanco, 2005).

El modelo de trabajo de este proyecto consigue ultrapasar la estructura altamente disciplinar tanto de la titulación del máster como de la organización de los IES para conformar un modelo de formación del profesorado que se basa en los avances de la pedagogía en el último siglo y se aleja de una concepción excesivamente disciplinar y técnica del trabajo del docente en esta etapa educativa. Una formación para el futuro profesorado en la que se construye un concepto de profesionalidad basada en los paradigmas de la reflexión sobre la acción, la investigación deliberativa y colaborativa y la conformación de la identidad profesional que incluye la consideración de aspectos relacionados con una auténtica comunidad de aprendizaje. Se apoya en el análisis conjunto y la construcción de saberes experienciales con las grabaciones de las clases del practicum, la organización de actividades conjuntas y grupos de discusión sobre la educación secundaria, heterogéneos para todas las especialidades del máster, y la elaboración de materiales docentes con estas experiencias y las de grupos de mediación de alumnado de Secundaria.

Pasarela docente está formado por: Paula Jardón Giner, Xosé Manuel Souto González, Juli Hurtado Llopis, Jordi Solbes Matarredona, Joan Antoni Aparisi Romero, Jorge Saiz Serrano, Elena Giménez Urraco, Francisco Sánchez López, M^a Angels Martínez Bonafé, Valentín Gavidia Catalán, José Ignacio Madalena Clavo, Victoria Abad Beltrán, Carmen Rodríguez Gonzalo, y José Ramón Insa Agustina. Colaboradora: Verónica Cuenca como alumna en prácticas del grado de Pedagogía.

REFERENCIAS

- Becker, F. (1998). *A Epistemologia do Professor*. Petrópolis: Vozes.
- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas. Reconocer el saber de la escuela. *REICE*, 3, 1.
- Eraut, M. (2002). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión, en F. Angulo et alii (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 95- 118). Madrid: Akal.

- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward of a most holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20, 77-97.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Capítulo 66

La evaluación del profesorado por el alumnado, elemento para la mejora de la actividad docente

Miguel Lacruz Alcocer, Alejandro Casado Romero y Ana Callejas Albiñana
UCLM, Facultad de Educación en Ciudad Real

INTRODUCCIÓN

El trabajo nace por el interés de mejorar la docencia de la asignatura “procesos y Contextos Educativos en Educación Secundaria”, del master de secundaria llevado a cabo por varios profesores de la Facultad de Educación de Ciudad Real, para lo cual planteamos una evaluación de los contenidos y actividades docentes del profesorado por parte del alumnado, con el fin de tener propuestas y elementos para el análisis que nos permitan asumir iniciativas de mejora para próximos cursos.

Tras finalizar la docencia en el presente curso proponemos a nuestro alumnado aplicar una prueba de nueve elementos con cinco ítems cada uno, lo que nos permite obtener un mapa bastante aproximado de la opinión generalizada del desarrollo de esta asignatura referido tanto a los contenidos impartidos como a la forma de impartir los mismos. A partir de la opinión del alumnado, hemos propiciado varias reuniones de coordinación con el fin de generar una reflexión conjunta del profesorado que imparte la materia, para asumir una propuesta de mejora del qué enseñar y como enseñar previsto para el curso siguiente.

OBJETIVOS O RESULTADOS ESPERADOS

Partimos de una propuesta compartida con lo que señala Joaquín Paredes (2008: 364) en el sentido de que nuestra participación en el master debe servir para estimular de forma significativa el ser y sentirse docentes nuestro alumnado, propiciado además por una atención personalizada de los estudiantes y la no renuncia a investigar la propia práctica docente, deberíamos partir este estudio que intenta responder a lo que deberíamos enseñar en la formación inicial del profesorado de secundaria en el contexto concreto del docente de nuestra Universidad y nuestra provincia.

La formación que el estudiante ha de adquirir con la asignatura tiene como finalidades: la comprensión del proceso educativo ubicado en la etapa de educación secundaria, considerando todas sus dimensiones, complejidad, factores condicionantes, situaciones y agentes que intervienen en él, principios pedagógicos que lo justifican y sustentan y las actividades y recursos que favorecen dicho proceso educativo; y todo ello, para desenvolverse en el proceso didáctico con garantías de éxito y calidad.

En el Campus de Ciudad Real nos hemos planteado 15 objetivos competenciales, como mínimos a conseguir por nuestro alumnado al terminar sus estudios de Master, su logro permitiría un buen perfil profesional para dar respuesta a lo que esta sociedad compleja demanda a los profesores. La formación de los profesores de secundaria del siglo veintiuno no puede quedarse en un conocimiento meramente teórico de algunos aspectos de la programación y el trabajo docentes, sino que los profesores que impartimos este módulo aspiramos a que los estudiantes alcancen las competencias necesarias y desarrollen las habilidades precisas para el buen desempeño de su labor

como futuros educadores, con una adecuada fundamentación científica y una aplicación correcta de la práctica educativa, según los contextos en que vaya a ser desempeñada.

NUESTRO CUESTIONARIO

En la concepción, elaboración y planteamiento de nuestro cuestionario partimos de la convicción de que la evaluación docente y de la docencia puede ser concebida como una oportunidad para conocer y adoptar decisiones que conduzcan a la mejora de ese rendimiento, ya que esta evaluación puede resultar una oportunidad para el cambio y la mejora del proceso compartiendo así lo dicho por Pino Juste (2011).

Los cuestionarios de evaluación propuestos a nuestros alumnos pretendía obtener elementos que al profesorado nos permitiese reflexionar sobre lo que estamos haciendo, el objetivo último de esta evaluación tiene que dar como resultado aspectos a mejorar tanto de los contenidos transmitidos, como de la metodología llevada a cabo para su explicación, para ello queríamos saber la opinión del alumnado a partir de una evaluación cualitativa, más que cuantitativa sobre cómo ven nuestro trabajo y así tomar decisiones objetivas de mejora de cara a los próximos cursos.

Para los objetivos de este trabajo seguimos el proceso propuesto por Díaz Alcaraz (2002: 288) en el que propone cuatro fases fundamentales: obtención de información, formulación de juicios, toma de decisiones y comunicación de los resultados de la evaluación.

La información fue obtenida después de que terminara la docencia, proporcionándole el cuestionario a los alumnos y alumnas pidiendo su colaboración voluntaria y cuidando la privacidad de los participantes, para que tuviesen la absoluta convicción de que sus respuestas serían absolutamente anónimas, expresándoles que deseamos esa libertad que daba el anonimato para que nuestro objetivo de mejora fuera efectivo e imparcial.

Tras la tabulación de los 29 cuestionarios realizados de forma conjunta por el profesorado responsable, nos reunimos para reflexionar sobre los mismos, intentando encontrar razones a las distintas respuestas. En fechas posteriores volvimos a reunirnos para elaborar lo señalado en el apartado de conclusiones de este trabajo, cuya última fase se realiza al hacer público todo el proceso en este artículo.

Partimos de un cuestionario con nueve aspectos a evaluar con cinco niveles de respuesta en cada caso, para todas ellas se proponía 1: nada de acuerdo; 2: poco de acuerdo; 3: medianamente de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo, con ellos podíamos obtener hasta 45 matices sobre nuestro trabajo.

La prueba la respondieron, de forma anónima y voluntaria 29 alumnos, de un total de 35 matriculados, por lo consideramos que las respuestas son bastante significativas y pueden reflejar el sentir mayoritario del grupo.

Los aspectos propuestos en la evaluación son los siguientes:

- El interés de los contenidos abordados durante las sesiones.
- La adecuación de los contenidos a las necesidades y expectativas que tenían.

- Saber si la variedad de profesores han aportado riqueza de perspectivas didácticas y claridad en los contenidos.
- Sobre el dominio de los profesores en los contenidos teórico prácticos expuesto durante las sesiones.
- La adecuación de las actividades prácticas propuestas por los profesores y si facilitan el aprendizaje de los contenidos teóricos.
- La adecuación del tiempo empleado para el desarrollo de las asignaturas.
- Los profesores han desarrollado su docencia de manera clara y ordenada.
- La atención adecuada a todas las consultas que han realizado durante las clases.
- La organización y distribución de asignatura.

ALGUNAS CONCLUSIÓN CON PROPUESTAS DE FUTURO

Tras la corrección, tabulación y análisis de las respuestas y fruto de varias reuniones entre los profesores participantes, apuntamos en forma sintética algunas propuestas, entre otras:

- Realizar una evaluación inicial exhaustiva de nuestro alumnado.
- Transmitir y hacer partícipes al alumnado de la programación.
- Hacer que el alumnado conozca desde el principio el perfil de profesional educativo que pretendemos.
- Presentar nuestro programa como un proyecto de aprendizaje y mejora compartido.
- En las sesiones primeras presentar un cuadro-resumen o mapa conceptual de toda la materia y de cada tema.
- Cuidar la programación presentada como un todo coherente y coordinado, en relación con las competencias a adquirir.
- Partir y programar teniendo en cuenta los preconceptos que tiene sobre los temas pedagógicos.
- Concebir y presentar los ejercicios y actividades como punto de partida y desarrollo del propio aprendizaje.
- Plantearles que en formación han de trabajarse contenidos y procesos de trabajos relacionados con la investigación sobre la propia práctica con propósitos de mejora.
- Presentar nuestros contenidos y ejercicios como elementos necesarios para aprender el oficio de profesor

REFERENCIAS

- Escudero Muñoz, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103.
- Llovet, J. (2012). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg- Círculo de lectores.
- Paredes, J. (2008). Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza, en De la Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (coords). *Didáctica General* (pp. 363-375). Madrid, Mc Graw Hill.
- Pino Juste, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes, en Cantón Mayo, I y Pino-Juste M, (coords.) *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 247-265). Madrid: Alianza Editorial.

Capítulo 67

Modelo de Innovación a la Gestión Curricular: Que desarrolla aprendizajes efectivos en los estudiantes de secundaria

Cecilia Marambio Carrasco

Corporación Municipal de Educación, salud y atención del menos de Puente Alto

Roberto Espinoza

Corporación Municipal de educación Isla de Maipo

En la gestión curricular se hace necesario adoptar un modelo de estrategias de aprendizaje que permitan perfilar una política pedagógica institucional, que logre estructurar calidad educativa en los procesos formativos de los alumnos, obteniendo como resultado una escuela efectiva, de alto rendimiento y capaz de desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, para ello utilizaremos la propuesta del psicólogo Norteamericano Ronald Schmeck, cuyo estudio corresponde a un análisis de indagación sobre la estructura de la memoria y las funciones del cómo y qué aprende los estudiantes.

Para Schmeck, R. (1982) un estilo de aprendizaje,

es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera.

Lo que permite la evolución de las estructuras cognitivas en el alumno(a) relacionado con el diseño de estrategias que permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores.

Así se distinguirá para cada estilo de aprendizaje, un conjunto de tácticas, las que se definen como actividades observables más específicas realizadas por el individuo cuando lleva a cabo una determinada estrategia. La adquisición de estrategias forman parte del proceso de desarrollo personal de los alumnos y alumnas hasta que de acuerdo a su utilización van a crear un estilo de aprendizaje. Cambiar la estrategia significa incidir sobre el estilo que forma parte de las características personales del estudiante, por ello, las estrategias y el estilo de aprendizaje reflejan la forma en que se desarrollará pensamiento de los estudiantes.

OBJETIVO GENERAL

Implementar un modelo de gestión curricular para elevar rendimientos en los aprendizajes e instalar una cultura de planificación centrada en los aprendizajes, en altas expectativas y trabajos de equipos en los docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- O.E.1.- Adherir a un proceso de cambio en la gestión curricular a toda la comunidad educativa, estableciendo diálogo sobre necesidad de innovar en la gestión de aula basados en diagnósticos de la realidad.

- O.E.2.- Capacitar en los factores esenciales del desarrollo del modelo curricular a los docentes y equipo directivo.
- O.E.3.- Aplicar taller de desarrollo de habilidades cognitivas a los docentes, jefe de UTP y Orientador.
- O.E.4.- Entrenar a los docentes y equipo directivo en los procesos de planificación y gestión de aula que son propios al modelo de aprendizaje establecido, estableciendo ajustes del modelo a la realidad de la escuela.
- O.E.5.- Elaborar instrumentos de control que permita hacer seguimiento a los procedimientos adecuados al modelo y evaluación a la gestión de aula del docente coherente con el modelo.
- O.E.6.- Establecer políticas de gestión de aula efectiva en los sectores de Lenguaje y matemática con elevación de los estándares de los resultados SIMCE, con aplicación de técnicas del procesamiento de la información y el aprendizaje cooperativo.

ACCIONES DESARROLLADAS EN LA INVESTIGACIÓN

- Reunión con directivos y entrega de documento sobre el modelo, y preparación de estrategias para motivar la adhesión de los docentes al modelo propuesto.
- Encuentro con docentes para dar a conocer el modelo de G.C.
- Establecer con los directivos y los docentes los criterios de cambio en la G.C. y compromisos de trabajo con el modelo a implementar.
- Implementación de talleres sobre desarrollo de habilidades en los estudiantes para aprendizajes efectivos y recursos del aprendizaje cooperativo.
- Habilidades a desarrollar y estrategias cognitivas, obtenidas desde la Psicología del aprendizaje y la Neurociencia.
- Procedimientos de aula para el desarrollo de estas habilidades con base el modelo del procesamiento de la información de Ronald Schmeck.
- Evaluación de las competencias y procedimientos logrados en los talleres y en el proceso de seguimiento de los asesores.
- Definir estructura de planificación basada en el modelo con todos los docentes.
- Encuentro por sectores de aprendizaje, para el acompañamiento en el proceso de planificación de la gestión de aula basada en el modelo.
- Seguimiento al aula para verificar aplicación de los procesos.
- Consensuar procedimientos de control e instrumentos de evaluación con los directivos y docentes.
- Aplicarlos procedimientos de control confeccionados.
- Aplicar los instrumentos de evaluación del desempeño docente.
- Preparar informe con los resultados obtenidos.

INSTRUMENTOS USADOS EN LA INVESTIGACIÓN

- Entrevista a docentes en la aplicación del modelo curricular.
- Grupos de discusión a estudiantes, referidos a la aplicación del modelo.
- Rendimiento académico de los estudiantes.
- Encuesta a Docentes y jefes de UTP.

RESULTADOS ESPERADOS

Se establece una matriz de progreso del trabajo de la comunidad educativa, con que se construirá la continuidad formativa del modelo, se necesita ubicar las diferentes acciones de aplicación del modelo de gestión curricular. Considerando que se cumplan los diferentes niveles de desempeño tanto del proceso de planificación, como del proceso de gestión de aula y finalmente su aplicación a un sistema de monitoreo sobre el cumplimiento del modelo con participación de toda la comunidad docente. Se establece la Tabla de evaluación del sistema educativo con los indicadores de desempeño a considerar en la gestión de una escuela de innovación con aplicación del modelo de gestión curricular del procesamiento de la información.

REFERENCIAS

- Schmeck, R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Ronald Schmeck.
- Salinas, H. (2004) Tesis: Uso de Internet como herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje elaborativo y profundo. Universidad de Chile.
- Vallejo, A. y Colom, R. (2004) *Tu Inteligencia: Cómo entenderla y mejorarla*. Editorial Aguilar. 3ª edición.
- Matamala, R. (2005) Tesis: Las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor de matemática en la Enseñanza Media y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior. Universidad de Chile.

Capítulo 68

Experiencia pedagógica en la promoción de habilidades investigativas en la formación del profesorado en educación física a través de videoconferencia: Un caso entre dos países iberoamericanos

Vladimir Martínez Bello

Facultad de Magisterio. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal. Universitat de València. España

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) son herramientas valiosas que utilizadas correctamente favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo. En los últimos años el uso de la videoconferencia como herramienta de las TIC's en el sector universitario ha venido en aumento debido al potencial educativo y social de conectar procesos y experiencias entre profesores y estudiantes situados en diferentes partes del mundo. Kaufman y Brock (1998) señalan de forma acertada, que la videoconferencia une un instructor y varios participantes en sitios alejados usando comunicación por audio y video, más cercano a las experiencias del aula tradicional. Estas tecnologías y en especial la videoconferencia han transformado la forma en que la pedagogía y el aprendizaje se llevan a cabo en la formación del profesorado (Duhaney, 2005; Koeber, 2005; 2008). A continuación se presenta la experiencia del uso de videoconferencia con estudiantes universitarios en el campo de las ciencias de la actividad física y del deporte en el desarrollo de habilidades de investigación entre dos países iberoamericanos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La asignatura fue realizada a través de videoconferencia entre los meses de febrero a junio del año 2012. El punto de origen fue la ciudad de Valencia, España y el punto de destino fue un centro privado universitario del nororiente de Colombia. Las clases fueron dirigidas por un profesor en el punto de origen y en el punto de destino se contó con la colaboración de un profesor del centro universitario. La asignatura fue "Metodología de la Investigación", perteneciente al octavo semestre del Plan de Estudios, para estudiantes de ciencias de la actividad física. La clase contó con 5 estudiantes de los cuales 4 fueron hombres y 1 mujer y fueron realizadas 2 veces por semana. Se utilizó el sistema de videoconferencia de skype™.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la percepción de la cercanía física y psicológica en la comunicación, especialmente entre el profesor y el estudiante a través de la videoconferencia se le conoce con el concepto de "immediacy instruction" (Carrell, y Menzel, 2001). Brown y cols (2005) señalan que los efectos de la videoconferencia sobre el aprendizaje está mediado por una disminución de la cercanía, siendo especialmente problemática para estudiantes que inician el curso con bajos niveles de motivación (Reid y cols., 2004; Koeber, 2005; Rietz, 2005; Kidd y cols., 2006).

Se ha señalado que existe una relación entre la utilidad de las TIC's y la aceptación del usuario al éxito de las mismas (Plonczak, 2010). Al inicio del semestre académico los estudiantes no tuvieron claridad sobre el papel de la asignatura en su formación pero ésta percepción fue cambiando en la medida en que entendieron que los contenidos y actividades de la asignatura fomentaban el aprendizaje de habilidades investigativas para la construcción de su trabajo de grado.

En los últimos años se ha sugerido que el número de estudiantes puede afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brown y cols., 2005), situación que se agrava cuando el profesor no puede tener un contacto visual con los estudiantes generando una disminución de la motivación del estudiante. En nuestra experiencia, el reducido número de estudiantes favoreció la interacción entre los dos puntos, así como el cubrimiento visual de todos los estudiantes. La presencia del profesor colaborador también favoreció éste proceso. La diferencia de ausencia de contacto emocional que existe en las clases "cara a cara" del aula tradicional frente a la videoconferencia, genera la búsqueda de alternativas de interacción.

Recientemente Lögdlund (2011) señaló que la interacción entre profesor y estudiante través de videoconferencia se basa principalmente en la comunicación verbal, siendo la relación pregunta-respuesta una opción que favorece el diálogo. En nuestra experiencia se utilizó la formulación de preguntas concretas a cada anteproyecto de investigación como base de la interacción. Un estudiante al final del semestre académico, señaló que la cercanía en el aula tradicional favorece la interacción a diferencia de las sesiones por videoconferencia, pero que ésta había mejorado a la par de su implicación en la asignatura.

Por otra parte, Brown y cols. (2005) y Gilles (2008) han señalado que la ausencia de contacto con los tutores más allá de las sesiones normales puede ser modificada a través de un aumento del entorno educativo fuera de las clases cotidianas, como por ejemplo a través de encuentros virtuales y/o comunicación fluida mediante correo electrónico. En la asignatura, se invitó a los estudiantes desde el primer día de clase a que abriesen una cuenta de usuario en skype™ con el objetivo de realizar tutorías virtuales por videoconferencia, así como una comunicación continua por correo electrónico. Sin embargo, solamente una estudiante tuvo la iniciativa de participar en las tutorías virtuales donde se aclararon dudas, conceptos y se avanzó en el trabajo con el fin de fortalecer la interacción.

La experiencia tanto en el manejo de las TIC's de los estudiantes universitarios como previas experiencias positivas en el uso de las mismas en el sistema universitario puede tener un efecto favorecedor en el desarrollo de las sesiones de la videoconferencia (Sugrue y cols., 1999). En nuestro caso, para todos los actores involucrados el uso de la videoconferencia fue totalmente nuevo. No obstante, ésta inicial limitación fue superada con el acercamiento durante las posteriores clases realizadas.

Durante el semestre académico los problemas técnicos a los cuáles nos enfrentamos fueron: incompatibilidad horaria en el centro de destino para el préstamo de las instalaciones; baja calidad de la conexión a internet por cable (la señal llegaba con 1 o 2 segundos de retraso); imposibilidad de contar con un aula especializada para videoconferencia al inicio de las clases; inexperiencia del profesor en el uso y aprovechamiento del software de videoconferencia; dificultad en la comunicación estudiante profesor en las clases, al momento de transmitir preguntas, así como al

contestarlas (el estudiante para preguntar o contestar preguntas debía acercarse hacia donde estaba ubicado el ordenador); y, el sonido desde el punto de origen no era la suficientemente claro.

CONCLUSIONES

En ésta comunicación reforzamos los principales elementos descritos en la literatura y añadimos que el aumento del grado de interacción (en nuestro caso vino en aumento al final de las sesiones), así como la utilización de un espacio físico adecuado y una mejor conexión a internet, podrían ser nuevos elementos que condicionarían positivamente la experiencia educativa. Se refuerza la idea de que la videoconferencia obliga a una mayor planificación rigurosa con el objetivo de prepararse para hacer frente a situaciones inesperadas. No fue un reto fácil, pero con la colaboración de todos los actores pero sobre todo con la implicación de los estudiantes en el trabajo autónomo, se demostró que las TIC's contribuyeron no solo a acercar distancias sino también a que los estudiantes se involucrasen con nuevas formas de pensar y actuar que sean útiles en su vida profesional.

REFERENCIAS

- Brown, K. G., Rietz, T. A., & Sugrue, B. (2005). The effects of videoconferencing, class size, and learner characteristics on training outcomes. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 59-82.
- Carrell, L. J., & Menzel, K. E. (2001). Variations in learning, motivation, and perceived immediacy between live and distance education classrooms. *Communication Education*, 50(3), 230-240. doi: 10.1080/03634520109379250
- Duhaney, D. C. (2005). Technology and higher education: Challenges in the halls of academe. *International Journal of Instructional Media*, 32(1), 7-15.
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Kaufman, D. M., & Brock, H. (1998). Enhancing interaction using videoconferencing in continuing health education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(2), 81.
- Kidd, R. S., & Stamatakis, M. K. (2006). Comparison of students' performance in and satisfaction with a clinical pharmacokinetics course delivered live and by interactive videoconferencing. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(1), J1-10.
- Koeber, C. (2005). Introducing multimedia presentations and a course website to an introductory sociology course: How technology affects student perceptions of teaching effectiveness*. *Teaching Sociology*, 33(3), 285-300.
- Koeber, C., & Wright, D. W. (2008). On the outside teaching in: Using internet videoconferencing to instruct an introductory sociology course from a remote location*. *Teaching Sociology*, 36(4), 331-344.
- Lögdlund, Ulrik. (2011). In the framework of videoconference classrooms at local learning centres in Sweden. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), 89-105.
- Plonczak, I. (2010). Videoconferencing in math and science preservice elementary teachers' field placements. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 241-254.
- Ried, L. D., & McKenzie, M. (2004). A preliminary report on the academic performance of pharmacy students in a distance education program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68(1-5), ZZZ1-ZZZ8.
- Sugrue, B., Rietz, T., & Hansen, S. (1999). Distance learning: Relationships among class size, instructor location, student perceptions, and performance. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 44-57. doi: 10.1111/j.1937-8327.1999.tb00137.x

Capítulo 69

Enfoques de enseñanza de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia

Fuensanta Monroy-Hernández
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Javier Maquilón Sánchez
Universidad de Murcia

Pilar Martínez Clares
Universidad de Murcia

Fuensanta Hernández Pina
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha tratado de describir cómo perciben los profesores el fenómeno de la enseñanza. Inspirándose en la tradición de los Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes (SAL) y por medio de la fenomenografía, Trigwell y Prosser (1996a; b) han clasificado los enfoques de enseñanza de los docentes en: a) enfoque centrado en el cambio conceptual y en el estudiante (CCSF), y b) enfoque centrado en la transmisión de información y en el profesor (ITTF). Estos autores desarrollaron el cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) para medir dichos enfoques, y confirmaron la coherencia entre la subescalas de intención y estrategia. Los enfoques son de naturaleza contextual, es decir, el enfoque adoptado en un contexto/asignatura puede cambiar en otra situación de enseñanza-aprendizaje (Prosser and Trigwell, 2006).

El estudio de los enfoques de enseñanza adquiere gran relevancia en el momento en el que la investigación (p.ej. Trigwell, Prosser, and Waterhouse, 1999) detecta una fuerte asociación entre el enfoque de enseñanza ITTF y el enfoque superficial de aprendizaje, y el enfoque CCSF y el enfoque profundo o no superficial. Si existe asociación entre enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje, y estos últimos determinan la calidad del rendimiento académico, se podría concluir que los enfoques de enseñanza de los profesores están relacionados con la calidad de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Trigwell, et al., 1999).

Estudios recientes (Gibbs and Coffey, 2004; Postareff, Lindblom, Ylänne, and Nevgi, 2007; Stes, Coertjem, and Van Petegem, 2010) analizan con el ATI los enfoques de enseñanza del profesorado universitario y observan que los enfoques de enseñanza se hacen más centrados en el estudiante y menos en el profesor tras realizar un programa de formación, sugiriendo que estos resultados positivos se podrían atribuir a dicha formación. Además, tras la formación los participantes pueden hacerse conscientes de sus enfoques y metodología, y puede aumentar su interés por desarrollarse como profesores y su motivación para aplicar nuevos métodos de enseñanza (Postareff, et al., 2007).

Con respecto a los enfoques de enseñanza de los **profesores de educación secundaria**, posición que finalmente ocuparán los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado, apenas hay estudios que hayan analizado los enfoques de este colectivo.

Hernández Pina, Maquilón Sánchez, y Monroy Hernández (2012) aplicaron el ATI a profesores de educación primaria, confirmando la coherencia intención-estrategia dentro del mismo enfoque. Será preciso, pues, realizar más investigación en el ámbito de secundaria para conocer con mayor profundidad a los futuros profesores de educación secundaria. Además, la Comisión Europea incluye la “Educación y Formación del Profesorado” entre los Indicadores de Calidad que miden la calidad educativa (European Commission, 2000), y la Formación de Profesorado es uno de los objetivos en materia de educación propuestos por este organismo que han de alcanzar todos los sistemas educativos de los Estados Miembros. Los futuros profesores deberán recibir formación psicopedagógica y didáctica para poder enfrentarse a una enseñanza basada en el aprendizaje y los estudiantes, y para formar estudiantes más autónomos. Queda, pues, en evidencia la relevancia de la formación del personal docente para que se produzca una mejora educativa.

Partiendo de la relación entre enseñanza y aprendizaje y la importancia otorgada por la Unión Europea al rol del profesorado, surge la presente investigación que plantea como **objetivos**: a) identificar y comparar los enfoques de enseñanza de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado al inicio y al término del programa; y b) analizar la fiabilidad y validez del instrumento ATI en su versión española para la muestra objeto de estudio.

METODOLOGÍA

La **muestra** estuvo compuesta por 234 estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia. El procedimiento de muestreo fue no aleatorio y accidental. Los sujetos participaron de forma voluntaria.

La **variable** independiente fue la realización del programa de formación y las variables dependientes fueron las puntuaciones obtenidas en las subescalas (intenciones y estrategias) de los enfoques.

Se aplicó un **diseño** pre-experimental con un solo grupo con pretest y postest.

Se utilizó el **instrumento** CEE de Monroy-Hernández (2013) (versión española revisada del ATI). Los datos fueron almacenados y analizados con el paquete estadístico SPSS 17.0.

Se realizó un **análisis** descriptivo e inferencial para muestras apareadas. Se calculó la fiabilidad (alfa de Cronbach) y la validez (Análisis de Componentes Principales) del instrumento, estableciendo el nivel de significación en $p < .05$.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de fiabilidad indicó unos valores de .505 en CCSF y .539 en ITTF del CEE, lo cual supone una fiabilidad moderada. El análisis factorial mostró una validez satisfactoria (a excepción de varios ítems) para medir los enfoques de enseñanza de profesores de educación secundaria en formación en el contexto español. Se concluye que el CEE tal y como está concebido precisaría ser revisado para que pudiera medir satisfactoriamente los enfoques de enseñanza de esta población.

A pesar de los niveles moderados de fiabilidad y validez, se procedió al análisis de los enfoques de la muestra para poder realizar una fotografía inicial de este colectivo. El análisis de los enfoques mostró que el 70% adoptaría el enfoque CCSF si impartiera docencia en secundaria, así que su perfil es marcadamente centrado en el estudiante. En función de sexo, las mujeres puntuaron más alto en el enfoque ITTF, siendo dichas diferencias estadísticamente significativas ($U=.2,387$, $p=.017$). En cuanto a la experiencia docente previa, no se anotaron diferencias significativas entre los grupos “sin experiencia” y “menos de 5 años”, si bien el primero registró más participantes con CCSF y menos participantes con ITTF, mientras que “menos de 5 años” mostró el patrón opuesto. Esto significa que a medida que aumenta la experiencia docente, más participantes abandonan el perfil centrado en el estudiante y empiezan a adoptar un enfoque centrado en el profesor, precisamente en contra de lo que sería deseable.

Al comparar los enfoques de enseñanza al inicio y final del Máster, en todos los subgrupos analizados se produjo un aumento en la proporción de participantes que adoptaría el enfoque CCSF en posttest y una disminución del porcentaje que adoptaría ITTF. Esta disminución es muy positiva y podría ser reflejo del efecto beneficioso que la formación tuvo en los individuos con perfil centrado en el profesor. Además, en todos los subgrupos se registraron disminuciones estadísticamente significativas de la puntuación del enfoque ITTF en posttest, lo cual significa que a la finalización de la formación el perfil de enseñanza se hizo menos centrado en el profesor. Este resultado apoya estudios previos (Gibbs and Coffey, 2004; Postareff, et al., 2007; Stes, et al., 2010) dando peso a las evidencias del impacto positivo de la formación del profesorado en los enfoques de enseñanza del profesorado. Aunque no estadísticamente significativo, se observó también un aumento en la puntuación del enfoque centrado en el estudiante en posttest.

CONCLUSIONES

En el análisis de los enfoques de enseñanza al inicio del Máster, los estudiantes muestran un perfil centrado en el estudiante, haciéndose dicho perfil menos centrado en el profesor al término de la formación. Así pues, parece que se ha conseguido uno de los objetivos del Máster en Formación del Profesorado, ya que al final de la formación los futuros profesores son más conscientes de la importancia y necesidad de enseñar centrándose en el aprendizaje de los estudiantes y en el cambio conceptual en lugar de en el profesor y la transmisión de información.

Los resultados pueden ser de gran relevancia de cara al diseño y planificación de los contenidos del Máster, pues dan evidencia de la importancia de introducir temáticas específicas en los módulos del programa que promuevan y fomenten formas de enseñar centradas en el estudiante. De esta manera nuestro sistema educativo estaría trabajando en sintonía con las directrices europeas en lo que se refiere a una enseñanza de calidad que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

REFERENCIAS

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.

- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J. & Monroy Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesores de educación primaria. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 61-77.
- Monroy-Hernández, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, España).
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegrem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187-204.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996a). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996b). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Trigwell, K. & Prosser, M., & Waterhouse (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

Capítulo 70 Conhecer e articular

María Filomena Moura

Universidade de Granada - Instituto de Ciências Educativas de Odivelas (ISCE)

A educação pré-escolar integra o sistema educativo português e, ocupa hoje, um espaço específico nos agrupamentos de escolas, apesar de não fazer parte da escolaridade obrigatória. Está consagrada como a 1ª etapa da Educação Básica, estando devidamente enquadrada no presente contexto legal, tanto ao nível dos seus objetivos gerais e específicos como ao nível da sua organização e funcionamento nas escolas.

No atual sistema educativo e no seu enquadramento legal, a continuidade educativa e a articulação curricular são fundamentais para o sucesso do processo educativo dos alunos. Trata-se de processos que prevêm, em si, o conhecimento de um conjunto de pontos de união entre os diferentes ciclos existentes no sistema educativo, tornando-se peças fundamentais para estabelecer um diálogo e compreensão entre todos, nomeadamente entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

Visando a educação enquanto processo de aquisição de valores e aprendizagens que se vão refletir em competências pessoais, e que, num determinado momento, através de um sistema organizado, se fazem passar enquanto conjunto de conhecimentos considerados necessários adquirir, torna-se importante saber se os professores reconhecem a importância da continuidade dessas aprendizagens e se são conhecedores dos papéis de uns e de outros, comunicando entre si e construindo as peças fundamentais para articular com os ciclos que os antecedem e que os seguem. A formação docente passa pelo conhecimento e reconhecimento dos papéis de todos os docentes intervenientes nos vários níveis do processo educativo dos alunos, estando estipulado no decreto-lei nº240/2001, de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho profissional de todos os docentes, evidenciando a definição de um perfil comum e apontando para a organização dos projetos de formação.

Pensar a escola e os professores numa perspetiva de procura de novas respostas para os novos desafios que emergem da sociedade atual, é levar a que todos os docentes revejam os seus papéis e posturas enquanto professores e repensar nos objetivos a que se propõem.

Procura-se assim, nesta comunicação, debater alguns dos principais resultados obtidos num projeto de investigação de Doutoramento em Ciências de Educação - Currículo, Professores e Instituições que teve por objetivo central inquirir a opinião dos professores do ensino básico sobre a importância das aprendizagens realizadas no jardim-de-infância e conhecer a perceção dos professores do ensino básico sobre a especificidade da educação pré-escolar e do estatuto profissional dos educadores de infância no sistema educativo.

Entre Setembro de 2008 a Dezembro de 2010 realizou-se um estudo que teve por base um questionário distribuído aos professores do ensino básico de três agrupamentos de escolas pertencentes aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP, que, estando integrados em zonas de risco e exclusão social e escolar, desenvolvem uma intervenção assente na igualdade de oportunidades, assumindo a educação pré-escolar um papel fundamental nesse campo.

Nem sempre o conhecimento entre estes ciclos se consubstancia numa realidade, favorecendo a criação de um caminho difícil e pouco nítido entre todos, em que a articulação não flui, acarretando obstáculos ao seu desenvolvimento e à implementação de projectos comuns.

Se entendermos o sistema educativo português como «um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (ponto 2, artigo 1º, Capítulo I, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), e se entendermos a educação pré-escolar como a primeira de várias etapas, partimos para a necessária inclusão de todas as etapas num mesmo processo, apesar de cada uma dessas etapas assumir papéis diferenciados e se desenvolver de acordo com diferentes objetivos específicos.

Os professores inquiridos apesar de não conhecerem os conteúdos curriculares da educação pré-escolar reconhecem-na como um importante contributo para a igualdade de oportunidades e referem-na enquanto facilitadora do papel dos professores do ensino básico. Para a maioria dos professores inquiridos a articulação é um processo importante para o conhecimento dos alunos e suas dificuldades e entendem que se trata de um processo que acompanha a evolução do aluno e promove a troca de experiências pedagógicas. No entanto, mais de metade dos inquiridos apontam como razões para a inexistência da articulação entre si a diferença de horários dos docentes e a acumulação de tarefas, entre outras. É importante compreender que aqui se reflete uma organização e uma gestão escolar que não respondem de forma a promover a articulação e o diálogo entre os docentes, comprometendo o fio condutor entre ciclos tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

REFERENCIAS

- Benavente, A (1993). *Mudar as Escolas, Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiente*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bogdan, R C, Biklen, S K (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, R (1997). A Escola como organização que aprende. Em R. Canário, *Formação e situações de trabalho* (pp.77-100). Porto: Porto Editora.
- Bruner, J S (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Canário, Rui (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista Aprender*, nº23, 125-135.
- Cardona, M J (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M F (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidata.
- Lorenzo, M D (2003). *La organización y Gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Quivy, R (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Serra, C S (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e a Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Vila da Feira: Colecção Educação.
- Silva, A S, Pinto, J M (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R K (1990). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

Capítulo 71

Escuela inclusiva y Prácticas docentes: Cuando la didáctica posibilita derechos

Laura Andrea Paglia

Colegio 765 "Lago Puelo" Provincia de Chubut. Instituto de Formación Continua de Bolsón. Provincia de Río Negro. ISFDA 814. Lago Puelo. Argentina

A partir de la reforma educativa impulsada por la Ley de Educación Nacional (26.206), sancionada a fines del año 2006 en la República Argentina se define por primera vez en la historia del Sistema Educativo del país, la obligatoriedad en el nivel Secundario.

Si bien ya han pasado varios años de la sanción de esta Ley, se observa en los Colegios Secundarios de la Comarca Andina del paralelo 42, un descenso significativo en la matrícula entre los ingresantes y los egresados de este nivel (En algunas instituciones este desgranamiento involucra al 50% de la matrícula).

Esta realidad observada en las escuelas de la Patagonia se replica a lo largo y a lo ancho de la Argentina.

Surgen diversas hipótesis entre docentes y estudiantes de las causas de la deserción y el abandono algunas vinculadas a factores sociales, culturales y económicos y otras a las prácticas docentes como facilitadoras u obstaculizadores de la apropiación de derecho.

Este trabajo se centrará en las prácticas escolares y en las posibilidades de la didáctica como variables de análisis para el tema de la inclusión dejando en claro que de ninguna manera se pretende responsabilizar al docente en el complejo entramado que propicia la exclusión de los adolescentes más vulnerados, sino por el contrario, este trabajo intenta propiciar la reflexión colectiva y esperanzadora que permita encontrar algunas respuestas posibles para el trabajo cotidiano de enseñar y posibilitar derechos.

Pensar en una escuela inclusiva y trabajar para la comprensión de la complejidad de lo que ella implica, contribuye a la concreción del derecho a la educación, ya que este es garantizado, en la medida en que los estudiantes de los diferentes niveles educativos, pueden acceder, permanecer y egresar de las instituciones, apropiándose de aprendizajes significativos y relevantes para sus vidas.

Los docentes del nivel medio formados históricamente en el paradigma de una Escuela secundaria enciclopedista y expulsiva, se encuentran con este cambio sustancial que los cuestiona en sus propias matrices de aprendizaje, en su formación y en sus prácticas cotidianas.

Actualmente se observa que la obligatoriedad, si bien se constituye en un avance absolutamente significativo en la democratización del sistema, no anula en sí misma, los mecanismos de exclusión vigentes, por el contrario, éstos se han complejizado para hacerse menos evidentes y sistemáticamente operan, naturalizando la deserción, el fracaso y el abandono de los adolescentes más vulnerables.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

- Promover el análisis crítico acerca de las ideas que definen a la escuela inclusiva y confrontarlas con la realidad de las escuelas y sus contextos
- Convocar a la acción de develar los mecanismos de exclusión invisibilizados y que operan en las instituciones escolares
- Promover la comprensión reflexiva de las implicancias del trabajo docente en la Escuela Inclusiva en las decisiones que debe asumir en sus prácticas
- Promover el análisis crítico de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares.
- Posibilitar el análisis reflexivo de la enseñanza como instancia de apropiación de derecho y de la didáctica como protagonista de algunas transformaciones.

Vinculación Con el Congreso: Teniendo en cuenta que el Congreso propicia entre otras, un espacio para la reflexión compartida y el aprendizaje en función de las diversas comunicaciones y experiencias, considero que este trabajo puede ser un humilde aporte para seguir pensándonos desde nuestras prácticas docentes, como esperanzadores protagonistas de algún cambio que facilite derechos y haga de las Escuelas secundarias un lugar más inclusivo y más justo.

ALGUNAS APORTACIONES DEL TRABAJO

El trabajo está enmarcado en el método de la Investigación- Acción- Participación y se implementó en un Colegio secundario de Lago Puelo involucrando en la propuesta a docentes y estudiantes.

La IAP es un Método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social.

El método de la investigación-acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda

La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica

La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención.

La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Si bien el trabajo aún está en desarrollo se evidenciaron algunos cambios significativos al disminuir la deserción y el abandono de algunos estudiantes con relación al año anterior, a la vez se manifestó un clima de mayor alegría y confianza entre docentes y estudiantes al involucrarse en trabajos de abordajes compartidos en pos de la inclusión.

Por otro lado se hicieron efectivos algunos proyectos específicos para el seguimiento de las trayectorias escolares de los adolescentes más vulnerables.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. y otros (1998). *El maestro que aprende*. Ediciones Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2001). *Adecuaciones curriculares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Diseños curriculares de la PCIA de Río Negro.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Freire, P. (2008). *Elementos de la situación educativa en El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gagnaten, M. M. (s. f.). *Hacia una sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Ed. Humanitas.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Herrera, G. (2008). La escuela y la construcción de la identidad del adolescente no incluido. Plan Nacional de lectura. Dossier bibliográfico.
- INFOD (2010). Ministerio de Educación de la Nación. Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general.
- Kaplan, K (2005). *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kremenutzqui y otros (1997). Pero algunos quedarán. Aique.
- LEY DE EDUCACION NACIONAL (2006). Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- PARLAMENTO JUVENIL MERCOSUR (2010). *La escuela media que queremos*. Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Francia: Colihue.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar*. España: Miño y Davila.
- Rockwell, E. (1995). *De bardas, huellas y veredas: una ciudad cotidiana en la escuela en la escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, J. Pérez, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sanjurjo, L. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Ed. Homo sapiens.
- Skliar, C, Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires-Mexico: Noveduc.
- Sagastizabal, M (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vega, E. (2008). *Las trampas e la escuela integradora*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zuluaga, G y otros (2003). *Pedagogía y epistemología*. Buenos Aires: Magisterio.

Capítulo 72

Las comunidades de aprendizaje como proyecto favorecedor del cambio educativo y su implicación en la formación del profesorado de Andalucía

M^a del Mar Requena Olmo

Orientadora Educativa en el EOE Polígono Sur/La Oliva (Sevilla)

Julián Ruiz Banderas

Orientador Educativo en IES Torre de los Herberos (Dos Hermanas, Sevilla)

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y SU MARCO LEGISLATIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

En la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo, en su Capítulo III, Título III dedicado a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, encontramos que la formación permanente es un “derecho y una obligación” de todo el personal docente y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En su artículo 19 establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las necesidades detectadas por los propios centros mediante el diagnóstico realizado a través de sus planes de evaluación de centro desarrollados por toda la comunidad educativa, liderado por el Equipo Directivo y coordinado por el Dpto. de Formación, Evaluación e Innovación (FEI).

La Ley 17/2007 (LEA), de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, dedica el Capítulo II de su Título I al profesorado, ocupándose en la sección 3^a de dicho Capítulo a la formación inicial y permanente del profesorado.

En el borrador del Decreto de Formación que esperamos se publique próximamente, nos dice en su introducción:

“La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo el factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuyendo, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad”.

Son numerosos los informes internacionales, de la Unión Europea y española que ratifican la importancia de la formación del profesorado para hacer posible un sistema educativo de calidad sin olvidar el derecho a la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, de ahí que los términos de inclusión, equidad, justicia, solidaridad, convivencia..., marquen retos que hace muy difícil elevar los rendimientos y resultados académicos, luchando contra el absentismo y el abandono escolar. Los resultados que estamos obteniendo en nuestro sistema educativo se alejan de las pretensiones que la Comunidad Europea nos pide en materia de Educación.

No vamos a señalar la numerosa bibliografía existente en materia de investigación que ratifica la alta correlación entre programas de formación del profesorado, mejora de la educación y resultados del aprendizaje del alumnado, porque superaría los objetivos de nuestro trabajo, pero sí creemos necesario señalar la importancia de contemplar la formación del profesorado como elemento fundamental para avanzar en la mejora de

nuestro sistema educativo. Las palabras de Juan Manuel Moreno, en el II Congreso Estatal de Formación del Profesorado: Conectando Redes, nos recuerda que:

Las reformas fracasan si el protagonista no es el profesorado. Las reformas que tienen éxito son las que se centran en la profesión docente; en mejorar su status, su responsabilidad, su desarrollo profesional, etc. La prioridad es construir y fortalecer la profesión docente.

LA ORIENTACIÓN COMO ELEMENTO DINAMIZADOR DE PROCESOS FORMATIVOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Basándonos en el cumplimiento responsable de las tres funciones asignadas al Departamento de Orientación señaladas en el D.327/2010, y en concreto, a las 15 funciones asignadas a la figura del orientador/a como agente de cambio y de innovación educativa para dar respuesta a las necesidades que se presentan en la persona del estudiante, del centro educativo, la familia y en la sociedad, haremos unas breves reseñas de cómo la figura de la orientación y su departamento puede colaborar en la formación del profesorado a través de sus funciones asesoras.

Las comunidades de aprendizaje y su espíritu inclusivo, así como el liderazgo docente son conceptos que acrecientan la calidad y consolidan el cambio educativo. Particularmente, el liderazgo escolar es uno de los factores más relevantes en el desarrollo de programas de mejora en los centros de enseñanza.

Los equipos directivos y los orientadores deben ejercer como líderes comunitarios, más en el tiempo presente en que la cultura escolar predominante favorece actitudes de aislamiento, desmotivación y carencias de compromiso. Los proyectos de Comunidades de Aprendizaje, alternativa que presentamos, precisamente destacan por la fuerte implicación de la comunidad educativa en la búsqueda de ideales educativos como permanentes utopías en colaboración de toda la colectividad.

Pensamos como Raquel Martín Martínez, que el orientador es un agente de cambio, que puede provocarlo tanto en el alumnado como en la propia institución o en su entorno. Efectivamente, el orientador es, o debería ser, un líder capaz de asumir competencias y acompañar al equipo directivo en la consecución de los cambios deseados. Por ese motivo hay que empoderar su figura tan cargada de funciones, tan confusas o difusas y tan poco entendida...Y enmendar errores del pasado.

Surgen necesidades, nuevas demandas que impone el momento actual, por el que se necesita transformar las funciones específicas de la orientación. Aparte de orientar la labor del docente, motivarla, guiar la tarea directiva, dotar de estrategias en la resolución de problemas, enfatizar los valores de la convivencia, apoyar a los estudiantes en su desarrollo educativo, emocional y profesional, etc... Por encima de todas, el orientador debe desempeñar su trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa y hacerlo desde una perspectiva sistémica y sistemática. Y es que el rol del orientador debe responder a las necesidades compartidas, a la percepción, aceptación y demanda que la comunidad tiene de su función. Por eso la relación de directores y orientadores es crucial para construir un equipo sólido, complementario, coordinado y eficaz, según las necesidades del contexto educativo.

El orientador atenderá al profesorado partiendo de estas preocupaciones y necesidades, en una estrecha colaboración, con seguimiento y apoyo en las dimensiones curriculares y estrategias metodológicas propias de los proyectos de Comunidades de Aprendizaje, como una figura cercana, corresponsable y colaboradora. Debe atender a estas experiencias de enseñanza y difundir las buenas prácticas observadas, motivando la innovación docente, actuando como ayudante que procesa miedos y resistencias a los cambios, acompañando en los procesos de mejora y despejando obstáculos, despertando ilusiones y sueños de que una nueva escuela y nueva sociedad es posible.

Su preparación psicopedagógica le hace posible tener una mirada más amplia, una visión holística que adopta un enfoque general de la institución y de la comunidad. Con esta perspectiva global, ecológica, los orientadores se convierten en verdaderos agentes de cambio e inciden en las expectativas académicas.

EL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN, EVALUACIÓN E INNOVACIÓN, RESPONSABLE DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL CENTRO

La importancia que debe tener la formación permanente en la vida de un centro queda reflejada en el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria anteriormente señalado. Incluye en su artículo 82 la creación del departamento de formación, evaluación e innovación educativa (FEI), entre cuyas funciones se encuentra la realización de un diagnóstico de necesidades formativas del profesorado como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones internas o externas que se realicen en el centro, proponer las actividades formativas que constituirán el plan de formación del profesorado para su inclusión en el proyecto educativo y la de elaborar, en colaboración con el correspondiente centro del profesorado, en los proyectos de formación en centros, así como impulsar los grupos de trabajo.

¿Qué estrategias seguiremos para nuestro aprendizaje: como centro y nuestra formación como profesor/a?

- Hacer del Plan de Centro una plataforma de constante revisión y de interrogación sobre la práctica.
- Potenciar la investigación-acción en nuestro trabajo: estimular al alumnado para que critiquen la propia práctica profesional, recoger datos con rigor, compartir el análisis de los datos, abrirse a las opiniones críticas, también de padres y madres, profundizar en esas interpretaciones.
- Ir hacia una conversión de las prácticas educativas como investigación y entender la práctica como una experimentación que conduce al conocimiento, lo que exige a su vez una actitud de permanente indagación y dotarnos de una organización grupal y unas estrategias metodológicas que la hagan posible.
- Facilitar y crear espacios de encuentro para el intercambio profesional y la reflexión compartida sobre nuestras prácticas (en los departamentos, en los equipos docentes, en las áreas de competencia...).
- Posibilitar la presencia de evaluadores externos en nuestras clases. Evaluadores que pueden ser nuestros/as propios/as compañeros/as.
- Reservar espacios para la conversación planificada, (incluso emocional), con una estructura temática, con preparación documental y una reflexión orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

- Facilitar actitudes de apertura y de ruptura con la sola participación formal: Un centro educativo no es un feudo de los/las profesionales. Hay personas interesadas y dispuestas a comprometerse en nuestro mejor funcionamiento y en nuestros mejores resultados...aunque no son profesionales de la enseñanza. Podemos empezar por los miembros del Consejo Escolar. El “control democrático” de un centro educativo no es democrático si es una traba y no una ayuda.
- La formación en centro, que considera que el centro es la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio para transformar nuestras prácticas. Para hacerla posible no es cuestión sólo de solicitarla al CEP, sino de provocar lo que el profesor Antonio Aguilera nos señala al referirse a los centros educativos, una actitud y organización que haga posible la mejora educativa.

Si logramos una formación, en el ámbito que decidamos, situada en el centro, dirigida a todo el claustro, orientada a la mejora de nuestras prácticas, será fácil que se produzca un aprendizaje compartido, enriquecedor y transformador de la Educación.

EL CENTRO EDUCATIVO COMO UNIDAD BÁSICA DE CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA: EL PROYECTO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

¿Cómo se puede iniciar un proceso de cambio y de innovación en una institución educativa?

Tomando de referencia el actual marco del II Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado, así como el citado borrador que está a punto de ser aprobado, se destaca que sea en el seno del propio centro y de manera colegiada y consensuada, cómo se contemple la formación permanente del profesorado para responder a este deseo de cambio. Dicha formación quedará sustentada a través del análisis de necesidades detectadas por el plan de autoevaluación del centro, cuya elaboración, como hemos señalado anteriormente, será coordinada por el Dpto. de FEI.

A través del Plan de Formación recogido en el Proyecto Educativo del centro y aprobado por el claustro y por el Consejo Escolar del centro, el profesorado refleja su deseo e intención de que su centro se constituya en Comunidad de Aprendizaje, por lo que ajustándose a la orden del 8 de junio de 20012, la CEJA, los centros elaboran y presentan su proyecto en fecha concreta. Los CEPs ofertan el curso de Sensibilización que establece el CREA como primera medida de acercarse a la fundamentación teórica y práctica de los que son las actuaciones de éxito señaladas en el proyecto INCLUDED.

Las Comunidades de Aprendizaje son definidas por sus impulsores en España “como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basadas en el aprendizaje dialógico y mediante una educación participativa de la comunidad, que se concentra en todos sus espacios incluida el aula”. Son un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información. Se basa en teorías, prácticas e investigaciones reconocidas por la Comunidad Científica Internacional. Los objetivos que se plantean los centros en Comunidades de Aprendizaje son: éxito escolar para todos y todas, eliminación del absentismo escolar asegurando la permanencia y continuidad del alumnado en el circuito de la enseñanza obligatoria y post-obligatoria, normalización de la convivencia con resolución dialógica de los

conflictos y participación de la comunidad escolar y de toda la sociedad civil en el proyecto educativo.

En la actualidad, y sobre todo en el caso de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la “pedagogía del lamento, la maldición y la desesperanza” como nos señala Santos Guerra, parece dominar los discursos.

Constituirse un centro educativo en CdA, pretende justamente lo contrario:

despertar las ilusiones por aprender y enseñar, ya que la situación actual no satisface a nadie, y todo/as queremos que ningún niño/a se sienta marginado o etiquetado por su cultura, estatus, género o capacidad, que los centros educativos ofrezcan una educación de calidad, que el profesorado sea más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas, que las familias y la comunidad se sientan partícipes en la educación integral de sus hijo/as y a su vez se transforme el contexto siendo más enriquecedor para todos y todas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Tomando de referencia el Informe TALIS, destacamos que es fundamental intensificar y mejorar la formación del profesorado para poder avanzar en procesos educativos que eleven la calidad educativa en el contexto español.

La evaluación del profesorado y la evaluación de sus centros es fundamental para garantizar un trabajo efectivo y avanzar en el cambio educativo hacia una escuela que satisfaga la expectativa de la comunidad educativa.

Se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional que lideren junto con los departamentos didácticos y organizativos, la mejora de nuestros centros.

Los proyectos de Comunidades de Aprendizaje se constituyen en una posible “vereda” que señale una alternativa de hacia dónde dirigir nuestros institutos de enseñanza secundaria. Camino bien señalizado por la Comunidad científica pedagógica internacional impulsando un modelo de escuela inclusiva que fomenta la participación real de las familias y su entorno.

REFERENCIAS

LEGISTATIVAS:

Borrador del Proyecto de Decreto **/2013, de ** de ****, por el que se regula la Formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado.

DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 16 de julio 2010, núm. 139).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo 2006, nº 106).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 26 de diciembre 2007, núm. 252).

II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Orden de 9 de junio del 2003, BOJA de 26/06/2003).

-Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación.

ORDEN de 28 de noviembre de 2005 (BOJA 15-12-2005), por la que se modifica el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguilera Jiménez, A. (2013). Ponencia: Fases en la transformación de una Comunidad de Aprendizaje. Curso de Sensibilización organizado por CEJA el 15 de enero de 2013, en Sevilla.
- Batalloso Navas, J.M. (2011). *Dimensiones de la orientación educativa hoy. Una visión transdisciplinar*. Málaga: Aljibe.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las Escuelas Europeas*. Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- PISA 2009, OCDE, Informe español. Ministerio de Educación. Secretaría de estado de educación y formación profesional, Dirección general de evaluación y cooperación territorial. Instituto de Evaluación, Madrid, 2010.
- Santos Guerra, M. A. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Revista Tendencias Pedagógicas*. Edita: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- TALIS (OCDE), Informe español 2009. Ministerio de Educación, 2009.

PÁGINAS WEBS

- Informe Mc Kinsey: <http://www.americalearningmedia.com/edicion-010/117-noticias/844-informe-mckinsey-sobre-sistemas-educativos>
- Informe “La Educación en el horizonte 2020”, por Juan Carlos Tedesco. <http://www.relpe.org/ultimasnoticias/3004/>
- Informe de las Pruebas de evaluación diagnóstica en la enseñanza secundaria 2010. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3>
- Informe de la OCDE “Equidad y Calidad”. <http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf>
- Informe TALIS, Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccce04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>
- II Congreso Estatal de Formación del Profesorado: Conectando Redes. <http://www.mecd.gob.es/educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/cursos-congresos/congresos/conectando-redes.html>
- Comunidad Escolar. Tribuna Libre. La nueva dimensión de la orientación. <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/793/tribuna.html>
- Portal de Comunidades de Aprendizaje. <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Portal “Utopía y Educación”. <http://www.utopiayeducacion.com/>

Capítulo 73

O retrato do ensino médio no Brasil: o problema da identidade e da formação docente

María Alice Ribeiro Martins

Universidad Federal do Río de Janeiro

O presente trabalho tem como objetivo caracterizar dois pilares centrais da crise do Ensino Médio no Brasil, a saber: (i) a questão da identidade – sobre a função e os papéis representados por este segmento de ensino; (ii) a situação da formação de professores – sobre a busca de patamares de qualidade.

Estes dois fatores, ultimamente em diligente apreço no país, se colocam como dois balizadores importantes e pertinentes para a finalidade do congresso acadêmico em questão: Análisis reflexión y propuestas sobre la formación del profesorado de Educación Secundária.

O ENSINO MÉDIO NA REALIDADE BRASILEIRA

Além dos problemas atuais, próprios das demandas da sociedade contemporânea, o Ensino Médio guarda reminiscências marcantes de suas origens, época do então chamado “ensino secundário”, explicitamente preparatório para o ensino superior, dando-lhe caráter elitista desde o nascedouro. Sob este estigma, seguiu até os dias atuais, a despeito de sucedentes mudanças educacionais que ora privilegiavam a função propedêutica, ora privilegiavam a orientação profissionalizante.

Com o advento da Constituição de 1988 e para atender seus propósitos e exigências, impõe-se a edição da Lei nº 9394/1996, texto que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor.

Nos termos do art. 35, da Lei vigente, tal segmento tem a duração mínima de três anos, prevendo-lhe quatro finalidades: I. Consolidação e aprofundamento do segmento anterior; II. Preparação para o trabalho e a cidadania; III. Aprimoramento como pessoa humana, incluindo ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; e IV. Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Já o artigo 36, parágrafo 1º, da Lei em foco define as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, estabelecendo no seu parágrafo 2º que “atendida à formação geral, poderá preparar para o exercício das profissões técnicas”. O parágrafo terceiro determina a “equivalência legal e habilitação ao prosseguimento de estudos”¹. E, finalmente, o parágrafo 4º enfatiza que a formação para o trabalho e facultativamente a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino, ou em cooperação com instituições especializadas.

A nova configuração ratifica, porém, o velho dilema da histórica dualidade curricular entre educação geral e educação profissional, ou seja, a falta de identidade do ensino médio, na educação nacional brasileira, concretizando-se na indefinição finalística: “preparar para a vida (cidadã)? para a universidade (prosseguimento dos estudos)? ou para o trabalho (produtivo)?

Sob os auspícios da nova Lei, foram elaboradas três gerações mais recentes de Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Em 1997, a primeira, em que se organizou o currículo por áreas, entendidas como um conjunto de conhecimentos, de expectativas de aprendizagem e de competências; a segunda, em 2010, definiu disciplinas para cada área e a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia; a terceira, em 2012, introduziu a denominação de componentes obrigatórios. Uma imprecisão que, segundo Namo de Melo (2012), provoca confusão, uma espécie de cacofonia de significados semânticos que dificulta a compreensão, repercutindo em termos práticos no “currículo em ação”.

Pesquisas recentes do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em uma radiografia da realidade, apontam resultados insuficientes relativos ao Ensino Médio brasileiro, o que predispôs o Ministério da Educação a rediscussão do modelo e da composição curricular que aí está. Criou-se também a Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio na Câmara dos Deputados, destinada a apresentar uma proposta de alteração legislativa e curricular, relativo a esse segmento do ensino.

Sem rosto e sem definição, o Ensino Médio brasileiro se transformou em etapa intermediária esquecida no acesso à universidade, como bem acentuou o Presidente da referida Comissão: nem como etapa intermediária, o ensino médio cumpre o seu papel porque não prepara para o trabalho nem desperta para a vocação acadêmica e científica. Adianta-se em dizer que o ensino médio precisa de um novo modelo. A questão é: qual modelo? Articulado à falta de identidade do Ensino Médio brasileiro, situa-se outro grande problema: o da indefinição teórica e teórico-metodológica na formação do professor. A questão a ser compartilhada é: qual medida se impõe, para priorizar os sujeitos dessa ação educativa?

IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A vida e a profissão docente, nos dias atuais, estão envolvidas em uma intrincada teia de relações e implicações, relativas a fatores distintos, mas, sobretudo, na sua identidade, conforme evidencia Nóvoa (1991, e 1992:16)

“A identidade. (...) é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário. Realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.”

A visão de que a formação profissional possibilitada por um diploma de graduação é acontecimento tão marcante e eivado por tantas implicações, na vida das pessoas compele a muitas reflexões dos envolvidos e de profissionais preocupados com situações similares no campo educacional.

Nesse contexto de ambiguidades e indefinições políticas – onde a única certeza que se tem é a de uma profissão social, política e economicamente desvalorizada - por que ser professor? O que é ser professor? Para que ser professor?

Centrados em questões desse tipo, Gatti (2009) coordenou uma investigação nacional sobre perspectivas da carreira docente, que traz resultados alarmantes sobre a profissão de professor no Brasil, a saber pelos oito fatores (problemáticos) determinantes, básicos: (i) redução na procura pela profissão de professor (desprestígio social da profissão); (ii) carência de professores bem formados; (iii) escassez de professores em algumas disciplinas do currículo; (iv) fortes indícios de que a situação

atual da carreira docente contribui para a baixa procura pela licenciatura; (v) redução no número de formando em curso de magistério; (vi) mudança no perfil dos que demandam por cursos de licenciatura; (vii) envelhecimento da força ativa de trabalho docente; (viii) repercussões desses fatores no âmbito dos organismos nacionais e internacionais.

Ninguém discorda da multiplicidade de fatores que envolvem a crise do ensino médio no Brasil, principalmente, pela falta de qualidade na formação e desvalorização da carreira docente. Daí a complexidade da reformulação do Ensino Médio Brasileiro.

Castro Neves (2013), enfatiza que essa é uma condição essencial para a qualidade e para equidade da educação no Brasil. Um professor bem formado faz toda diferença em sala de aula. A riqueza pedagógica de uma escola está muito associada à capacidade do professor de criar, de inovar, de se comprometer com a aprendizagem do seu aluno.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Destacam-se, portanto, inequívocos os dois pilares centrais da crise no ensino médio brasileiro: a questão da falta de identidade desse segmento de ensino, produzindo um modelo de curso bipartido - de formação propedêutica e de formação profissional - e a questão da formação docente que se revela como uma dívida do governo, não tanto e apenas por questão de investimento, mas, sobretudo pela falta de iniciativa em políticas e programas consistentes de qualificação docente.

Na órbita desses dois pilares, problemas corolários como falta de atratividade na carreira e desvalorização das licenciaturas, colocam-se no agravamento do quadro.

Como recomendações adiantam-se: (i) redefinição de modelo mais identificado com a realidade ; (ii) revalorização docente, para reverter a falta de atratividade; (iii) revalorização de políticas salariais e de políticas de formação; (iv) promoção de iniciativas pedagógicas visando à integração entre a universidade e demais instituições do ensino Médio em prol da atualização e da garantia da formação continuada e, (v) incentivo a experiências bem sucedidas e a estudos para melhoria de projetos pedagógicos.

REFERENCIAS

- Cavaco, M. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Antonio Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto-Portugal. Porto Editora.
- Gatti, B. A. (Org.) (2009). Atratividade da carreira docente no brasil. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Freeman, J., & Guenthe, Z. (2000). *Educando os mais capazes. Ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Lei de Diretrizes de Base da Educação nº 9394 de 1996, Congresso Nacional, Brasília.
- Silva, J. (2004) Educação escolar e trabalho no brasil: o ensino médio. In: João Gualberto de Carvalho Meneses et all. *Educação básica: políticas, legislação e Gestão – Leituras*. São Paulo: Thompson.

1 Essa equivalência permitida/consentida pauta-se, no simples fato, de que o legislador presume uma diversidade de formatos curriculares de formação, ante a própria indefinição das finalidades do segmento médio de ensino.

Capítulo 74

Exploración de las erúbricas por el alumnado del máster de secundaria: Un estudio cualitativo

María Carmen Ricoy

Universidad de Vigo

Jennifer Fernández-Rodríguez

Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han acaparado la atención de la ciudadanía. En particular Internet dispone de múltiples recursos que han logrado un nivel elevado de propagación sociolaboral y también juega un papel relevante en la educación (Ricoy, Sevillano, Feliz, 2011). En la actualidad la concepción de la evaluación posibilita diferentes transformaciones en relación con otras posturas predominantes (Blanco Gutiérrez, 2004). Además, la adquisición del aprendizaje por competencias requiere de una constatación en la práctica con la evidencia de criterios de desempeño, entendidos como resultados (De Pablos, 2010).

Como instrumento de evaluación las erúbricas cuentan con un enorme potencial por su versatilidad para establecer categorías y escalas de valoración como elementos referenciales fijados previamente y expuestos públicamente, contribuyendo a una calificación más objetiva (Ricoy y Valente, 2012). Asimismo ayudan a clarificar las expectativas de los docentes, a orientar el aprendizaje del alumnado y a mejorarlo. Algunos estudios apuntan que el uso de las rúbricas contribuye a optimizar la calidad de los trabajos escolares (Etxabe, Aranguren y Losada, 2011) y son un excelente recurso para la evaluación formativa (Conde y Pozuelos, 2007).

En este trabajo se aborda el análisis de un grupo de erúbricas diseñadas por los estudiantes del máster de secundaria para la posible evaluación de trabajos del alumnado. Como objetivos específicos se han considerado los siguientes:

- Analizar las propuestas realizadas por el alumnado del máster de secundaria sobre las erúbricas.
- Identificar las categorías proyectadas para la valoración de trabajos con erúbricas.
- Revelar que indicadores integran en las propuestas de erúbricas para evaluar los trabajos en secundaria.

METODOLOGÍA

El estudio abordado se sitúa en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, Universidad de Vigo. Se ha llevado a cabo con el alumnado del máster de educación secundaria en el curso académico 2011/2012. Inicialmente, a través de una materia del módulo común del referido máster denominada “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos”, las docentes tratamos de promover estrategias de reflexión y debate sobre la evaluación en los estudiantes, así como entrenarles en habilidades de diseño y elaboración de recursos. Entre las prácticas desarrolladas, se les

insta a la creación de erúbricas a través de la aplicación informática de “RubiStar” (de acceso gratuito).

A partir de las distintas matrices de valoración que diseña un grupo de estudiantes del máster se realiza este estudio exploratorio de carácter cualitativo. De las diferentes erúbricas desarrolladas por el alumnado del máster de secundaria se seleccionaron un total de once para el análisis. Esta elección se ha realizado bajo criterios de conveniencia y desde una mirada crítica. Para ello, se considera el grado de diversidad y la relevancia de los diseños de las erúbricas creados para la evaluación de trabajos en la educación secundaria. Los participantes reflejan un perfil muy diversificado al proceder de titulaciones universitarias variadas: geografía e historia, económicas, matemáticas, física, derecho, arquitectura, informática, etc.

El análisis de contenido de las erúbricas presentado en el presente documento fue apoyado en software cualitativo. A partir del mismo, se identifican los criterios considerados por el profesorado en formación en los diferentes extremos objeto de calificación de los trabajos y se conoce su nivel de preponderancia.

RESULTADOS

Seguidamente se presentan los resultados preliminares obtenidos a partir del diseño que realizan de las erúbricas, el alumnado del máster de secundaria, para la valoración de los trabajos en la educación secundaria.

De los diseños elaborados se desprende que los docentes en formación aprecian en mayor medida la calidad del contenido y la inclusión de referencias bibliográficas en los trabajos escritos del alumnado de educación secundaria. En concreto tienen en cuenta que:

- La información se encuentre relacionada con el tema principal.
- Proporcione ideas secundarias y ejemplificaciones.
- Guarde correspondencia con las exigencias que se le plantean.
- El trabajo se presente de forma creativa y con aportaciones personales.

En lo que respecta a las referencias bibliográficas el profesorado en formación estima que:

- Procedan de diferentes formatos y tipologías de publicación.
- Estén documentadas correctamente al final del trabajo.
- La información tenga relación con el tema desarrollado.

Los participantes también proponen valorar en los trabajos escritos el estilo de redacción (penalizando los errores gramaticales y ortográficos) y en general el formato. Ponen énfasis en la calidad lingüística, la redacción y comprensión manifestada.

En menor medida los implicados tienen en consideración las categorías:

- Relacionadas con la inclusión de diagramas e ilustraciones.
- El cumplimiento de los plazos de entrega.
- El nivel de implicación del alumnado.
- La cantidad de información presentada.

En la organización del trabajo escrito estiman que ha de valorarse, en mayor medida, cuando recoge una buena estructuración, así como la integración de títulos y subtítulos. En el tiempo de entrega se tiene en cuenta el cumplimiento de los plazos de entrega final y los relacionados con la supervisión del seguimiento. Respecto al nivel de participación consideran la cooperación por parte del equipo, si se produce intercambio entre sus miembros, se genera una actitud de escucha, apoyo entre los componentes y si el grupo es autónomo. En cuanto a la cantidad de información proponen analizar si existe un reparto equilibrado del contenido.

En los trabajos orales, generalmente como consecución de su presentación escrita, se valora en mayor medida la utilización de algún apoyo en su presentación y la comunicación verbal. En el empleo de recursos y la expresión se refieren a:

- Integrar distintos medios y que éstos faciliten una exposición más dinámica y creativa.
- Considerar la claridad y síntesis de la información expuesta.
- Valorar el contenido mediante la presentación de esquemas lógicos.
- Resolver con rigor las cuestiones que se le plantean oralmente.
- Comunicar el contenido de forma fluida con una adecuada pronunciación y léxico.
- Modular adecuadamente la entonación.

Le otorgan menor valoración a la comunicación no verbal, al ajuste de tiempo de la exposición oral y a su organización. Asimismo, consideran de forma positiva una postura física correcta y relajada, el establecimiento del contacto visual con los miembros del aula o muestras de seguridad y confianza. Por último, en la organización de la presentación recogen categorías para valorar el rigor del contenido y el reparto proporcional en la exposición por los miembros del grupo.

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTAS PRELIMINARES

El profesorado en formación considera relevante en la valoración a través de las erúbricas de los trabajos del alumnado de secundaria el desarrollo escrito, la calidad del contenido y la aportación de referencias bibliográficas acordes. En su vertiente oral se estima principalmente la utilización de diferentes recursos de apoyo, el contenido de la presentación y la comunicación verbal. En su conjunto valoran, tanto en el desarrollo del trabajo escrito, como su presentación oral y, para ambos casos, el cumplimiento de los plazos se considera menos relevante. De hecho, la competencia del discurso (oral y escrito) va más allá de la construcción de frases y del lenguaje no verbal. Sin una expresión satisfactoria el ser humano interactúa de manera limitada (Reyzábal, 2012).

Las erúbricas según los docentes en formación, posibilitan el establecimiento de diferentes estándares para la calificación de los trabajos de los estudiantes de secundaria y garantizan la adquisición de umbrales mínimos de aprendizaje. De modo que, estos instrumentos son un referente importante en la evaluación continua de tipo formativo. Además su diseño contribuye a mejorar el desarrollo de competencias pre-profesionales en el alumnado del máster de secundaria.

La integración de las erúbricas en la evaluación del alumnado promueve la implicación activa de docentes y discentes. No podemos obviar que el profesorado será responsable de utilizarla como un recurso didáctico para mejorar la calidad educativa (Castillo, 2004). Asimismo, un buen sistema de evaluación a través del seguimiento

continuado asegura un aprendizaje relevante (Tejedor, 2002; Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013) e incentiva el uso de metodologías innovadoras en la educación.

REFERENCIAS

- Blanco Gutiérrez, O. E. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130.
- Castillo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación. La responsabilidad del profesor. Enseñanza and Teaching: *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 22, 439-466.
- Conde, A. y Pozuelos, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16.
- Etxabe, J. M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156-169.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 360, 509-532. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36023.pdf?documentId=0901e72b814a77f7>
- Ricoy, M. C., Sevillano, M. L. y Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista de Educación*, 356, 483-507. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_20.pdf
- Ricoy, M. C. y Valente, M. J. (2012). As rubricas como instrumento de avaliação dos estudantes. En Membiela, P., Casado, N. y Cebreiros, M. I. (Eds.), *La docencia universitaria en el contexto educativo actual* (pp. 187-191). Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, S. A.
- Tejedor, F. J. (2002). Opiniones y conductas de los profesores de la enseñanza obligatoria sobre evaluación de aprendizajes. Análisis diferenciados por sexos y por su actitud ante la Reforma. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(4), 623-640.

Capítulo 75

El currículo escolar versus el currículo del hogar. Por una programación didáctica abierta, constructiva y colaborativa

José Javier Rodríguez Santos

Ayuntamiento de Salamanca, Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes

En 1990 vio la luz la segunda ley de educación del PSOE y una de las primeras cuestiones que abordó fue reestructuración del 3º ciclo de la EGB, impartido hasta entonces por profesores especialistas en este ciclo educativo según la reforma de 1970 de Villar Palasí. A partir de esta forma, los adolescentes de 11 a 15 años pasaron a formar parte de un alumnado etéreo e indefinido de los institutos de secundaria. Al mismo tiempo, los licenciados, preparados para la instrucción y enseñanza académica, tuvieron que afrontar una serie de problemas hasta ahora no previstos. Sin formación específica para educar, sin dominio de la didáctica propia para la enseñanza de su asignatura, sin conocimientos de psicología evolutiva, ni de legislación educativa, ni de pedagogía... “instruyeron” durante más de una década, como mejor pudieron, a miles de adolescentes que, en la actualidad y en su mayoría, engrosan las listas del paro. Sin embargo, muchos profesores y catedráticos de instituto suplieron con voluntarismo, trabajo e implicación las carencias de la primera ley de educación que organizaba las enseñanzas adaptándolas a la Constitución democráticas de 1978.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestro sistema (SE) educativo adolece de una burocratización administrativa y de un intervencionismo constante por parte del poder político que lastra la innovación y merma todo espíritu creativo de los maestros y profesores verdaderamente implicados en su labor docente. Así la figura del profesor está inmersa en un declive social no imputable al colectivo de profesores, sino a la instrumentalización del SE que se realiza desde los partidos políticos que dirigen a la Administración Pública. Las estructuras de los aparatos de los representantes de la ciudadanía no confían, ni quieren confiar, en sus profesores, ese es el gran problema educativo español.

Además, y por si esto fuera poco, en las últimas décadas, el SE ha pretendido una igualdad educativa mediante la homogeneización de los escolares. Esta ha sido la consecuencia inmediata de un diseño político que ha olvidado y relegado a último término responsabilidad, la libertad y la dignidad de cada uno de los alumnos y los derechos inalienables de los padres.

Las consecuencias de este modelo verticalista, de arriba abajo, es que “tres de cada diez alumnos entre los 15 y 16 años se descuelgan del sistema. Esto es terrible por la situación de crisis que vivimos. Antes abandonaban el sistema pero encontraban trabajo.” Esta es una de las premisas que recoge el informe “España hacia una sociedad y economía de los talentos realizados”¹ y concluye “el fracaso de hoy con el talento es el paro de mañana.”

Según recoge el informe “Desde la igualdad a la excelencia” elaborado por INED2² otro de los problemas básicos de nuestro SE es el nivel de desempeño de la función docente. Así se indica que, si nos comparamos con otros países en evaluaciones

internacionales, existen unas carencias en el modelo selectivo de los profesores de los centros públicos.

LÍNEAS DE REFLEXIÓN

Propongo algunas cuestiones para el debate que pueden ayudar a centrar el estado de la cuestión:

- ¿Qué es primero, el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus convicciones, o el deber del Estado a diseñar un sistema educativo? Ambos derechos, ¿son complementarios o prevalece uno sobre el otro? ¿Cuál sería, pues, la función del docente? ¿Qué papel juegan el profesorado y el claustro de profesores en el Sistema Educativo?
- ¿El sistema, la organización y la selección de la función pública del docente no se podrían cambiar? ¿Se podría revitalizar, relanzar y dotar de medios estructurales a la escuela pública para que pueda estar a la altura de las circunstancias?
- ¿Podría un equipo de profesores funcionarios presentar a la administración pública un proyecto para llevarlo a cabo en un centro escolar determinado? ¿Por qué un equipo directivo elegido por la administración pública en libre concurso de méritos no puede, a su vez, elegir al grupo docente que le ayudará a llevar a término su proyecto de centro?
- ¿Por qué no se evalúa el desempeño del profesorado y sus innovaciones en el aula para obtener complementos de productividad y méritos para acceder a diversos puestos de trabajo?
- Los dos principios rectores que gobiernan nuestro sistema educativo son homogeneidad e igualdad, ¿No convendría cambiarlos por los de responsabilidad y libertad? ¿Por qué los escolares no pueden elaborar de forma autónoma y responsable su propio currículo escolar si lo que se pretende desde la ley es la autonomía individual del alumno? ¿Por qué nuestros adolescentes son los últimos de la Unión Europea en realizar elecciones responsables sobre qué, cómo, cuándo estudiar?
- ¿Cuál es la función de los representantes sindicales en la escuela? ¿Utilizarla como arma política o buscar el bien de los alumnos? ¿Trabajar para dotar a todos los profesores de los medios materiales y sociales necesarios para desarrollar con prestigio y reconocimiento su función docente o prestarse a intereses ajenos al mundo educativo?
- ¿Cuál es el currículo propio del hogar y cuál es la competencia de la escuela? ¿Coincide el currículo del SE y el currículo de la familia? ¿Qué nos indica las experiencias internacionales a este respecto?

MÉTODO

La metodología empleada para el desarrollo de la comunicación se centrará, principalmente, en la revisión de textos e informes de diversas instituciones, organismos

y fundaciones. Se partirá una fenomenología de hechos concretos y contrastados para, a través de la hermenéutica, llegar a una interpretación de los mismos.

Desde esta base y partiendo de las preguntas del planteamiento inicial, se llegará a una serie de propuestas de mejora. Las iniciativas que se presentarán en la comunicación se articularán desde la perspectiva de la centralidad del profesor en el centro educativo, el diseño curricular abierto y la colaboración familia-escuela como eje vertebrador del SE:

1. Sustitución del modelo directivo de escuela por el colaborativo y constructivo. El currículo oculto del sistema que vertebra la educación en el país viene heredado del modelo de la dictadura franquista. Así se detecta una ausencia de libertad, de responsabilidad y de compromiso de la comunidad educativa de los centros en el desarrollo del proyecto educativo del ente en el que trabajan. La autonomía de los departamentos de los centros, de los claustros de profesores, la libertad de proyecto deberían ser los ejes del Sistema Educativo.

2. El profesor de secundaria: ¿faro, guía o capitán de navío? Se indagará sobre la centralidad del Sistema Educativo en el desarrollo profesional de la función docente. Un docente innovador, creativo, constructor del currículo y satisfecho con su trabajo inspirará a sus alumnos y despertará en ellos el deseo de saber, el anhelo por ser mejores ciudadanos comprometidos socialmente con el entorno que les rodea.

3. El currículo del hogar versus el currículo escolar: la propuesta de Sam Redding. La colaboración entre los IES y la familia, que han de remar en la misma dirección, es imprescindible. García Garrido (2006) constata una nueva bolsa de pobreza: los hijos de las separaciones. Sin embargo, las investigaciones constatan, según el informe de la UNESCO que aquellas familias implicadas en la educación de sus hijos, implementando en el hogar lo que Redding (2000) llama el currículo del hogar, ayudarán a que estos tengan éxito dentro del Sistema Educativo propio de cada país.

REFERENCIAS

- Sanz Fernández, F (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela*. Madrid:Ediciones Académicas.
- García Garrido, J.L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García Amiliburu, M. (1997). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la Educación*. Pamplona: EUNSA..
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía* año LXV, n.º 238, pp. 559-574
- Trilla, J., (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Editorial LAERTES.
- AA.VV. (2012). España hacia una sociedad y economía de los talentos realizados. Primer informe. Diagnóstico general y modelo objetivo: por qué no somos hoy un país basado en el talento y cómo podríamos serlo mañana. *Fundación Éveris*. www.transformatalento.es
- Coronado, J. L., González, V., Luque, J. (2012) Desde la igualdad a la excelencia. *INED21*. www.ined21.com
- Pérez-Díaz, V y otros, (2001) La familia española ante la educación de sus hijos, *Colección Estudios Sociales, Fundación "la Caixa"*. http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f0e90d9e7c8ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es05_esp.pdf
- Redding, S. (2000). Familias y escuelas. *Academia Internacional de Educación, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), Suiza.*

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf

1 AA.VV. España hacia una sociedad y economía de los talentos realizados. Primer informe. Diagnóstico general y modelo objetivo: por qué no somos hoy un país basado en el talento y cómo podríamos serlo mañana. Fundación Éveris. www.transformatalento.es Pág. 8

2 Coronado, J. L., González, V., Luque, J. (2012) Desde la igualdad a la excelencia. INED21. www.ined21.com Pág. 15

Capítulo 76

Una experiencia innovadora: dar clase con la boca cerrada

Paola Ruiz-Bernardo, Reina Ferrández-Berruero, y Miguel Llopis-Bellver
Universidad Jaume I

El objetivo de esta comunicación es transmitir una experiencia de programación didáctica innovadora que sigue la premisa de Don Finkel (2000): “dar clases con la boca cerrada”. Esta propuesta se enmarca, como no podía ser de otra manera, en la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universitat Jaume I de Castellón.

Esta propuesta de programación didáctica innovadora centra su desarrollo en reflexionar desde una perspectiva crítica sobre el rol del docente y del alumno, así como del contexto que aprueba o no ciertas prácticas asumidas como naturales en cada rol.

Con este fin se trabajan tres ejes principales: la innovación, la investigación y la evaluación. Estos se desarrollan mediante seminarios conceptuales y se complementan con talleres prácticos que son orientados por el docente de la asignatura, pero que se nutren de las lecturas previas que deben hacer los alumnos (autoaprendizaje), de las reflexiones y debates que se organizan en los trabajos de grupo y en los talleres (aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre pares, etc.).

La evaluación también sigue una pauta innovadora que se acopla al desarrollo de los ejes ya mencionados. Por lo tanto, es continua e introduce la coevaluación entre pares, a lo cual se suma una instancia de reflexión final (mediante el desarrollo individual de un ensayo) y el desarrollo de un proyecto de innovación de la especialidad de cada alumno (evaluación final).

SITUACIÓN QUE ORIGINA LA EXPERIENCIA

Es generalizado que aún queda mucho camino que andar para transformar los modelos tradicionales que aún persisten en las aulas. La transmisión oral mediante la narración de contenidos que busca que los alumnos memoricen es aún una constante incluso en nuestras aulas universitarias, y en la misma formación de maestros y profesores. Sin embargo, existe mucha bibliografía sobre investigaciones y experiencias que han demostrado que el aprendizaje de nuestros alumnos es mucho más que el escuchar y el repetir. Como dice Ruiz-Huerta (2006),

a partir de nuestra propia experiencia sabemos que solo cuando nos enfrentamos a verdaderos problemas e intentamos resolverlos cobra sentido el aprendizaje.

Esta situación impone unos roles asumidos por todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que pocas veces desean ser cuestionados, incluso por los mismo protagonistas.

PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA

Por ello, el propósito de la experiencia que estamos presentando es romper con los modelos tradicionales o convencionales de dar clase, contemplando un doble objetivo: por un lado, que el alumno viva la experiencia de responsabilizarse de su propio aprendizaje y pueda experimentar que se aprende mucho más cuando se gestiona la asignatura desde una perspectiva innovadora; y por otro lado, que conozca y experimente metodologías y técnicas innovadoras asociadas al autoaprendizaje y al aprendizaje cooperativo para luego poder proponerlas en sus programaciones didácticas, es decir, que incorporen el contenido de la asignatura de modo vivencial.

ACTIVIDADES DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior iniciamos la asignatura con una parábola o metáfora que les hizo reflexionar a los alumnos acerca de que encontrar el “tesoro” no depende de los otros sino de uno mismo, haciendo un paralelismo que se refiere a que el contenido no puede introducirse en el cerebro, sino que es responsabilidad propia el querer encontrarlo, guardarlo y desarrollarlo. Para ello se buscó fortalecer la idea del sujeto adulto, libre y crítico, como elemento motivador, y a partir de ahí se propuso la metodología de trabajo y las condiciones de evaluación.

El contenido giraba en torno a tres ejes: innovación, investigación y evaluación. Para desarrollar cada uno de ellos se propusieron seminarios que constaban de una parte conceptual y de una parte práctica. Los seminarios conceptuales se trabajaban en pequeños grupos, para lo cual los alumnos debían haber leído previamente la bibliografía recomendada, “dejando así que hablen los libros”, tal como propone Finkel (2000). El seminario se plasmaba en un ensayo que respondía a unas preguntas/problemas integradoras de los contenidos propuestos en la bibliografía y de las experiencias o reflexiones que realizaba el grupo como aportes de la transferencia del aprendizaje. Volviendo a Finkel (2000: 94) “La probabilidad de que los estudiantes se centren y valoren la calidad de un libro aumenta de forma exponencial si tienen la oportunidad de discutir regularmente sobre el mismo con sus compañeros y en presencia de una profesora contenida”. En relación a escribir los ensayos, Finkel (2000) propone “formar una comunidad de escritores”, pues destaca la importancia de ello en el Capítulo denominado “Hablar con la boca cerrada: el arte de escribir”. En esta actividad se ejecutan dos procesos importantes de la escritura: el del descubrimiento (¿qué pregunta quiero responder?) y el de la comunicación (¿cómo persuadir a mis lectores sobre la veracidad de mis argumentos?). La segunda parte de estos seminarios consistía en un intercambio de los ensayos con otros grupos (lecturas cruzadas), quienes al leerlo hacen un nuevo ejercicio de contraste de la información y un nuevo replanteo de lo realizado a partir de un ejercicio dialógico interno. Adicionalmente, podían complementar la información si hiciera falta y valorar los puntos débiles y fuertes de ese ensayo. En este caso para la valoración del ensayo del otro grupo, se incorporaba una estrategia de evaluación entre pares utilizando una rúbrica propuesta por el docente como criterio objetivo.

Como complemento del seminario conceptual se proponían unos talleres prácticos. Para ello también habían unos recursos seleccionados previamente que los alumnos debían consultar antes de asistir a la siguiente clase; en algunos casos ese recurso era un vídeo o un caso práctico. Los talleres seguían las temáticas de los ejes propuestos, En el caso del eje de innovación el taller era sobre creatividad, para lo cual se planteaba un

problema a resolver en grupos aplicando los contenidos consultados previamente. En el caso del eje de investigación el taller hacía referencia a una actividad de investigación, que debía responder con evidencias a la siguiente pregunta o problema de investigación: “¿la institución en la que nos encontramos es una institución innovadora o no?”. Finalmente, en el caso del de evaluación el taller giraba en torno a un debate sobre si “es lícito repetir de curso o no”, donde se debía argumentar desde la teoría los pros y los contras de esta situación y la concepción de la evaluación como sistema de acreditación o de regulación del aprendizaje, aportando al final una propuesta de mejora del sistema de evaluación en los diferentes niveles del sistema educativo. Para Finkel (2000), esta metodología es la que él llama “indagar juntos”, y resalta que esta propuesta metodológica no se centra en los contenidos de una disciplina tradicional, sino en un problema o pregunta estimulante.

Al finalizar los tres seminarios se realizó una jornada de integración de los tres ejes de contenidos, mediante el desarrollo de un mapa conceptual global, que debe construirse a partir de los aportes que realizaban los grupos que habían trabajado en torno a preguntas que centraban la relación que se establece entre un eje en concreto con respecto a los otros dos. A continuación cada grupo exponía las ideas principales reflejadas en el mapa conceptual. Los alumnos negociaban estos conceptos y la comprensión que tienen de los mismos, fortaleciendo mediante una reflexión dialógica una idea final que se representó en un único mapa conceptual. A partir de estas reflexiones cada alumno realizó un ensayo personal sobre la relación de estos conceptos. Este ensayo es evaluado por el docente como examen final, que incluye toda la asignatura desde una perspectiva global y que busca evidencias de cuánto han comprendido la asignatura los alumnos.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Este tipo de programación ha cambiado los roles, transformando al alumno en sujeto activo y comprometido con su aprendizaje, y, por otro lado, en un plano igualmente importante, el del profesor que se asemeja a un faro que guía el aprendizaje y lo va regulando a través de la evaluación continua y compartida. La experiencia ha sido altamente satisfactoria en cuanto al aprendizaje que observamos que los alumnos han realizado. Por último, este éxito nos plantea nuevos retos para seguir innovando y mejorando la asignatura, sobre todo de cara a la motivación de los alumnos que se resisten a cambiar su rol pasivo y receptivo en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

- Blain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Ed. Akal.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. (5ª.ed.) Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Óscar Barberá (1ª ed. inglesa, 2000). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Ruiz-Huerta, J. (2009). Don Finkel, dar clase con la boca cerrada. *Revista e-pública*, 6, 49-60.

Capítulo 77

Principios normativos y pedagógicos para una evaluación objetiva

Esteban Vázquez Cano

Facultad de Educación, UNED

Miguel Ángel Méndez Pérez

Consejería de Educación. Principado de Asturias

INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha convertido en un elemento clave y fundamental en el actual sistema educativo y los parámetros para su desarrollo están variando sustancialmente para dar cabida a una evaluación más objetiva; en la que se evalúe de forma integrada los conocimientos de los alumnos según el desarrollo de los criterios de evaluación y las competencias básicas y no en la mera asimilación de contenidos. El profesorado en la actualidad es reticente —por desconocimiento o por despreocupación— a la realización de una evaluación más sistemática, rica en observaciones y aplicable a la nueva filosofía evaluativa con base en el aprendizaje competencial. Los datos que se aportan corresponden a un estudio de corte cualitativo y cuantitativo en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y corroboran esta necesidad de cambio en el paradigma evaluador de ambas etapas educativas. Este artículo pretende aportar claves y estrategias para el desarrollo de una evaluación de contenidos y competencias por indicadores que genere unos procesos de evaluación más consistentes, reales y aplicables a los actuales reales decretos y decretos de currículo de las diferentes comunidades autónomas.

MARCO TEÓRICO

El tema de la evaluación ha sido uno de los más tratados en la bibliografía pedagógica española, si bien no siempre se han dado planteamientos conceptuales uniformes. Entre otros, destacamos los siguientes: Nevo (1989, p.15) considera que la evaluación es: el proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones. Lafourcade (1972, p.21) considera la evaluación como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieron especificado con antelación. Rodríguez (1980, p.119) afirma que la evaluación está regida por unas especificaciones determinadas previamente, es decir, con una situación inicial, pero prevista como final. Casanova (1995, p.55) considera que es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente y Santos (1993, p.39) considera que la evaluación es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa.

Tradicionalmente —y todavía en muchos centros educativos es así— la metodología de evaluación es la del examen, donde se pone a prueba al alumno y se comprueba si ha adquirido o no unos contenidos impartidos. Sin embargo, en el sistema

educativo actual español y europeo se propone que se evalúe todo el proceso educativo de forma objetiva a través de la concreción de los criterios de evaluación por medio de indicadores observables y medibles por tareas: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día tanto en el aula como en casa, etc. y que el examen sea un elemento más a tener en cuenta en la calificación final.

La evaluación dentro del marco normativo estatal

La evaluación en las etapas de primaria y secundaria se regula en los actuales Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas; respectivamente 1513/2006 para primaria (Artículos 9 y 10) y para secundaria 1631/2006 (Artículos 10 y 11). En ambas etapas se adjetiva con términos como: continua y global y aparecen los criterios de evaluación de evaluación de las áreas como el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y la superación de los objetivos; a lo que se añade que la superación de las competencias básicas es el referente fundamental para promocionar en ambas etapas.

El desarrollo de esta tipología de la evaluación en la normativa básica actual implica, en primer lugar, que cualquier práctica de evaluación debe estar ligada necesariamente a la adopción de distintos tipos de medidas que permitan a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Es decir, “la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular” (Vázquez. et al., 2011).

Simultáneamente a este seguimiento, se deben trasladar las observaciones a los propios alumnos para que la evaluación cumpla su función formativa, de corrección o refuerzo, de modo inmediato. Es necesario que el alumno participe en todo este proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, en unas etapas en las que se pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente.

MÉTODO

La finalidad de este estudio de casos múltiple es valorar el grado de incorporación de los indicadores de evaluación para el desarrollo de los procesos de evaluación del alumnado atendiendo a la consecución de los criterios de evaluación y al grado de adquisición de las competencias básicas por parte de una muestra de maestros y profesores de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. El estudio de casos se ha realizado durante el curso 2010/2011 en cien centros educativos de la provincia de Toledo con distinto contexto sociocultural y económico.

Técnicas e instrumentos de recogida de información y profundidad de análisis

Las técnicas y los instrumentos pretendieron recoger la mayor cantidad y calidad de información posible sobre el proceso de evaluación tanto de competencias básicas como de aplicación de los criterios de evaluación. A continuación, se relatan las técnicas de recogida de información proyectadas en los tres niveles de profundidad y los informantes clave:

Nivel I. Entrevista mediante cuestionario y preguntas abiertas a los equipos directivos de los centros analizados.

Nivel II. Muestra de profesores de las etapas de primaria y secundaria, mediante cuestionario, visita al aula y recogida de información. Se visitaron personalmente todos los centros analizados con una estancia que oscilaba entre los tres y los seis días. En estas visitas se pasaron los siguientes instrumentos:

- Entrevistas. Entrevistas individuales semi-estructuradas.
- Cuestionarios de opinión.
- Visita al aula del inspector para la observación.
- Recogida de información al profesorado para su posterior análisis.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos de carácter cuantitativo se han analizado mediante el paquete estadístico SPSS. Se utilizaron análisis descriptivos y tablas de contingencia que nos facilitaban frecuencias y porcentajes de las variables analizadas (presentamos resultados de tendencia central: mediana); además estos datos han sido triangulados con la finalidad de incrementar la validez de los resultados del estudio mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal del supervisor.

CONCLUSIONES

El eje central de la educación actual derivado de la Ley Orgánica de Educación (2006) está constituido en los decretos de currículos de todas las comunidades atendiendo a: objetivos de etapa y materia, contenidos (expresados en bloques) y competencias básicas. Si nos centramos sólo en uno, desvirtuamos los demás. Si tomamos como referencia de la actuación metodológica en las clases de primaria y secundaria el criterio de evaluación, cambiaremos la metodología haciéndola más funcional (trabajaremos competencialmente). Al estar asociado cada criterio con los objetivos y directamente con los bloques de contenido del currículo; si evaluamos tomando como referencia criterios de evaluación, podremos saber si el objetivo se ha conseguido y, a la vez, si las competencias básicas implicadas se están adquiriendo por el alumnado.

REFERENCIAS

- Allen, M. (2009). *General education assessment*. Texas A & M assessment Conference, San Antonio.
- Association of American Colleges & Universities. (2010). Engaging departments: Assessing Student Learning. *Peer Review: Emerging trends and key debates in undergraduate education*, 12(1).
- Banta, T. (Ed.). (2007). *Assessing student learning in the disciplines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Brownell, J. E. & Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.

- Bryk, A. & Hermanson, K. (1994). Observations on the structure, interpretation and use of education indicator systems, en CERI: *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation-OECD, 37-53.
- Casanova, A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fleischman, H.L., Hopstock, P.J., Pelczar, M.P. & Shelley, B.E. (2010). *Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context (NCES 2011-004)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones. Morata.
- Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Maki, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*. London: The Falmer Press, 15-29.
- Vázquez, E., Sevillano, M^a L. & Méndez, M.A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid: Pearson.

Capítulo 78

Valores em educação na formação de professores: a mediação escolar

Magda Maria Ventura Gomes da Silva

Rede Estácio de Educação Superior – Universidade Estácio de Sá (Rio de Janeiro) Brasil

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O propósito desta comunicação é apresentar a importância dos valores em educação na formação de professores, com destaque no estudo da mediação escolar no Brasil, tendo em vista a necessidade de os professores em seus cursos de formação conhecerem como prevenir e orientar a resolução de conflitos que encontram no exercício de sua profissão.

O plano de estudos decorrente pressupõe reflexões iniciais sobre a importância dos direitos humanos, com destaque em alguns pontos diretamente relacionados à questão dos valores e, mais especificamente, da mediação escolar - tema atual e relevante. Esta comunicação está diretamente relacionada com a finalidade deste Congresso ao refletir sobre propostas sobre a formação dos professores no contexto da educação básica, incluindo a educação secundária.

Para estudar este importante tema, vale destacar o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, uma iniciativa global das Nações Unidas para 2010-2014 (UNESCO, Brasília: 2012), que mostra a Educação em direitos humanos como um

conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes.

No Brasil, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e posiciona, em seu Art. 3º, que a “Educação em Direitos Humanos, tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentada em valores.

Mais especificamente em relação ao ensino superior, o referido Programa Mundial (2010-2014) estabelece que as instituições de ensino superior, além da “responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, também necessita produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural.”

Pensando mais diretamente na escola e no que ela representa, esta traz, para o seu interior, os conflitos e as mais diversas demandas comunitárias que levam professores, alunos e gestores escolares a criarem espaços, em seus projetos pedagógicos, para que a comunidade escolar discuta e opine sobre suas inquietações e aspirações pessoais e coletivas.

Quando são criados estes espaços e fóruns para discussão sobre a violência urbana, meio ambiente, paz, família, diversidade cultural e outros temas relevantes, em um clima de liberdade, aceitação e respeito, os valores em educação são posicionados e vivenciados na construção da verdadeira cidadania.

En la escuela actual ha imperado la indeterminación y el confusionismo frente a los valores como fines de la educación. (Triguero y Quicios, 2008:90)

Portanto, a escola precisa ser vista, principalmente, como espaço que proporciona valores fundamentais: tolerância, respeito mútuo e capacidade de conviver pacificamente com os outros. (UNESCO – A crise oculta: conflitos armados e educação) Disponível em: <http://www.euvocetodospelaeducacao.org.br/?p=1732>

Na prática diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno. Por isso, há que se destacar do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir (In: Triguero y Quicios, 2008: 45), o princípio do Aprender a viver juntos — para que sejam realizados projetos comuns com o propósito de gerir conflitos, o que significa pensar no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz – um dos desafios da educação.

Diante destas reflexões, apresentamos o papel da mediação escolar e a necessidade de ela ser compreendida e inserida na formação dos professores, com destaque em alguns exemplos da experiência brasileira.

A Mediação escolar representa um instrumento de educação em direitos humanos/valores em educação. Existem importantes programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto das escolas por todo o mundo (historicamente e com experiências atuais de destaque: Espanha, Estados Unidos, Canadá, França, Bélgica, Argentina, Austrália, entre outros)

No Brasil há diversas experiências em diferentes escolas e trabalhos de profissionais que se destacaram na defesa desse tema, porém são experiências isoladas ou em parceria com alguns governos. Não há no Brasil regulamentação específica sobre a mediação escolar.

A mediação escolar caracteriza-se por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos, possibilitando a transformação das atitudes pela comunicação. (Corti, 2004) Também

[...] representa um convite à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e na resolução de conflito (Battaglia, 2004).

No Brasil, podemos destacar várias iniciativas:

- o Premio Innovare – 2012, com o Programa de Mediação Escolar, realizado pela Desembargadora Leila Mariano, no Rio de Janeiro.
- o Projeto de Implementação da Mediação Escolar, em 2009 (Instituto de Mediação e Arbitragem, do Ceará e a oferta permanente de seminários e workshops (2013)

- o Projeto “Escolas do Amanhã” (criado em 2009), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
- o Projeto Escola que Protege, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Nessa direção, o trabalho da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e do Fundo para o Desenvolvimento da Educação, que desde 2008, desenvolvem o Sistema de Proteção Escola.
- a Escola Alemã Corcovado e o Colégio Teresiano (Colégio de Aplicação PUC/RJ) no Rio de Janeiro.

Tendo isso em conta, vale destacar a importância e o papel dos cursos que preparam professores para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio (secundário) visando a uma formação adequada para a compreensão da relevância dos valores em educação, da cultura da paz, dos direitos humanos e com uma preparação para prevenir os conflitos ou, se existentes, saber orientar possibilidades de sua resolução.

A Mediação escolar pode e deve ser introduzida nos cursos de formação de professores no exercício da prática pedagógica, tendo como base, desde o início do curso, o conjunto dos conteúdos dos “fundamentos da educação” que trarão a base/sustentação teórica sobre a questão central e a vivência nas Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados para a formação do educador.

Trata-se, fundamentalmente, de orientar o estudante que se prepara para entrar na vida profissional, como docente, a desenvolver a capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo. Como educador, será um multiplicador destas vivências/experiências.

Para enriquecer a base teórica poderão ser oferecidas disciplinas eletivas “Mediação de Conflito”(geral e introdutória) e a “Mediação Escolar” (mais específica), ambas aplicando casos concretos do ensino fundamental e médio (secundário).

A colaboração de conteúdos e práticas de Orientação Educacional, Políticas Públicas e Gestão escolar, Educação em Direitos Humanos, Ética e Responsabilidade social torna-se essencial. Situações de vivências e simulações serão apresentadas, com base em estudos de problemas reais das escolas.

Além destas ofertas no nível do ensino superior também deverão ser oferecidas Oficinas de Mediação Escolar. No Brasil, as Secretarias de Educação dos Estados devem ser parceiras neste trabalho. A proposta é formar uma equipe multidisciplinar que envolva profissionais das áreas de pedagogia, psicologia, sociologia, serviço social e direito, capacitados em mediação de conflitos.

CONCLUSÃO

Embora não haja uma regulamentação sobre o assunto da mediação escolar no Brasil experiências isoladas ou em parcerias com Governos Estaduais e municipais já estão sendo realizadas. Mas, além disso, também é necessário que os cursos de formação de professores se preparem para a missão de trabalhar a mediação escolar como forma de prevenção de conflitos nas escolas preparando seus estudantes – futuros educadores para o exercício profissional. No Rio de Janeiro, a Rede Estácio de Ensino

Superior segue esta direção, com os seus cursos de licenciatura, na reestruturação de seus projetos pedagógicos e de suas matrizes curriculares, trabalhando os valores em educação na formação dos seus professores, a mediação escolar, visando à cultura da paz.

REFERÊNCIAS

- Battaglia, Maria do Céu Lamarão. Mediação escolar: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos. Disponível em:
<http://www.rogeriana.com/battaglia/mediac01/mediac01.htm>
- Brasil. MEC/CNE - Resolução nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012: Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Chispino & Chispino. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., *Rio de Janeiro*, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.
- Corti, Ada. Mediación escolar: algo más que una técnica de resolución de conflictos. Disponível em: <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien11.htm>
- Declaração e Programa de Ação de Viena, Parte II.D, parágrafo 78. Conferencia Mundial sobre Direitos Humanos. 1993. Portal de Direito Internacional.
- Escola Alemã Corcovado. Disponível em:
<http://www.eacorcovado.com.br/home/media%C3%A7%C3%A3o-de-conflitos>
- Premio INNOVARE. Disponível em: <http://www.premioinnovare.com.br/praticas/mediacao-escolar>
- Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, uma iniciativa global das Nações Unidas 2010-2014) Brasília, UNESCO, 2012. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf
- Programa Nacional de Mediación Escolar. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación da Argentina. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/construccion/mediacion.html>
- UNESCO – A crise oculta: conflitos armados e educação. Disponível em:
<http://www.euvocetodospelaeducacao.org.br/?p=1732>
- Triguero J., Quicios Mª P. (2008). *El ideario educativo clave en la prevención del riesgo social*. Barcelona: Ariel.

Capítulo 79

La coordinación como factor clave en el aprendizaje de los alumnos. La experiencia entre tres asignaturas del Master de Formación del Profesorado (UIB)

Margarita Vives y M. Escoda

Facultad de Educación. Universidad de las Islas Baleares

INTRODUCCIÓN

Se presenta una experiencia realizada con tres asignaturas genéricas del MFP: “Sociedad, Familia y Educación”, “Características Organizativas y Curriculares de las Etapas y de los Centros” e “Interacción y Convivencia en el Aula”; entendiendo que todas se interrelacionan entre sí, y que se responde a una demanda constante de los alumnos.

La coordinación docente a nivel universitario es una práctica realmente necesaria y, a menudo manifestada y/o demandada por los alumnos pero que por diversos motivos originados en la propia institución, en su dinámica, o en los propios profesores no se realiza tanto como es necesario. En esta comunicación presentamos un primer paso para vencer esta situación.

OBJETIVO

Presentar la experiencia de trabajar de forma coordinada entre diferentes áreas y entre diferentes docentes de forma específica con los alumnos del Master de Formación del Profesorado (MFP).

MASTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADOS

El objetivo principal del MFP es proporcionar una formación inicial comprensible, rigurosa y articulada para la profesión docente¹.

El MFP en la UIB tienen un carácter presencial y consta de 60 créditos ECTS, distribuidos en 3 bloques; un primer bloque genérico, un bloque específico y un tercer bloque de prácticas en centros docentes y trabajo final de máster. La siguiente tabla muestra la distribución de las asignaturas que se incluyen en esta comunicación:

Tabla 1. Distribución de las asignaturas

	Módulo	Materia	Créditos
G E N É R I C O	1.1 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	1.1.1 El alumnado de secundaria: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
		1.2.1 Características organizativas i curriculares de las etapas y de los centros de enseñanza secundaria	2
	1.2 Procesos y contextos educativos	1.2.2 Procesos y contextos educativos	3
		1.2.3 Interacción y convivencia en el aula	3
	1.3 Sociedad, familia y educación	1.3.1 Sociedad, familia y educación	3

DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS

Características organizativas y curriculares de las etapas y de los centros de enseñanza secundaria

○ Aspectos generales

Los objetivos que se pretenden son conocer la normativa y la organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza y conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

○ Contenidos

- La enseñanza en secundaria en el conjunto del sistema educativo.
- Organización del centro educativo.
- Medidas organizativas curriculares para la atención a la diversidad.

Interacción y Convivencia en el Aula

○ Aspectos generales

El objetivo de esta asignatura es proporcionar herramientas y habilidades para poder gestionar de forma eficaz cada uno de los conflictos que puedan surgir en las aulas; capacidad para diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje basados en el trabajo individual y cooperativo, facilitando no sólo el aprendizaje de cada asignatura, sino que trabajando, de forma simultánea aspectos transversales como los valores educativos, la igualdad de derechos, la sostenibilidad social y ambiental,... Además, el profesor debe comprender y gestionar de forma positiva los procesos de interacción y comunicación.

○ Contenidos

- Introducción teórica de los aspectos más importantes de la asignatura.
- Teoría del conflicto. Estrategias preventivas de resolución de conflictos.
- Intervención en temas de indisciplina, bullying y cyberbullying, y la violencia de género en jóvenes.
- Ética profesional, el (auto) cuidado, “moobing” y el síndrome del burn out.

Sociedad, Familia y Educación

○ Aspectos generales

Esta asignatura tiene como objetivo principal poder aportar elementos teóricos sobre el medio social donde se desarrollan los adolescentes y jóvenes. El futuro docente debe entender que, tal y cómo se ha planteado anteriormente, la educación no sólo se basa en impartir unos conocimientos, sino que es necesario que entienda el funcionamiento y la complejidad del proceso educativo. En este sentido, la comprensión de la función educadora de la familia no sólo en relación con la adquisición de conocimientos y competencias de los hijos, sino también en la incidencia del contexto

familiar en el respeto de derechos, libertades y oportunidades es un factor básico para todo docente.

- **Contenidos**

- Análisis sociológico del sistema educativo
- Familia y agentes de socialización
- Relaciones familia-centro
- Diversidad cultural -intercultural- redes de intervención socioeducativa

Metodología y evaluación de las tres asignaturas en común

En las tres asignaturas durante las sesiones presenciales se alternan las clases teóricas con las prácticas, y en ellas, además de realizar actividades individuales es un requisito realizar un trabajo en grupo con su posterior presentación en clase.

LA EXPERIENCIA DE TRABAJAR DE FORMA COORDINADA Y COMPLEMENTARIA

Objetivos comunes

La idea principal del aprendizaje como un proceso global no es solo una propuesta teórica, sino que son los propios alumnos los que demandan esta interconexión y complementariedad². Si pretendemos que futuros docentes trabajen en red y de forma coordinada, no tiene sentido que esta metodología no se use también para su formación.

Planificación de la docencia

La propuesta de colaboración surgió después de analizar los resultados de las encuestas de los estudiantes de cursos anteriores. El primer paso fue realizar en el curso 2010-11 una coordinación entre dos de las tres asignaturas. Los buenos resultados de esta primera coordinación nos llevaron a realizar una nueva colaboración para el curso 2012-13, esta vez con tres asignaturas.

- *Objetivos compartidos y complementarios*: cada asignatura deja claro que un aspecto básico es la relación entre el centro, la escuela y la familia.
- *Colaboraciones previas y conocimiento de los profesores*: la mayoría de los profesores que imparten estas asignaturas trabajan en el mismo equipo de investigación (GIFES, UIB).
- *Contenidos*: cada asignatura da importancia al Proyecto Educativo de Centro. Y se propone un trabajo en pequeño grupo que analizará o creará una parte de este proyecto (El Plan de Atención a la Diversidad, El Plan de Convivencia, y la creación de un Proyecto de comunicación con las familias y el centro).
- *Temporalización*: las tres asignaturas se cursan en paralelo.

La aplicación

El primer día de clase se expuso a los alumnos esta colaboración, explicando el trabajo detallado en el apartado anterior. Los estudiantes se mostraron en un primer momento interesados y motivados por esta propuesta realizada por parte de los profesores. Al final los alumnos presentaban el trabajo en tres momentos (uno para cada asignatura).

ALGUNOS RESULTADOS

En general podemos describir la valoración como muy positiva sobre todo por la calidad de los trabajos presentados y su visión mucho más global. Además:

- Para los profesores: los profesores han demostrado su satisfacción y su deseo de continuar en esta colaboración; un aspecto a tener en cuenta es que se ha mejorado con creces el tiempo dedicado a la evaluación, ya que se ha reducido la evaluación de la presentación.
- Para los estudiantes: al superar las dificultades iniciales (hacer el grupo y buscar un centro educativo) y el hecho de tener en mente la colaboración entre las tres asignaturas, los estudiantes se han mostrado muy participativos, cooperativos y motivados; han entendido el sentido de trabajar de forma coordinada y complementaria. Prueba de ello ha sido sus valoraciones en las evaluaciones de las asignaturas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Creemos que la experiencia presentada ha resultado muy interesante y exitosa; basándonos en las actitudes de los alumnos y en sus resultados académicos. Estas valoraciones también son compartidas por los profesores.

Deberíamos poder superar algunos obstáculos, como el desconocimiento de los estudiantes del funcionamiento de las aulas virtuales (especialmente por los alumnos desvinculados de la vida académica universitaria hace años) y la generalización de la cooperación.

Proponemos, para ello a) la figura de coordinador de grupo; el mantenimiento de la experiencia de colaboración aun habiendo cambiado los profesores de algunos grupos, el mantenimiento de la temporalización y de los criterios de evaluación y el mantenimiento de la coordinación intra-asignatura.

REFERENCIAS

- Boqué, Carme M. (2005). *Temps de mediació: taller de formació de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes de i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.
<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI90601&id=90601>
[11.05.12]
- Díaz Aguado, M.J. Convivencia escolar y prevención de la violencia. Ministerio de Educación y Ciencia http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
[25.11.12]
- Garreta, J. Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una relación pendiente? En Garreta (ed). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación (LOE)
- Màster de Formació del Professorat <http://mfp.uib.es/> [20.01.13]

¹ Para más información se puede consultar la web <http://mfp.uib.es/>

² Demandas realizadas en los cuestionarios de evaluación de los alumnos

SECCIÓN 6 RECURSOS DIDÁCTICOS

Capítulo 80

Indicadores de la alfabetización informacional digital del profesorado de educación secundaria

Juan Francisco Álvarez Herrero

Colegio Sagrada Familia (Alcoi) - Universitat Rovira i Virgili

Mercè Gisbert Cervera

Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

La competencia de Tratamiento de la información y competencia digital es una de las ocho competencias básicas que recoge la LOE (2006) y que como tal se ha de facilitar y favorecer su aprendizaje tanto entre el alumnado de primaria como en el de educación secundaria. En el decreto que recoge las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria, se define dicha competencia como aquella que:

...consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. (MEC, 2006).

Dentro de esta competencia digital, integradora de diversas dimensiones (Vivancos, 2008), una de las que se repite en todas sus definiciones es la alfabetización informacional. También se recoge así por Larraz et al. (2010a), es por tanto la alfabetización informacional un elemento de la Competencia Digital. Y en ella siempre está presente el uso de las tecnologías de la información y comunicación, pues tal y como plantea Area (2008), esta concepción de competencia de Tratamiento de la Información y Competencia digital supone una fusión de las alfabetizaciones informacional y digital en un único planteamiento integrado.

Si pasamos a las exigencias que para favorecer ese aprendizaje por competencias en sus alumnos debe cumplir todo profesor de educación secundaria, la UNESCO (2008) en sus estándares de competencias en TIC para docentes establece que el docente tiene la tarea de:

...ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- competentes para utilizar tecnologías de la información;
- buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y

- ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (UNESCO, 2008)

Con ello podemos apreciar que la tarea de todo docente está íntimamente ligada a estar correctamente alfabetizado informacionalmente. Así mismo, en la Orden Ministerial ECI/3858/2007 (MEC, 2007) donde se establecen las competencias que los estudiantes del Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (futuros profesores de estos niveles y especialidades educativas) deben adquirir, la tercera concretamente dice así:

“Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.” (MEC, 2007)

Nuevamente la UNESCO (2011) aúna en la llamada Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), una simbiosis de las dos alfabetizaciones y establece siete competencias clave en el currículum de todo docente:

- 1.- Entendiendo el Papel de los Medios y de la Información en la Democracia.
- 2.- Comprensión y Contenido de los Medios y sus Usos.
- 3.- Acceso a la Información de una Eficaz y Eficiente.
- 4.- Evaluación Crítica de la Información y las Fuentes de Información.
- 5.- Aplicando los Formatos Nuevos y tradicionales en los Medios.
- 6.- Situando el Contexto Sociocultural del Contenido de los Medios
- 7.- Promover AMI entre los Estudiantes y Manejo de los Cambios Requeridos. (UNESCO, 2011)

Y también la UNESCO en dicho documento nos habla de la Alfabetización Informacional Digital como aquella Alfabetización Informacional centrada en las informaciones, recursos y formatos digitales.

Por todo ello, podemos entender la Alfabetización Informacional Digital como aquella que persigue el que seamos capaces de analizar y reconocer la necesidad de información, localizar, organizar, evaluar, crear y utilizar la información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

Estamos pues ante una componente, la digital, de una dimensión, la alfabetización informacional, de la competencia básica de nuestro sistema educativo actual, la de Tratamiento de la Información y Competencia Digital.

Pero, ¿cuáles son los indicadores que nos confirman que el profesorado de educación secundaria obligatoria está alfabetizado en información-digital?

Tomando como base de nuevo las directrices de la UNESCO (2008), en este caso en su informe: *Towards Information Literacy Indicators*, establecemos como indicadores de Alfabetización Informacional aplicables en todos los ámbitos del desarrollo humano (Campbell, 2004):

- a. reconocer las necesidades de información
- b. localizar y evaluar la calidad de la información
- c. almacenar y recuperar información
- d. hacer un uso eficaz y ético de la información, y
- e. usar la información para crear y comunicar conocimiento

Dichos indicadores son contemplados en la evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización informacional en la Universidad de Andorra por Larraz et al. (2010a) en una muestra de estudiantes universitarios de dicha universidad. En este caso se hace uso de unos indicadores generales aunque realmente sólo se hace una evaluación de la componente digital de la alfabetización digital, lo que ratifica el que para nuestro propósito de localizar los indicadores de la alfabetización informacional digital del profesorado de educación secundaria, podamos tomar los mismos, haciendo caso nuevamente a Campbell (2004).

Si bien esto ya nos permitiría concluir nuestra investigación, con la que pretendíamos encontrar los indicadores de la Alfabetización Informacional Digital del Profesorado de Educación Secundaria, quisimos buscar más ejemplos acerca de la evaluación del nivel en alfabetización informacional y más concretamente, por centrar la búsqueda en el ámbito de nuestro interés, entre el profesorado de educación secundaria.

Encontramos así, un estudio de Angulo et al. (2013) que amplía la evaluación a toda la competencia digital pero en el que apenas se hace mención a la dimensión informacional de la competencia digital.

También dimos con un estudio de nuestro país que más que incidir en una evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización informacional digital de los profesores de secundaria, lo que hace es indagar sobre las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases (Ramírez et al., 2012).

Si el profesor de educación secundaria es quien debe facilitar las destrezas y capacidades necesarias para que sus alumnos sean competentes en alfabetización informacional digital, debe ser dicho profesor quien primeramente debe ser competente en tal campo.

Bien mediante una formación inicial o bien una formación permanente, todo profesor de educación secundaria debería ser competente en dicha componente.

Esta formación, no debe caer en el error de ir dirigida a la enseñanza de procedimientos de búsqueda de información única y exclusivamente como ocurre muchas veces y debe contemplar todos los aspectos que se derivan de los indicadores anteriormente mencionados, incidiendo en el desarrollo de habilidades expresivas que

permitan al profesor generar y comunicar información, tal y como apuntan Area & Guarro (2012).

Nuestra meta en un futuro inmediato se centrará en realizar una evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización informacional digital del profesorado de educación secundaria de todo el estado español a partir de los indicadores aquí descritos y en función de los resultados obtenidos, con el objetivo de diseñar una propuesta de formación.

REFERENCIAS

- Angulo, J., Mortis, S.V., Pizá, R.I. & García, R.I. (2013). *Estudio sobre competencias digitales en profesores de secundaria*. Memorias Virtual Educa 2012, Área 2: Una escuela para el futuro. Panamá.
- Area, M. (2008). Innovación Pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-18.
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, n.º monográfico, 46-74.
- Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st Century*. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August.
- Larraz, V., Espuny, C. & Gisbert, M. (2010a). *Análisis del concepto de alfabetización informacional como elemento de la competencia digital*. En XII Congreso EDUTEC 2010. E-learning2.0: Enseñar y Aprender en la Sociedad del Conocimiento. (Bilbao, 3-5 noviembre 2010)
- Larraz, V., Espuny, C. & Gisbert, M. (2010b). *Evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización informacional en la Universitat d'Andorra*. Congreso Alfabetización mediática y culturas digitales. Sevilla, 13-14 de mayo de 2010.
- MEC (2006). RD 1631/2006. Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I – Competencias Básicas. (B.O.E. núm. 5, 5/1/2007).
- MEC (2007). OM ECI/3858/2007. Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. (B.O.E. núm. 312, 29/12/2007).
- Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*.
- UNESCO (2008). *Towards Information Literacy Indicators*.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para Profesores*.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

Capítulo 81

Elaboración de audiovisuales como medio de adquisición de competencias en futuros profesores de educación secundaria

María Esther Burgos Jiménez, Ángel Ezquerra Martínez y Javier Manso Lorenzo
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación.
Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

El término competencia fue definido y desarrollado por la OCDE a través del proyecto DeSeCo (Deseco, 2005). Su aplicación tiene como objetivo principal ayudar a los individuos de cualquier edad a desarrollarse como personas y profesionales a través de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. A partir de las recomendaciones de la OCDE, la Unión Europea definió ocho competencias clave (UE, 2006), que a su vez fueron adaptadas en España como competencias básicas (BOE, 2006), incorporándolas en la educación obligatoria y en la educación superior (MEC, 2003; Riesco, 2008).

Las competencias básicas tienen carácter transversal, pero en la práctica, sin embargo, algunos profesores no encuentran la manera de integrar su desarrollo en el trabajo de aula. Un claro ejemplo es la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, que lamentablemente, no es incorporada al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva (Ezquerra, De Juanas y San Martín Ulloa, 2013), sino que se emplea como un elemento añadido con el único objetivo de transmitir información y buscar motivación en el alumnado (Hernández y Quintero, 2009; Rodríguez Mondéjar, 2000; Cabero et al., 2000; Paredes, 2000).

Algunos estudios indican, por un lado, que la utilización adecuada de las TIC implica un aprendizaje más significativo en los alumnos, y por otro, que los profesores con mayor dificultad en su uso son los que muestran menor aprecio por su valor como herramienta de aprendizaje (McFarlane, 2001). En este sentido, se debe fomentar tanto la alfabetización tecnológica del profesorado, como su utilización para favorecer un cambio en la forma de pensar y planificar los procesos de enseñanza/aprendizaje (Hernández y Quintero, 2009). Con ello se mejorarían en el alumnado entre otros aspectos: la autonomía, la cooperación y las estrategias de análisis (Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004).

Una opción para desarrollar estos aspectos es la creación de vídeos documentales elaborados bien por los profesores (Ezquerra 2010), o bien por los propios alumnos (Ezquerra, 2004; Torres, 2009). En concreto, este trabajo propone esta última opción, en la que los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria elaboraron un vídeo documental sobre un tópico de ciencia. El enfoque de la propuesta buscaba poner en práctica las capacidades y competencias que en un futuro podrán poner en práctica con sus propios alumnos. Recordemos que los medios audiovisuales son una herramienta muy accesible y familiar para el alumnado y que, su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite impulsar su alfabetización (Senado, 2003).

METODOLOGÍA

La propuesta educativa que presentamos, está basada en una secuencia de actividades que dan como resultado la creación de un vídeo documental. Para su elaboración se contó con la participación de 13 alumnos del Máster de Profesorado de Secundaria y Bachillerato de la especialidad de Física y Química en la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2009/2010. El objetivo del trabajo fue hacer una valoración de la adquisición de habilidades audiovisuales en los futuros profesores y su efecto sobre el desarrollo de sus competencias en el tratamiento de la información.

INSTRUMENTOS

Como instrumento de análisis se diseñaron dos cuestionarios ad hoc. El primero permitió realizar una valoración inicial sobre los conocimientos y usos que se daban a los audiovisuales en los contextos formativos, y en el segundo se buscaba una valoración de las modificaciones producidas por la propuesta.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

De modo esquemático se describe a continuación la secuencia de actividades del proceso llevado a cabo:

- Sesión explicativa y entrega de material de apoyo a modo de tutorial.
- Organización de grupos de trabajo y elección de tópico de ciencia sobre el que trabajar.
- Búsqueda y selección de información.
- Elaboración de breve resumen explicando en qué consistiría el vídeo a realizar.
- Creación de un texto literario donde se exponen los contenidos a tratar.
- Creación de un guion audiovisual, elaborado a partir del texto literario, donde se exponen las secuencias del audiovisual, especificando planos, diálogos...
- Grabación de las secuencias planificadas.
- Montaje y edición del vídeo final.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Por un lado se ha realizado un análisis cuantitativo de la información recogida en los cuestionarios, por otro, un análisis cualitativo de algunos aspectos recogidos en los vídeos elaborados por los alumnos.

Se ha hecho un estudio gráfico, con el fin de comparar los resultados obtenidos en las valoraciones inicial y final que hicieron los alumnos sobre su capacidad para llevar a cabo acciones concretas del proceso de creación de audiovisuales. En dicho estudio, hemos observado que se han producido dos cambios notables: por una parte, el porcentaje de estudiantes que consideran que han aumentado sus capacidades en la elaboración del audiovisual (creación de guion y realización, edición,...) ha crecido (del 0-8% al 84-93%), y por otra, se han igualado los conocimientos del grupo, perdiéndose la heterogeneidad que se mostraba al inicio (situándose todos por encima del 84%).

En la valoración inicial, cuando se les preguntaba de forma abierta que describieran el modo en el que utilizarían los audiovisuales estando ellos en el papel de profesor, tan sólo un 15,4% mencionaba levemente la realización de vídeos con los alumnos, y la mitad de éstos especificaba “sólo en caso de que la asignatura estuviera relacionada con

el mundo de la comunicación”. Sin embargo, prácticamente todos mencionaron el uso de vídeos documentales, con los objetivos de: introducir contenidos, aclarar explicaciones de forma más visual, fomentar los comentarios en grupo y el debate.

Al finalizar el proceso, en la valoración final, los estudiantes indicaron en un porcentaje muy superior la intención de usar documentales entre sus actividades de aula pero, además, se añadieron de manera más que notable la intención de realizar audiovisuales con los alumnos (84,1 %) o solicitárselo como parte del proceso formativo (61, 5%).

En el análisis cualitativo que llevamos a cabo de los vídeos realizados por los estudiantes, se encuentran rasgos destacables, como el uso habitual de experimentos para la explicación de fenómenos, la utilización de efectos y música para llamar la atención del espectador, el uso de imágenes cotidianas para “acercar” la explicación y la presencia de elementos gráficos sobre las imágenes para ayudar a su comprensión. Además, en la mayoría de los casos se busca dar un carácter cómico a los trabajos.

DISCUSIÓN

Consideramos que los diferentes pasos del proceso de creación del audiovisual obligan a los futuros profesores a poner en juego varios elementos competenciales y habilidades, no sólo de la competencia del tratamiento de la información y la competencia digital –la más trabajada-, sino también del resto de competencias consideradas esenciales por los docentes.

Por ejemplo, la adaptación de los contenidos seleccionados al formato audiovisual, es decir, la obligación de elaborar un guion, grabar y montar, fomenta el análisis y utilización de elementos ligados a la competencia lingüística así como a los diferentes usos del lenguaje, la importancia de la expresión, etc. Pero, además, esta necesaria reelaboración de contenidos, que supone transformar una información al formato audiovisual, permite a los futuros docentes considerar sus ideas iniciales y expresarse en un lenguaje diferente, con el enriquecimiento que ello conlleva (Ezquerro, 2010; Ezquerro y Polo, 2011). Obviamente, este cambio de perspectiva implica la puesta en juego de fundamentos propios de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y aprender a aprender.

Además, dado el carácter grupal del proyecto, la cooperación, el trabajo en equipo y la capacidad de decisión, están continuamente presentes, por lo que se trabajan también la competencia social y ciudadana y autonomía personal.

Por otro lado, se ha observado un cambio de mentalidad en los alumnos. El desarrollo del trabajo, ha permitido situar el uso de las TIC en un contexto mucho más amplio, provocando en los futuros docentes una visión real de la definición de la competencia digital y del resto de competencias que derivará en una puesta en práctica efectiva en el aula.

REFERENCIAS

BOE, (2006). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

- Cabero, J. et al. (coord.) (2000). *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.
- Deseco, (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ezquerro, A. (2004). Utilización de vídeos para la realización de medidas experimentales. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 113-119.
- Ezquerro, A. (2010). Desarrollo audiovisual de contenidos científico-educativos. Vídeo: "las vacas no miran al arco iris". *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (3), 353-366.
- Ezquerro, A.; Polo, A.M. (2011). Requerimientos para la elaboración de audiovisuales escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 453-462.
- Ezquerro, A., De Juanas, A., San Martín Ulloa, C. (2013). Teachers' opinion about teaching competences and development of students' key competences in Spain. *Procedia -Social and Behavioral Sciences* (En prensa).
- Hernández, A., Quintero, A. (2009). La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 103-119.
- McFarlane, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información*. Madrid: Santillana.
- MEC, (2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior: Documento-Marco. Retrieved from http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- MEC, (2006). Currículo y competencias básicas. Madrid. Retrieved from http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Institucionales/Curriculo%20y%20Competencias%20Basicas_MEC.pdf
- Paredes, J. (2000). Usos de materiales didácticos y conocimiento práctico en educación primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14 83-102.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez Mondéjar, J. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Píxel-Bit*, 15, 91-103.
- Ruthven, K., Hennessy, S. and Brindley, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science. *Teaching and Teacher Education*. 20, 259-275.
- Senado (2003). Boletín Oficial de las Cortes Generales. Informe de la Ponencia sobre la situación de las enseñanzas científicas en la educación secundaria (BOCG de 22-V-2003).
- Torres, A.L. (2009). Creación y utilización de vídeo digital y TICs en física y química. *Rev. Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (3), 440-451.
- UE, (2006). Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Retrieved from: <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>

Capítulo 82

Kelluwen: trabajo colaborativo mediado por la web social en colegios del sur de Chile

Luis Cárcamo Ulloa

Universidad Austral de Chile y Universidad Pompeu Fabra

Marcelo Arancibia Herrera

Universidad Austral de Chile

Eliana Scheihing García

Universidad Austral de Chile

Paulo Contreras Contreras

Universidad Austral de Chile

Kelluwen es un proyecto iniciado a principios de 2010, que construye paulatina y colaborativamente una comunidad educativa de escolares, profesores e investigadores abocada a trabajar con las escuelas y liceos vulnerables de la macro región Sur Austral de Chile. El objetivo pedagógico del proyecto es desarrollar estrategias didácticas que permitan la utilización de las aplicaciones de la Web 2.0 o Web Social (Egea & Higuera, 2012) para potenciar procesos de desarrollo de capacidades escriturales y criticidad en los y las jóvenes que integran el proyecto. El desafío informático contempla desarrollar una plataforma flexible e inteligente que articule el trabajo pedagógico y las interacciones entre los distintos actores de la red.

LAS METAS CONCRETAS

Al iniciar este recorrido en el año 2010, nos propusimos ser capaces de ofrecer elementos concretos que pudieran aportar al los profesores y estudiantes del sistema escolar chileno. Las metas definidas para tres años de proyecto eran básicamente:

- Formular 16 Diseños Didácticos que medien, a través de herramientas de la Web 2.0, la producción de evidencias de aprendizaje que permitan abordar contenidos curriculares para los sectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Desarrollar una Plataforma Informática flexible que: a) brinde un acceso expedito a los 16 diseños didácticos propuestos, b) potencie las interacciones de los estudiantes en aulas gemelas y posibilidades de comunicación y colaboración entre profesores integrantes de la red Kelluwen y c) permita la creación colaborativa de nuevos diseños didácticos.
- Llegar a más de un centenar de aulas entre las regiones de Los Ríos, Los Lagos y Aysén, con usuarios reales que puedan utilizar las herramientas didácticas e informáticas propuestas.

WEB SOCIAL, B-LEARNING Y COLABORACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

La propuesta didáctico-pedagógica de Kelluwen busca articular el trabajo de aula para profesores interesados en innovar con herramientas de la web 2.0 o Web Social. Se

trata de un proceso asociado a la plataforma que también lleva el nombre del proyecto y que se accede vía <http://www.kelluwen.cl/app/ingresar.php>

En ese espacio los y las profesoras pueden encontrar más de 16 diseños didácticos que trabajan contenidos curriculares regulares de 7° básico a 2° medio (7° a 10° grados de enseñanza regular) para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Si bien los contenidos de estudios resultan bastante apegados a los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación de Chile, la intención del equipo de investigación era incorporar un uso creativo, y dialógico, de los recursos Internet. Es por ello que cada diseño se apropia de una aplicación de la web social (Youtube, Wordpress, Facebook, Panoramio y Gigapan entre otros) para convertir a estas herramientas, tan cercanas de nuestros estudiantes, en parte activa del escenario pedagógico en sus aulas. Donde el trabajo quede finalmente depositado en la red a modo de evidencia de aprendizaje (Peñaherrera, 2012).

Kelluwen está pensado como una articulación de B-learning (Bartolomé, 2004), pues la coordinación del proceso está a cargo del profesor que regularmente está en cada aula y es el responsable de la asignatura. En tal sentido Kelluwen no es educación a distancia vía Internet, sino un proceso que busca revitalizar el aula regular de colegios vulnerables en las condiciones pedagógicas e infraestructurales que cada escuela interesada presenta.

También podemos entender que el blended learning se hace parte del proceso en tanto la propuesta busca articular el equilibrio entre la clases en el laboratorio de computación y el aula regular, ya que se intenta intercalar clases en ambos espacios, de modo que la tecnología sea un aporte real al desarrollo de una pedagogía activa y no un distractor que dificulte el manejo de grupos a los y las profesoras.

Finalmente, la colaboración y la aproximación a una mayor horizontalidad de los roles Profesor/Alumno intenta ser la columna vertebral del modelo. Desde la primera actividad esperamos articular el trabajo pedagógico sobre la base de los conocimientos previos y las opiniones existentes en el aula, relacionado los contenidos que se abordarán durante la innovación. El periodo de ejecución varía entre 8 a 12 sesiones o clases regulares. La colaboración, por su parte, se encarna en dos espacios: la articulación de actividades o proyectos grupales conformados por entre 3 y 5 estudiantes y la relación con un aula gemela que está ejecutando el mismo diseño didáctico en otro punto geográfico del país. Los estudiantes del aula gemela valoran y opinan sobre las evidencias de aprendizaje de otros estudiantes. Todo esto guiado por pautas que la plataforma provee y coordinado gracias a un mecanismo de programación informática que va siguiendo los estados de avances de los grupos de estudiantes y asignando pares en el mismo estadio de progreso en las actividades.

RESULTADOS: EL PILOTAJE Y VALIDACIÓN DE LA PLATAFORMA

La red Kelluwen desarrolló 16 propuestas didácticas diseñadas para 4 ó 6 semanas de clases. Dichas propuestas se pilotaron en 3 semestres consecutivos en más de 20 aulas de clases en cada semestre. De este proceso surgen recomendaciones para cada propuesta que se discuten e incorporan en las versiones del siguiente semestre escolar. Así cada diseño fue reelaborado en dos ocasiones gracias a los aportes de profesores de aula. La plataforma Kelluwen cuenta para estos efectos con un agente inteligente o

sistema de recomendaciones que registra, organiza y valora las sugerencias de la comunidad de profesores.

De acuerdo a los números globales –entre marzo de 2010 y octubre de 2012- participaron 142 profesores y 4512 estudiantes de 57 centros escolares distribuidos en tres regiones de Chile. Cada aula de clases involucrada constituyó una experiencia didáctica y la eficacia de la propuesta en su totalidad se puede expresar en el alto índice de finalización de las experiencias.

La plataforma Kelluwen en si misma ya es una herramienta Web 2.0, estudiantes y profesores cuentan con muros y perfiles al estilo de Facebook y una bitácora de microblog similar a twitter que permite que los estudiantes puedan autoetnografiar sus actividades de clases. Pero los objetivos del proyecto buscan ocupar las aplicaciones de web social que existen en la red para que los estudiantes publiquen evidencias de aprendizajes.

El desafío en este sentido también fue mejorando semestre a semestre y se pudieron romper resistencias a la innovación tecnológica y prejuicios sobre los usos preferentemente de ocio que hacen los estudiantes de las redes sociales. Finalmente se ejecutaron usos pedagógicos efectivos de herramientas como Gigapan, Issuu, Voicethread, Wordpress, Youtube, Stupeflix y Panoramio entre otras. El gráfico n°2 da cuenta del incremento en el uso de herramientas 2.0 externas en los semestre 2° de 2011 y 1° de 2012. Esto en gran medida se debió a las mejoras y sugerencias que la propia comunidad de profesores hizo sobre los diseños didácticos.

CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo como estrategia de desarrollo y construcción de conocimientos da cuenta de un esfuerzo mayor, que puede muchas veces chocar con a) un sistema de evaluaciones individuales, b) el trabajo aislado de las y los profesores en su sala de clases y c) las escasas relaciones tejidas entre escuelas y liceos de una ciudad o región. Con las voluntades de docentes y estudiantes el trabajo colaborativo puede superar las dificultades de contexto y transformarse en una vertiente para aproximarnos a un proceso de aprendizaje socialmente construido.

La Web 2.0 se presenta como un espacio pertinente y motivador para los y las jóvenes educandos. Nuestros estudiantes y buena parte de nuestros profesores eran ya al inicio del proyecto usuarios activos de las redes sociales. Al margen de las visiones que patologizan el uso de Internet, el diagnóstico de Kelluwen es que se trata de un espacio de expresión activo y que adolescentes y jóvenes utilizan para expresar sus intereses. En este escenario la escuela puede servirse de estos vehículos de comunicación para estimular nuevas formas de expresión en los educandos.

REFERENCIAS

- Arancibia, M. (2004). Una propuesta para trabajar en las escuelas con Internet: Gestión del Conocimiento y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 30, 111-122.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Cladellas, R., Cárcamo, L. & Castelló, A. (2011). Motivación y estimación del tiempo en el uso de herramientas internet informacionales y dialógicas. *El profesional de la información Journal*, 20 (1), 25-31.

- Egea, A. & Higuera, E. (2012). La Mediaquest. Una herramienta para desarrollar la competencia digital y ciudadana en secundaria. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 217, 34-37.
- Peñaherrera, M. (2012). Coper@ctua: Propuesta de educación intercultural utilizando la Red. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 217, 83-90.

Capítulo 83

Análise de plataformas informáticas como instrumento de aprendizagem colaborativa dos estudantes do ensino secundário no concelho de guimarães em portugal” - a case study

Alves Durães, Dalila

Escola Secundária de Caldas das Taipas

Com a chegada das novas tecnologias, a pedagogia e a educação ficaram com um grande desafio, uma vez que estas não funcionam como um simples recurso (tais como os meios audiovisuais e o cinema) ao serviço do trabalho escolar, mas têm um enorme poder para revolucionar a forma de ensino.

Podemos portanto, dizer que as novas tecnologias, principalmente as TIC, impõem uma nova pedagogia. Só depois deste aspecto resolvido, podemos partir para a formação de professores e para a reestruturação das escolas.

O papel do professor é insubstituível, visto que é essencial na apresentação das ideias, na construção de relações de trabalho e na criação de ambientes efectivos de aprendizagem.

Mesmo quando motivados para a utilização das novas tecnologias, principalmente os computadores e a Internet, os professores deparam-se com uma grande dificuldade, uma vez que, ou não tiveram formação específica e adequada, ou então os recursos são limitados. Com a aplicação das novas tecnologias o que se verifica é que os resultados dos alunos são rotineiros não se conseguindo novas propostas de ensino. Isto quer dizer que os professores usam geralmente, as novas tecnologias, como suporte de tarefas triviais, não acrescentando nada em termos cognitivos, isto é, falham precisamente no domínio em que o seu potencial poderia ser determinante, por exemplo, em termos de estimulação e desenvolvimento de competências de nível superior, ficando a sua utilização muito aquém do que seria expectável.

Com este trabalho, quero mostrar o uso de plataformas Informáticas, pelos alunos e professores nas escolas de ensino secundário, no município de Guimarães, Portugal. O município de Guimarães está localizado no norte de Portugal, a cerca de 60 Km da cidade do Porto. O município de Guimarães tem 69 freguesias e é um dos concelhos mais populosos, com cerca de 160.000 habitantes, que residem principalmente nas áreas periféricas da cidade, sendo uma das cidades mais jovens da Europa.

A utilização dos meios informáticos em educação tem, na sua essência, duas posturas diferenciadas e que poderão, na realidade, situar-se em dois extremos: uma que os coloca ao serviço exclusivo dos professores (como educador e formador), servindo de apoio nas tarefas de transmissão do saber e de comunicação; outro, essencialmente, ao serviço do aluno, como facilitadores e organizadores da aprendizagem, independentemente de como isso é realizado em cada momento (Bouthours, 1987; Costa, 2007).

É importante identificar as ferramentas que realmente podem ser utilizadas como instrumentos educacionais e avaliar a sua aplicação de modo a promover a aprendizagem significativa, crítica e eficaz.

A aprendizagem colaborativa é um processo de reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimentos cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades a que já pertence. Assume, portanto, que o conhecimento é socialmente construído e que a aprendizagem é um processo sociolinguístico.

Este tipo de aprendizagem permite a educação on-line. Para que isso se torne possível é necessário, obedecer a quatro regras básicas de aprendizagem entre os alunos e os professores. São elas: aprender a conhecer, relacionado com o prazer de descobrir e com a curiosidade; aprender a fazer; aprender a viver juntos, que diz respeito a compreender o outro; e, aprender a ser. Cabe à escola e, principalmente aos professores tornar possível o desenvolvimento destas regras básicas.

O campo de estudo que se pretende abordar no presente trabalho de investigação centra-se:

"Análise de plataformas informáticas como instrumento de aprendizagem colaborativa dos estudantes do ensino secundário no concelho de Guimarães, (Portugal)".

Uma vez descrito o que se vai estudar, outro aspecto fundamental e de carácter decisivo numa investigação são os objectivos pretendidos.

"Descrever a influência das variáveis plataformas informáticas presentes como instrumento de aprendizagem colaborativa no concelho de Guimarães e que influência tem a localização das escolas."

Identificação da localização da escola; identificação dos recursos da escola; cursos existentes nas escolas; identificação das plataformas informáticas utilizadas; identificação de comunidades de aprendizagem colaborativa; e satisfação e carências formativas dos alunos.

No meu caso, o universo da amostra consiste em pesquisar os alunos do ensino secundário, no município de Guimarães. Neste município, há quatro escolas secundárias: Caldas das Taipas, Martins Sarmiento, Francisco de Holanda e Santo Simões. O ensino secundário é composto por três níveis de ensino, que são o décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos. Nestes três anos lectivos, existem várias turmas que pertencem a vários cursos de formação, onde cada escola tem a sua oferta educativa.

As Escolas Secundárias Francisco de Holanda, Caldas das Taipas e Martins Sarmiento, possuíam no ano 2008/2009, 1614, 1067 e 1119 alunos, respectivamente. Estes alunos estavam repartidos pelos vários graus de ensino, de salientar, que para além dos cursos gerais, possuíam os cursos tecnológicos e os cursos profissionais. Todos os cursos eram de natureza diurnos, com excepção da Escola Secundária Francisco de Holanda que possuía, cursos tecnológicos e profissionais, de natureza diurna e nocturna.

No ano de 2011/2012, este número de alunos foi de 1503, 1271 e 1206 nas Escolas secundárias Francisco de Holanda, Martins de Sarmiento e Caldas das Taipas, respectivamente. Também deixaram de funcionar, em todas as escolas os cursos tecnológicos.

A recolha de dados efectuou-se através da utilização de três tipologias de instrumentos variados e diferentes, em consonância com a natureza descritiva e ecléctica da minha metodologia de investigação, de referir os questionários, as entrevistas e os grupos de discussão.

Em relação à distribuição da amostra por escola, ela foi feita de forma equitativa tendo por comparação o número total de alunos por escola. Não se encontraram diferenças de atitudes, na utilização quer das plataformas, quer das tecnologias, em relação ao género do aluno. Relativamente à utilização das plataformas informáticas e das novas tecnologias por cursos, verifica-se que os cursos de Ciências e Tecnologias têm uma utilização superior das plataformas informáticas nas três escolas. O facto de uma das escolas não estar no centro da cidade, não influi, significativamente, na utilização das plataformas informáticas. A nível da utilização do moodle, principal plataforma informática utilizada na aprendizagem dos alunos do ensino secundário nestas três escolas, houve um decréscimo na sua utilização comparando as duas fases de aplicação dos instrumentos. Em geral, os alunos entendem que a utilização das plataformas informáticas é útil no estudo, mas não como forma de estudo, uma vez que continuam a preferir estudar sozinhos. Existem, um número de alunos que normalmente, não estuda, daí a pouca utilização das plataformas informáticas para a sua aprendizagem colaborativa não existe. Muitos alunos atribuem que a Internet lenta e a dispersão de informação, dificulta a aprendizagem colaborativa através das plataformas informáticas. Outro motivo de não utilização das plataformas informáticas, deve-se ao facto de os professores as utilizarem pouco ou mesmo não as utilizarem como suporte para o ensino da aprendizagem colaborativa. As principais satisfações da utilização destas plataformas informáticas consistem em estudar e obter informação a qualquer hora em qualquer lugar.

Este trabalho, como qualquer outro, permite uma continuidade e um aprofundamento do estudo da utilização das plataformas informáticas na aprendizagem colaborativa dos alunos do ensino secundário, desde a comparação entre as escolas, onde se pode derivar diferentes linhas de investigação que se vão sucedendo, através de uma constante actividade reflexiva: avaliação dos currículos dos cursos do ensino secundário e de que forma estão preparados para a utilização da aprendizagem colaborativa, através das plataformas informáticas; formação e avaliação dos professores na capacidade de utilização das plataformas informáticas na aprendizagem colaborativa; avaliação dos principais motivos da não utilização das plataformas informáticas na aprendizagem colaborativa e se elas se adequam a todos os níveis de ensino; avaliação das estruturas das escolas para a utilização das plataformas informáticas no ensino, através da aprendizagem colaborativa; comparação com escolas secundárias de outros concelhos, por exemplo, do mesmo distrito em que se insere Guimarães e, posteriormente, a todos os distritos do país; avaliação das políticas educativas e de que forma fomentam a utilização destas plataformas informáticas nas escolas secundárias.

REFERENCIAS

- Bouthours, M. (1987). La Recherche en Technologie de l'Education 1970 – 1987. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, p.13.
- Castells, M. (2004). A Galáxia Internet, Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa F. A., Peralta, H., Viseu, S. (2007). As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora, 2007.

- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused. Computers in the Classroom* [versión electrónica]. London: Havard University Press.
- Dieuzeide, H. (1994). Les Nouvelles Technologies. *Outils D'enseignement*. Paris: Nathan.
- Jonassen, D. (1998). O Uso das Novas Tecnologias na Educação à Distância e a Aprendizagem Construtivista. *Em Aberto: educação à Distância*, 16(70), 70-78.
- Jonassen, D. (2000). Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking 2nd. *Upper Saddle River, N.J.: Merrill* [trad. Portuguesa: *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o Pensamento Crítico das Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1985). *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Papert, S. (1994). *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papert, S. (2000a). Change and Resistance to Change in Education. Taking a Deeper Look at Why School Hasn't Changed. In A. D. de Carvalho (ed.), *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61-70.
- Ponte J. P. (1994). *O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na Educação em Portugal: Introducing NIT in Education Portugal*. Lisboa: ME/DEP GEF.
- Scholer, M. (1983). *La Technologie de L'éducation: Concept Bases et Application*. Montréal (Québec), Canadá : Presses de l'Université de Montréal.
- Siqueira, M. (2003). A Metodologia de Aprendizagem Colaborativa no Programa de Electricidade no Curso de Engenharia Eléctrica. *Dissertação de Mestrado*.
- Turkle, S., Papert, S. (1992). Epistemological Pluralism and Revaluation of the Concrete [versión electrónica]. *Journal of Mathematical Behavior*, 11(1), pp. 3-33.

Capítulo 84

El e-portafolio como herramienta para desarrollar la competencia reflexivas en el futuro profesorado de secundaria de ciencias

Mar, Carrió Llach, Vanessa Soria Ortega, Silvia Lope Pastor y Marcel Costa Vila
Universitat Pompeu Fabra

INTRODUCCIÓN: EL E-PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA

La reflexión sobre la práctica educativa es una de las competencias más relevantes para el desarrollo profesional del docente, no sólo para fomentar la mejora de las habilidades docentes del profesorado sino también para transformar las prácticas educativas y adaptarse a las reformas introducidas (Korthagen, 2001). Por ello, uno de los objetivos en la formación inicial de profesorado es capacitar a los futuros docentes en ésta competencia.

Existen diversos instrumentos para trabajar ésta competencia pero el portafolio nos permite integrar muchas de éstas estrategias en un único instrumento, fomentado el análisis y la reflexión sobre el desarrollo de determinadas competencias con el objetivo de mejora. Al mismo tiempo, acredita documentalmente el nivel de logro de dichas competencias (Valero, 2007). Así, se puede definir como «Una colección útil de trabajo de los estudiantes que ilustra los esfuerzos, progresos y logros en una o más áreas » (Paulson, Paulson & Meyer en Barret, 2006:3).

Como apunta Jenson (2011), un portafolio fomenta que el alumnado realice una buena reflexión pero también que analice su proceso de aprendizaje. El alumnado debe demostrar su capacidad de integrar teoría y práctica, y además, poner ejemplos sobre cómo se ha dado el aprendizaje y qué capacidad tiene de proyectar en el futuro metas a corto y largo plazo.

Cada vez más, se utilizan las tecnologías electrónicas como plataforma para la elaboración de los portafolios y en éste caso se denominan e-portafolios. Éstos permiten a los estudiantes recopilar y organizar las evidencias de su portafolio en múltiples medios, como audio, vídeo, gráficos y texto (Barret, 2006). Además, las tecnologías de la web 2.0 han permitido introducir herramientas que ofrecen una mayor profundidad en el nivel de personalización (Brown, 2010; Ruiz- Palmero, Sánchez y Gómez, 2013) y mecanismos para compartir, comunicar, evaluar y retroalimentar. Es por esto que actualmente el e-portafolio se puede considerar un entorno personal de aprendizaje, en el que las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan espacios personales de aprendizaje para todos los estudiantes.

En ésta comunicación se presenta un estudio realizado en el contexto del Máster de formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y Bachillerato de ciencias naturales de la Universidad Pompeu Fabra, en el que el e-portafolio se implementó como un instrumento de evaluación del Practicum. El período del practicum está dedicado a la observación, participación y reflexión de la realidad de los centros educativos de secundaria. Supone un espacio ideal para trabajar específicamente la competencia reflexiva. Por tanto, uno de los objetivos clave del practicum es fomentar la relación dialógica entre teoría y práctica. Este objetivo se

enmarca dentro de la formación realista (Esteve, Melief, Alsina, 2009; 2010), así como, en el aprendizaje reflexivo (Schön, 1983). En ésta línea se diseñó un e-portafolio y se implementó durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13.

Este estudio tiene el propósito de evaluar el diseño del e-portafolio en relación competencia reflexiva, analizar el tipo de reflexión que se da en el alumnado en el desarrollo del e-portafolio, conocer las potencialidades y dificultades identificadas por el alumnado durante el proceso de elaboración del e-portafolio, así como conocer la percepción del alumnado sobre la relevancia de la competencia reflexiva en la profesión docente.

METODOLOGÍA

DISEÑO DEL E-PORTAFOLIO

El e-portafolio está estructurado en siete actividades de carácter reflexivo que implican la aportación de evidencias del aprendizaje:

1. Diario de investigación sobre el Practicum (ciclo de investigación-acción)
2. Contrastar la imagen de la clase de ciencias del ideal que se tiene al inicio del máster con la realidad observada
3. Evaluación de 3 recursos utilizados en el Practicum con planes de mejora
4. Unidades didácticas fundamentadas
5. Informe de integración teoría-práctica
6. Vídeo-grabación comentada
7. Auto-evaluación competencias docentes

El alumnado las debe incorporar en el e-portafolio en diferentes momentos del curso, haciendo uso diferentes herramientas TIC. Cada alumno/a tiene un tutor/a que les proporciona un seguimiento continuado para acompañar la elaboración de portafolio y facilitar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia del practicum.

EVALUACIÓN DEL E-PORTAFOLIO DISEÑADO

○ MÉTODO Y MUESTRA ANALIZADA

Para la investigación se ha realizado un estudio de caso y se utilizó un muestreo no probabilístico del total de alumnado matriculado en la asignatura de Practicum y del total de los profesores implicados. La muestra total fue de 29 alumnos/as del curso 2011-2012, 15 alumnos del curso 2012-2013 y 3 profesores/as, estos con más de 10 años de experiencia en la docencia.

○ ANÁLISIS DEL TIPO DE REFLEXIÓN QUE SE DA EN LOS E-PORTAFOLIOS

Se ha realizado un análisis de contenido de los e-portafolios elaborados por los alumnos/as para identificar si las reflexiones son de tipo descriptivo, explicativo o descriptivo-explicativo. También se ha analizado desde la perspectiva de la formación realista, identificando si se describen reflexiones, aspectos teóricos y/o experiencias.

También se han analizado las cualificaciones obtenidas por el alumnado, en las que se evaluaba la competencia reflexiva a través de una rúbrica.

OPINIONES DE LOS ALUMNOS

Para recoger las opiniones de los alumnos se diseñaron dos cuestionarios para pasar antes y después de la elaboración del e-portafolio. Con éstos se pretende conocer la percepción del alumnado sobre la relevancia de la competencia reflexiva en la profesión docente y las potencialidades y dificultades que identifican en el e-portafolio como instrumento de desarrollo profesional.

Los cuestionarios contenían preguntas cerradas y abiertas y se respondieron de forma anónima.

RESULTADOS

*Solo se presentan los resultados del curso académico 2011-12, ya que el 2012-13 aun está en proceso y se incluirán para el congreso.

NIVELES DE REFLEXIÓN OBTENIDOS POR EL ALUMNADO

La mayoría de los alumnos (61%) obtuvieron una cualificación de notable y excelente (30%) con lo que se considera que se desarrolló correctamente la competencia reflexiva.

TIPO DE REFLEXIÓN

El tipo de reflexión más común en los e-portafolios fue el descriptivo-explicativo (93%), mientras que el 7% restante fue descriptiva. En relación al paradigma de la formación realista, el 100% del alumnado incorporó narrativas sobre reflexiones propias y experiencias y un 86% integró también aspectos teóricos.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA RELEVANCIA DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA PROFESIÓN DOCENTE

El 87% del alumnado pensaba que la competencia reflexiva era importante para la profesión docente al iniciar el curso. De todos modos, destacaron otros aspectos como más relevantes para mejorar su ejercicio profesional como son la formación continua o las lecturas u otros recursos. Al finalizar el curso y después de haber realizado el e-portafolio, se redujo el porcentaje de alumnos que pensaba inicialmente que no era importante de 13% al 7%.

POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES DEL E.PORTAFOLIO IDENTIFICADOS POR EL ALUMNADO POR EL ALUMNADO

Como potencialidades, el alumnado, considera que las características de los blogs son los puntos fuertes de usar dicha herramienta en comparación a otros portafolios tradicionales, a destacar, la posibilidad de personalizar el e-portafolio o las vías de interacción otras personas. Como dificultades, señalan de forma notoria sus carencias en relación a las competencias digitales.

CONCLUSIONES

El e-portafolio diseñado ha fomentado un tipo de reflexión descriptiva-explicativa, con lo que podemos concluir que las tareas propuestas para incorporar en el e-

portafolio han fomentado una reflexión profunda sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la elaboración del e-portafolio por parte de alumnado ha fomentado que integrara en sus reflexiones tanto experiencias personales como relacionadas con el Practicum y con aspectos teóricos, haciendo emerger sus creencias sobre la educación y fomentando así un aprendizaje reflexivo.

La percepción de alumnado sobre la relevancia de la competencia reflexiva en la profesión docente ha cambiado ligeramente hacia una mayor conciencia de considerar ésta habilidad como un aspecto clave para su desarrollo profesional.

En conclusión, la herramienta del e-portafolio ha facilitada la competencia de reflexión, así como la relacionada con el uso de las TICs, ambas clave para su futura practica profesional.

REFERENCIAS

- Barrett, H. (2006). Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment. Submitted to the Connected Newsletter, June 2006.
- Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: The implications of web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18(1), 1-11. doi: 10.1080/10494820802158983
- Esteve, O., Melief, K., Alsina, À. (2009). El aprendizaje realista en la formación inicial del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O., Melief, K., Alsina, À. (2010). Creando mi profesión. Barcelona: Octaedro.
- Jenson, J. (2011). Promoting Self-regulation and Critical Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio. *International Journal of ePortfolio* 2011, Volume 1, Number 1, 49-60
- Korthagen, F. A. J. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://educ.queensu.ca/~ar/aera2001/Korthagen2001.pdf> (05-06-2012)
- Ruiz- Palmero, J.; Sánchez Rodríguez, J. y Gómez, M. (2013) Entornos Personales de Aprendizaje: Estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 171-181.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Nueva York: Basic Books.
- Valero, M., (2007). Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra. (tesis doctoral Universitat Pompeu Fabra), [En línea]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/7093;jsessionid=38FA680D05D9C295FAF21D5217F10E73.tdx2> [Consulta: 6 septiembre 2011]

Capítulo 85

Docentes y TIC en el Bachillerato mexicano

Ana Esther Escalante Ferrer

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos- México

César Darío Fonseca Bautista

DGTI/CBTis No. 76

Luz Marina Ibarra Uribe

Instituto Profesional de la Región Oriente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

La influencia de las tecnologías en la educación, ha llegado ahora a un parteaguas generacional entre jóvenes ilustrados, que nacieron y crecieron en la era digital, usan de manera casi natural los dispositivos electrónicos y una generación adulta que enseña e intenta incorporarse y entender una lógica y estructura que le resulta ajena y complicada, ante la que resiste, niega o desdén.

En 2008 (SEP), el gobierno mexicano implementó una reforma educativa (RE) para el nivel secundario en la cual incrementó el tiempo curricular para la adquisición de competencias comunicativas (incluyendo las digitales). Esta investigación realizada en un bachillerato aborda el problema de los profesores para formarse, usar y apropiarse del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su trabajo docente.

El nivel secundario en México reporta graves rezagos en cobertura, altos índices de reprobación (suspensión) y deserción y baja eficiencia terminal. Desde el año 2012, se decretó constitucionalmente como obligatorio. Este nivel es atendido por más de 250 mil profesores, donde menos del 30% son de tiempo completo y sólo 10% son profesores de formación inicial.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de la década 1992-2002, destaca que la incorporación de las TIC al proceso educativo, por los docentes, ha sido ampliamente estudiada. No obstante, los aportes de académicos mexicanos son limitados (López y Mota, 2003).

Sancho (1994) advierte, al faltar una cultura digital en buen número de docentes, no se explotan las TIC e incluso, por prejuicios, ignorancia, y hasta tecnofobia, los mentores no incorporan estas herramientas al proceso educativo. Gómez de Aranda (2006) afirma, que la ausencia de cultura digital genera un obstáculo para el uso de los medios digitales en el aula.

CONCEPTOS

En este trabajo reconocemos tres etapas en la relación entre docente y dispositivo digital: acceso, uso y apropiación. Otras propuestas identifican también tres etapas: acceso, adopción y apropiación (Surman y Reilly, 2005). Crovi (2010) considera que acceso y uso se encuentran secuencialmente relacionadas y predeterminadas por el

contexto social, económico y cultural que influyen en la forma como el sujeto hace suya la tecnológica.

En el concepto de uso, Katz y Rice (2005), incluyen también, motivaciones y obstáculos de quienes utilizan la red como herramienta informática en la práctica cotidiana. Por su parte, Santamaría y Yurén (en línea) señalan que la apropiación de la cibercultura es selectiva y está determinada por: el capital cultural familiar, el capital económico y las prácticas cotidianas de los grupos en los que se desenvuelve el individuo.

La apropiación es consecuencia del acceso y el uso. Crovi (2010:31) asume la apropiación como incorporación e interiorización de un dispositivo en la vida cotidiana del individuo. Sandholtz (1997, en Sánchez, 2003) señala que la apropiación, más que cambios en las prácticas, es un cambio de actitud personal frente a la tecnología, una forma de dominio que permite una economía de esfuerzo y utilidad para lograr tareas.

OBJETIVO Y PROCEDIMIENTO EMPLEADO

El objetivo del comunicado es conocer los usos y apropiación que hacen de las TIC los profesores de un bachillerato tecnológico mexicano en su práctica docente, a partir de su capacitación dentro del PROFORDEMS, para contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

La RE establece un perfil docente deseable, que demanda a los profesores capacitación para adquirir competencias -entre otras- en el uso y promoción de las TIC con aplicación didáctica. Dada la naturaleza y característica de este tipo de competencias, su uso, manejo y apropiación tiene la intención de incidir transversalmente en el resto de todo el currículo. De ahí la importancia de los procesos de formación del profesorado que redunde en propuestas para una docencia más eficiente.

La investigación, en un estudio de caso de corte exploratorio-descriptivo, emplea metodología complementando enfoques cuantitativo y cualitativo, con una encuesta censal a los docentes y la realización de entrevistas a algunos de ellos, para profundizar en la aplicación-apropiación que hacen de las TIC en su práctica.

HALLAZGOS

La RE mencionada exige ocho competencias docentes (DOF, 2008) entre las cuales se demanda al profesor estar actualizado en el uso y manejo de las TIC con una aplicación didáctica para propiciar el uso entre sus estudiantes para que ellos obtengan, procesen e interpreten información y expresen sus ideas.

La autoridad federal, al poner en marcha la reforma, esperaba que entre 2008 y 2009 los docentes hubieran cursado y acreditado el programa de formación. De acuerdo con un reporte del Padrón Estatal del PROFORDEMS para la DGETI, del total de 786 docentes adscritos a once planteles en el estado de Morelos, 45% habían concluido el programa formativo. En junio del 2012, egresó la segunda cohorte (2009-2012) de estudiantes formada bajo el modelo educativo de la reforma sin haberse logrado el objetivo de capacitación docente. Según el Padrón, cerca de 30% no se han inscrito al programa y algunos han expresado no hacerlo.

Datos de la encuesta aplicada arrojan que de 100 profesores del plantel , 87 contestaron el instrumento y 13 se negaron, argumentando que “no querían saber nada del PROFORDEMS, ni de la certificación ni de nada de eso”, pidieron que se les dejara de “estar molestando”. Durante las entrevistas surgieron explicaciones acerca de los bajos resultados alcanzados en la capacitación . Además, detectamos razones técnicas, teórico-conceptuales e inerciales orientadas a mantener una postura de resistencia a una política educativa que rechazan. Otras razones fueron: desconocimiento, temor al ridículo y las amenazas de que fueron objeto para participar en el programa.

Si bien en el plantel hay facilidades para el acceso del docente a dispositivos digitales (proyectores y computadoras conectadas a internet en salones y en la sala de profesores) pocos usan dichos equipos, ya sea por falta de habilidades, competencias o por falta de apropiación de la herramienta. De los encuestados, 41.8% emplea el correo electrónico para informar a sus estudiantes pero no para interactuar con ellos; un par de profesores utilizan a lo largo del semestre, blogs en sus clases.

Por el contrario, algunos docentes aseguran que la experiencia en el PROFORDEMS desarrolló sus competencias digitales y les mostró que hay “muchas cosas para aplicarlas en el aula”, lo que significó un proceso de aprendizaje amigable y ahorro de tiempo. Igualmente, otros docentes permiten el uso de dispositivos móviles y sus aplicaciones para desarrollar el aprendizaje, realizar consultas e interpretar y aplicar información en diversos escenarios.

CONCLUSIÓN

Los resultados del PROFORDEMS son pobres, desfasados y preocupantes considerando que la apuesta oficial fue que los docentes aprendieran y adquirieran el Enfoque Basado en Competencias con la puesta en marcha de la reforma. Además de la ausencia de planificación institucional (a nivel federal) para llevar a cabo la primera fase de capacitación docente, de manera oportuna, hubo falta de tacto político para mostrar a los docentes las bondades y beneficios del programa de formación, tampoco mostró sensibilidad al imponer una capacitación bajo amenazas, que no reconoce las prácticas docentes con las cuales durante mucho tiempo los profesores realizaron su trabajo. Hubo una actitud que estigmatizó formas y prácticas pedagógicas anteriores a la reforma, haciéndolas responsables de los problemas y rezagos educativos.

La incorporación transversal de las TIC para adquirir competencias comunicativas – primero en docentes y después en estudiantes- sigue como una tarea pendiente.

PROPUESTA

Desarrollar un programa tutorial para los docentes que los familiarice con la utilización de las TIC, a través de un proceso de acompañamiento personalizado que garantice su incorporación al PROFORDEMS y la aplicación didáctica de las competencias adquiridas. Elemento coadyuvante sería la modernización de los procesos de gestión escolar (como registro de calificaciones, solicitud de documentación, entrega de reportes, comunicación de directivos con docentes y socialización de programas con los estudiantes, entre otros) si están fincados en el uso de la tecnología lograrán con una práctica cotidiana, su apropiación.

REFERENCIAS

- Crovi, D. (2010). Acceso, uso y apropiación de las Tic en comunidades académicas, México, UNAM/Plaza y Valdes.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). Acuerdo No. 447, del miércoles 29 de octubre del 2008, México.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/jornadas_internacionales/docs/upload/1111/1111C.pdf
- Gómez de Aranda, Santiago Navajas (2006). "Internet, blogs y educación. La utilización de los weblogs como herramienta pedagógica". Consultado agosto 13 del 2010.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/jornadas_internacionales/docs/upload/1111/1111C.pdf
- Katz, J. E. y R. E. Rice (2005). Consecuencias sociales del uso de internet, UOC, Barcelona.
- López y Mota, Ángel Daniel (coord.) (2003). La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 7: Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos (Tomo II), COMIE, México.
- Sánchez, J. (2003). "Integración curricular de las TIC. Concepto y modelos" en Revista enfoques tradicionales, 5 (1): 01-15, fecha de consulta: 30 de agosto del 2010
http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/sanchez_integracioncurriculartics.pdf
- Sancho José Ma. (1994) "la tecnología: Un modelo de transformar el mundo cargado de ambivalencia", en J. Ma. Sancho (coord.), Para una tecnología educativa, Horsori, Barcelona.
- Santamaría R. y T. Yurén. "Cultura digital en estudiantes universitarios. Primera fase de un estudio de caso", consultada agosto 20 del 2011 en:
<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Cultura20digital20en20e20estudiantes20universitarios.20Primera20fase20de20un20estudio20de20caso.pdf>
- SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior: La Creación de un Sistema Nacional en un marco de diversidad, México.
- Surman M. y K. Reilly. (2005). "Apropiarse de Internet para el cambio social. Hacia un uso estratégico de las nuevas tecnologías para las organizaciones transnacionales de la sociedad civil" en Cuadernos de trabajo de Hegoa, No. 38, consultado el 28 de agosto del 2010, en: http://f.biblioteca.hegoa.efaber.net/ebook/15288/Cuaderno_de_trabajo_38.pdf

Capítulo 86

Estrategias docentes para un aprendizaje colaborativo en el aula on line

Ingrid García

Universidad Autónoma de Madrid, España. Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta un curso virtual que pretende promover técnicas para el aprendizaje colaborativo en educación infantil, primaria y secundaria profundizando en el ámbito de las necesidades educativas relacionadas con estas técnicas y específicamente en aulas de clases divergentes.

El actual modelo educativo abarca cada vez más las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como elemento esencial a la hora de formar futuros profesionales. El aula virtual es una herramienta imprescindible como origen de cursos y contenidos digitales.

El aprendizaje colaborativo como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recaba la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad, el intercambio y su aporte a las diversidades en el aula de clases a través de una propuesta pedagógica. Aprender a trabajar colaborativamente nos ayudara a desarrollar una Conciencia Global desarrollando de esta manera en el aula habilidades para el siglo XXI.

El sistema educativo español en todos los niveles posee una gran heterogeneidad y diversidad de alumnos en cuanto nacionalidades, religión, idiomas, capacidades, aptitudes y necesidades, siendo imprescindible una correcta atención a esta realidad.

COMPOSICIÓN DEL MATERIAL DIGITAL Y OBJETIVOS

Se expone un aula virtual en Moodle (García, 2012) y el diseño del material digital para el tema de: “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Colaborativo en el Aula” Prodidac, 2013, profundizando en el ámbito de las necesidades educativas. Es así como, ante la necesidad docente de implementar cada vez más estos espacios, surgen las plataformas de gestión de aprendizaje, las cuales son herramientas integradas para la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativas.

Dentro de los principales objetivos del curso están Prodidac (2013):

- Conocer las técnicas necesarias para establecer una enseñanza innovadora en el aula en educación infantil, primaria y secundaria.
- Profundizar en el conocimiento del proceso de mediación, sociabilización y creatividad colectiva en la educación.
- Identificar las principales destrezas necesarias para desarrollar las técnicas de aprendizaje colaborativo y relacionadas con el manejo de grupos divergentes.

- Elaborar programas de grupos divergentes.
- Aplicar estrategias para el aprendizaje colaborativo: trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y método de casos.
- Establecer la tarea como trabajo en grupo para desarrollar competencias colaborativas.

Se presenta el material digital diseñado y se destacan los siguientes Capítulos: Técnicas para una enseñanza innovadora en educación infantil, primaria y secundaria;

@ Modelos de técnicas para una enseñanza innovadora.

@ Método expositivo;

@ Técnicas participativas complementarias a la exposición docente;

@ Técnicas interactivas para la socialización y la creatividad colectiva; Aprendizaje colaborativo;

@ Aprendizaje Colaborativo: estrategias de enseñanzas y diversidad;

@ Técnicas para promover el aprendizaje colaborativo;

@ Aprendizaje basado en problema (ABP) y Aprendizaje por proyecto (APP);

@ El estudio de casos como técnica didáctica para promover el aprendizaje colaborativo (García, 2012).

Cada uno de los Capítulos dispone de los archivos en pdf del material escrito y dos evaluaciones la autoevaluación y la evaluación dividida en dos partes preguntas de selección múltiple y de desarrollo.

Imagen 1. Curso de formación virtual Prodidac (2013).

Díaz y Morales (2012) opinan que en un entorno de aprendizaje colaborativo hay que tomar en cuenta cuatro perspectivas, sin las cuales no es posible arribar a la construcción conjunta y situada del conocimiento:

1. Personal del usuario o estudiante, la cual debe recuperar sus pensamientos y experiencias iniciales, pero que resultará enriquecida con las ideas de los otros (los demás participantes, el tutor, las ideas de los materiales disponibles en la Web, etc.).
2. Del grupo, que se construye y comparte en los episodios de trabajo grupal conjunto.
3. Del curso, donde los materiales curriculares o pertinentes al proceso educativo se discuten entre todos los participantes.
4. Otros agentes involucrados en la tarea.

ALGUNAS ESTRATEGIAS INNOVADORAS DEL CURSO VIRTUAL

El objetivo de los grupos de trabajo sean presenciales o virtuales consiste en producir y poner en común distintas ideas sobre un tema concreto, aprovechando la sinergia grupal y garantizando que todos los miembros hacen sus aportaciones, independientemente de sus aptitudes y actitudes, de su perfil social y/o de su capacidad de expresión oral Herrera (2006).

Desde el punto de vista pedagógico, las TIC representan ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo debido a que permiten: estimular la comunicación interpersonal; el acceso a información y contenidos de aprendizaje; el seguimiento del progreso del participante, a nivel individual y grupal; la gestión y administración de los alumnos; la creación de escenarios para la coevaluación y autoevaluación. Algunas utilidades específicas de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje colaborativo son: comunicación sincrónica, comunicación asincrónica, transferencia de datos, aplicaciones compartidas, convocatoria de reuniones, chat, lluvia de ideas, mapas conceptuales, navegación compartida, wikis, notas, pizarra compartida Díaz y Morales (2012).

Los foros de debate como la herramienta que permite que el Equipo Docente, los tutores y los alumnos puedan participar en foros de debate en línea. Ofrece la posibilidad de enviar, leer y buscar mensajes. Los foros se dividen en diferentes áreas temáticas asociados a los Capítulos de libro en este caso, lo que permite crear grupos de debate sobre temas específicos. En el Foro de recursos en internet: colaboran para aumentar la lista de recursos educativos en internet relacionados con la temática del curso Esta sección de comunicación asíncrona está diseñada para intercambiar opiniones e información con referencia a aspectos didácticos-pedagógicos de la actividad.. El Cuadro 1 presenta la recopilación que exponen Colvin y Mayer (2008).

Recurso	Descripción	Algunas aplicaciones en la enseñanza en línea
---------	-------------	---

Correo electrónico:	Dos o más participantes comunicándose en tiempo diferido (asincrónicamente) por texto. Los mensajes se reciben y envían desde un sitio de correo electrónico individual.	
---------------------	--	--

- Trabajo en equipo.
- Intercambios del estudiante tutor.
- Actividades colaborativas entre pares.

Wikis	En estructura y lógica es similar a un blog, pero en este caso cualquier persona puede editar sus contenidos, aunque hayan sido creados por otra.	
-------	---	--

- Trabajo colaborativo en el desarrollo de un documento.
- Actualización de un repositorio de información del curso.
- Construcción colaborativa del material del curso.

Foro de discusión	Recurso Web que le da soporte a discusiones en línea de manera asincrónica. Esta herramienta se basa el principio del correo electrónico, con la diferencia de que se utiliza para enviar a un grupo de usuarios (1 a N), los mensajes quedan registrados a lo largo del tiempo, de tal forma que se acumulan y entre los usuarios los van complementando.	
-------------------	--	--

- Discusiones grupales.
- Trabajo en equipo para resolver casos.
- Análisis grupal de contenidos revisados.

Tabla 1. Recursos y aplicaciones en aprendizaje colaborativo en línea.

CONCLUSIONES

Con Moodle se ha implementado un Aula Virtual para la materia: Estrategias docentes para un aprendizaje colaborativo en el aula, basada en la pedagogía constructivista. Los aspectos de la teoría constructivista se manifestaron en el uso de las siguientes herramientas: Socialización (Foros, Wiki, ect), Aprendizaje autorregulado y desarrollo de la metacognición (mediante el empleo de autotest). El desempeño del aula virtual fue calificado de muy bueno en los aspectos visuales, de navegabilidad, contenidos y diseño instruccional.

REFERENCIAS

- García, I (2012). Estrategias docentes para un aprendizaje colaborativo en el aula. Disponible en: <http://www.prodidac.org/nuevos-cursos ?task=ver curso&id=4>
- Prodidac (2013). <http://www.formacionyaprendizaje.com /campus/>
- Díaz, f Y Morales, L (2012). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. Tecnología y Comunicación Educativas Año 22-23, No. 47-48 <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/1-25.pdf>
- Herrera, M. (2006) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1326.htm>
- Colvin, C. y Mayer, R (2008). Learning together virtually. En: E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. San Francisco, CA: John Wiley y Sons/Pfeiffer.

Capítulo 87

Recursos telemáticos para las aulas de e.s.o.

María García Rodríguez, M^a Teresa Gómez del Castillo Segurado y Alejandro Gómez Camacho
Universidad de Sevilla

IN TRODUCCIÓN

La realización de la presente comunicación tiene principalmente dos objetivos. Por una parte, se pretende transmitir al profesorado de E.S.O. la importancia y necesidad del trabajo con recursos telemáticos en sus aulas. Por otra, aportar una selección útil de estos recursos con los que su alumnado podrá interactuar y aprender.

Esta sociedad, tal y como se afirma en el prefacio del informe de la UNESCO, “Hacia las sociedades del conocimiento” (Matsuura, 2005), apunta a la educación como instrumento para sortear las posibles dificultades en la utilización razonable y resuelta de las nuevas tecnologías, que abre auténticas perspectivas al desarrollo humano y sostenible. Pero además, aporta a los aprendices ventajas como:

- Cuenta con un nuevo medio para resolver toda una serie de problemas organizacionales, absorber tareas rutinarias o desagradables y devolvernos más tiempo libre para actividades gratificadoras.
- Facilita el trabajo en equipo permitiendo un aprendizaje a través de grupos colaborativos.
- Permite flexibilidad temporal y local.
- Ofrece un modelo educativo adecuado a la sociedad de la información, basado en la participación y el aprendizaje activo.
- Muestra la disponibilidad de otros recursos multimedia como video, chat, etc.

Sobre todo, hay que tener claro cómo, cuándo, y dónde aplicar esta gran gama de herramientas ya que los materiales educativos existentes en la red son perfectos como ayudante educativo siempre y cuando sean adecuadamente utilizados.

TIPOS DE RECURSOS INFORMÁTICOS EDUCATIVOS DESTACADOS

Agrupamos los recursos que vamos a presentar en las siguientes categorías:

- Software educativo interactivo: aplicación informática que apoya directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje curricular constituyendo un efectivo instrumento para un desarrollo educacional permitiendo a su vez la interacción. (Rodríguez, 2000)
- Juegos educativos interactivos: recursos informáticos diseñados con una finalidad lúdica que ejercitan estrategias, conocimientos o habilidades educativas y/o curriculares.
- Blogs educativos: sitios web que facilitan la publicación instantánea y cronológica de entradas, permitiendo que los lectores puedan interaccionar con el autor realizando

comentarios en torno a una temática curricular. (Orihuela y Santos, 2004; Gewerc, 2005; Marzal y Butera, 2007).

-Redes sociales educativas: entorno para gestionar actividades grupales a partir de una identidad digital debidamente establecida y basada en una comunidad de práctica educativa. En una red de este tipo se busca el desarrollo del capital humano a través de una construcción social del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que privilegia el trabajo colaborativo. (Lapeyre, 2012).

-Webquest: Es una actividad orientada a la investigación y elaborada por el profesor donde casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la web (Palacios, 2009). Se construye alrededor de una tarea final atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar tratar con la información mediante resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis (Fernández, 2007).

-Plataforma de teleformación: sistema de gestión de aprendizaje en red organizada en función de unos objetivos formativos de forma integral, (Zapata, 2003). Cumple funciones como la distribución de materiales educativos en formato digital, realización de debates, construcción de documentos conjuntos, puestas en común de trabajos, respuestas a actividades, etc.

PROPUESTA DE RECURSOS ON LINE

Tras la recopilación de un gran número de recursos web y la posterior elaboración de un instrumento de valoración de los mismos basándonos en trabajos anteriores de Cabero (2001), Cabero y López (2009), Marqués (2002) entre otros y, que no se incluye en este trabajo por motivos de espacio, ofrecemos a continuación una selección de los recursos telemáticos encontrados.

Mostramos una gama de los mismos con algunos ejemplos interesantes dentro de los medios descritos en el apartado anterior. Estos han sido escogidos por su versatilidad, interés y calidad.

(Recursos anexados en el correo comunicacionescongresoprofesorado@edu.uned.es por no poder introducir el contenido en tablas en este espacio).

CONCLUSIONES

Ante la necesidad mostrada de que el profesorado domine el uso de las nuevas tecnologías así como de los recursos online como apoyo a su metodología educativa, tanto por las demostraciones actuales de aumento de la motivación en el alumnado, como por la adaptación a la sociedad actual de la información, se considera imprescindible una formación del profesorado en este ámbito. Una formación del profesorado tanto en nuevas tecnologías como en todos los posibles recursos educativos que pueden encontrar en ellas. Es fundamental por tanto, un reciclaje por parte del profesorado que no domine las TIC e incluso de quienes lo dominan, ya que se producen continuos avances.

Se ha presentado un abanico de posibilidades de recursos web para el profesorado de E.S.O. consideradas interesantes, para que estos se sumerjan en el importante uso de la telemática en educación.

REFERENCIAS

- Cabero, J. (2001). Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. y López, E. (2009): Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. Barcelona: DaVinci.
- Lapeyre, J. (2012). Red social educativa – definición y componentes. Edutec. <http://edutec-peru.org/?p=1166>. Consultado: 23/02/2013.
- Marquès Graells, P. Evaluación y selección de software educativo. 2002. <<http://dewey.uab.es/pmarques>>. Consultado: 13/12/2012.
- Orihuela, J. L. y Santos, M. L. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: Experiencias con bitácoras de alumnos. Quaderns Digitals, 35, 1-7. http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edutece_n40_Perez_Aranda_Hernandez_Martin_Benito_Cordoba.pdf. Consultado: 23/02/2013.
- Palacios, A. (2009). Las Webquest como estrategias metodológicas ante los restos de la convergencia europea de educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. 34, pp 235-249.
- Rodríguez Lamas, R. y colectivo de autores. (2000). Introducción a la Informática Educativa. Universidad de Pinar del Río: Pinar del Río.
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Consultado: 7/02/2013.
- Zapata, M. (2003). Sistemas de gestión del aprendizaje – Plataformas de teleformación. <http://www.um.es/ead/red/9/SGA.pdf>. Consultado: 23/02/2013.

Capítulo 88

Aplicación de los distintos recursos educativos al espacio del aula

M^a Consuelo González Durá
Colegio oficial de psicólogos

En el aula podemos encontrar dos espacios que conviven: el físico y el emocional. Ambos espacios han de ser tenidos en cuenta a la hora de realizar mejoras y buscar la optimización. La tarea del docente se realiza en ellos y es por eso que éstos pueden ser un obstáculo en su quehacer o por el contrario favorecer el correcto desarrollo de las tareas, de las relaciones y del clima emocional. Reflexionando sobre ellos, como hace este póster, el docente puede conseguir nuevos logros que le lleven a estar más atento a su entorno próximo y llevar a cabo su propia investigación en acción a partir de estos elementos. Para lograr algo diferente hay que hacer algo diferente y quizá prestar atención a los elementos tratados en este póster pueda introducir en el trabajo del docente esas diferencias oportunas, adecuadas y deseables.

Por ello, varios son los aspectos que se relacionan con el potencial del espacio físico y emocional del aula que a continuación se van a desarrollar:

- En cuanto a los recursos metodológicos: tener en cuenta la posibilidad de crear espacios que posibiliten las tareas asociativas, las tareas paralelas, la experimentación, la observación, la manipulación, el dibujo. Variar los elementos presentes en el aula para facilitar las programaciones individualizadas, la enseñanza modular, la asignación de tareas y la enseñanza recíproca. Distintos ritmos respetados y distintas actividades conviviendo en un mismo tiempo y espacio garantizan dar una respuesta más ajustada a la realidad del alumnado.

- En cuanto a los recursos didácticos: intentar aprovechar todo el potencial de los distintos recursos personales: del profesor/profesores, del alumno/s, de los compañeros y trabajadores del centro, de los familiares y de los personajes presentes en la realidad del estudiante (por ejemplo, personajes televisivos). Perseguir también el aprovechamiento de los recursos físicos:

- . La luz es uno de ellos
- . La temperatura adecuada para la realización de tareas.
- . El ruido ambiental
- . La ausencia o presencia de olores
- . El tamaño del espacio a emplear
- . La presencia del exterior en el aula, las vistas
- . El aspecto del espacio interior del aula: limpieza, estado de los distintos elementos, carencias, necesidades, elementos sobrantes
- . La multifuncionalidad del espacio y los elementos que hacen posible su correcta distribución, uso y armonía, evitando las posibles interferencias
- . La funcionalidad y ergonomía del mobiliario del aula
- . La elección de los lugares sanos y la evitación de aquellos que no lo son

- Por lo que corresponde a los recursos ambientales: partiendo del espacio del aula ir más allá, abarcar el del centro (espacios comunes) y el del entorno comunitario. Tener en cuenta:

- . la conformación pedagógica del espacio del aula
- . la sala de profesores como un recurso o apoyo para la labor del profesor (en cuanto que hace posible la interacción con los compañeros, un clima distendido, de consulta de materiales, permite compartir material y su preparación, compartir y reflexionar a propósito de las experiencias vividas, etc.)
- . el uso de otras áreas comunes del centro (la biblioteca, el hall, el patio, el gimnasio, etc)
- . la proyección del trabajo del aula en el entorno como punto de partida, de llegada y formando parte del proceso

- Teniendo en cuenta los recursos materiales: los hay de varios tipos, los omnipresentes, los estables o presentes de continuo, los semipresenciales, los de presencia puntual, los esporádicos, los de primera toma de contacto, etc.

Estos distintos materiales pueden ser aportados por el centro, algún organismo público, los propios profesores (por elaboración propia o de otros), los alumnos, el entorno familiar de los alumnos y otros.

Estos recursos materiales pueden ser de carácter tecnológico (pizarras digitales, proyectores, ordenadores, reproductores de música,...), de carácter educativo (enciclopedias, diccionarios de idiomas, libros, manuales, gramáticas,...), de carácter lúdico (juegos, puzzles, sudokus,...).

- En cuanto a los recursos de atención a la diversidad: partir de los profesionales, programas y espacios diversificados para el apoyo a los alumnos con bajo rendimiento académico (aulas, talleres, gabinetes psicopedagógicos, huertos, ayudas físicas, materiales específicos, programas informáticos y tecnologías adaptadas, etc.). Tener en cuenta lo que la diversidad de cada alumno pide o necesita para conseguir su adecuada adaptación al medio y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Por último, los recursos psicológicos que tendrían que ver con: la ubicación estratégica de los alumnos, las normas y dinámicas propuestas, los distintos canales de comunicación propuestos, la estructura y metodologías empleadas en las clases, la flexibilidad de los elementos involucrados en los procesos educativos, el currículo oculto del aula y su trabajo así como el de los niveles de educación formal, no formal e informal. También se relacionan los recursos psicológicos con los apoyos visuales: simbolismo negativo o positivo de los elementos del aula, su posibilidad de ofrecer feedback al alumno y al profesor, el refuerzo del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden posibilitar, su estética o belleza, la personalización que los alumnos pueden sentir con su adecuado uso. La conformación “psicológica” del espacio persigue evitar sustos, distracciones, precariedad o por el contrario saturación estimular.

La realidad es que muchos profesores se sorprenden al descubrir todo el potencial que su lugar de trabajo encierra, inexplorado, desconocido, oculto.

Analizando, reflexionando y elaborando propuestas de mejora concretas de todos estos elementos presentes en el aula y por tanto recursos educativos en potencia, es como se plantea en este póster aportar a los docentes de secundaria nuevas ideas y perspectivas a abordar en su quehacer cotidiano para hacer de lo ordinario algo extraordinario.

REFERENCIAS

- Boggino, N. (Comp.). (2007). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Sevilla: Homo Sapiens Ediciones.
- López Torres, Marcos. (2006). *Técnicas de enseñanza en grupo*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, F. (1986) “ La influencia de los factores físicos ambientales en el comportamiento”. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Comp.). *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Psicología.
- SANJURJO, L. y Rodríguez, X. (2003): *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens

Capítulo 89

Diagnóstico educativo de usos, control parental y competencias del alumno: desde la percepción de los jóvenes de secundarias públicas en México

Gustavo Adolfo León Duarte, Emilia Castillo Ochoa, Mariel Michessedett Montes Castillo y Edgar Oswaldo González Bello
Universidad de Sonora

Bajo el contexto de un mundo globalizado surgen una serie de exigencias y transformaciones necesarias para la evolución, producción de conocimiento e interacciones sociales. De aquí la importancia crucial entre educación, cultura y tecnologías de la información. (Caudillo, 2012)

En la medida en que las nuevas tendencias en interacción y progreso nacional están referidas al uso de la tecnología y los atributos que de esta se desprendan; como refiere Brunner (2001), el progreso de una nacional será el reflejo del desarrollo y aplicación que la ciencia y tecnología puedan tener en la sociedad.

Sin embargo, hasta qué punto es conveniente dejar que estos procesos de interacción tecnológica dominen y determinen la manera de interactuar socialmente. Es a partir de esto donde la presente contribución pretende dar aporta, en la medida en que refleja las interacciones que dentro de la tecnología se establecen, en un contexto de educación básica, que si bien supondríamos que deberían de utilizarse para fortalecimiento y desarrollo social, no siempre resultan convenientes.

Y cómo a su vez este contexto de interacción tecnológica (virtual) es supervisada, por una generación “experta” (padres de familia), la cual guiaría el uso a través de su supervisión o control parental.

Con base en las tendencias de globalización y nuevas tecnologías, las demandas educativas y la necesidad de conocer las interacciones sociales entre jóvenes estudiantes, surge la necesidad de conocer el uso del Internet en jóvenes universitarios, así como el control parental que sus familiares realizan dentro de la ejecución de dicha actividad.

Por lo tanto, la importancia de este trabajo radica en ¿conocer cuál es la relación entre Tic's y control parental? En el contexto de estudiantes de secundaria. Proponiendo así el siguiente objetivo de investigación:

Identificar y diagnosticar los usos, preferencias y control parental en el uso de Internet, bajo situaciones de “redes sociales”, desde la perspectiva de los jóvenes y padres de familia de nivel educativo básico (modalidad secundaria) de sectores educativos públicos y privados en el estado de Sonora (México).

METODOLOGÍA

Para el presente estudio se trabajó un enfoque de investigación cualitativo debido a que nos permite profundizar en casos específicos, utilizando la descripción y análisis de fenómenos que permiten su interpretación y entendimiento; con ello poder

conceptualizar sobre la realidad (Bonilla y Rodríguez, 2000; Bernal, 2006; Hernández y otros, 2006).

Descriptiva es el tipo de investigación considerada para el presente trabajo; debido a que Hernández y col. (2006), refieren a que este tipo de investigación busca especificar y presentar características, percepciones, estrategias, conductas y opiniones que se pudieran presentar en el fenómeno de estudio

La técnica cualitativa implementada fue el grupo focal esta técnica consiste en la discusión e ideas planteadas por un grupo de sujetos representativos para la investigación, entre 6 y 8 informantes, en cuya discusión van inmersas percepciones, opiniones e ideologías con respecto al objeto de estudio (Hernández y otros, 2006; Castillo, 2004). Para este caso fueron 7 los grupos focales que se implementaron, uno por secundaria, siendo un total de 66 los estudiantes participantes; estos pertenecientes a el primer, segundo y tercer grado. El procesamiento de la información se dio a través de la técnica de color, la cual identifica a través de recurrencias las categorías y hallazgos significativos para el diagnóstico.

En el siguiente apartado se mostraran los resultados encontrados, a partir de la guía de tópicos implementada en los grupos focales. La presentación es a través de los conceptos trabajados y relacionados.

a) Internet

Dentro de este tópico se trabaja el concepto, a partir de la percepción que los estudiantes tienen, específicamente sobre el uso y finalidades; dentro de las recurrencias se encuentra que la de mayor mención refiere que les permite interactuar entre personas (pares) así como obtener información (informal) de los individuos con los cuales interactúan; mientras que en último término se encuentra la función de promover o aportar al perfil de estudiante de secundaria, es decir, la obtención de información que contribuya a sus procesos de formación académica.

Esto nos lleva a considerar que el uso del internet por parte de los estudiantes es considerado como una actividad o instrumento de recreación, y que dentro de este pueden interactuar, conocer y obtener información significativa para su desarrollo psicosocial, más no para el desarrollo académico y perfil de egreso de su nivel educativo.

b) Control parental

Dentro de este tópico se trabajó la percepción sobre la supervisión del contexto familiar en cuanto a los usos e interacciones que el estudiante tiene en el internet, específicamente en su aplicación en redes sociales; sobresaliendo la persona o figura de autoridad encargada de supervisar, así como usos y aplicaciones.

El hallazgo significativo para el uso de WEB/PORTALES/BLOGS gira entorno a que este se realiza, por parte de los estudiantes, sin un control aparente, debido a que refieren que este es su espacio y exigen privacidad, a su vez manifiestan que sus mayores respetan sus interacciones en internet, debido a que son temas o instancias fuera de su alcance o interés.

Si bien no existe una supervisión estricta o restringida para el uso del internet por parte del contexto familiar, dentro de las percepciones se encontró que la restricción

esta entorno a la hora de dormir y al número de horas que se invierten por parte de estudiante; es decir mientras que el estudiante apague la computadora a la hora establecida por parte de los padres/tutor y realice las actividades cotidianas de su rol (tareas, aseo de casa, cuidados, entre

Un último aspecto que se trabajó en las percepciones de estudiantes fue las interacciones y fines con los cuales se usa el internet; en líneas anteriores se hacía la connotación de que este es usado principalmente para las interacciones sociales y obtención de información (informal) de personas de interés; bajo este contexto se mantiene la línea en aspectos relacionados con las personas que se interactúa, los tipos de relaciones y la información que se necesita conocer de estas.

En este sentido se encontró que las redes sociales permiten interacciones de amistad entre personas inmediatas a su contexto social (amigos, compañeros de clase, familiares), pero también así personas de nuevas culturas o contextos (predominando personas fuera del estado e incluso del país), sin embargo esta información no es comprobable por parte del estudiante debido a que el usuario de la red puede manipular la información debido a que no existen políticas que comprueben información personal.

Otro de los hallazgos significativos son las actividades e información dentro de las redes sociales, predominando solo el conocer “amigos” e intercambiar información básica como nombre, edad, gustos, preferencias, situaciones sentimentales y acontecimientos que ocurren dentro de su contexto.

Algunas de las menciones recurrentes sobre interacciones en redes sociales por parte de los estudiantes de secundaria se enlistan a continuación:

- a) “...Si he tenido un amigo nomas, , lo conocí en internet en Facebook publicando tonterías y el me comentaron ahí lo encontré y tiene mi edad si 23, tenemos todos en común...”
- b) “...Si no se varios de face pero uno así el más lejos vivía en Perú de 18 no me dijo que me quería conocer pero ya no le volví hablar ...”
- c) “...Como unos 15 la mayoría son hombres la mayoría son hombres y mujeres variable, fue cuando salía en un torneo de beisbol a puerto rico y ahí las conocí...”

De acuerdo con el tipo de información personal que comparten

“...El Nombre localidad donde vivo el día nomas que cumplo años año no...”⁴

- a) “...Nombre fecha de nacimiento lo que me gusta...”¹⁰
- b) Personas con las que comparten información personal

Respecto de la administración de sitios en internet que solamente interactúan con desconocidos/amigos virtuales

- a) “...No tengo porque me da igual pongo puras tonterías...”
- b) “...No porque me da igual que hagan lo que sea ay no...”

- c) “...Pues si porque no quiero que se enteren de lo que hago lo hago de las tonterías que hablábamos en la calle o lo que hacemos de las tontadas que se nos ocurren....”
- d) Razones para hacer del internet una actividad a realizarse en “solitario Prefieren tener su privacidad y que cada quien la respete
- e) “...Para no ser grosero cada quien tiene sus gustos...”
- f) “...Porque a veces hay cosas que no les importa que no les incumbe o quieren mantener algo en secreto y no quieren que se sepa ...”
- g) “...Pues la privacidad el otra vez taba acá en el faceebok taba chateando con una que conocí en el pueblo para el lado de Yecora ya estaba hablando con ella y llego mi apa y me pregunta ta bonita y donde la conocí en el pueblo y ay ya. No seas metiche...

De acuerdo con los informantes, las actividades que realizan en internet son:

- a) “...Pues pongo para hacer tareas luego borro todo me meto a Facebook luego entro a mi cuenta de youtube me pongo a ver videos me pongo a jugar ai me la paso todo el día y veo videos violentos antes de que lleguen mis padres videos donde salen las personas golpeando a personas fuera de una escuela o golpeándose así de que agarras un bat y le pegan a otro en youtube...”
- b) “...Pues puro Facebook y youtube videos chistosos ...”
- c) “...Chatear en Facebook escuchar música y hacer la tarea

CONCLUSIONES

De la fase cualitativa del estudio, una vez analizados los hallazgos y realizada la triangulación con los fundamentos teóricos y percepciones de los investigadores, concentramos nuestras conclusiones dentro de los siguientes puntos alusivos al control parental: privacidad, conectividad de los adolescentes, situaciones de riesgo y uso de los medios en el contexto educativo,

En el rubro de la privacidad, se anota que los jóvenes, en este caso adolescente de secundarias públicas tienen una tendencia a proteger lo que consideran privado. Estas situaciones no corresponden meramente a aspectos negativos, como lo son acoso, imágenes no aptas para la edad o la convivencia con extraños (aspectos que efectivamente ubicamos en las situaciones de riesgo las cuales expondremos más adelante) sino cuestiones de bajo riesgo, como lo son, fotos de amigos, situaciones de la escuela, fiestas de cumpleaños, etc.

En general el adolescente menciona que lo privado “no tiene que ser malo” sino simplemente “privado” y que ellos determinan la información que acercan a padres de familia o familiares.

Observamos que los jóvenes manifiestan cierto control sobre situaciones privadas, en cuestión de claves de acceso, portales web anónimos, control total de sus celulares, incluso del crédito que tienen de llamadas, esto también lo consideran secreto.

Se percibe que el padre de familia realiza repetidos intentos por acceder a información que manejan sus hijos (as), como lo es, los contactos de celular, y en internet, de redes sociales y de chat, sin embargo, es fácil para el usuario mentir, y mencionar que son amigos, cuando en verdad son desconocidos, o amigos de un tercero.

Con respecto a las situaciones en riesgo podemos mencionar que los adolescentes ante el uso de las redes sociales, el internet en general, chat y telefonía celular, se encuentran expuestos a ser víctimas de acoso de familiares, amigos de la familia y desconocidos (amigos virtuales que ellos eligen o aparecen sin ellos saberlo dentro de sus contactos).

Se encontraron diferentes formas de acoso, entre ellas Ciberbullying. Es importante mencionar que el concepto de bullying entre los jóvenes se limita a “ser molestados” sin ser agresión física, o extralimitada, es decir, en algunos casos el Ciberbullying fue mencionado cuando alguien se burla de una foto: “salí con los ojos cerrados y se burlaron de mí”; en otros casos, se reflejó acoso ejercido por miembros de la familia (sobre todo en el caso de tener padres que supervisan que el joven solo tenga de contactos a familiares).

En la mayoría de las situaciones los jóvenes manifiestan ser tolerantes a situaciones de acoso, sin importar de quien las reciban, para de esta manera no perder el acceso a internet, o ser restringidos o limitados en el uso de los medios.

Se menciona también a manera de conclusión que a través del uso de los medios como celular e internet los jóvenes buscan la interacción con otros, pero ellos mismos manifiestan que no es la forma en la que aprenden, o adquieren nuevo conocimiento, sino es su forma de socializar, perdiendo de esta forma habilidades personales de socialización como el saludo, el trabajar con un par, o en equipos, el reunirse con otros fuera de la escuela para trabajar.

REFERENCIAS

- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Pearson: México. 2ª. ed.
- Britner, Preston A., & Phillips, Deborah A. (1995). *Predictors of parent and provider satisfaction with child day care dimensions: A comparison of center-based and family child day care*. Child Welfare, 74(6), 1135-1168.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. En Niall Bolger, Avshalom Caspi, Geraldine Downey, & Martha Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Brunner, J. (2001). *Peligros y Promesas: Educación Superior en América Latina. Documento producido por un grupo de tarea convocado por la UNESCO y el Banco Mundial*. Recuperado de http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archives/PELIGRO%20Y%20PROMESA_es%20EN%20AL_2_.pdf
- Bryant, Donna; Peisner-Feinberg, Ellen; & Miller-Johnson, Shari. (2000, April). *Head Start parents' roles in the educational lives of their children*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Caudillo, D (2012). *Relaciones interactivas, uso y control parental en jóvenes de secundaria, caso escuela secundaria federal numero 3, en Hermosillo, Sonora México*. (Tesis inédita de maestría en educación, campo formativo docente). Escuela Normal Superior de Hermosillo. México
- Epstein, Joyce L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.
- Hernández S., R., Fernández-Collado, C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta Edición. McGraw Hill Interamericana. México. pp. 5, 8
- Hurley, Christine M. (1999). *Welcome status and family-school relationships: An exploratory study of parent perspectives*. Dissertation Abstracts International, 59(8-A), 2851.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública
- Spann, Sammy J.; Kohler, Frank W.; & Soenksen, Delann. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities. 18(4), 228-237

Capítulo 90

Motivar a los alumnos utilizando la pizarra digital

Carmen Gabriela Mirea

Uned

Hadasa Camelia Ploscar

UAH

En esta investigación intentaremos demostrar que aparte de las múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento personal y colectivo que viene proponiendo la revolución tecnológica en las distintas áreas de la actividad social es también aplicable a la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. Las Tics permiten la creación de un interfaz entre en alumno y profesor. Lo que nos proponemos con este trabajo es demostrar que la pizarra digital en la clase de inglés es más que una herramienta sino un verdadero vector de la comunicación entre profesor y alumno en diferentes estados de adquisición de la lengua. Se trata de un nuevo espacio en la clase que modifica las maneras de intervención del profesor y para los alumnos supone un cambio entre la relación con los documentos auténticos y el escrito.

Desde hace varios años se destaca el hecho de que aprender o enseñar una lengua no consiste únicamente en resolver ejercicios gramaticales que tratan elementos particulares de una lengua sino en conseguir las aptitudes necesarias que permitan al estudiante actuar en la vida real.

Según el Marco común europeo de referencia, “las competencias generales de los alumnos se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.” Con otras palabras la competencia representa una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” La competencia comunicativa engloba: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Comunicar significa utilizar un código lingüístico (la competencia lingüística) dirigido hacia una acción (competencia pragmática) en un contexto sociocultural y lingüístico dado (la competencia sociolingüística).

La competencia digital aparece tanto en el currículo de la Comunidad de Madrid siendo una de las ocho competencias básicas como en las competencias establecidas por la Unión Europea.

Enseñar idiomas significa por definición construir y desarrollar aptitudes de comunicar y re-dimensionar la percepción intercultural que los alumnos tienen sobre el mundo que nos rodea.

La pizarra digital es una herramienta muy útil para la enseñanza de idiomas que facilita la comprensión y la producción de sentido, la capacidad de poner en relación diferentes elementos (imágenes, textos, sonidos). Los documentos son muy atractivos, diversificados, interactivos y permiten al profesor el medir de una manera muy eficaz el progreso de la clase. Debido a sus funciones interactivas, los alumnos utilizan y accionan directamente sobre la lengua, facilitan la comprensión y la memorización.

A través de la pizarra digital tenemos acceso en el acto al Internet pudiendo ver las noticias y los eventos que tienen lugar en el mundo y utilizarlos para llamar la atención y despertar el interés a los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua extranjera.

A continuación trataremos de demostrar que a través de los programas informáticos, los alumnos pueden desarrollar todas las competencias propuestas en el MECR. En conformidad con el Marco europeo de referencia las competencias lingüísticas “incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.” Dichas competencias se pueden poner en aplicación con la realización de distintas actividades de la lengua que conllevan la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.

Vamos a mostrar varias actividades utilizando la pizarra digital que se puede hacer en cualquier momento, teniendo como tema, cualquier noticia de actualidad. A través de este tipo de actividad, los alumnos pueden accionar, toman posición, dan sus propias opiniones, se concentran mejor, aumenta la motivación y se convierten en actores de la propia formación.

Los objetivos que me he propuesto con este ejercicio son:

Aprender a describir un personaje

Ofrecer información sobre alguien

Enseñar cómo funciona la prensa

Al poner en práctica esta actividad, podemos afirmar que el rol del docente es de mediador que enseña a los alumnos a ser analíticos y críticos a la hora de usar una información encontrada en Internet, dado que existe un campo muy amplio y variado de informaciones, algunas contradictorias, otras incorrectas o ininteligible que no se pueden usar a la hora de efectuar una tarea. Esta actividad, convierte tanto a los alumnos como a los docentes en “procesadores y creadores de información”.

CONCLUSIONES

1. En conclusión, podemos afirmar que las TICS rompen el límite del aula tradicional porque hay múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento personal o colectivo que la revolución tecnológica viene proponiendo en las distintas esferas de la actividad social. El mundo globalizado, a través del Internet y de la información digital, ha producido importantes cambios en el ámbito de la sociedad contemporánea. La mayor parte de los estudiantes actuales son expertos en el uso de medios electrónicos y hay que explorar esta nueva capacidad.
2. Se considera que las nuevas tecnologías tienen un carácter socializador y educativo. Con la ayuda de las TICS los alumnos tienen más oportunidades de aprender e investigar de forma más rápida, variada y eficaz desarrollando sus capacidades de análisis, expresión y comprensión.
3. Las TICS permiten que todos los alumnos participen al mismo tiempo, incluso los más tímidos; al mismo tiempo, debido a la dimensión lúdica los alumnos se sienten motivados en estudiar/aprender.

4. En conclusión podemos decir que los TICS son un aliado del profesor porque cambia el espacio del aula, la llena de vida y facilita la puesta en situación de clases variadas, y atractivas donde la interacción es motivada.

REFERENCIAS

- Ausubel, P. D. & Robinson, G. F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B; & William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England. Open University Press.
- Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. Lección inaugural del curso académico 2004-2005. Barcelona. UOC.
- Coleman, G. (1996). Integrating CALL into the language syllabus. *ON-CALL Journal* 10. 21-28.
- Enrique, E. Batista (noviembre. 2003) J. *Teorías de aprendizaje para la Sociedad de la información*. Extraído el 17 de abril de 2013. http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/teoria_1.HTM
- Fidalgo, A., (1992). La informática educativa de hoy a mañana. *ADIE: Revista de Enseñanza y Tecnología*. 7. 11-17.
- García Bermejo, , M.L. Casado ,J. (2000). *Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador*. Extraído el 10 de marzo de 2013. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148759> .
- Guerrero, E (2007). JClic: A new software to teach and learn easily. Implementation of multimedia activities in our classroom. *ICT in education: Reflections and perspectives*. Bucharest.
- R. Karplus, , A. E. Lawson, , W. T. Wollman, , M. Appel, , R. Bernoff, , A. Howe, , J. J. Rusch, , F. Sullivan.(1977): *Workshop on Science Teaching and the Development of Reasoning*. Berkeley CA. Lawrence Hall of Science.
- Marco europeo común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas*. Estrasburgo Comité de la educación. Consejo de Europa. Edición provisional 1996 [2ª ed. provisional 1998, ed. Definitiva 2001].
- Perrenoud., Philippe. (2008). *Utilizar las nuevas tecnologías. Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Grao. Barcelona.

Capítulo 91

Formación del profesorado en los nuevos usos sociales digitales, entornos, dispositivos, contenidos y metodologías en las áreas de Ciencias. Un compromiso con su tiempo

Miguel Pérez Plaza

Director, Unidad de Investigación Área de Producto y Proyectos.Educationaline, editorial de contenidos digitales educativos.

Beatriz Plaza Marina

Investigadora independiente

Las tecnologías por sí solas no garantizan ni una mejora en los resultados de los alumnos ni un beneficio inmediato para el trabajo de los profesores, para los que se presenta una nueva labor con un cambio profundo en los currículos que afectará también a las metodologías. En este artículo proponemos una respuesta a las necesidades de formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías y, concretamente, en el uso de contenidos digitales. A partir de la investigación realizada en colaboración con el grupo de Didáctica Investigación y Multimedia de la Universidad Autónoma de Barcelona (Grupo DIM) sobre el uso de contenidos digitales en el área de Matemáticas y Ciencias.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

No podemos entender la educación de otra manera que como un proceso social de adaptación a una realidad cambiante, que está a su vez en un proceso de continuo cambio. Un panorama de creciente complejidad para afrontar el reto de responder con eficacia a las múltiples transformaciones de nuestro tiempo: digitalización, multilingüismo, transformación profunda de los lenguajes y modos básicos de comunicación...

El proceso de profundo cambio que afecta al sistema educativo se articula sobre dos grandes ejes: la introducción de la tecnología y la formación del profesorado. La instrucción que reciben los docentes es, por lo general, “deficiente, en los datos de todas las CC.AA. (160.000 formados en el programa Escuela 2.0 de un total de más de 680.000, con una proporción muy desigual en las distintas comunidades). Esta situación hace necesario el desarrollo de un sistema de alfabetización o ‘realfabetización’ del profesorado.” (Plaza, Pérez y González, 2012)

INVESTIGACIÓN

Desde Educationaline y el grupo DIM, se puso en marcha la investigación “Uso didáctico de los contenidos digitales EDUCALINE”, dirigida por el Dr. Pere Marquès, director del grupo de investigación “Didáctica y Multimedia” de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Para ello, durante el curso 2011-2012, profesores de 23 centros docentes de enseñanza primaria y de ESO, públicos, concertados y privados repartidos por todo el país. En total participaron más de 100 profesores y 3.000 estudiantes que pusieron en práctica con sus alumnos diversas actividades de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de los libros de texto digitales EDUCALINE, que estaban disponibles en castellano,

inglés y catalán. Para Secundaria se utilizaron los libros digitales correspondientes a las asignaturas:

- Ciencias de la Naturaleza 1º/ 2º ESO.

- Matemáticas 1º/ 2º ESO.

Los resultado de esta investigación arrojaron una visión muy positiva: “Para más del 90% de los profesores: estos contenidos proporcionan muchos nuevos recursos que mejoran la comprensión, la atención y la implicación del alumnado, facilitando una renovación metodológica orientada a la innovación didáctica y la adquisición de competencias TIC.

Y para más del 80% del profesorado: mejora la memoria visual, facilita la individualización y el trabajo autónomo de los estudiante, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, realizar experimentos, la evaluación continua, trabajar las “inteligencias múltiples”... “

Finalmente, en el proyecto se identifican también otras problemáticas: “los hábitos y recursos previos de los docentes, el incremento significativo de trabajo y tiempo que supone.”

LA IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Como concluye la memoria del proyecto de investigación, “está claro que los libros de texto digitales pueden aportar un valor añadido significativo”, pero menciona la necesidad de “minimizar las problemáticas funcionales, con el fin de reducir los tiempos de preparación de las clases o generando tareas interactivas con una tutorización más personalizada.”

Dada esta situación, se contemplaron los resultados de investigaciones previas sobre formación del profesorado (Plaza, Pérez y González, 2012) para profesores Secundaria de distintos centros de toda España. “Todos los participantes adquirieron las competencias objetivo”. Asimismo las aportaciones y reflexiones de los profesores permitieron obtener datos sobre sus preocupaciones sobre la introducción de los contenidos digitales en el aula: “precisan de ‘tiempo’ y ‘práctica’, aunque consideran que merece la pena el esfuerzo

La insistencia en la necesidad del tiempo y de la práctica, nos lleva a preguntarnos si no es necesario facilitar al facilitador su tarea y acercarle los recursos que necesite en el momento que necesite.

EL PROFESOR COMO INDIVIDUO CONECTADO

Entendemos también que el profesor, como individuo, se ve afectado por los cambios propios de la sociedad de nuestro tiempo y, de manera específica en su campo personal y profesional, por los que introducen las nuevas tecnologías. Cabe esperar que el éxito en la apropiación de esta tecnología como individuos, de la misma manera que ocurre con los alumnos, (Pérez y Plaza, 2012) y su conexión con el entorno general (o los entornos particulares) capacitará a los profesores de manera natural e intuitiva, proporcionando un alto nivel de competencia en el uso general y social de las tecnologías.

Como explican Camacho y Lara (2011) “El interés creciente y el uso generalizado de los dispositivos móviles en todos los ámbitos de la sociedad plantea la necesidad de incorporarlos también en los procesos de enseñanza y aprendizaje... vivir y aprender en la Sociedad Red significa integrar de manera natural las tecnologías móviles, tan presentes en la vida cotidiana, en los procesos educativos.”

Asimismo, el uso de las tecnologías acarrea cambios en los hábitos de los individuos en cuanto que seres sociales con una agenda distribuida alrededor de los nuevos usos de la sociedad: metodologías y contenidos digitales diseñados a partir de microtareas son una útil respuesta para las necesidades de actualización de competencias de los profesores en microtiempos, como de adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos en cualquier momento (Pérez y Plaza, 2011) y su adecuación.

Castañeda, González, y Serrano (2011), definen las redes sociales como “aquellas herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la Web, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios y tienen como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles [...] en las redes sociales los nodos son las personas”.

Por otra parte, aparecen también los entornos personales de aprendizaje (PLEs) “la combinación híbrida de dispositivos, aplicaciones, servicios y redes personales permitirán al aprendiz gestionar sus procesos de aprendizaje de una forma autónoma. A través de su PLE el aprendiz en red buscará información, la etiquetará y la compartirá en la red convertida en nuevos objetos digitales de su propia producción”. (Álvarez, 2010)

Esto son los nuevos entornos y recursos a los que estas metodologías y contenidos digitales deben orientarse y, por tanto, es en ellos donde se hace necesario y urgente crear respuestas y recursos para la formación del profesorado, especialmente en el nivel de secundaria, en el que cada vez es más necesarios encontrar recursos útiles y estimulantes para sus alumnos, que se mueven como pez en el agua en este tipo de entornos.

Así, si al preguntarnos en qué momento iban a ser utilizados estos contenidos y en qué marco y tipo de proyecto educativo podrían ser estos implementados, la respuesta “En todos.” creaba cierto temor: “Al combinar ambas variables, surge la única solución que permite afrontar las necesidades de docentes y alumnos sin encorsetar sus habilidades y objetivos en compartimentos estancos –como lo harían los libros de texto: Tareas sencillas, de objetivos secuenciales, realizables en un período de tiempo determinado, y microtareas, con objetivos aún más segmentados, pensadas para ser desarrolladas en tránsito, en poco tiempo, (mientras desayuno, mientras espero al autobús, etc.)” (Pérez y Plaza, 2012), cabe ahora la posibilidad de responder en qué entornos pueden ser utilizados estos contenidos: en las redes sociales, en los entornos personales de aprendizaje y, por supuesto, en el entorno no especificado: la ubicuidad.

Y la cuestión es que no sólo se trata de atender a las necesidades de los alumnos, nativos digitales, sino de atender las de un profesorado cada vez más avezado, necesariamente, en un territorio que debe dejar de ser hostil, proporcionando los recursos que den respuesta a sus necesidades en el paradigma déctico: no importa quién, no importa dónde, no importa cuándo.

REFERENCIAS

- : *Datos y cifras de la educación en España, curso escolar 2011-2012*. Madrid, Ministerio de Educación, 2011.
- Álvarez, D. (2010): Redes personales de aprendizaje que pían. En e-aprendizaje, nuevas tecnologías para nuevos aprendizajes. [Web log post] Consultado el 210/04/2013 <http://e-aprendizaje.es/2011/05/20/de-aniversarios-y-de-plepln/>
- Camacho, M. y Lara, T. (2011) Prólogo. *SCOPEO (2011). M-learning en España, Portugal y América Latina*, Noviembre de 2011. Monográfico SCOPEO, nº 3. Consultado el 210/04/2013 en: <http://scopeo.usal.es/monografico-scopeo-no-3/>
- Castañeda, L.; González, V. & Serrano, J.L. (2011) Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En Martínez, F. y solano, I. *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alicante: Marfil. Pp 47-63. Consultado el 10/04/2013 en http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/25353/1/castaneda_gonzalez_serrano.pdf
- Lankshear, C. y Knobel, M.(2010:) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Ministerio de Educación y Ediciones Morata.
- Marqués Graells, P.: (2012) *Memoria de la investigación: uso didáctico de los contenidos digitales*. educaline junio 2012. Pte. Publicación.
- Plaza, B; Pérez, M. y González, V.(2012): Formación on line del profesorado de Primaria y Secundaria en en la introducción de contenidos digitales editables en el aula. *Actas del Congreso TIES 2012*, Barcelona, 2012.
- Plaza, B. y Pérez, M.(2012). Las tabletas en la educación: ¿implica un cambio en la metodología la introducción de un nuevo dispositivo?. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 22. Consultado el 10/04/2013 en <http://www.pangea.org/dim/revista22>.

Capítulo 92

Impacto de las TIC en el alumnado del máster de secundaria

María Carmen Ricoy

Universidad de Vigo

Maria João Couto

Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en contextos educativos ya cuenta con una gran difusión. Además, su potencial didáctico está ampliamente documentado (Gülbahar, 2008; Viseu y Ponte, 2009; Chavarría y García, 2013). De esta forma, se sostiene el desarrollo de prácticas educativas innovadoras adaptadas a ámbitos de formación específicos. Con todo, para continuar avanzando coincidimos con Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) en que las Escuelas y Facultades de Educación deben definir nuevas estrategias de formación que, entre otras, tengan en cuenta los recursos, competencias y habilidades demandadas para la integración de las TIC. No podemos olvidar que es necesario promover innovaciones pedagógicas capaces de desencadenar cambios sustanciales aprovechando las TIC. Además los futuros profesores deben reunir conocimiento práctico sobre las TIC que les permita enseñar haciendo uso de estos recursos (Sáez López, 2010; Hismanoglu, 2012).

Considerando la formación docente como promotora de la innovación educativa se justifica la necesidad de conocer las condiciones de accesibilidad a las TIC que se le presentan al alumnado del máster de secundaria, así como identificar y analizar las prácticas que desarrollan con estos recursos. De hecho, el conocimiento de las experiencias asociadas con la cultura digital de los jóvenes promueve la mejora de los estilos de aprendizaje y la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Willett, 2007).

La inclusión de las TIC en el proceso formativo debe contar con el manejo técnico y el marco pedagógico adecuado por parte de los docentes. Aspectos que han de tenerse en cuenta especialmente en la formación inicial del profesorado de secundaria. Por ello, este trabajo se centra en identificar el tipo de TIC que utiliza el alumnado del máster de secundaria, analizar sus prácticas y reflexionar sobre las propuestas que consideran oportuno integrar en su formación inicial. El presente estudio llevado a cabo con el alumnado del máster de secundaria considera los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los aparatos de nueva tecnología utilizados por los participantes.
- Descubrir los programas y/o aplicaciones digitales utilizados en la formación inicial del profesorado de secundaria.
- Conocer las propuestas de los estudiantes para mejorar su formación académica inicial utilizando las TIC.

MÉTODO

Este estudio forma parte de una investigación más amplia de tipo cualitativo. El trabajo aquí recogido, con carácter exploratorio, se abordó mediante la técnica de la entrevista. El aporte ofrecido permite dibujar un panorama preliminar de la situación objeto de estudio y exponer alguna explicación sobre los hechos.

En el estudio se implicaron 10 alumnos/as del máster de secundaria de la Universidad de Vigo en el Campus de Ourense, en el curso académico 2012/2013. Dos de los participantes son varones y 8 mujeres. Con relación a la edad, los dos varones tienen 23 y 24 años respectivamente, dos de las mujeres cuentan con 25 y las seis restantes poseen más de 25 años.

Como se adelantó, en la recogida de información se ha utilizado la técnica de la entrevista. Su protocolo fue construido "ad hoc" a partir de las posibilidades de Google Drive y permitió a los participantes expresar sus opiniones sobre el tópico de estudio. Las preguntas formuladas fueron de tipo estructurado y en los datos de identificación se garantiza el anonimato. La toma de datos se llevó a cabo desde diciembre de 2012 hasta febrero de 2013.

Una vez recogidas las respuestas de los participantes se procedió a un análisis de contenido de la información. Para ello, se definieron las categorías primarias a partir de los objetivos del estudio y las subcategorías emergieron de la información obtenida. El análisis fue realizado a partir del programa de "Analysis of Qualitative Data" (AQUAD), versión 6.

RESULTADOS

Siguiendo los objetivos del estudio las categorías principales de análisis se concretan en el enunciado de los siguientes subepígrafes.

a) Nuevas tecnologías, programas y/o actividades utilizadas

Los participantes utilizan diferentes aparatos de nueva tecnología en su formación. Además cuentan con bastante destreza tecnológica como se desprende de los dispositivos empleados y de las actividades desarrolladas. Manejan dispositivos asociados con tecnología punta y con conexión a Internet. Los aparatos de nueva tecnología más utilizados por el alumnado del máster de secundaria son el ordenador portátil, el móvil convencional y el smartphone. Con menor incidencia emplean la cámara de fotos digital, las consolas de juego, el lector de audio, la tableta y la televisión.

Los futuros docentes indican que en su formación universitaria aplican esencialmente programas de ofimática como Word, PowerPoint o Prezi para la elaboración de los trabajos solicitados por el profesorado. Además, apuntan que conocen y usan aplicaciones educativas (como Webquest), la plataforma de teleformación, programas para maquetación/edición de dibujo/imagen/vídeo, buscadores de Internet, software de análisis de datos (Excel y Matlab), Webs oficiales, servicios online para almacenamiento de información (Dropbox) y el correo electrónico.

A modo de ejemplo se aporta la narración de una de las participantes:

“Para la elaboración de los trabajos utilizo el paquete de Microsoft Office o la versión de OpenOffice según me interese. También utilizo programas de tratamiento de imagen como PhotoShop y otros como CmapTools, 3Ds Max y QuarkXpress. La entrega la realizo por email y a través de la plataforma de teleformación que ofrece la Universidad.” (entrevista1, alumna de 24 años).

b) Propuestas sobre TIC para mejorar la formación inicial

El alumnado presenta diversas sugerencias con el objeto de mejorar su proceso formativo a través de la formación inicial con la utilización de las TIC. Entre estas algunos entrevistados/as reivindican el uso gratuito, de licencias de los programas de uso más habitual, para los estudiantes de educación y los docentes.

De forma generalizada demandan una mayor utilización de las TIC en el proceso formativo y de más y mejores recursos informáticos en la facultad. También consideran que se deberían ofrecerse talleres gratuitos de apoyo para el desarrollo de habilidades técnicas sobre nuevas tecnologías como complemento a las actividades académicas. Apelan a que se mejore la formación del profesorado y la integración de metodologías innovadoras, así como al apoyo extra-académico a través de tutorías online sobre todo con chat y email.

El alumnado denota la existencia de la brecha digital particularmente en el profesorado a la que considera que hay que ofrecerle solución. En este sentido narró lo siguiente:

“Teniendo un mejor acceso a las TIC durante las clases presenciales, así como una mayor implicación y formación el profesorado no nos limitaríamos tanto a la utilización de PowerPoint”. (entrevista3, alumno de 25 años).

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROPUESTAS PRELIMINARES

Los participantes cuentan con un bagaje tecnológico aceptable y bastante actualizado. Utilizan en su formación inicial esencialmente programas de ofimática, aplicaciones educativas de la Web, plataformas de formación, buscadores Web, software de análisis de datos, Web oficiales y otros servicios online. Se puede afirmar que cuentan con competencias digitales que le permiten manejar distintos equipos y programas informáticos. En este sentido, Suriá (2011) entiende que el profesorado más joven se siente más preparado para la aplicación de las TIC que los que tienen una mayor edad.

El alumnado del máster de secundaria presenta preocupación y buena voluntad para mejorar su manejo técnico y el desarrollo de estrategias innovadoras para la integración de las TIC en su formación inicial. Reivindican una mayor utilización de las TIC y aportan algunas sugerencias para mejorar su formación. En otras investigaciones también se descubre que a los docentes recién formados le gustaría tener más conocimientos sobre las TIC (Anderson, 2006; Ricoy y Couto, 2012).

Entre sus propuestas indican la actualización de los recursos materiales de tipo informático y humanos (asociados con la demanda de metodologías innovadoras en la formación inicial) en la facultad, así como una mayor atención a través de las tutorías

online. Además imploran el uso gratuito de licencias del software más habitual y el apoyo extra-académico con talleres de formación técnica.

NOTA: Esta contribución forma parte de un proyecto de investigación ("INOUI2-14"), Universidad de Vigo.

REFERENCIAS

- Anderson, S. B. (2006). Newly qualified teachers' learning related to their use of information and communication technology: A Swedish perspective. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 665-682.
- Chavarría, C. E. y García, A. C. (2013). La utilidad de las TIC's para la promoción de aprendizajes en la educación superior. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 189-227.
- 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.
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa, *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL teachers' perceptions of ICT integration: a study of distance higher education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 15(1), 185-196.
- Ricoy, M. C. y Couto, M. J. (2012). El acercamiento al contexto profesional como móvil para indagar sobre las TIC: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 24-38.
- Sáez López, J. M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 13, 37-54
- Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 299-314
- Viseu, F. y Ponte, J. P. (2009). Desenvolvimento do conhecimento didático do futuro professor de matemática com apoio das TIC's. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 12(3), 383-413.
- Willett, R. (2007). Technology, pedagogy and digital production: A case study of children learning new media skills. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 167-181.

Capítulo 93

El uso del Twitter en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: una herramienta para estimular la investigación, el trabajo en equipo y la creatividad

Enric M. Sebastiani Obrador, Josep Campos Rius y Sara Suárez Pubill
FPCEE Blanquerna (URL)

INTRODUCCIÓN

El uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales se están imponiendo entre la población y también entre los estudiantes universitarios.

La aplicación Twitter, que actualmente se está imponiendo en el mundo de las redes sociales y permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves (de 140 caracteres como máximo) generalmente sólo de texto, aunque pueden incorporar vínculos a archivos adjuntos, vídeos, fotografías y aplicaciones.

Twitter es un concepto de microblogging por su inmediatez, su concisión en los mensajes y la posibilidad de investigar y de seguir a fuentes de información válidas a la vez que generar un banco de información que puede ser útil para los estudiantes que están formándose como futuros profesionales en diferentes ámbitos.

Tal como plantea De la Torre (2009), navegar por Internet o el uso de redes sociales ya no es una pérdida de tiempo para los jóvenes, ya que están asimilando competencias tecnológicas y comunicativas muy necesarias para el mundo contemporáneo. En esta línea, Reig (2012) plantea que “somos mejores gracias a lo vivido y aprendido en internet”.

Un uso racional y consciente de estas herramientas permite la interconexión entre las personas y el intercambio de información y conocimiento que, en la universidad tiene que permitir que alumnado, profesorado y expertos puedan compartir de forma interactiva y complementar la formación inicial, los másteres profesionalizadores y de investigación en diferentes modalidades y escenarios de enseñanza y aprendizaje (De Haro, 2010).

En el ámbito de la educación y de la educación física en particular se han ido incorporado en los últimos años herramientas y programario informático que ha permitido planificar y programar la intervención didáctica de formas nuevas y diferentes, medios audiovisuales (MAV) que han facilitado el análisis y la evaluación de las acciones de los alumnos/as in vivo e in vitro. Todas estas aplicaciones y recursos permiten que el aprendizaje sea más interactivo y significativo (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011). En este sentido las planificaciones docentes no pueden ignorar el uso activo y social de las redes sociales (Duart, 2009).

El uso de las redes sociales a nivel educativo puede potenciar que alumnado y profesorado se aproximen más y mejor al trabajo en equipo y a la comunicación con el resto de alumnos del grupo-clase y de fuera de el mismo.

Twitter tiene la ventaja que permite la comunicación e interacción entre profesor y alumnos de forma fácil, a nivel de grupo-clase o a nivel particular. Las conversaciones y los temas quedan grabados y fácilmente se puede recuperar el histórico de noticias y publicaciones sobre temas concretos. También permite el acceso a más interlocutores externos afines a la temática de interés común a través de las etiquetas o hashtag, lo que permite agrupar, organizar y seleccionar contenidos concretos de forma dinámica.

Con esta experiencia se intenta promover la búsqueda de recursos y de noticias de actualidad, así como estimular la creatividad con las breves redacciones y la emisión de comentarios. Pensamos también que el hecho de participar de la experiencia, de forma voluntaria, será una manifestación clara de la voluntad de compartir y de trabajar en equipo, entendiendo éste último como el colectivo docente y, concretamente los futuros docentes de Educación Física de Secundaria.

OBJETIVOS

- Analizar el comportamiento del uso del hashtag #msurl, sin carácter obligatorio ni evaluativo propuesto a los estudiantes de la especialidad de Educación Física del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) en el período Noviembre-Marzo.
- Buscar instrumentos para el análisis estadístico y su monitorización.
- Analizar el tipo de contribuciones que se realizan y estudiar el impacto producido.

PROCEDIMIENTO Y LOGROS

Al inicio de las clases del módulo de la especialidad de Educación Física del Máster de Formación del Profesorado de la FPCEE Blanquerna se ha propuesto a los estudiantes la utilización del Twitter y la creación del hashtag #msurl para que puedan compartir información a través de la red social. Para ello, se les invita a utilizarlo de tres formas principales:

- Aportar recursos (AR) como páginas web, artículos, libros, blogs, etc.
- Informar sobre noticias de actualidad (NA) de la prensa, eventos, etc.
- Hacer comentarios (CO) sobre las clases, noticias, conferencias, etc.

Evidentemente, se sugiere que las aportaciones que se realicen deberían de ser de interés para estudiantes del Máster de Formación del Profesorado, en la especialidad de Educación Física.

Casi de forma simultánea, se les da a conocer el hashtag #muvicef que utilizan en la especialidad de Educación Física del Máster de Formación de Profesorado de la Universitat de Vic y que, con el mismo sentido, pretende ser una herramienta cooperativa para compartir conocimientos y opiniones, a la vez que ampliar el alcance de la red social y de contribuciones.

Cuando nos adentramos en el análisis de los resultados, una vez transcurridos cinco meses del Máster vemos que existen varias herramientas que nos permiten hacer un seguimiento exhaustivo del comportamiento del hashtag por número y momento de las intervenciones (Tweet-Tag, Tweetreach, Topsy, Topsypro), por localización geográfica (TweepsMap, Topsypro), por palabras clave (Tweet-Tag) o comparándolo gráficamente con otros hashtags de forma lineal o acumulada (Topsy, Topsypro),

aceleración o progresión de las intervenciones (Topsypro), exposición total o acumulada (Topsypro) y el perfil e impacto personal que tiene en las redes las personas que participan (Tweatreach, Topsypro, Klout).

Respecto al comportamiento del hashtag podemos ver como la media de menciones del mes de Noviembre es de 6,8, mientras que la del mes de Febrero y Marzo se incrementa hasta 14,3 (Topsy), lo que significa una aceleración desde el inicio de 13-14 puntos positivos (Topsypro) viendo como la progresión acumulada aparece lineal y constante, con una exposición total de 310.081 y con una progresión cada vez más acentuada (Topsypro). En cuanto a la localización geográfica, decir que el 66,2% se encuentra en Catalunya, un 40,5% en Barcelona y sobre un 30% fuera de la península (TweepMaps).

En cuanto a la tipología de los tuits, hemos podido analizar que se distribuyen de la siguiente manera: un 48%, aportan recursos (AN); un 31% son noticias de actualidad (NA) y un 21% son comentarios sobre las clases, la educación, etc. (estos datos se han extraído de forma manual leyendo y clasificando cada una de las intervenciones) y habiendo participado un total de 44 personas de forma directa, siendo un 32% estudiantes del propio Máster.

CONCLUSIONES

La utilización del hashtag ha resultado interesante para un 32% de los estudiantes y profesorado del Máster. Habiendo participado también personas externas al mismo.

La progresión en el uso, menciones y exposiciones del hashtag presenta una aceleración positiva y continua (13-14) desde el inicio de la experiencia (Topsypro).

Se utiliza el hashtag mayoritariamente para compartir recursos (artículos, videos, webs, blogs, etc.)(48%), pero también para informar de noticias (31%) o participar con comentarios (21%).

El uso del hashtag permite una gran número de exposiciones (310.081) al ser compartido (retuiteado, respondido o mencionado en opciones como Scoop.it, Paper-li, Blogs, etc.) y, por lo tanto, es útil también como estrategia de difusión y márketing.

Existen herramientas gratuitas que permiten su análisis y monitorización (Tweet-Tag, Tweatreach, Topsy, Topsypro, TweepMap).

REFERENCIAS

- Barrios, R. A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, pp. 265-275.
- De Haro, J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 1; 9.
- Duart, J.M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 1; 1-2.
- Imbernón, F.; Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36; 107-114.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?*. Barcelona: Deusto

Capítulo 94

La formación de los estudiantes a través de las nuevas tecnologías

Montserrat Vargas Vergara, Cristian Andrades Benitez y Yolanda Belizón López
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se han producido en los últimos 20 años a nivel global, han obligado a un cambio en la sociedad, economía e incluso en la cultura. Lamentablemente vemos como las instituciones educativas, en su base, parece que no han aceptado o no se han adaptado debidamente a estos cambios. Nos referimos concretamente al concepto de educación y formación.

Para todos es sabido, que hemos pasado de una restricción de la información y formación para unas clases sociales determinadas, a una educación e información para todos. Pero la cuestión es: ¿realmente los estudiantes están mejorando su formación en proporción a la facilidad con la que llegan a la información? Esto que parece ser un juego de palabras, no es más que el fruto de trabajos de investigación sobre la docencia en la universidad con estudiantes de primer curso de Magisterio, que en algunos casos volvemos a tener en la licenciatura de Psicopedagogía. Durante este recorrido, podemos ir observando cómo la formación de nuestros estudiantes se sigue identificando con el manual y los contenidos seleccionados por el docente, limitando la evaluación a la reproducción de los mismos.

OBJETIVOS

El trabajo del aula, desde la investigación-acción, nos permite indagar en las necesidades de formación de los estudiantes. Ante la evidencia de falta de competencias en la autogestión de los tiempos de aprendizaje, así como el uso de las nuevas tecnologías con fines académicos, nos planteamos la necesidad de conocer realmente cuáles son las experiencias previas, en relación a las nuevas tecnologías, de los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Educación, teniendo en cuenta que, una vez finalizada su formación académica, volverán a la escuela como profesionales. De ahí surgieron una serie de reflexiones y trabajos que nos han llevado una vez más a la necesidad de un acercamiento, colaboración y coordinación entre las distintas instituciones educativas de secundaria, FP y Universidad.

Como objetivo general pretendemos reflexionar sobre los datos obtenidos en nuestros trabajos, mostrar las posibilidades que ofrece la red y las nuevas tecnologías, en un intento de hacer partícipes a los docentes de Secundaria del uso de los espacios virtuales para el aprendizaje y la posibilidad de un nuevo diseño de las asignaturas.

NECESIDAD DE CAMBIO

Las nuevas tecnologías y el acceso rápido y barato a la información, invita y anima a un nuevo diseño de las clases y la docencia en general, donde la investigación e indagación por parte de los estudiantes sea el pilar de su formación. Así, consideramos que la acción docente debe, al igual que los recursos tecnológicos, hacer que el

conocimiento sea global y diverso, incluyendo en él aportaciones de distintas partes del mundo, ofreciendo a los estudiantes un abanico de posibilidades e ideas para que construyan su propio aprendizaje, de forma crítica y autónoma.

Las ventajas de trabajar desde la investigación e indagación, para conseguir la propia construcción de conocimiento, son múltiples; pero podemos destacar como más importante, el papel activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. De todo ello, la formación de la autoestima y la capacidad de síntesis y crítica, son elementos fundamentales en la formación académica a cualquier nivel educativo.

Entendemos y proponemos que estos avances en la tecnología sean una buena excusa para potenciar, fomentar y obligar a una reflexión pedagógica de cómo las instituciones se están adaptando o responden a las nuevas demandas de aprendizaje en una sociedad del conocimiento. El tradicional sistema de “yo enseño-tu aprendes” en un entorno limitado al aula, ha quedado fuera del discurso educativo; ahora quizás muchos docentes sentimos, humildemente, cómo los jóvenes son capaces de aprender a velocidad vertiginosa un mundo tecnológico que para los más mayores queda fuera de la comprensión.

Coincidimos con Picardo y Escobar (2002:11) en que el correcto uso de las tecnologías como herramientas para la formación son beneficiosas; ellos lo expresan así:

...esta perspectiva, internet es efectivo pedagógicamente para: hacer que aparezcan nuevas formas de trabajo grupal y asincrónicas, posibilita nuevos vehículos de información más veloces y simultáneos que superan los obstáculos de tiempo y espacio y permite utilizar más y mejores recursos: bases de datos, museos, software, bibliotecas digitales, redes especializadas, multimedia, fotos digitales, revistas electrónicas, buscadores, tutoriales, etc.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Dentro de las propuesta encontramos a Vargas, Andrades y Belizón (2012) hacen una propuesta de cómo se pueden utilizar las redes sociales como herramienta pedagógica en la formación de los estudiantes. Estos autores coinciden con Puig y Trilla (1996) en que estamos en un momento crucial, en el que se ha de cruzar un puente en la utilización de las nuevas tecnologías desde lo lúdico a lo académico. Este paso está siendo realmente difícil tanto para los estudiantes como para los docentes, por ello es necesario y urgente una reflexión profunda de todos los profesionales de la educación, desde el debate y con proyección futura, con una aceptación total de que nuestros estudiantes no solo han nacido bajo la influencia de las tecnologías, sino que su futuro profesional se desarrollará de una u otra forma en este campo. Por lo tanto, es necesario que las estructuras e instituciones académicas introduzcan nuevas formas de enseñar, ante nuevas formas de aprender. En este sentido Picardo y Escobar (2002:111) apuestan por un nuevo enfoque y lo expresan así:

Estos escenarios demandan una nueva arquitectura educativa que apunte y apueste por el nuevo enfoque para comprender el quehacer educativo llamado “Pedagogía informacional”, ante el cual, los y las docentes y estudiantes deben asumir un nuevo rol de “mediaciones” entre la experiencia humana y la información existente, y sobre todo caer en la cuenta que la información debe ser punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La necesidad de debate y reflexión queda justificada ante la gravedad de las repercusiones que la red, en general, está teniendo en nuestros estudiantes. A ello debemos sumar la importancia de un trabajo conjunto entre todos los niveles de educación formal

REFERENCIAS

- Picardo, O. & Escobar, J.C. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Recuperado de: http://face.uasnet.mx/zona/guamuchil/recursos_web/alumnos/semestre1/miWeb%20teorias%20pedag%F3gicas/LIBROS%20pdf/ideas%5B1%5D.pdf
- Puig Rovira, J.M. & Trilla Bernet, J. (1996). *La Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Vargas Vergara, M., Andrades Benítez, C. & Belizón López, Y. (2012). *Utilización de las redes sociales en la formación de los profesores de primaria. Facebook como herramienta pedagógica*. Aularia, 2(1) Enero. pp: 131-136. ISSN: 2253-7937 Disponible en: <http://www.aularia.org/Articulo.php?idart=89&idsec=13>

Capítulo 95

Formação de professores para o uso de Mídias Integradas no Ensino Fundamental

Ymiracy N de S PolaK

UNOESTE

Mauro P Cavalcanti

Universidade Federal do Ceará

Gerad Viana

Cavalcanti Universidade Federal do Ceará

Ticiania Donato

Universidade Federal do Ceará

O presente discorre sobre a experiência vivenciada na implementação do projeto do curso de especialização sobre Mídias Integradas na Educação na Universidade Federal do Ceará desde Agosto/2008 e encerrará em Julho/2013, na modalidade a distância.. O Projeto é ofertado pela CAPES e participam do mesmo todas as Universidades Públicas do Brasil em parceria com as secretarias de Estaduais Municipais de educação, competindo a Universidade (UFC) a certificação dos alunos, a tutoria online e presencial(mensal) para os alunos e a orientação do trabalho de conclusão do curso.

O curso inicialmente era ofertada pela Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação passando posteriormente sua Gestão para CAPES tendo como um dos seus principais objetivos, garantir aos educadores e educandos das escolas públicas a democratização do acesso e o domínio das linguagens de informação e comunicação, bem como difundir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino público e incentivar a educação à distância (EAD).

O curso se caracteriza como um programa modular de formação continuada para profissionais de educação, dedicado à utilização das mídias no processo de ensino-aprendizagem, de forma articulada e integrada, sendo ofertado apenas para professores da rede publica.

È um projeto inovador no concernente a concepção quanto na formatação e na oferta, dado que se caracteriza pela oferta de três módulos em três etapas sendo que o primeiro o módulo básico trabalha com um conteúdo diversificado e utiliza em sua oferta várias tecnologias de diferentes mídias ao processo de ensino-aprendizagem ou ciclo. O módulo intermediário possibilita o estímulo à autoria utilizando as diversas mídias, permitindo novas e instigantes formas de aprender e de construir o conhecimento a partir da apropriação de linguagens e tecnologias aplicáveis à educação. O módulo avançado permite que o profissional desenvolva habilidades necessárias para aplicar a mídia televisiva na área educacional, com embasamento em métodos e técnicas de vídeo e televisão.

Os concluintes dos três módulos recebem um certificado de especialização. Vários programas precederam ao lançamento do mesmo, tendo em vista a formação dos docentes quanto a aplicação das mídias no espaço da sala de aula. A oferta desses Programas, a realização de pesquisas possibilitaram uma significativa melhoria na

qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do país, considerando o estágio anterior à inserção dessas Políticas Públicas.

O desdobramento dessas ações revelam o surgimento de outra demanda que apontavam a necessidade de formação continuada voltada ao melhor uso das TICs, num sentido mais amplo e articulado. Uma formação continuada que fundamente a avaliação contínua e crítica da aplicabilidade das diferentes mídias (Televisão, Rádio, Informática e Material Impresso) permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias de forma integrada, e a atuação em processos de gestão em Tecnologia Educacional, tais como, gestão em projetos de EAD e Tutoria.

No programa em foco, estão contemplados, também, a atuação pela inclusão digital em programas comunitários e no suporte técnico às atividades educacionais que envolvam o uso das TIC.

Dessa forma, o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, desenvolvido tem como objetivo geral : Contribuir para a formação continuada de profissionais em educação, em especial professores da educação básica pública, para o uso pedagógico de diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TIC de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de um leitor crítico, reflexivo e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias

Para tanto foram definidas estratégias entre a CAPES/ MEC /Universidades e Secretarias de Educação tendo em vista assegurar a oferta do programa competindo a cada instância:

- A CAPES/MEC - Concepção, acompanhamento, avaliação e provisão de recursos para o Programa.Universidades e Secretarias de Educação – Participação no desenvolvimento, elaboração, operacionalização, dinamização de momentos presenciais e seleção de participantes.Universidades
- – As Universidade responderam pela elaboração e implementação de módulos e percursos, seleção e capacitação de tutores, tutoria, avaliação e certificação.

A metodologia utilizada oportunizou uma dinâmica que se caracterizou pela articulação ação-reflexão-ação, através da qual se busca uma intervenção na prática pedagógica a partir do estudo realizado. As situações escolares são o ponto de partida para os estudos e projetos envolvendo a integração de mídias na prática dos docentes. Um percurso de estudos culminará com um retorno às situações educacionais a partir das propostas de soluções para os desafios enfrentados. A avaliação das intervenções propostas e a publicação das melhores avaliadas marcando a culminância do processo.

Para oferta do mesmo foi utilizado o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que segundo Valentini ; Soares, (2005) é uma “expressão que tem sido utilizada, de modo geral, para se referir ao uso de recursos digitais de comunicação utilizados para mediar a aprendizagem”, o qual deve assegurar a aprendizagem colaborativa e a construção e reconstrução do conhecimento mediante, a interativas entre os diversos atores

O surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deu um novo impulso à educação a distância, fazendo aparecer, através da Internet.

formas, alternativas de geração e de disseminação do conhecimento. A educação a distância, antes centralizada no texto impresso, agora vai cedendo lugar para fontes eletrônicas digitais de informação, trazendo possibilidades quase inesgotáveis para aprendizagem. (Machado e Machado (2004, p. 1.),

O uso integrado das mídias melhoram o desempenho acadêmico e as práticas pedagógicas e além de potencializarem os programas de educação continuada.

Em 2008, tivemos 180 alunos inscritos, e em 2009 até 2012, tivemos 250 alunos matriculados em cada edição deste curso.

Os alunos que não concluíram a especialização receberão o certificado de extensão de 120 hs, os que foram aprovados apenas Ciclo Básico (312 alunos), e de 180 hs, os que foram aprovados apenas no Ciclo Intermediário (530 alunos). Quantos Especialistas 238 concluíram, quando apresentaram trabalhos referentes a aplicação integrada em sua prática profissional até o presente momento.

O curso foi ofertado com momentos presenciais e a distância. Os momentos presenciais era responsabilidade do professor tutor online que deslocava mensalmente para os Polos para dirimir dúvidas e trabalhar temas complexos.

A tutoria online era efetuada pelos professores portadores de o título de mestres , doutores ou de especialista, sendo cada tutor responsável por uma turma aproximadamente de 30 alunos. As orientações dos trabalhos de conclusão de curso ficaram sob a responsabilidade de um orientador na proporção de um orientador para cada 7 ou 10 alunos. Os TCs eram apresentados para uma banca composta por três docentes.

A certificação, dos alunos resultava da o somatório das avaliações somativas e formativas, efetuadas pelos professores tutores ao avaliarem as atividades postadas no AVA e pela apresentação do TC. Os alunos eram avaliados após a oferta de cada módulo. A frequência ao curso era obrigatória nas etapas presenciais, ao início e final de cada ciclo, respeitando o cronograma previsto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso possibilitou o alcance parcial dos objetivos, os quais foram prejudicados pela pouca disponibilidade de tempo para os alunos dedicarem se ao curso.

Os projetos apresentaram comprovaram as mudanças inseridos nas escolas, a mudanças culturais , melhoria do desempenho acadêmico e o uso dos laboratórios de informática, eliminando assim o fator ociosidade e distanciamento dos docentes dos mesmos.

Outro aspecto expressivo foi a aproximação da Universidade das secretarias estaduais, e municipais de educação

REFERENCIAS

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. O papel da tutoria em ambientes de EaD. 2004. Disponível em: <<http://abed.org.br>>. Acesso em: 28/7/2008.
VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). Sobre ambientes virtuais de aprendizagem

(AVAs). In: _____. Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2005

