



# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)

Nº25 - Diciembre 2018

ISSN: 1989 - 3558

EDITA



## HEKADEMOS ES UNA REVISTA INTERNACIONAL ARBITRADA

Hekademo ('Ἀκαδημός' en griego) es un héroe legendario de la mitología griega que intervino en el mito del rapto de Helena por Teseo. La tradición dice que junto a la tumba de este personaje, fuera de los muros de Atenas, Platón fundó su Academia, la Hekademia.

Hekademos es una publicación gratuita que edita AFOE.

# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

Número 25 – Diciembre de 2018

Revista semestral

ISSN: 1989 – 3558

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)

Edita



AFOE Formación

[www.aoe.org](http://www.aoe.org)

[info@hekademos.com](mailto:info@hekademos.com)

Telf: (+34) 954 948 690

HEKADEMOS es una revista fundada y editada desde 2008 por **AFOE** (*Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo*), que en 2012 inicia una nueva época viendo reforzada de manera ostensible su Comité Editorial.

HEKADEMOS es una revista arbitrada que recurre a evaluadores externos a la entidad editora, a los que se facilita instrucciones precisas, garantizando el anonimato entre autores-evaluadores (sistema de doble ciego). En cada número se difundirá el listado de evaluadores externos al que se haya recurrido.

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición. Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de tercera personas para la elaborar un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito. Queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista, propietaria de los derechos de autor.

HEKADEMOS se encuentra indexada en el presente número en los Catálogos de [ERIHplus](#) (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), [LATINDEX](#), [C.I.R.C.](#) (Clasificación Integrada de Revistas Científicas) y [RECOLECTA](#) (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), en el sistema de evaluación de revistas [MIAR](#) (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes de la Universitat de Barcelona), en la base de datos [ISOC](#) (CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), [ULRICH'S KNOWLEDGEBASE](#) y [DIALNET](#)..



## COMITÉ EDITORIAL

Antonio Hilario Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide) – DIRECTOR  
David Cobos Sanchiz (Universidad Pablo de Olavide)  
Alicia Jaén Martínez (Universidad Pablo de Olavide)  
Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide)  
Laura Molina García (AFOE)  
José Gómez Galán (Universidad Católica de Ávila y Universidad Metropolitana SUAGM de Puerto Rico)

## COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I)  
José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva)  
Víctor Álvarez Rojo (Universidad de Sevilla)  
Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide)  
Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna)  
Inmaculada Asensio Muñoz (Universidad Complutense)  
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)  
Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)  
José Antonio Caride Gómez (Universidad de Santiago de Compostela)  
Margarita Córdoba Pérez (Universidad de Huelva)  
Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide)  
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)  
Rakel del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco)  
Beatriz Gallardo Paúls (Universidad de Valencia)  
Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED)  
J. Alfonso García Martínez (Universidad de Murcia)  
Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla)  
José Gómez Galán (Universidad de Extremadura)  
Manuel Tomás González Fernández (Universidad Pablo de Olavide)  
Daniel González González (Universidad de Granada)  
Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva)  
Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga)  
Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla)  
Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide)  
José Luis Malagón Bernal (Universidad Pablo de Olavide)  
Pere Marquès Graells (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia)  
Rosa MeleroBolaños (Loyola-Leadership School)  
María Esther del Moral Pérez (Universidad de Oviedo)  
Juan Agustín Morón Marchena (Universidad Pablo de Olavide)  
Gonzalo Musitu Ochoa (Universidad Pablo de Olavide)  
María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla)  
María Ángeles Pascual Sevillano (Universidad de Oviedo)  
María José del Pino Espejo (Universidad Pablo de Olavide)  
Juan Daniel Ramírez Garrido (Universidad Pablo de Olavide)  
Jesús N. Ramírez Sobrino (Universidad de Córdoba)  
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura)  
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla)  
Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)  
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante)  
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga)  
José Luis Salmerón Silvera (Universidad Pablo de Olavide)  
Encarnación Sánchez Lissen (Universidad de Sevilla)  
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano (Universidad Pablo de Olavide)  
María Luisa Sevillano García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)  
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València)

Juan Jesús Torres Gordillo (Universidad de Sevilla)  
Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)  
Octavio Vázquez Aguado (Universidad de Huelva)  
Teresa Velasco Portero (Universidad de Córdoba)

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Alejandro Agudo Sanchiz (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)  
Mauricio A. Álvarez Moreno (Universidad de Medellín, Colombia)  
Angélica Arán Jara (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)  
Teresa Verónica Araya Mondaca (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)  
Isabel Benavides Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Rita Biancheri (Università di Pisa, Italia)  
Elmer Cisneros Moreira (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Abderrahman El Fathi (Universidad Abdelmalek Essaadi, Marruecos)  
Sagrario Garay Villegas (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)  
Elsiana Guido (Universidad de Costa Rica)  
Luis A. G. Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Gladys Hernández L. (Universidad del Zulia, Venezuela)  
Jorge Luis Inche Mitma (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)  
Zohra Lihoui (Universidad Moulay Ismail, Marruecos)  
Emilio José López Jarquín (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Peter Mayo (University of Malta)  
Enrico Miatto (Università di Padova, Italia)  
Marisa Mesina Polanco (Universidad de Colima, México)  
Omar José Miratía Moncada (Universidad Central de Venezuela)  
Sandra Nome Farbinger (Universidad Mayor - Sede Temuco, Chile)  
José Ortiz Buitrago (Universidad de Carabobo, Venezuela)  
Estela E. Ospina Salinas (Pontificia Universidad Católica del Perú)  
Marcelo H. Ríoseco País (Universidad Católica del Maule, Chile)  
Ramona Rodríguez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)  
Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela)  
Yamile Sandoval Romero (Universidad Santiago de Cali, Colombia)  
Silvia Vázquez González (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)

#### COMITÉ REVISORES DE ESTE NÚMERO

Miguel Baldomero Ramírez Fernández. Universidad Pablo de Olavide (España)  
Francisco Javier Álvarez Bonilla. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)  
Cristóbal Ballesteros Regaña. Universidad de Sevilla (España)  
Walter Federico Gadea Aiello. Universidad de Huelva (España)  
José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla (España)  
Alba Ruth Pinto Santos. Universidad de La Guajira (Colombia)  
María Teresa Terrón Caro. Universidad Pablo de Olavide (España)  
Verónica Marín Díaz. Universidad de Córdoba (España)  
María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)  
María Santamarina Sancho. Universidad de Granada (España)

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

### APORTACIONES ARBITRADAS

#### Estudios

- 7 **Experiencias innovadoras de estudiantes universitarios con software social sobre las ventajas y debilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en ámbitos socioeducativos.**  
*Jose Gómez Galán., Esteban Vázquez-Cano, Eloy López Meneses y Esther Fernández Márquez.*
- 16 **La Educación Emocional y el papel en la docencia.**  
*Laura Molina García.*
- 24 **Educación de personas adultas: Mujeres +45.**  
*María Carmen Muñoz Díaz y Manuel Jesús Perea Rodríguez..*
- 34 **La tutorización de los Trabajos de Fin de Grado: la labor del profesor-tutor en el Grado en Administración y Dirección de Empresas.**  
*Mercedes Luque Vilchez, Pablo Rodríguez Gutiérrez y Rosa Fernández Pérez.*
- 43 **Género y música popular.**  
*Sandra Soler Campo.*
- 51 **La comprensión de emociones y las habilidades de resolución de conflictos en niños con Trastorno específico del lenguaje**  
*Ester Villa Ortega.*
- 62 **La interacción de la familia en la escuela. Padres y profesores: nuevas vías de comunicación.**  
*Verónica Villaescusa Moya.*
- 73 **Experiencia didáctica con Arduino. El aprendizaje Basado en Proyectos como metodología de trabajo en el aula de Secundaria.**  
*David Blas Padilla y Alicia Jaén Martínez*

# APORTACIONES ARBITRADAS

## Estudios

## EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON SOFTWARE SOCIAL SOBRE LAS VENTAJAS Y DEBILIDADES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN ÁMBITOS SOCIOEDUCATIVOS.

*Innovative experiences of University students with social software on the advantages and weaknesses of Information and Communication Technologies in socio-educational area.*

Jose Gómez Galán. Universidad Metropolitana (AGMUS), Puerto Rico.

Esteban Vázquez-Cano. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Eloy López Meneses. Universidad Pablo de Olavide, España.

Esther Fernández Márquez. Universidad Pablo de Olavide, España

Contacto: [evazquez@edu.uned.es](mailto:evazquez@edu.uned.es)

Fecha recepción: 04/10/2018 - Fecha aceptación: 04/12/2018

### RESUMEN

En el artículo se describe una experiencia de innovación con 201 estudiantes de dos cursos académicos 2015/2017 de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) sobre las principales ventajas e inconvenientes de las TIC en ámbitos socioeducativos con software social. Entre sus objetivos destacan: fomentar el papel activo y autónomo de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento y favorecer el aprendizaje multimodal. Su codificación y taxonomía categorial se efectuó con el programa de análisis Atlas.ti. Entre los resultados relacionados con las ventajas de las TIC (42 en total) destacan: facilitar la comunicación (13%), permiten incorporar al aula diferentes metodologías (12%) y su uso favorece la motivación y el interés (10%). Referente a las debilidades: suponen una distracción (16%), en muchos casos llevan al aislamiento y pueden ocasionar problemas de salud (14%) y ofrecer información errónea y pocos fiables (11%). El presente estudio se deriva de la directriz marcada en el proyecto Innovación Docente: Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el Espacio Europeo de Educación Superior financiado por el Vice-rectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide.

### PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación Superior, Innovación Educativa.

### ABSTRACT

The article describes an innovation experience with 201 students from two academic years 2015/2017 of the Pablo de Olavide University (Seville) on the main advantages and disadvantages of ICT in socio-educational areas with social software. The main objectives are: to promote the active and autonomous role of students in the process of knowledge construction developing multimodal learning. The coding and categorical taxonomy was implemented with the Atlas.ti analysis program. Among the results related to the advantages of ICT (42 in total) we could include: facilitate communication (13%), allow different methodologies to be incorporated into the classroom (12%) and their use favors motivation and interest (10%). Regarding weaknesses: they represent a distraction (16%), in many cases lead to isolation and can cause health problems (14%) and offer erroneous information and low reliable (11%). The present study is derived from the guideline marked in the Teaching Innovation project: Didactic Training in Cloud Computing: Digital competences, didactic strategies and e-activities with Web 2.0 technology in the European Higher Education Area, funded by the Vice-Rectorate of Teaching and European Convergence from the Pablo de Olavide University.

### KEYWORDS

Information and Communication Technologies, Higher Education, Educational Innovation

## **1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

El acceso a la tecnología informática es esencial para desarrollar las habilidades del siglo XXI. (Alontaga, 2018).

Vivimos en una sociedad cambiante, diversa y convulsa, trufada de necesidades y carencias, una sociedad que posee conciencia de su responsabilidad (López Noguero, 2015). A su vez, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC, en adelante) generan en la sociedad un nuevo contexto provocando cambios en los procesos de socialización, cognitivos y conductuales (Sanz-Gil, 2014). Las TIC ha progresado y evolucionado de forma vertiginosa, posiblemente mucho más de lo que imaginábamos años atrás, y se han convertido en un fenómeno prácticamente imprescindible de nuestra vida cotidiana. Su constante e inevitable presencia ha supuesto una gran revolución en todos los órdenes de la existencia humana al crear nuevas relaciones de interdependencia y modifica estilos de vida, de pensamiento y de conocimiento (Cózar y Roblizo, 2014; Vázquez-Cano, Sevillano García, y Fombona, 2016).

En última instancia, la institución universitaria se está transformando debido a diferentes acontecimientos, que van desde su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la extensión de metodologías como el trabajo colaborativo y la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), de forma general, y de Internet y la Web 2.0, en particular (Cabero y Marín, 2014). De igual manera, en el actual escenario del ámbito universitario las herramientas de la tecnología y la comunicación (TIC) están siendo empleadas para favorecer nuevos enfoques metodológicos con un matiz claramente colaborativo proporcionando una importante proyección en los procesos de innovación educativa (Faura-Martínez et al., 2017). Asimismo, en este contexto europeo universitario es necesario un cambio metodológico y evaluador orientado (Aguaded, López-Meneses y Jaén, 2013; Vázquez-Cano, López Meneses, y Sánchez-Serrano, 2015) que potencie la formación integral de los estudiantes a través del

desarrollo de sus competencias sociales, intelectuales y tecnológicas y a su vez estrategias metodológica que incorporen elementos digitales y den cabida a un aprendizaje más activo en las clases (Adams-Becker et al., 2017).

## **2. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN**

La experiencia universitaria innovadora realizadas en esta investigación parten de la premisa didáctica que el aprendizaje no es meramente reproductivo y transmisivo, sino que debe orientarse desde el modelo didáctico socioconstructivista, conectivista y ubicuos en el que el estudiantado elabora su propio conocimiento a partir de las ideas previas y su experiencia con el asesoramiento del profesorado en interacción con los recursos tecnológicos. Por otra parte, mencionar que la experiencia universitaria del curso académico 2016-17 se orienta bajo el marco de referencia del proyecto: “Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el EEES”, en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la mencionada Universidad.

Esta acción educativa universitaria se desarrolla durante el mes febrero en la asignatura: “Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Social”, correspondiente a dos titulaciones del primer año: “Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social” y “Grado de Educación Social” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España) con una carga de 7,3 Créditos ECTS (European Credit Transfer System). Con respecto al programa de estudios, dicha asignatura, pertenece al área de Didáctica y Organización Educativa y se articula alrededor de diversos bloques temáticos; en nuestro estudio de investigación, corresponde al primer bloque temático: Didáctica, currículo y TIC en Educación Social, en concreto, al primer tema que tiene como objeto de estudio las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante) en el contexto de

la Sociedad actual. A su vez, la asignatura se compone de 14 sesiones de enseñanza básica (EB) y 7 sesiones de Enseñanza Prácticas y Desarrollo (EPD) que se desarrollaban en las aulas de informática. En ella, se enseñaban el diseño, desarrollo e implementación de diferentes utilidades, aplicaciones y recursos 2.0 (wikis, blogs, sindicación de noticias, creación de foros de debates, elaboración de mapas conceptuales y nubes de palabras en línea, póster interactivos, diseño e implementación de materiales educativos multimedia relacionados con temáticas de la Educación Social y participación en redes sociales y profesionales...) fundamentales para el desarrollo competencial y el empoderamiento del futuro profesional de la Educación Social. Su enlace es: <http://bit.ly/2xwjh4x>

La presente experiencia educativa universitaria se desarrolla con 109 estudiantes del curso académico 2016/2017 que cursaban el 1º curso del Grado en Educación Social y el Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Y consiste en el diseño e implementación de una presentación hipermedia educativa sobre las principales ventajas y debilidades de las TIC en ámbitos socio-educativos, o bien, en servicios sociales con software social (Isuu, Prezi, Slideshare, Padlet, Emaze). La presentación debía contener como máximo 10 a 12 diapositivas, siendo la primera de ellas la portada de la e-actividad e incluirá el nombre y apellidos de los miembros del grupo (3-6 estudiantes), además del título de la temática elegida, a su vez, la última se empleará para incluir la reflexión final del grupo a modo de conclusión. Posteriormente, los grupos de trabajo enviaban al correo electrónico del docente los datos de identificación, junto al enlace de la presentación interactiva educativa y un breve comentario de 500 palabras como máximo. Por último, el docente lo implementaba en la web de acceso abierto la actividad innovadora universitaria: <http://practicas3000.jimdo.com/> (Figura 1).



Figura 1. Espacio virtual de la experiencia innovadora universitaria. U.R.L. <http://practicas3000.jimdo.com/>

A su vez, los estudiantes lo implementaban en su edublogs educativos personales para evidenciar sus trabajos y progresos académicos. A modo de exemplificación, en la Figura 2 se muestra un edublog de un estudiante con la actividad relacionada con las fortalezas y debilidades de las TIC correspondiente al curso académico 2016-17.

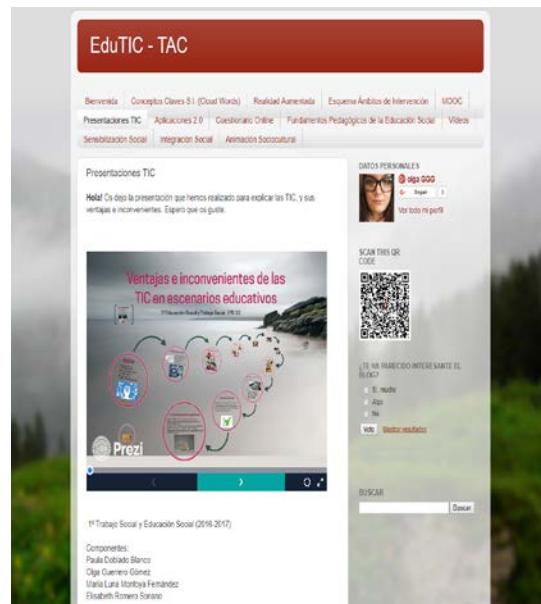


Figura 2. Edublog de una estudiante de primer curso de Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social del curso académico 2016-17 con la experiencia innovadora relacionada con las ventajas e inconvenientes de las TIC.

Por otra parte, cabe mencionar que en el espacio virtual con la U.R.L. <http://bit.ly/1G9pt8U> se encuentra recopilado todos los enlaces correspondientes a los edublogs individuales realizado por el estudiantado de diferentes titulaciones desde el curso académico 2009-10 hasta la actualidad.

Por último, referente a la evaluación de la experiencia universitaria multimedia se ofreció una matriz/ rúbrica de evaluación con una serie de criterios de evaluación como marco de referencia para su valoración didáctica (Figura 3).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALOR	PUNTUACIÓN
<b>ENTORNO DIDÁCTICO</b>	<b>5 PUNTOS</b>	
El mensaje didáctico está bien estructurado destacando las ideas principales con un lenguaje claro y directo.	2	
Presentan algún índice, esquema, diagrama, mapa conceptual para facilitar la comprensión.	1	
Cada diapositiva multimedia describe unas ideas principales con pocas palabras.	1	
Los ejemplos son significativos para la comprensión de la temática.	1	
<b>ENTORNO TÉCNICO</b>	<b>3 PUNTOS</b>	
La presentación, en general, cumple el criterio de simplicidad.	1	
El diseño es uniforme y su navegabilidad adecuada.	1	
El uso de elementos multimedia (textos, imágenes, gráficas, vídeos...) son legibles con colores y tipografía amigables.	1	
<b>OTROS ASPECTOS</b>	<b>2 PUNTOS</b>	
Redacción clara, léxico adecuado y pertinente, sin faltas de ortografía.	1	
La presentación es creativa e innovadora.	1	

Figura 3. Matriz de valoración de la e-actividad.  
<https://presentaciones3000.jimdo.com/r%C3%BAbrica>

### 3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La investigación se estructuró atendiendo a los siguientes objetivos prioritarios:

- Fomentar el papel activo y autónomo de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento didáctico.
- Favorecer el aprendizaje multimodal entre los estudiantes.
- Diseñar e implementar presentaciones multimedia interactivas acerca de las ventajas e inconvenientes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en ámbitos educativos con aplicaciones de software social.

- Elaborar un repositorio de concepciones previas en relación con las ventajas y debilidades de las TIC en ámbitos socioeducativos.

### 4. ESCENARIO METODOLÓGICO

La investigación se ha planteado desde una metodología cualitativa enmarcada en un enfoque de investigación descriptiva y etnográfica a través del análisis de los objetos de aprendizaje e intervenciones en la red, de manera que se realiza un tratamiento más reflexivo de las intervenciones de los estudiantes y los procesos de creación de conocimientos en el entorno digital, como consecuencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para el análisis se revisaron las aportaciones de los 201 estudiantes de los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017 que cursaban 1º curso del Grado en Educación Social y el Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social de la asignatura: "TIC y Educación Social", con una carga de 7,3 Créditos ECTS (European Credit Transfer System), en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), que han compuesto la muestra.

Para el análisis cualitativo se revisaron las aportaciones realizadas por los estudiantes analizando las palabras o conjuntos de significados como unidades de registro. Posteriormente se transcribió y categorizó la trama conceptual tomando como marco de referencia las pautas establecidas por diferentes autores (Bogdan y Biklen, 1992; Miles y Huberman, 1994):

Fase Primera: Categorizar y codificar los datos, identificando y diferenciando unidades de significado, mediante los siguientes procedimientos:

- Categorización de los datos, simplificándolos y seleccionando la información para hacerla más manejable. Este proceso implica varias subfases:
- Separación de unidades, acorde a diferentes criterios, que en el presente estudio han sido dicotómico y de especialización.
- Identificación y clasificación de unidades mediante procedimiento deductivo, habiéndose establecido

previamente el sistema categorial, tras la revisión de literatura específica sobre la temática objeto de estudio.

- **Síntesis y agrupamiento.** Esta fase está unida realmente a la anterior dado que la propia categorización implica la síntesis. Esta fase también está presente una vez que ha concluido el proceso de categorización y algunas categorías se agrupan en metacategorías.
- **Codificación.** Es realmente la operación concreta y manipulativa por el que se asigna cada categoría a cada unidad textual. En este sentido, se ha procedido a asociar etiquetas con fragmentos de texto e imágenes, que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos; procediendo a la búsqueda de patrones y clasificarlos mediante el programa de análisis Atlas.ti en su versión 7.5.4 (Figura 4), el cual permite un alto nivel de sistematización y exhaustividad (Muñoz, 2003) y facilita las actividades de análisis e interpretación y proporciona una comprensión general (Re-vuelta & Sánchez, 2003).

Fase segunda: Interpretación e inferencia. El software Atlas.Ti facilita la creación de redes de datos de forma estructurada y organizar las bases de datos que pueden ser analizada con la herramienta “WordCruncher” que facilita el cómputo frecuencial.

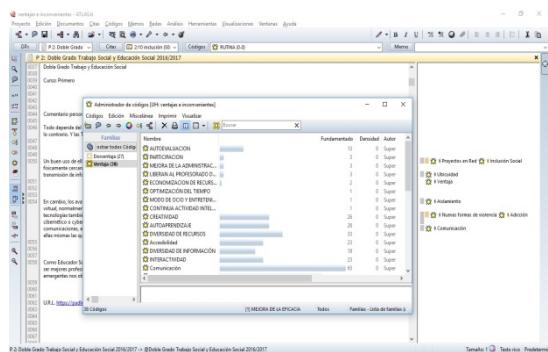


Figura 4. Análisis categorial elaborado con Atlas.ti 7.5.4.

En el siguiente apartado se muestran los resultados, conclusiones y limitaciones de la investigación realizada.

## 5. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA UNIVERSITARIA

Los resultados obtenidos se muestran atendiendo a las apreciaciones del estudiantado acerca de las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC. Concretamente, se señalan un total de 42 ventajas, de entre las que destacan (Figura 5), facilita la comunicación, tanto entre los docentes con el alumnado, como a nivel internacional (13%), permite incorporar al aula diferentes metodologías favoreciendo que las clases sean más activas y cooperativas para facilitar el aprendizaje (12%), su uso favorece la motivación y el interés (10%), permitiendo alta accesibilidad a la información (6%), igualmente destacan la diversidad de recursos, así como la interactividad (5%), favoreciendo la posibilidad de realizar un aprendizaje autónomo y el desarrollo y la potenciación de la creatividad (4%).

Aunque en menor consideración, también se señalan entre las ventajas la existencia de gran diversidad de información, resultando ésta de interés, pudiéndose acceder a la misma de manera inmediata, facilitándose los procesos de aprendizaje a distancia y autoevaluación (3%), o el hecho de desarrollar procesos de alfabetización digital que favorecen la adquisición de competencias tecnológicas, favoreciendo los procesos de inclusión social y fomentando procesos de investigación e innovación, caracterizados por la ubicuidad y la consecuente optimización del tiempo (2%).

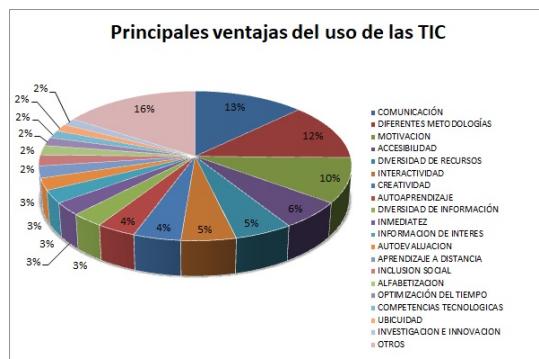


Figura 5. Principales ventajas del uso de las TIC.

Bajo la denominación “otros”, se atiende otras ventajas que aun siendo de menor consideración por parte del conjunto del estudiantado estimamos que son dignas de reflejar por su aportación intelectual, y son: mejora de la capacidad de expresión, y de los procesos de aprendizaje, globalización tecnológica, permite abaratar los costes de la formación, los procesos de actualización, de difusión de la información, creación de proyectos en red, aumento de la participación, mejora de la interdisciplinariedad, permite la flexibilización en los estudios o la visualización de simulaciones, mejora la administración y gestión de los centros, supone un nuevo modo de ocio y entretenimiento, que genera la aparición de nuevos sectores laborales y que a su vez, facilita el trabajo en los ya existentes.

En el lado opuesto nos encontramos los inconvenientes, aunque sean menos que las ventajas (concretamente los alumnos han señalado 28), también resultan significativos, de los cuales destacamos (Figura 6): suponen una distracción con la consecuente pérdida de tiempo (16%), en muchos casos llevan al aislamiento y el deterioro de las relaciones sociales directas, incluso pueden ocasionar problemas de salud relacionados con estrés, ansiedad, fatiga visual, dolores articulares..., pudiendo provocar adicciones (14%), así como el hecho de que puede encontrarse información errónea y poco fiables (11%).

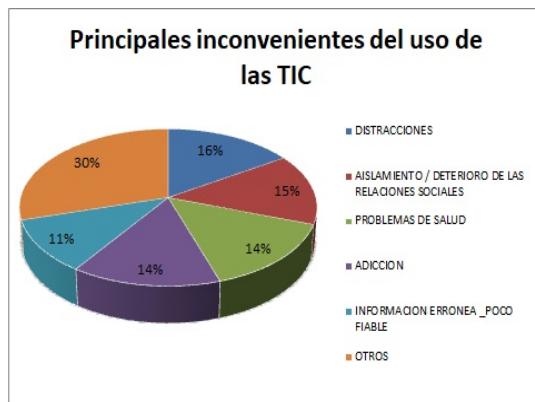


Figura 6. Principales inconvenientes del uso de las TIC.

Por su parte, bajo la denominación “otros”, se engloban las siguientes consideraciones, como inconvenientes asociados al uso de las

TIC, que no por ser de menor repercusión, poseen menos importancia, y que son: el alto coste de los recursos, el hecho de que pueden generar dependencia, además de los problemas de seguridad, intimidad, la aparición de nuevas formas de violencia. Sin obviar, la necesidad de mantenimiento de los recursos, los problemas técnicos existentes, o las opiniones sobre que se produce un aprendizaje incompleto superficial, que existe un exceso de información, que su uso puede provocar desigualdad digital, y en quienes las utilizan sensación de desbordamiento. Por último también hacen referencia los estudiantes al mal uso que se realiza de las TIC, a la falta de esfuerzo que promueven, la necesidad de poseer conocimientos y las consideraciones de que se hace preciso en los centros crear un departamento de tecnología y por supuesto los costes que implica la formación del profesorado.

## 5. CONCLUSIONES

En la actual sociedad de la información y la comunicación los estudiantes universitarios se encuentran involucrados cada vez más en procesos de aprendizaje autónomos y colaborativos que requieren de metodologías activas para facilitar la integración del software social con el currículum académico (Schwerm & Gruber, 2012). Al mismo tiempo, los docentes están accediendo a las TIC, hay tutoriales en línea disponibles y los recursos del currículum digital son accesibles y están en continuo desarrollo: el aula digital es una realidad (Spector, 2010).

Entre las conclusiones que se obtienen, cabe resaltar que la elaboración de forma reflexiva de presentaciones hipermedia educativas realizadas por el estudiantado de las dos titulaciones permite satisfacer el objetivo prioritario de la investigación, es decir, estudiar las fortalezas y debilidades de las TIC en ámbitos socioeducativos desde la perspectiva de los estudiantes de primer curso de la asignatura de “Tecnologías de la Información y la Comunicación” del curso académico 2016/17.

Del mismo modo, esta experiencia universitaria innovadora permite mostrar que la

utilización educativa de elaboración de presentaciones interactivas digitales pueden ser un recurso didáctico muy interesante para expresar las ideas previas sobre alguna temática, así como de repositorio de experiencias de aprendizaje a futuras promociones académicas.

(<https://presentaciones3000.jimdo.com/>).

Asimismo, cabe mencionar que unas de las intenciones educativas de la experiencia innovadora universitaria: “Fomentar la implicación del estudiantado en su proceso formativo”, se han conseguido plenamente, como lo demuestran los trabajos realizados por los estudiantes en el edublog de la asignatura:

<http://blogosfera3000.blogspot.com.es/> Así como, también la meta transversal educativa: “Conocer y utilizar aplicaciones de software social”, en la mayoría de los edublogs de los futuros profesionales de la Educación Social y Trabajo Social se han cumplido.

También, cabe resaltar en concordancia con otros estudios (Aguaded, López Meneses, y Jaén, 2013; Cabero, Vázquez-Cano, y López-Meneses, 2018; Christopher, 2018; Sanganyado, E. y Nkomo, 2018), que en líneas generales la utilización de recursos y actividades digitales en contextos formativos pueden facilitar la integración de conceptos y ayudar a la difusión del conocimiento científico de forma globalizada, a la reflexión colectiva y al desarrollo de la investigación educativa; objetivos todos ellos que consideramos claves a la hora de desarrollar competencias entre los estudiantes universitarios.

Al mismo tiempo, debe afrontarse serios desafíos, como la incompatibilidad de esta metodología en aulas públicas universitarias masificadas y el aislamiento docente para desarrollar este tipo de estrategias docentes, además de falta de tiempo para el desarrollo de estas e-actividades (Cabero, López Meneses, y Ballesteros, 2009; López Meneses y Llorente, 2010; López-Meneses, Vázquez-Cano, y Jaén-Martínez, 2017). A su vez, cabe mencionarse la necesidad de establecer estrategias de autoevaluación y heteroevaluación entre los estudiantes para potenciar

procesos de evaluación más reflexivos y enriquecedores. En el caso concreto de nuestro estudio la falta de tiempo hizo imposible su puesta en práctica (López-Meneses, Llorent-García, y Fernández-Márquez, 2012). A su vez, los estudiantes valoran de forma positiva el software social para las presentaciones de temáticas y exposiciones de ideas por ser intuitivo, fácil de manejar y funcional, fruto del debate realizado en la última parte de la sesión formativa.

Con referencia a las líneas de futuro como se indicaba en otro trabajo (López-Meneses, Vázquez-Cano, y Fernández-Márquez, 2016), se corrobora que investigaciones de este tipo permiten reflexionar y profundizar en los contenidos de las asignaturas y son interesantes estrategias metodológicas metacognitivas para el desarrollo competencial sostenible del educando. En esta línea investigadora, actualmente, desde el grupo de investigación Eduinnovagogía® (HUM-971) U.R.L <http://bit.ly/1sGHwqO> estamos estudiando su viabilidad para el diseño y desarrollo de un MOOC sobre la formación docente con software social para la expansión del conocimiento global.

Quisiéramos cerrar estas reflexiones reclamando una metamorfosis metodológica activa en algunas aulas universitarias al seguir manteniendo estructuras organizativas, modelos transmisivos didácticos y metodologías tradicionales obsoletas, donde el libro de texto sigue siendo el rey de los recursos, en detrimento de otros más funcionales, útiles y motivadores, como son los recursos digitales 2.0. En este sentido, opinamos que en una sociedad hipermédia no tiene cabida una enseñanza libresca y la nueva generación del WhatsApp debe ser la promotora de las ideas, conocimientos y experiencias que circulen por las redes del futuro, siempre y cuando se puedan familiarizar y hagan un uso adecuado y constructivo con ellas desde su juventud. Por último, en concordancia con Moya (2013), nuestra tarea docente lleva implícita el uso y manejo de contenidos educativos digitales, de manera que interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que resulta necesario que los profe-

sionales de la educación conozcan las características y las ventajas de la incorporación a las aulas de estos contenidos educativos digitales.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Este estudio surge de la directriz marcada por el proyecto Innovación docente: “Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el

EEES”, en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la mencionada Universidad y al amparo de los investigadores del grupo de investigación EdulInnovagología® (HUM-971). Grupo reconocido por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación y la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams-Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., y Ananthnarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium
- Aguaded, J. I., López-Meneses, E., y Jaén, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 10 (1), 7-28.
- Alontaga, J. V. (2018). Internet Shop Users: Computer Practices and Its Relationship to E-Learning Readiness. *Education Sciences*, 8(2), 46 doi:10.3390/educsci8020046
- Area, M., y Pessoa, A. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. DOI: 10.3916/C38-2012-02-01
- Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabero, J., y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. doi: 10.3916/C42-2014-16.
- Cabero, J., Vázquez-Cano, E., y López-Meneses, E. (2018). Uso de la Realidad Aumentada como Recurso Didáctico en la Enseñanza Universitaria. *Revista Formación Universitaria*, 11(1), 25-34. doi. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100025>
- Cabero, J., López Meneses, E., y Llorente, M. C. (2009). La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo. Sevilla: Mergabrum.
- Christopher, J. (2018). Efficacy of Multimedia Learning Modules as Preparation for Lecture-Based Tutorials in Electromagnetism. *Education Sciences*, 8(1), 23 doi:10.3390/educsci8010023
- Cózar, R., y Roblizo, M.J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (Relatec)*, 13(2), 119--133.
- Faura-Martínez, U., Martín-Castejón, P. J., y Lafuente, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TIC. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 53, 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/8>
- López-Meneses, E., y Llorente, M. C. (2010). Incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en la Universidad: blogs en Didáctica General. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28(1), 191-208.

- López-Meneses, E., Llorent-García, V., y Fernández-Márquez, E. (2012). Experiencias universitarias en diferentes titulaciones de la universidad Pablo de Olavide: construcción de ideas previas sobre la sociedad de la información con software social 2.0. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, 23, 1-23. Recuperado de: <http://www.pangea.org/dim/revista25>
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., y Fernández-Márquez, E. (2016). Las concepciones del estudiantado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide sobre los ámbitos de intervención a través de los mapas conceptuales multimedia. Revista Educación Social. 62, 43-57. Recuperado de: <http://bit.ly/2j9bG3I>
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., y Jaén-Martínez, A. (2017). Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). Revisa Humanidades, 31, 123-152.
- Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, 27. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM27/revista27ARcontenidosdigitales.htm>
- Sanganyado, E., y Nkomo, S. (2018) Incorporating Sustainability into Engineering and Chemical Education Using E-Learning. Education Sciences, 8(2), 39 doi: 10.3390/educsci8020039
- Schworm, S., y Gruber, H. (2012). E-Learning in universities: Supporting help-seeking processes by instructional prompts. British Journal of Educational Technology, 43, 272-281.
- Spector, J. M. (2010). An Overview of Progress and Problems in Educational Technology. Interact. Educ. Multimed. 1, 27-37
- López-Noguero, F. (2015). La Educación Social especializada con personas en situación de conflicto social. Revista de Educación, 336, 57-71.
- Sanz-Gil, J. J. (2014). WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencia y adicción. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, 30. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revista30.htm>
- Vázquez-Cano, E., Sevillano García Mª L., y Fombona, J. (2016). Análisis del uso educativo y social de los dispositivos digitales en el contexto universitario panhispánico. Revista de Investigación Educativa, 34(2), 453-469. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224691>
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., y Sánchez-Serrano, J. L. (2015). Analysis of social worker and educator's areas of intervention through multimedia concept maps and online discussion forums in Higher Education. Electronic Journal of e-Learning, 13(5), 333-346.

## LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL PAPEL EN LA DOCENCIA.

*Emotional education and the role in teaching.*

Laura Molina García. AFOE Formación. Universidad de Almería, (España)

Contacto: [laura.molina@afoe.org](mailto:laura.molina@afoe.org)

Fecha recepción: 04/10/2018 - Fecha aceptación: 04/12/2018

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo principal destacar la importancia que en la actualidad deben tener la educación emocional en los procesos de la enseñanza aprendizaje formales. La formación del profesorado en educación emocional conlleva un empoderamiento en la labor docente, lo que implica una retroalimentación entre nuestro estado y las competencias que podemos desarrollar. La praxis de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. La educación emocional por tanto se hace necesaria en el proceso de aprendizaje del profesorado para el desarrollo óptimo de su praxis diaria, convirtiendo en innovación algo tan básico como las emociones, respecto a su gestión y control para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

### PALABRAS CLAVE

Educación emocional, empoderamiento del profesorado, psicología positiva, habilidades para la vida, neurodidáctica.

### ABSTRACT

The main objective of this article is to highlight the importance that emotional education must currently have in formal teaching and learning processes. The teacher training in emotional education entails an empowerment in the teaching work, which implies a feedback between our state and the competences that we can develop. The praxis of emotional education involves designing programs based on a theoretical framework, which, in order to put them into practice, requires trained teachers; To support the work of teachers, curricular materials are needed; instruments for data collection, etc. are needed to evaluate the programs. Emotional education therefore becomes necessary in the learning process of teachers for the optimal development of their daily practice, turning into innovation something as basic as emotions, regarding its management and control for the proper development of teaching-learning processes.

### KEYWORDS

Emotional education, teacher empowerment, positive psychology, life skills, neurodidactics.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la Sociedad de la Información y del Conocimiento cohabitan diversos procesos de transformación que como apunta diferentes autores (Delors, 1996; Imbernón, 2007) van más allá del complejo desarrollo cognitivo.

En este sentido, problemas de absentismo escolar, bullying, consumo de alcohol y drogas obligan a tomar nuevas estrategias didácticas para la consolidación de comunidades de aprendizaje y transferencia de conocimientos y experiencias educativas. En este sentido, las tareas de los profesionales de la educación, como indican (Brackett et al., 2004; Bisquerra, Pérez-González y García, 2015) deben trascender de la mera transmisión de conocimientos a la promoción y desarrollo de competencias y habilidades básicas para la vida, dando sentido a una verdadera educación integral y de calidad.

Podemos afirmar que existen elementos que inducen a pensar que a partir de en la última mitad de los años noventa se ha iniciado una revolución emocional a nuestra actualidad y que afecta a la psicología, la educación y a la sociedad en general.

Podemos afirmar que existen elementos que inducen a pensar que a partir de en la última mitad de los años noventa se ha iniciado una revolución emocional a nuestra actualidad y que afecta a la psicología, la educación y a la sociedad en general.

## 2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Las investigaciones más recientes sobre inteligencia emocional, nos dirigen a creer en la necesidad de desarrollar en nuestra vida una serie de conocimientos y competencias que nos impulsen a ser mejor personas y conseguir una vida más plena y feliz. La educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias. (Bisquerra, 2011).

Capacidades tales como adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para gestionar las

propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. suponen las bases de la educación emocional y en consecuencia una base imprescindible para el empoderamiento del profesorado, y en éste estudia en concreto, del profesorado universitario. El objetivo de la educación emocional se convierte en la promoción y el desarrollo de competencias emocionales, entendiendo estas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Todas estas manifestaciones, junto con otras, sugieren insistenteamente que la revolución emocional llegue a la práctica educativa. Desde la revolución emocional se trata de imaginar metas orientadas hacia la estructuración futura de la sociedad de tal forma que posibiliten un mundo más inteligente, más cooperativo y más feliz. Esto implica a las personas, consideradas individualmente, pero también a la sociedad en general. La confluencia de ambas fuerzas (persona y sociedad) puede constituir una revolución más trascendental para el bienestar y la calidad de vida que las revoluciones informática, tecnológica o industrial. Ésta es una llamada al esfuerzo colectivo, ya que son las personas quienes van a llevarla a término.

Detalla Claudio Naranjo (2014)<sup>1</sup>, que:

*“...necesitamos una educación del corazón o, usando un lenguaje más empresarial, una educación de las relaciones humanas, pues lo que determina que una relación sea nutricia es que haya afecto y que no sea obstruida por emociones como el odio, la envidia o la competitividad.”*

<sup>1</sup> Naranjo, C. (2014) Acuarela de palabras. <https://acuarela.wordpress.com/2014/06/26/educacion-emocional-claudio-naranjo/>

En el contexto educativo los docentes se convierten en los principales líderes emocionales del alumnado lo que implica el hecho de actuar como ejemplo de los mismos, como modelo a imitar. El profesorado capaz de captar, comprender y regular las emociones de su grupo conseguirá el equilibrio emocional del mismo.

Cuando hablamos de los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar una mayor competencia emocional
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir

De estos objetivos generales se pueden derivar otros objetivos más específicos, en función del contexto de intervención. Algunos ejemplos son:

- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad para ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

Por extensión, los efectos de la educación emocional conllevan resultados tales como:

- Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos auto-destructivos, mejora de la autoestima.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Menor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución en la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia).

Podríamos definir la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que proyecta aumentar el progreso de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

En éste sentido, y atendiendo a lo expuesto, la educación emocional tendría que conformar en uno de los principales objetivos de la formación permanente del profesorado. El profesorado no debe centrarse únicamente en la adquisición o actualización de contenidos para sus clases, sino que debe introducir en su metodología pedagógica, nuevos métodos que favorezcan la atención a los sentimientos y emociones. Se trata de comprender nuestro propio comportamiento desde el punto de vista de las emociones y no solo de las conductas; para tratar de enseñar una forma inteligente de sentir y conseguir así un desarrollo integral de la persona.

Siguiendo las palabras de Bisquerra<sup>2</sup>:

*La formación del profesorado es fundamental para cualquier cambio o impulso de mejora educativa.... Una auténtica educación debe impulsar el desarrollo personal y social de todo el alumnado. La finalidad última de la educación es la promoción del bienestar personal y social... Esto requiere como punto de partida la sensibilización y formación del profesorado, y es fundamental que la formación sea impulsada por la Administración pública.*

La educación emocional por tanto se hace necesaria en el proceso de aprendizaje del profesorado para el desarrollo óptimo de su praxis diaria, convirtiendo en innovación algo tan básico como las emociones, respecto a su gestión y control para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Según Esquivas<sup>3</sup> (2016) "... la Educación Emocional comienza en el docente. Si el docente no se conoce, si no es auténtico y honesto, si no sabe ser persona, si no es capaz de ponerse a nivel de sus alumnos en su conjunto y de cada uno de ellos, si no es empático con ellos, la Educación Emocional no comienza. Y por otro lado existen siempre esos profesores/as que tienen una gran humanidad, saben ser persona, hayan recibido o no una formación específica en gestión de emociones. Se trata de esos maestros, de los que todos hemos conocido alguno, que han sabido entendernos como persona. Porque la clave de la Educación Emocional, lo que la hace permanente y necesaria en nuestras aulas, es la comunicación y comprensión persona a persona. Ese es el centro de la Educación Emocional: funciona cuando el docente saber ser persona y respetar y comprender la persona de su alumno"

De modo general, Rafael Bisquerra, describe la educación emocional como, un proceso educativo con el que desarrollar habilidades sobre las emociones con el fin de afrontar adecuadamente las dificultades cotidianas y aumentar nuestro bienestar:

*"nos atrevemos a resumir la educación emocional en los siguientes términos: proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social."*<sup>4</sup>

Podemos afirmar pues que el objetivo fundamental de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Bisquerra (2018)<sup>5</sup>, nos describe que para mejorar las relaciones sociales suele ser efectivo el desarrollo de habilidades sociales. Lo cual puede tener una incidencia sobre la vida familiar, el matrimonio, los amigos, compañeros de trabajo, vecinos y relaciones sociales en general. Todo ello son fuentes importantes de bienestar.

Por otro lado, el trabajo vivido de un modo satisfactorio, es otra fuente de felicidad. Una orientación profesional que considere a la persona humana en su globalidad y complejidad puede ser un factor importante en la satisfacción profesional.

<sup>2</sup> Bisquerra, R. (2017) *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers.*. Vol. 38(1), 58-65 pp. 64. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

<sup>3</sup> Esquivas, A. (2016) *La Educación Emocional comienza en el docente.* <http://blog.tiching.com/donde-comienza-la-educacion-emocional/> . Revisado: 27 de marzo 2018

<sup>4</sup> Bisquerra, R. (2018) <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>

<sup>5</sup> Bisquerra, R. (2018) <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional.html> Revisado: 2 abril 2018

Lo mismo se podría decir de la orientación en el tiempo libre y la pedagogía del ocio, como son caminos de intervención con grandes perspectivas de futuro.

La salud es un requisito "*sine qua non*" para el bienestar emocional. Por eso la salud debe estar presente, como un elemento esencial, en la educación emocional.

Las habilidades de vida (*life skills*) y las habilidades para afrontar situaciones de conflicto (*coping skills*) se consideran recursos esenciales para superar las crisis y conflictos que la vida depara. En este marco tiene cabida el entrenamiento assertivo, el cambio de atribución causal, la relajación, la reestructuración cognitiva, las preguntas poderosas, la corporalidad, etc. El dar sentido a la vida y disfrutar de lo que nos rodea (mindfulness) es otro factor positivo.

Entre las acciones que Rafael Bisquerra (2018)<sup>6</sup> menciona que deberían incluirse en un programa de educación emocional podemos mencionar:

1. Dinámica de grupos. La habilidad esencial del líder implica iniciar y coordinar los esfuerzos de un grupo de gente.
2. Negociar soluciones. Prevenir conflictos, solución de conflictos sociales y hacer de mediador son funciones esenciales en las relaciones interpersonales.
3. Conexión personal. La empatía en primer lugar, facilitan los encuentros de amigos, familiares, laborales, etc. Para los educadores es una habilidad indispensable.
4. Análisis social. Ser capaz de detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás, ayuda a intimar y mantener buenas relaciones.

Así mismo, la praxis de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

### 3. A NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, DEBEMOS DESCRIBIR LA PSICOLOGÍA POSITIVA.

La **psicología positiva**, es una corriente que surge en el cambio de siglo y que experimenta una considerable difusión desde los primeros momentos, como si se tratase de un cambio de paradigma que abre nuevas esperanzas hacia un futuro mejor, centrado en el bienestar de las personas y de la sociedad en general. Esto tiene unas aplicaciones muy importantes en la educación.

La psicología positiva se propone como pilares básicos de estudio e investigación: las emociones positivas, los rasgos individuales positivos (virtudes y fortalezas), las instituciones positivas que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías.

En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables.

Como consecuencia de las investigaciones en psicología positiva, podríamos afirmar que el profesorado puede favorecer y ayudar a las personas a construir su bienestar y florecer (*flourish*)<sup>7</sup> más que simplemente existir. Esto significa mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo; prevenir la aparición de estrés o ansiedad; desarrollar competencias emocionales, etc. todo ello sin apartarse de una metodología pedagógica activa.

Los temas habituales de la psicología positiva son el bienestar, las fortalezas humanas, el

<sup>6</sup> Bisquerra, R. (2018) <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional.html> Revisado: 2 abril 2018

<sup>7</sup> Seligman, M. (2012) *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Houghton Mifflin.

fluir (flow), el optimismo, el humor, la creatividad, la resiliencia, la **inteligencia emocional**, la atención plena o mindfulness, la neurodidáctica, etc. Según Hernández (2017)<sup>8</sup> todos estos contenidos deberían formar parte del currículum académico obligatorio del alumnado de primaria, secundaria y universitarios, además de conformar las bases de las metodologías didácticas los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. A NIVEL CIENTÍFICO DEBEMOS DETENER-NOS EN LA NEURODIDÁCTICA

Dentro de todo esto, también cabe destacar la **Neurodidáctica** justamente, porque promete cambiar la educación y al mismo tiempo demuestra que realmente puede hacerlo. Se define como una **disciplina que se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza a partir del desarrollo del cerebro**, y de la utilización de todo el potencial que este puede ofrecer. Supone que el alumnado obtenga el mejor provecho posible a su cerebro para que logren aprender lo que sus docentes buscan enseñarles; y al mismo tiempo que cada docente sepa dónde hacer énfasis para lograr el aprendizaje que desea generar.

La intervención de la ciencia y los aparatos de neuroimagen, se ha podido visualizar la actividad cerebral mientras se realizan distintas tareas y así determinar cuáles son más decisivas en el aprendizaje. Por lo que, docentes y pedagogos podrían utilizar una nueva herramienta para planificar sus clases, los contenidos que dictarán y las técnicas que podrán utilizar para que el aprendizaje de sus estudiantes sea más efectivo. La clave está en que para aprender hay que emocionarse.

Tal y como describe Fores (2009) el principal descubrimiento que la neurodidáctica ha aportado a la Pedagogía es el hecho de que **para aprender el alumnado necesita emocionarse**. Esta afirmación surgió con las conclusiones que obtuvo un equipo de investigadores del Massachusetts Institute of Tech-

nology en Boston en el 2010 al estudiar la actividad eléctrica del cerebro de un estudiante por 24 horas durante una semana completa. Este experimento permitió demostrar que el modelo pedagógico centrado en el alumnado como receptor pasivo no lograba motivar al estudiante ni concentrar toda su atención en una tarea, por lo tanto, estas investigaciones concluyeron que **para aprender el cerebro necesita emocionarse**.

Estudios y experimentos han demostrado al adquirir información nueva el cerebro procesa los datos desde el hemisferio derecho, que se relaciona más con las imágenes y la creatividad, por lo que las palabras no tienen una gran incidencia cuando lo que se quiere es enseñar algo nuevo. Gracias a este descubrimiento, la neurodidáctica **logró demostrar a los docentes que cuando se busca transmitir información nueva lo mejor es evitar las largas charlas y emplear recursos visuales en la clase** (Mora, 2013). En España, se estima que en la Educación Primaria el 50% del tiempo de clase se dedica a transmitir información de forma verbal, en Educación Secundaria este promedio sube hasta el 60% y en Bachillerato o la universidad casi del 80%. Por lo tanto, **la docencia española debe enfrentarse a un cambio decisivo si buscan seguir las recomendaciones de la neurodidáctica**, buscando estrategias educativas que permitan sustituir las clases magistrales por investigaciones, resolución grupal de problemas contextualizados, mapas conceptuales generales y específicos, gráficos interactivos y vídeos que inciten a la participación del alumnado.

#### 5. CONCLUSIONES

La formación del profesorado en educación emocional conlleva un empoderamiento en la labor docente, lo que implica una retroalimentación entre nuestro estado y las competencias que podemos desarrollar

Zabalza (2013) expresa que el profesorado universitario pertenece a un grupo profesional con características muy particulares: poseen un elevado conocimiento, se manejan en un contexto de gran autonomía y están habituados a actuar en función de sus

8 Hernández, S. (2017) *Psychologist Papers*, 2017. Vol. 38(1), pp. 59. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

propios criterios, por lo que no es fácil que acepten de buen agrado consideraciones externas sobre cómo hacer su trabajo, y que precise cambiar. Pero la realidad requiere nuevos formatos y temáticas, procesos formativos orientados a enfrentar los grandes desafíos que las universidades han de hacer frente en el ejercicio de su misión, no sólo desde el ámbito disciplinar y didáctico, sino con modos de interacciones emocionales y relacionales que favorezcan la autonomía de los estudiantes y desarrollos la capacidad de asumir el control de su aprendizaje, para así desarrollo de las competencias personales y profesionales que la cada profesión requiera

Hobbs & Moreland (2009) cuando se refieren al profesorado en activo, definen el empoderamiento como un proceso mediante el cual la persona se convierte lo suficientemente poderoso para participar, compartir e influir en eventos e instituciones que afectan sus vidas, lo que requiere que la gente gane el conocimiento, las habilidades y el poder necesario para influir en su vida, y en la de aquellos que se preocupan por él. Favorece la oportunidad y la confianza para actuar sobre las ideas e influir en la vía en que se realiza en la profesión.

La seña de identidad del empoderamiento son las emociones. Por tanto es compatible con cualquier otra innovación educativa. Se trata de añadir emociones a nuestro trabajo diario.

Atendiendo a lo expuesto, se hace inevitable que las universidades incrementen estrategias para la divulgación y la participación

de su alumnado en las actividades académicas, científicas, culturales, deportivas, artísticas y de movilidad internacional. En este sentido, es importante la conexión del profesorado-alumnado con la filosofía y cultura de la facultad y la universidad, dado que incrementa la motivación, fomentan habilidades personales y relacionales, lo cual favorece que las experiencias vividas en la Universidad sean agradables y exitosas (Manie et al., 2011).

La seña de identidad del empoderamiento son las **emociones** (Gómez et al., 2014), por tanto es compatible con cualquier otra innovación educativa. Se trata de añadir emociones a los procesos de enseñanza aprendizaje. El empoderamiento mejorará cualquier actividad de aprendizaje que nos propongamos realizar, pues desarrolla en nuestra actitud competencias posibilitadoras para conseguir nuestros objetivos.

Desde la formación del profesorado, el empoderamiento es entendido como un proceso intencional en el que intervienen un conjunto de factores personales, contextuales y relacionales, para que el futuro profesional desarrolle una clara conciencia de sus capacidades personales, la confianza en sí mismos, y asuma la responsabilidad de su aprendizaje, al mismo tiempo que desarrolle habilidades interpersonales para influir positivamente en sus interrelaciones, y contribuya a generar entornos de aprendizajes colaborativos.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2018). *Inteligencia emocional*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional.html>
- Bisquerra R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo.*, 38(1), 58-65. Doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión educativa*, 16. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?cluster=15782133531040690851&hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.google.es/scholar?cluster=15782133531040690851&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1)
- Bisquerra, R. (2011). La educación emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5–8. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Bisquerra, R. y Pérez, Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Brackett, M., Mayer, J., y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Esquivas, A. (2016) *La Educación Emocional comienza en el docente*. Recuperado de: <http://blog.tiching.com/donde-comienza-la-educacion-emocional/>
- Fores, A. & Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: UOC (Universitat Oberta de Catalunya)
- Gómez Barreto, I., Lledó Carreres, A., Perandones González, T., & Herrera Torres, L. (2017). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 151-160. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.786>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hobbs, M., & Moreland, A. (2009). *Teacher empowerment survey for exploring the professional growth continuum*. Recuperado de: <http://www.empoweredteacher.org>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro*. Madrid: Editorial Alianza.
- Naranjo, C. (2014). *Acuarela de palabras*. Recuperado de: <https://acuarela.wordpress.com/2014/06/26/educacion-emocional-claudio-naranjo/>
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press.
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 11-14.

## EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: MUJERES +45

*Education of Adult Persons: Women +45*

María Carmen Muñoz Díaz. *Universidad Popular Dos Hermanas, Sevilla (España)*

Manuel Jesús Perea Rodríguez. *Universidad Popular Dos Hermanas, Sevilla (España)*

Contacto: mcmundia@upo.es

Fecha recepción: 23/07/2018 - Fecha aceptación: 04/12/2018

### RESUMEN

El presente trabajo es pieza clave dentro de las acciones llevadas a cabo en la Universidad Popular de Dos Hermanas con el fin de detectar, analizar y comprender las necesidades de un grupo representativo de mujeres mayores de 45 años dado que son el 73% de la totalidad del alumnado. Asimismo, este trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados obtenidos tras la intervención socioeducativa que diese solución a las necesidades detectadas en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y crecimiento personal extraídos del análisis previo: Mejorar la salud y bienestar psicosocial de las mujeres reduciendo el impacto de las desigualdades de género a través de la alfabetización TIC y promoción en la sociedad del conocimiento para fortalecer el empoderamiento individual y social.

A través del desarrollo del proyecto, se han conseguido los objetivos marcados a priori en base a las necesidades detectadas y priorizadas en la fase de diagnóstico. De esa manera, se ha conseguido la mejora sustancial del autoestima y el reconocimiento de factores que desencadenaban tal disfunción, se ha analizado la historia desde la perspectiva de género profundizando en la socialización de género como elemento creador de tal nivel de indefensión aprendida; mejorando al mismo tiempo el autocontrol, autoconfianza y autoconcepto. Elementos que a través del trabajo continuado y secuencial en el entorno TIC ha permitido la adquisición de tal competencia y por ende, atendiendo a todo lo anterior de su empoderamiento.

### PALABRAS CLAVE

Educación de personas adultas, Universidades Populares, necesidades socioeducativas, mujer.

### ABSTRACT

The present work is the key piece in the actions carried out in the Popular University of Dos Hermanas in order to detect, analyze and understand the needs of a representative group of women over 45 years since it is 73% of the totality of the students. Likewise, this work has as objective the results approved by the socio-educational intervention that the solution to the needs detected in the relation of the 2030 Sustainable Development Goals and personal growth extracted from the analysis: improve the health and psychosocial well-being of women by reducing the impact of gender inequalities through ICT literacy and promotion in the knowledge society to strengthen individual and social empowerment.

Through the development of the project, the objectives set a priori have been achieved based on the needs detected and prioritized in the diagnostic phase. In this way, the substantial improvement of self-esteem and the recognition of factors that trigger dysfunction have been achieved. History is analyzed from the perspective of gender, deepening in the socialization of gender as a creative element of that level of learned helplessness; improving self-control, self-confidence and self-concept at the same time. Elements that go through the continuous and sequential work in the ICT environment has allowed the acquisition of such competence and, therefore, taking into account all the previous aspects of its empowerment.

### KEYWORDS

Education of adult persons, Popular Universities, socio-educational needs, women.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este documento se estratifica en tres secciones que conforman el continuum desde diagnóstico, planificación y evaluación. Así se evidencian las necesidades detectadas y priorizadas a lo largo del trabajo de campo, en un contexto, ámbito y área de intervención delimitadas en este caso: Educación de personas adultas, mujeres mayores de 45 años de la Universidad Popular de Dos Hermanas en relación a La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 38<sup>a</sup> reunión, en noviembre de 2015, que recoge a su vez los ODS 2030 de la ONU (2016).

De igual manera, recoge la planificación del proyecto de intervención atendiendo a metodología, actividades y acciones, temporalización y recursos sobre la razón fundamental de cumplir los objetivos que inician el mismo y, que son la piedra angular del presente trabajo.

Nuestro proyecto persigue como objetivos generales: Mejorar la salud y bienestar psicosocial de las mujeres reduciendo el impacto de las desigualdades de género a través de la alfabetización TIC y promoción en la sociedad del conocimiento para fortalecer el empoderamiento individual y social. Metas que serán alcanzadas a través de la realización de actividades en base a objetivos específicos que deriven por ende en la consecución de lo anterior.

Por último, se muestra la evaluación en sentido amplio. Desde la evaluación diagnóstica llevada a cabo anteriormente a los modos de evaluación que guiarán la acción a lo largo del proyecto; tal como la evaluación final, que certifique la calidad del mismo.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### 2.1. CARÁCTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS DESTINATARIAS

El grupo de personas con las que se lleva a cabo el proyecto de intervención son 15 mujeres mayores de 45 años dados los recursos materiales y humanos, así como el tiempo del que disponemos. Estas han formado parte de la muestra de 60 mujeres (de

las 1400 que participan de Universidad Popular) con las que se trabajó en etapas anteriores, seleccionada siguiendo los datos de matriculación en cursos donde se concentra el mayor número de mujeres mayores de 45 años; el perfil medio de quienes componen el alumnado del centro. En su mayoría, mujeres excluidas del sistema educativo, que sufren o han sufrido discriminación intersectorial, y que precisan de una formación específica para la mejora de su situación personal y laboral; al igual que un elemento que les ofrezca un lugar de proyección personal y social donde aprender y compartir.

### 2.1. CARÁCTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS DESTINATARIAS

La Universidad Popular de Dos Hermanas se comienza a proyectar en 1991 y se inicia en 1992 auspiciada por un grupo interdisciplinar de influencia krauso-institucionalista que veía como los modelos reformistas comenzaban de nuevo a finales de los años 80 y principios de los 90 a aflorar por la geografía española. Desde su origen trabajará con sectores poblacionales con mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión social, para posteriormente expandirse a todas aquellas personas que sienten interés por el aprendizaje, dados los cambios demográficos y socioeconómicos de la ciudad.

Su área de trabajo es la educación de personas adultas sobre la piedra angular de "Educación para todos y todas" y "a lo largo de la vida"; trabajando a su vez sobre distintos ámbitos en la educación no formal: la animación sociocultural y el desarrollo personal y comunitario. Sus objetivos generales son:

- Facilitar el acceso a la educación a aquellas personas que por distintas razones han quedado fuera del sistema educativo.
- Mejorar el perfil sociolaboral de las personas que asisten.
- Promover la educación en valores democráticos.
- Desarrollar de manera transversal estrategias para la educación inclusiva atendiendo a la diversidad y desde la perspectiva de género.

- Potenciar, las habilidades personales y sociales a través del aprendizaje, acciones socioculturales y la participación social.
- Fomentar el empoderamiento y concientización de la persona, para la mejora de la calidad de vida en todas las etapas de la adultez y senectud.

El proyecto de Intervención se ha ejecutado en la sede de Universidad Popular de Dos Hermanas, sita en la C/ Bahía de Cádiz, s/n.

La Universidad Popular de Dos Hermanas pertenece a la Delegación de Igualdad y Educación del Ayuntamiento (de Dos Hermanas). Situada en una localidad dormitorio del área metropolitana de Sevilla cuenta en la actualidad con más de 25 años de historia y en el presente curso con más de 1700 personas matriculadas en sus distintos cursos.

### **2.3. NECESIDADES DETECTADAS**

Tras un trabajo analítico y científico se evidenció la correlación de necesidades y su impacto en el desarrollo psico-social de las mujeres objeto de estudio. Con ello se priorizaron necesidades socioeducativas que diesen solución a los problemas planteados, bajo la perspectiva de la Educación a lo largo de la vida y teniendo en cuenta La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015) aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 38<sup>a</sup> reunión, los ODS 2030 de la ONU (2016), así como las necesidades particulares de la población diana.

Como carencias dentro de los ODS, aparecen los problemas ligados a salud y bienestar (Objetivo 3 ODS 2030. ONU. 2016): alto índice de indefensión aprendida debido a la continuada exposición y aprendizaje de la socialización de género en cada una de sus historias de vida. Con esto sus habilidades personales y sociales presentan disfunciones: Habilidades personales desconocidas, carencias de autorregulación, autoestima y autoconcepto y por ende de empoderamiento, la desigualdad sobre todo de género (Objetivo 5 ODS 2030. ONU.2016) y la escasa alfabetización TIC (Objetivo 4. ONU.2016), que se traduce a su vez en una desconexión de la sociedad del conocimiento.

La necesidad de ser abordados es evidente ya que se trata de variables que influyen de manera directa en el desarrollo de sus ciclos vitales. Asimismo, es necesario mantener una visión sistémico-ecológica; de modo que los efectos de la intervención tendrán repercusiones no sólo en la población diana, si no en el resto de la comunidad.

### **2.4. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA**

A través de las siguientes tablas se exponen las necesidades manifiestas recogidas con anterioridad. Elementos que inciden de manera global en el bienestar y desarrollo de las mujeres con las que se ha trabajado tal y como se recoge en el mapa conceptual; problemáticas que a su vez operan como condicionantes retroalimentadores en su contexto inmediato. Es decir, a través de la presente intervención se pretende no sólo la mejora de las personas sobre las que se interviene, sino del sistema en el que se encuentran inmersas.

CONSECUENCIAS DE NO INTERVENIR	SOLUCIONES PROPUESTAS
<p>El mantenimiento de la Indefensión Aprendida traerá consigo la perpetuación de situaciones de relegación.</p> <p>Igualmente, la salud y bienestar emocionales son la base para el desarrollo de los siguientes problemas de manera eficaz.</p>	<p>Actividades para la adquisición de habilidades personales.</p> <p>Actividades para la mejora de autorregulación, autoconcepto y autoestima.</p> <p>Actividades para la mejora de la motivación.</p>
CONSECUENCIAS DE NO INTERVENIR	SOLUCIONES PROPUESTAS
<p>Uno de los grandes problemas asociados a las necesidades acaecidas es la socialización de género. Roles, estereotipos y disfunciones que han de ser reconocidos para su posterior transformación. De no trabajar-se sobre ésto se dificulta el reconocimiento de uno de los substratos del problema y se frena el empoderamiento.</p>	<p>Actividades para la concientización en igualdad de oportunidades.</p> <p>Actividades para trabajar la corresponsabilidad e igualdad de género.</p> <p>Actividades para la mejora de habilidades personales y sociales.</p> <p>Actividades para la promoción de la participación y empoderamiento.</p>
CONSECUENCIAS DE NO INTERVENIR	SOLUCIONES PROPUESTAS
<p>Perpetuación de la exclusión digital en la sociedad del conocimiento, al igual que del rol de consumidora de contenidos aislados.</p> <p>La sociedad actual gira en torno a la Red y la interacción tecnológica; fenómeno que precisa de atención para ser ciudadanas de pleno derecho en un mundo mediatizado en cambio constante.</p>	<p>Actividades para la alfabetización digital.</p> <p>Actividades de informática y ofimática básicas.</p> <p>Actividades en la Red, uso de apps, plataformas y redes sociales.</p>

Tabla 1: Análisis del diagnóstico

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Mejorar el autoestima y autoconcepto, reconocer y adquirir habilidades personales y sociales que mejoren el empoderamiento reduciendo el grado de indefensión aprendida.	<p><b>Mi historia en tu correo.</b> Redacción de historia autobiográfica y exposición</p> <p>Reflexión grupo de discusión para el reconocimiento de habilidades personales</p> <p>Análisis de roles de género en historias de vida para su reconocimiento.</p>
2. Analizar situaciones de desigualdad y socialización de género, desarrollando a su vez conciencia crítica desde dicha perspectiva.	<p><b>Mujeres en la historia, mujeres en el mundo.</b> Investigación sobre mujer e igualdad en la historia</p> <p><b>Yo, mujer en la historia. Mujer en el mundo.</b> Comparativa y reelaboración de autobiografía</p> <p><b>Exposición de trabajos</b></p>
3. Aprender el uso y manejo de TIC's y herramientas como desarrollar actitud crítica y analítica sobre internet, sociedad de la información y sociedad del conocimiento.	<p><b>Mi PC Informática Básica</b></p> <p><b>Mi PC Procesado de textos e imágenes</b></p> <p><b>Trabajando en la Red. El mundo en las manos:</b> Motores de búsqueda, apps y RRSS.</p>

Tabla 2: Objetivos y Actividades

Con el fin de presentar una visión holística que contemple cada uno de los elementos, agentes, recursos y fases de nuestro proyecto; siguiendo a Pérez Juste (2006), el proyecto educativo se evaluará en tres momentos: a) primer momento, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a las personas destinatarias y al contexto (evaluación inicial); b) segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o desarrollo del proyecto (evaluación procesual o continua); y c) tercer momento, en el que se evalúan los resultados o logros del programa, incluyendo una valoración a cerca de los mismos (evaluación final o sumativa).

De este modo y persiguiendo tal objetivo se perfila una evaluación que aúne método cualitativo y cuantitativo, guiándonos por la adaptación aportada por Pérez-González (2008). Con lo anterior y teniendo en cuenta las premisas de sendos autores se establecen una serie de herramientas e instrumentos que permitan la valoración sistemática según variables y momentos, al tiempo que aporten datos objetivos para la evaluación según los indicadores presentados en el modelo de Pérez-González (2008). Así, y como se presenta a continuación, en cada estadio se han combinado técnicas e instrumentos cuya fiabilidad y validez son reconocidas; dotando a ésta evaluación de la base científica necesaria desde la línea base a la evaluación final.

**Evaluación inicial:** A la hora de abordar la fase de diagnóstico y reconocimiento se emplearon una serie de técnicas e instrumentos que permitiesen esclarecer aquellas necesidades y aptitudes sobre las que intervenir a posteriori. Con ello, conseguimos dar respuesta en base a unos objetivos prefijados tomar conciencia para adecuar nuestra intervención a las demandas de nuestro target.

Así, gracias a la investigación sistemática y triangulada sobre el contexto, agentes, recursos e historias de vida, se procedió a la planificación del proyecto atendiendo a la adecuación del mismo a las oportunidades y especificidades substraídas de análisis anteriores. Para ello, con el fin de operar de manera óptima en base a la diagnosis de manera eficaz y eficiente, se procedió al estudio de la anamnesis y analizado posteriormente a través del modelo presentado por Pérez-González (2008).

**Evaluación procesual:** Tras la evaluación extante y para valorar que se cumplen los objetivos previos, y la adecuación del proyecto, se realizó una evaluación continuada desde el inicio de la intervención que permitiese la restructuración o reenfoque en el caso de ser necesario para la consecución de las metas proyectadas. En ésta, se evidenció de manera sistemática y ordinaria la atención a las necesidades de las alumnas, la adecuación de cada una de las actividades, el desarrollo de las acciones, la pertinencia de recursos, uso de estrategias, herramientas y otras variables en juego que interfieren en el devenir óptimo del proyecto.

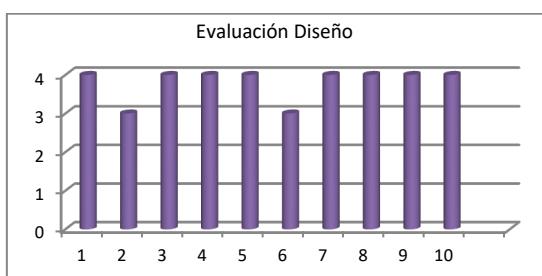
Para ello, se realizó la recogida de información continuada a través de distintas técnicas y herramientas que permitieron dicha valoración in situ y en la mayor brevedad posible para proceder al uso de estrategias que mejorasen el desarrollo de la intervención; al tiempo que respondieron a los indicadores de la "escala de estimación para la evaluación procesual" aportada por Pérez-González (2008).

**Evaluación final:** No se trató de realizar una evaluación ex-post como tal, sino de llevar a cabo una evaluación sumativa que muestra la consecución de lo expuesto anteriormente. Para ello, se tomaron los análisis previos, a los que se añadieron nuevos datos de valoración con el fin de obtener un juicio analítico en conjunto sobre el continuum. Además, se valoró la consecución de los objetivos previstos en el diseño y planificación llevándose a cabo el análisis correlacional del momento inicial y final de la intervención.

**Diseño, proceso y resultados:** En los siguientes apartados se mostrarán los datos obtenidos a través de las técnicas, herramientas e instrumentos en cada fase señalada en el punto anterior.

#### *Evaluación del diseño*

Como se ha expuesto anteriormente, para evaluar el diseño se dispuso de distintas herramientas extraídas de Castillo, Cabrerizo y Rubio (2011) en "La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del Educador Social", adaptándose al público diana, sirviendo la información obtenida como valor con el que dar respuesta a los indicadores de calidad del programa aportados por Pérez-González (2008) en la "Escala de estimación para la evaluación inicial de programas de educación socioemocional".



Gráfica 1: Evaluación del Diseño

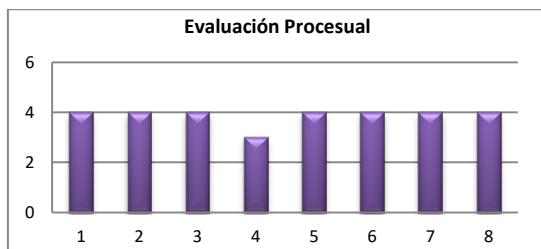
Así el eje vertical responde al grado de cumplimiento, mientras el horizontal contempla los indicadores de calidad detallados a continuación. Resultando el índice de evaluación del diseño  $38/40 \times 100 = 95\%$ .

Adecuación a las destinatarias	
1	El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas de las usuarias.
Adecuación al contexto	
2	El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad. Observaciones: Es uno de los objetivos marcados como desarrollo de las participantes y del propio centro.
Contenido	
3	Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del proyecto, quedando bien definido cuál es el modelo teórico en el que se basa.
4	Los contenidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico.
Calidad técnica	
5	El programa incluye información detallada sobre: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos y sistema de evaluación.
6	El programa dispone tanto de cuaderno de profesor como de cuaderno de alumno. Observaciones: Existe cuaderno del profesor, y se han desarrollado materiales para el alumno.
7	Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del proyecto y de todos ellos con los objetivos.
Evaluabilidad	
8	Los objetivos del programa son evaluables.
Viabilidad	
9	Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello.
10	El programa cuenta con el apoyo del centro.

Tabla 3: Indicadores de Evaluación del diseño

#### *Evaluación de proceso*

Para llevar a cabo tal evaluación tomamos las herramientas establecidas en el diseño para tal fase, tomando la rejilla de incidentes críticos de Castillo et al. (2011) en "La práctica de la evaluación en la intervención socio-educativa. Materiales e instrumentos . Vademécum del Educador Social", y siendo vital la observación participante sistemática. De igual forma, el propio discurrir y la entrega de actividades por parte de las alumnas han permitido la evaluación competencial y la adaptación a través de estrategias en el aula. Los datos e informaciones extraídas han servido para evidenciar la consecución o no de los indicadores (8) expuestos por Pérez-González (2008) en "Escala de estimación para la evaluación procesual o continua de programas de educación emocional".



Gráfica 2: Evaluación del proceso

De la misma manera, el eje vertical responde al grado de cumplimiento, mientras el horizontal contempla los indicadores de calidad detallados a continuación.

Resultando el índice de evaluación del proceso  $31/32 \times 100 = 96.875\%$ .

Puesta en marcha del proyecto	
1	La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa. Observación: Las alumnas muestran adquisición competencial y cambio actitudinal positivo.
2	Las alumnas muestran interés/ motivación hacia las actividades del proyecto: implicación. Observación: No sólo muestran interés, hacen sus propias aportaciones y abren foros de debate.
3	La secuencia de actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarias y recursos planificadas. Observación: la concatenación es adecuada no sólo para la adquisición de competencias TIC, también para la concientización que persigue la acción.
4	Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos. Observación: Pese a la planificación inicial se han dado modificaciones según las necesidades en el aula y el desarrollo de las actividades, logrando del mismo modo el objetivo marcado.
5	Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias. Observación: además de contar con hojas de registro, las actividades son almacenadas.
Marco o contexto de aplicación del proyecto	
6	El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnas, entre alumnas y profesor) resulta favorable al programa. Observación: Las mujeres tienen el centro como algo propio, ya en la fase de diagnóstico se fue creando el clima necesario y no muestran resistencia ni apatía.
7	Se aprecia satisfacción en los responsables del proyecto, en sus destinatarias y las demás personas implicadas e interesadas en el mismo. Observación: Las personas encargadas están satisfechas con los resultados, más aún las mujeres participantes quienes muestran tal actitud en cada jornada.
8	La organización y disciplina del aula donde se desarrolla el proyecto concuerda con el sistema organizativo y disciplinario del centro. Observación: la filosofía de UP permite un ambiente de distensión y laxitud sin perder de vista los objetivos, lo que propicia el discurrir óptimo.

Tabla 4: Indicadores de Evaluación del proceso

## 2.5. MATERIALES Y RECURSOS

### Recursos Humanos:

- Mujeres participantes (15)
- Educador social (en prácticas).
- Psicóloga (colaboradora del Equipo de desarrollo).
- Educadora Social (colaboradora del Equipo de desarrollo).
- Fisioterapeuta (colaboradora para acción de corrección postural; puntual al inicio).

### Recursos Materiales:

- Aula acondicionada con: 15 ordenadores. 16 sillas. 16 mesas. Pizarra (blanca). Proyector. Acceso a internet (WIFI). Portátil para el docente.
- Material fungible: Programas de procesador de texto, 3 rotuladores para pizarra (rojo, azul, verde). Fotocopias (material de elaboración propia), Folios, bolígrafos.

## 3. RESULTADOS

Como se expuso en el diseño de evaluación en éste punto se lleva a cabo una valoración que sintetiza todo lo adquirido hasta el momento: Resultados de las rúbricas de evaluación de actividades, síntesis de rejillas de incidentes críticos, entrevista semiestructurada grupal, fichas experienciales, Escala de Rosenberg que permite la comparación con el cuestionario inicial de autoestima, cuestionario de valoración de habilidades del docente por parte de las alumnas, cuestionario de valoración de clima social y cuestionario de autoevaluación docente; elementos que verterán la información necesaria para responder de manera objetiva a los indicadores (8) que componen la "Escala de estimación para la evaluación final o sumativa de programas de educación socioemocional" de Pérez-González (2008).



Gráfica 3: Evaluación final

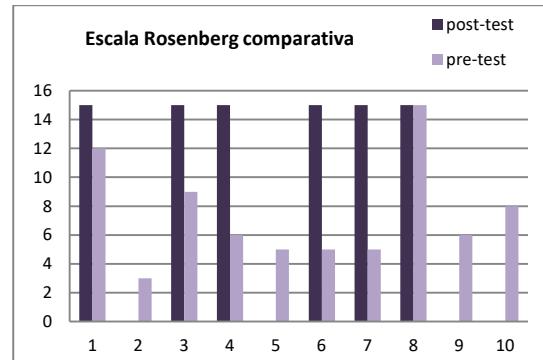
Se exponen en el eje vertical el grado de cumplimiento, mientras el horizontal contempla los indicadores de calidad detallados a continuación. Resultando el índice de evaluación de resultados:  $32/32 \times 100 = 100\%$ .

<b>Medida</b>	
1	Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo. Observación: todas han sido seleccionadas atendiendo a razones científicas, de validez y fiabilidad.
2	Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y fiabilidad. Observación: se trata de instrumentos estandarizados por la comunidad científica.
3	Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por las alumnas en las medidas pre-test y post-test. Observación: Además de ser evidente en el resultado de sus actividades y disertaciones se recoge en la escala de Rosenberg (1965).
4	Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el proyecto parece haber mejorado las habilidades personales y competencias socioemocionales de las alumnas. Observación: Las mujeres han mejorado su autoconocimiento, autocontrol y autoestima.
5	Las personas destinatarias, agentes y personal implicado han mostrado satisfacción con los objetivos, técnicas y resultados. Observación: Me han pedido transferir el proyecto a otras áreas y UUPP.
6	Los recursos que ha requerido el proyecto son acordes con los resultados obtenidos.
7	Se han observado efectos beneficiosos del proyecto que no estaban previstos inicialmente. Observación: Ha permitido el desarrollo de capacidades no contempladas en las alumnas y los propios discentes.
8	Existen indicios del impacto positivo del proyecto en otros aspectos o miembros del centro y/o el contexto. Observación: Las personas participantes han mejorado su empoderamiento lo que ha revertido en otras esferas de su entorno. Asimismo, ha repercutido en la programación actual y futura de la institución.

Tabla 5: Indicadores de Evaluación final

Con todo lo anterior, si procedemos a la evaluación global, tomando la suma de la puntuación en cada uno de los 26 ítems/ $104 \times 100$ ; obtenemos:  $101/104 \times 100 = 97.11\%$ . Lo que advierte de la alta consecución de objetivos y pertinencia de nuestro proyecto de intervención. A continuación se exponen otros resultados cuantitativos a tener en cuenta:

A) Escala de Rosenberg. A la hora de evaluar la mejora de autoestima de manera cuantitativa, se establece un paralelismo entre el pre-test y el post-test: los valores positivos han sido alcanzados por la totalidad de las alumnas y los negativos han desaparecido.



Gráfica 4: Escala de Rosenberg comparativa

B) Valoración de habilidades docentes por parte de las alumnas. Se trata de un cuestionario compuesto de 48 ítems puntuados del 1-4, obteniéndose de manera global una valoración que roza la excelencia sobre las habilidades del educador.

RESULTADOS	LEYENDA
	48/1 No necesita mejoras: Actuación muy buena, excelente.
$\Sigma : 53.03$	96/2 Necesita alguna mejora: Actuación buena en general.
$x : 1.10$	144/3 Necesita mejorar: Actuación mediana.
	192/4 Necesita mejoras de consideración: Actuación pobre en general.

Tabla 6: Resultados de Evaluación de la actividad docente

C) Cuestionario de autoevaluación docente. Se compone de 37 ítems que recogen información sobre: aspectos generales, aspectos formativos, la relación profesor-alumna y la actividad como agente formador. Obteniendo los siguientes resultados: La autoevaluación es intermedia entre los niveles 4/5 de la siguiente leyenda, casi alcanzando el valor máximo.

RESULTADOS	LEYENDA
	1 Muy mal, muy poco, juicio muy negativo.
$\Sigma : 172$	2 Mal, poco, juicio negativo.
$X : 4.64$	3 Normal, suficiente, de acuerdo.
	4 Bien, contento, juicio positivo.
	5 Muy bien, muy contento, juicio muy positivo.

Tabla 7: Resultados de Autoevaluacion docente

#### 4. CONCLUSIONES

Como se observa hasta el momento, a lo largo del proyecto se han utilizado una serie de herramientas y técnicas de recogida de información tanto cualitativa como cuantitativa. Si bien es cierto, se han explicitado

aquellas que permiten su análisis de manera sintética al tiempo que cercioran a través de estadísticos la consecución de objetivos respondiendo a los indicadores de Pérez-González (2008).

En este punto se ponen de relieve además de lo anterior, aquellas técnicas que aportando luz al desarrollo del proyecto y que han servido a su vez para la evaluación procesual y sumativa del mismo.

Desde la puesta en marcha se ha llevado a cabo la observación participante y el registro anecdotico de manera sistematizada, técnica y herramienta que han permitido elucidar oportunidades y riesgos de manera continua para proceder al uso de estrategias que recondujesen el acto de enseñanza aprendizaje. También, ha sido de vital importancia la valoración y evaluación de actividades; así como dedicar espacios para grupos de discusión casi espontáneos.

Como se recoge en apartados anteriores se han conseguido la valoración global de 97.11%; resultando de una evaluación del proceso: 96.875%, y final de 100%. Puntuaciones que muestran la adecuación de nuestro proyecto pero que además son ratificadas por los resultados del resto de herramientas. A esto hay que sumar el cambio conductual y la adquisición competencial por parte de las alumnas.

A través del desarrollo del proyecto, se han conseguido los objetivos marcados a priori en base a las necesidades detectadas y prioritizadas en la fase de diagnóstico. De esa manera, se ha conseguido la mejora sustancial del autoestima y el reconocimiento de factores que desencadenaban tal disfunción, se analizado la historia desde la perspectiva de género profundizando en la socialización de género como elemento creador de tal nivel de indefensión aprendida; mejorando al mismo tiempo el autocontrol, autoconfianza y autoconcepto. Elementos que a través del trabajo continuado y secuencial en el entorno TIC ha permitido la adquisición de tal competencia y por ende, atendiendo a todo lo anterior de su empoderamiento.

No obstante, y pese a la valoración satisfactoria, el proyecto se ha desarrollado en un lapso de tiempo que ha permitido el reenfoque y toma de conciencia; no pudiéndose valorar la cristalización y transformación a medio-largo plazo.

En este punto podemos asegurar que esta experiencia implica un antes y un después en el desarrollo personal en sentido holístico.

A través de la convivencia, el desarrollo de la empatía, la atención, la escucha activa y el escrutinio de discursos y emociones; hemos logrado sentir y conectar con las necesidades explícitas y latentes de las participantes, lo que ha permitido la creación de un clima de confianza y proyección para eliminar lastres y barreras socioemocionales.

Se ha evidenciado cuan necesario es partir desde la fe en las personas y confiando en las posibilidades propias, ajenas y de la educación. Al diseñar el proyecto fuimos conscientes que éste podría ser muy ambicioso lo que podría traer consigo dos resultados: el éxito o el fracaso; ya que el punto intermedio supondría la consecución de sólo algunos de los objetivos. No obstante, esas convicciones, que se han visto aumentadas desde el principio, han propiciado la agudización en nuestro juicio así como el empoderamiento crítico de las personas inmersas en el proyecto.

Pese a tener un diagnóstico que revelaba las necesidades explícitas. Dista mucho la planificación a la realidad en el escenario; momento en el que se han puesto a prueba mis capacidades, competencias e inteligencia emocional para la resolución satisfactoria de situaciones que requerían de todos los sentidos y, que hasta el momento no se habían puesto en práctica en el contexto real. Esto ha supuesto el reconocimiento de la importancia de los intangibles pedagógicos que sin lugar a dudas han de ser entrenados para la adquisición y control de estrategias que no pueden ser asimiladas o aprendidas de otro modo.

Esta experiencia ha sido tan satisfactoria como productiva, no sólo nos ha situado ante el escenario y obligado a tomar decisiones; sino que ha permitido dejar constancia del cambio en las personas sobre las que se ha intervenido. Fin primero y último de ésta

actividad y que, al menos, ratifica la necesidad de atender con responsabilidad a las demandas sociales desde una visión humanista que permita el desarrollo y crecimiento óptimo de las personas.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. (1997) *La Educación de Personas Adultas desde una perspectiva sociocrítica*. En Cabello, M. J. (1997): *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Archidona: Aljibe.
- Cabello, M. J. (Coord.) (1997). *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Archidona: Aljibe.
- Cabello, M. J. (1996). *Diversidad cultural y contenidos en un currículum para la educación de Personas Adultas*. En Diálogos, nº 5: 72-76.
- Cabrerizo, J., Castillo, S., y Roldán, J. (2011). *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos (vademécum del educador social)*. Madrid. España: Pearson. Pp. 275-276.
- Cabrerizo, J., Castillo, S., y Roldán, J. (2011). *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos (vademécum del educador social)*. Madrid. España: Pearson. Pp. 284-285.
- Cabrerizo, J., Castillo, S., y Roldán, J. (2011). *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos (vademécum del educador social)*. Madrid. España: Pearson. Pp. 330-336.
- Comisión Europea (2000d). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fantova, F. (2011): *Manual para la gestión de la intervención social. Políticas, organizaciones y sistemas para la acción*. Ed.CCS: Madrid. Pp 233-236.
- Feliz Murias, T. (2010). *Diseño de Programas de Educación Social*. Madrid: McGraw Hill.
- FEUP (2000). Universidades Populares. Marco de Programación. Bases Conceptuales. Albacete: Diputación de Albacete.
- Lobejón Sánchez, Mª C. (2017): *La palabra de las Mujeres. Sueños, deseos, memoria*. Palencia: Universidad Popular de Palencia.
- López, F. Y Flecha, R. (1997): «Educación de Personas Adultas». En PETRUS, A. (Coord.):*Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- López Noguero, F. (2004): «La Educación Popular en España. Retos e Interrogantes». Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Centro de Publicaciones del MEC: Madrid.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N. 15, Vol. 6(2), 523-546.
- Perez Juste, R. (2006). Evaluación de programas educativos. La Muralla. Madrid.
- Pérez Serrano, G. (2002). Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos. Madrid, España: Narcea.
- ONU. (2016): *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Santiago
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent selfs image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sarramona, J; Vázquez, G.; Colom, A. (1998): *Educación no formal*. Barcelona, Ariel.

- Senra Varela, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Senra Varela, M. (COORD.) ET AL. (2013). *Asesoramiento e Intervención Socioeducativa. Casos prácticos*. Madrid: Sanz y Torres.
- UNESCO. (2016): *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Francia.

## LA TUTORIZACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO: LA LABOR DEL PROFESOR-TUTOR EN EL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

*The tutoring of final degree projects: the work of the teacher-supervisor in the degree in business administration and management*

Mercedes Luque Vilchez. Personal docente investigador. Córdoba (España)

Pablo Rodríguez Gutiérrez. Personal docente investigador. Córdoba (España)

Rosa Fernández Pérez. Personal docente realizando Tesis. Valladolid (España)

Contacto: [mlvilches@ubu.es](mailto:mlvilches@ubu.es)

Fecha recepción: 12/09/2018 - Fecha aceptación: 12/12/2018

### RESUMEN

La reforma de los planes de estudio y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un importante cambio sobre el papel que hasta el momento tenía la acción tutorial sobre la formación del alumnado en los extintos estudios de licenciatura. Hoy en día la labor del profesorado continúa siendo esencial en el proceso de aprendizaje del alumnado. En el caso concreto del trabajo fin de grado el rol del tutor se revela aún más determinante puesto que el acompañamiento y asesoramiento de este transcurre a lo largo de todo el período que transcurre, desde la elección del tema, hasta la defensa ante el tribunal evaluador. Por tanto, a través de este trabajo se pretende mostrar cuáles son las principales funciones que el/la profesor/a-tutor/a debe desarrollar, cuál es la realidad de su labor en la práctica y cuál es la valoración que se puede realizar tras el transcurso de dos cursos académicos desde su puesta en práctica en la titulación de Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Córdoba. Como conclusión el trabajo reflexiona sobre la necesidad de trabajar desde la base en el fortalecimiento de las habilidades y recursos de las que disponen el alumnado los alumnos para afrontar los retos de un proyecto de tal envergadura.

### PALABRAS CLAVE

Trabajo fin de grado, Tutoría, Tutor de clase, Administración de Empresas.

### ABSTRACT

The reform of the curricula and their adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) have meant an important change on the role that the tutorial action had on the training of students in the former undergraduate studies. Today the work of teachers is essential in the learning process. In the specific case of end-of-grade work, the role of the tutor is even more crucial since the accompaniment and advice of the latter takes place throughout the entire period, from the election of the topic to the defense before the court. Through this work is intended to show what are the main functions of the teacher-tutor must develop, what is the reality of their work in practice and what is the assessment that can be made after the course of two courses since its implementation in practice in the degree of Business Administration and Management at the University of Córdoba. In conclusion, the work reflects on the need to work from the base in strengthening the skills and resources available to students to meet the challenges of a project of such magnitude.

### KEYWORDS

Final project, Tutoring, Tutors, Business management.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Real Decreto 1393/2007 , de 29 de octubre, por el que se instaura la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales establece que todos los títulos de Graduado concluirán con la elaboración de un trabajo de fin de grado, que puede comprender entre una carga de entre 6 y 30 créditos. Según Luque-Vílchez y Rodríguez-Gutiérrez (2017), los cuales se basan en diferentes textos legales, el trabajo de fin de grado consiste en “la elaboración y defensa pública, por parte del estudiante, de un trabajo de índole académica, científica o profesional, bajo la tutela de uno/a o más profesores/as”. Con la realización del trabajo de fin de grado se pretende de que el alumnado demuestre que ha adquirido las competencias básicas que el Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011 ) define para el grado universitario. Sin embargo, como señala Zumaquero-Gil (2015), en dicho Decreto no se señala el “contenido del trabajo de fin de grado ni las funciones que debe desarrollar el profesor-tutor, dejando autonomía a las Universidades para que se pronuncien sobre este particular” (p.2).

En los reglamentos aprobados en las distintas universidades españolas, en los que se detallan todos los procedimientos y criterios relativos a la realización y evaluación del trabajo de fin de grado, la responsabilidad atribuida al profesor-tutor es esencial para la realización de dicho trabajo (Bonilla-Priego, Fuentes-Moraleda, Vacas-Guerrero y Vacas-Guerrero, 2012; Sánchez-Fernández, 2013; Vilardell, 2010; Zumaquero-Gil, 2015). Sin embargo, en relación con las competencias (ej., Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2015), en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, el docente debería favorecer la autonomía de aprendizaje y potenciar las habilidades y competencias de los alumnos/as (Corcelles, Cano, Mayoral, & Castelló, 2017; Martínez-González, 2015; Monereo, 2001; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2015).

El presente trabajo pretende ofrecer una valoración acerca del papel real de la acción

tutorial en el contexto de elaboración de un trabajo de fin de grado, resaltando las múltiples funciones que éste debe desempeñar para que dichos trabajos lleguen a buen puerto. Para ello, se analiza cuál es el papel que desempeña el tutor de trabajo de fin de grado en la titulación de Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Córdoba y qué valoración se puede realizar al respecto.

## **2. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN LOS ESTUDIOS DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS.**

En relación con la adquisición de las competencias básicas que el Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011) define, Rullán, Fernández-Rodríguez, Estapé y Márquez (2010: 76) especifican que “en la definición de un trabajo de fin de grado debe tenerse en cuenta su relación con aspectos previos exigidos en el diseño global de los títulos de Grado”. La referencia más importante para “poder identificar las diferentes materias contenidas en la titulación a través de las cuales se adquieren las competencias asociadas a la misma” (Sánchez-Fernández, 2013: 466) es el Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa (ANECA, 2005). La variedad de competencias en las que se hace referencia a dicho documento (véase más detalle en Sánchez-Fernández, 2013) junto con la “propia naturaleza” del trabajo de fin de grado hace que sea necesario que los alumnos tengan presente dos aspectos para poder culminar el trabajo de fin de grado de forma exitosa: responsabilidad y autonomía personal, competencias que representan pilares fundamentales dentro del Espacio Europeo de Educación por competencias (Martínez-González, 2015).

En relación con el primero de los aspectos señalados, Sánchez-Fernández (2013: 467) explican que es el propio alumno/a “el máximo responsable de su proceso de aprendizaje”, y respecto al segundo, que el “trabajo debe ser llevado a cabo fundamentalmente y de forma autónoma con la ayuda de un tutor/a que sirve de apoyo y orientación”. Dichos aspectos están en consonancia con

las metodologías educativas actuales, las cuáles pretenden que el estudiante tenga un papel activo dentro del ámbito de la enseñanza y pueda adquirir un pensamiento crítico.

Desde el punto de vista de las actuaciones que debe desarrollar el tutor durante su dirección, podemos distinguir, siguiendo a Zumaquero-Gil (2015), tres fases:

### **2.1. Fase inicial**

En esta primera fase el objetivo es orientar al alumno sobre la metodología a seguir. Para ello, es importante que alumno/a tenga claro cuál es el objetivo de su trabajo, lo que pretende y en lo que quiere trabajar. Una vez clarificado el eje central de su trabajo, el siguiente paso será cómo buscar fuentes bibliográficas o uso de otras herramientas o recursos que le permitan encontrar la información que requiera. Como siguiente paso, la elaboración de un índice le puede ayudar a asentar las ideas que se pretenden desarrollar en el trabajo. En esta primera fase además se debe orientar al alumno sobre la metodología a seguir. Para ello resulta fundamental que el alumno/a tenga claro cuál es el objetivo de su trabajo, lo que pretende y en lo que quiere trabajar. Una vez clarificado el eje central de su trabajo, el siguiente paso será cómo buscar fuentes bibliográficas o uso de otras herramientas o recursos que le permitan encontrar la información que requiera. Se ha de tener presente que, a pesar del planteamiento inicial, el trabajo de fin de grado es un elemento vivo, y puede tener modificaciones a medida que el alumno/a se adentra en el estudio de la materia objeto de su trabajo. Puede ser de utilidad el uso de herramientas informáticas que permitan incorporar todos los trabajos y ejecutar un seguimiento de estos (por ejemplo, número de reuniones a las que ha asistido el alumno/a).

### **2.2. Fase de progreso**

En esta segunda fase, la función clave del tutor en esta fase es la “supervisar el progreso del estudiante” (Zumaquero-Gil, 2015,

p.5). Para que esto se desarrolle con éxito resultan fundamentales dos aspectos:

- Ayudar al alumno/a a “resolver” sus “dudas”. En este sentido, una de las principales dificultades a las que se enfrenta el alumno/a es a la de la escritura del TFG, tal y como señalan, por ejemplo, Zamora-Polo y Sánchez-Martín (2015).
- “Establecer fechas de entrega de las distintas partes del trabajo y fechas de compromiso por parte del tutor para entregar las sugerencias derivadas de la supervisión”.

### **2.3. Fase final**

Respecto a la tercera y fase final (evaluación), las universidades y facultades siguen criterios distintos en cuanto al papel que el profesor-tutor debe tener en la evaluación de los trabajos de fin de grado.

A continuación, se presentan, la experiencia de tutorización de trabajos de fin de grado en la Universidad de Córdoba tras dos cursos de experiencia (2015/2016 y 2016/2017), “permíténdonos la experiencia acumulada estar en condiciones de abordar diferentes aspectos” (Quintela y Bellón, 2017, p.163).

## **3. EL ROL DEL TUTOR DE TRABAJO FIN DE GRADO EN LA TITULACIÓN DE GRADO EN ADE DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.**

El Reglamento del trabajo de fin de grado de la Titulación de Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas, aprobado en Consejo de Gobierno el 28 de abril de 2017, hace referencia al profesor-tutor como aquel encargado de orientar sobre el contenido, desarrollo y exposición pública del trabajo fin de grado, a la vez que garantiza que la carga de trabajo se ajusta a los ECTS asignados. El profesor aparece de este modo “como la persona responsable” de fijar “las especificaciones y objetivos concretos del trabajo, de orientar al estudiante en su desarrollo, de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, de emitir antes de su defensa un informe del trabajo tutelado”, (inclusive la inclusión de una valoración de apto o no apto para su defensa ante tribunal), participando parcialmente junto con el tribunal en

la evaluación “según la normativa del Centro responsable de la titulación”. Finalmente, para la defensa y evaluación de los trabajos se prevé “la constitución de tribunales de evaluación” independientes a la figura del tutor.

El trabajo de fin de grado se define en la normativa de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de Córdoba como un trabajo que está orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título y que consistirá en un trabajo individual que cada estudiante hará “bajo la orientación de un tutor” y que podrá consistir en la “elaboración de un informe o un proyecto de naturaleza profesional; elaboración de un plan de empresa; simulación de encargos profesionales; desarrollo de un portafolio que demuestre el nivel de adquisición de competencias; trabajo bibliográfico sobre el estado actual de una temática relacionada con el Grado; cualquier otra modalidad acordada por la Junta de Facultad, a propuesta de la Comisión de Docencia”. En él, el tutor juega un papel esencial.

Desde el punto de vista de la dirección de los trabajos fin de grado, está previsto por la normativa que estos trabajos puedan ser dirigidos por uno o dos tutores. Por otra parte, un mismo tutor podrá dirigir desde un único trabajo hasta un máximo de seis. Por otra parte, y como nota característica general transitoria (hasta aumentar la dotación del profesorado permanente) se establece que los trabajos se han de realizar en parejas del alumnado, y que la realización de forma individual es la excepción, aunque no las calificaciones. La formación de las parejas de alumnos/as se realiza en principio a iniciativa de ellos mismos, quienes deben proponer al Decanato en el momento de cumplimentación de la documentación quiénes van a conformar el grupo de trabajo, junto con la línea temática, área de conocimiento de adscripción y tutor. El trabajo de fin de grado aparece en el Reglamento como una obligación docente más de su profesorado”. De esta forma, “todos los profesores de una determinada área de conocimiento pueden verse en la obligación de tener que dirigir

trabajos fin de grado, si así lo decide el centro”. Sin embargo, llegar al extremo de obligar al profesorado no es habitual, ya que las ventajas que ofrece la dirección de trabajos, hasta 1 crédito ECTS por cada alumno/a tutorizado, lo que redunda en una reducción de la carga docente, evita en la mayoría de las ocasiones llegar a obligar al profesorado a participar y este lo haga de manera voluntaria.

Respecto de las condiciones que debe reunir el profesorado para poder ser tutor de trabajo de fin de grado, la normativa establece que este debe mantener “una vinculación funcional o contractual, preferentemente de carácter estable, con la Universidad de Córdoba”. De forma adicional, la figura de la codirección permite que desde el personal investigador predoctoral, ayudante, personal contratado asociado a proyecto, profesorado asociado e interino pueden ser tutores de trabajos. Así mismo, se habilita la posibilidad de codirección a personal externo a la Universidad de Córdoba, si el trabajo se realiza en colaboración con Administraciones, empresas o profesionales.

La designación de temas y tutores será realizada en cada curso académico a propuesta de cada Departamento que deberá de remitir al Decanato del centro una propuesta de posibles líneas temática y de tutores asociados a las mismas.

### **3.1. Aspectos procedimentales y metodológicos del Trabajo Fin de Grado**

El Reglamento de trabajo de fin de grado antes mencionado especifica que esta es una materia obligatoria, de 6 créditos ECTS, que puede versar de contenidos muy diversos. La normativa sobre el trabajo de fin de grado a pesar de no hacer referencia a la extensión mínima o máxima del trabajo incluirá, con carácter general, los apartados de Título, Resumen, Palabras clave, Índice, Introducción y objetivos, Contenido, Conclusiones y Bibliografía.

La asignación de temas y tutores se realiza de dos formas distintas. Tras el periodo de matrícula de los alumnos/as en la materia y publicado el listado de temas y tutores, los

alumnos/as pueden optar por entrar en contacto con los profesores para consultar en más profundidad los detalles de la propuesta hasta acordar la dirección de su trabajo de fin de grado. Para ello, el alumnado deberá haber superado 165 de los 240 créditos de los que consta el plan de estudios. El profesorado cuenta con libertad para elegir las propuestas de los alumnos/as hasta cubrir el límite máximo fijado en el reglamento de 6 trabajos por curso académico. En principio no existe ninguna limitación a que el profesor/a pueda hacerse cargo de más trabajos, si estos corresponden a alumnos/as que de manera circunstancial han tenido que matricularse de la asignatura por múltiples causas (no entrega en plazo, suspenso, no superación del resto de créditos de los cuales se compone el grado).

Una vez finalizada dicha fase, el Decanato solicitará a los Departamentos la oferta de un número concreto de trabajo de fin de grado en función del número de alumnos/as sin asignación de tutor. La Secretaría de la Facultad publicará los resultados por parte de aquellos y abrirá una convocatoria pública de elección por parte del alumnado. Las solicitudes se asignarán en función de la nota media del expediente.

Se establecen además unos períodos y plazos muy concretos en los que se debe de desarrollar el proceso que transcurre desde el depósito del trabajo y hasta su defensa. De este modo, en cada mes lectivo (a excepción de diciembre y enero) la primera semana se destina al depósito de los trabajos; la segunda semana se destina a la designación de los tribunales; mientras que las dos últimas semanas se dedican a la defensa y evaluación.

La defensa del trabajo de fin de grado por el alumno/a se realizará en sesión pública ante una Comisión Evaluadora, siempre y cuando el tutor haya dado su visto bueno previamente a la defensa. El acto de defensa se desarrollará en sesión pública ante una Comisión Evaluadora y tendrá una duración aproximada de 20 minutos, que vendrá seguido por otro periodo de otros 20 minutos

aproximadamente durante los cuales la comisión podrá intervenir y los alumnos/as responder a las preguntas y realizar las aclaraciones pertinentes.

El/la tutor/a en cada caso será el encargado de designar a los miembros del tribunal y a sus suplentes para cada uno de los trabajos de los cuales es responsable de su dirección. La calificación viene dada por un 60 por ciento sobre la memoria escrita y el 40 por ciento restante en relación con la exposición y defensa. En el caso de que un alumno/a obtenga la calificación de 10 podrá optar a la obtención de matrícula de honor, mediando un informe motivado dirigido al Decano de la Facultad. Por su parte, la decisión final de concesión de matrícula de honor corresponde en última instancia a la Comisión formada por tres profesores permanentes.

De manera alternativa a lo expuesto anteriormente, el trabajo de fin de grado puede llegar a ser calificado hasta con un 6 (aprobado), si los alumnos/as así lo solicitan al tutor.

### **3.2. Las funciones del profesor-tutor a lo largo del Trabajo de Fin de Grado**

El Reglamento de trabajo de fin de grado hace una asignación de funciones muy escueta sobre el asesoramiento que el tutor debe hacer en todo el proceso sobre la labor, que principalmente es responsabilidad del alumno/a. Sin embargo, otras fuentes de información y consulta complementarias como es la web de la Biblioteca de la Facultad establecen algunas menciones a este respecto.

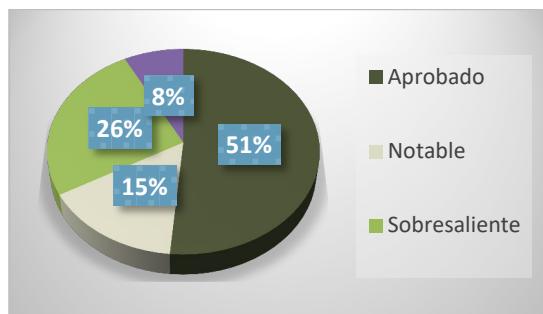
### **3.3. Valoración de los resultados tras dos cursos de experiencia: cursos académicos 2015/2016 Y 2016/2017**

De los 208 alumnos/as presentados durante el curso 2015/2016, 11 alumnos/as obtuvieron matrícula de honor, 58 sobresaliente, 32 notable y 107 aprobados. El número total de alumnos/as matriculados fue de 271, contando con 63 optaron por no presentarse. El motivo de que 103 alumnos/as, con nota no mayor a 6, no se presentaran a la defensa ha podido estar doblemente motivado. Por una

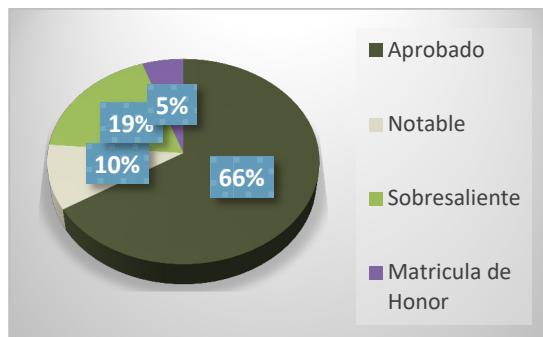
parte, por falta de autorización a la lectura de este de no reunir los requisitos mínimos requeridos para la defensa; y por otro, la falta de incentivo de los propios alumnos/as por el esfuerzo a realizar en relación con el beneficio por obtener una nota más elevada. En este sentido, nuestra experiencia a este respecto nos hace pensar que el valor añadido que tiene pasar de obtener un “aprobado” a otra nota superior, con el esfuerzo añadido de presentación y defensa ante el tribunal, no les compensa para una asignatura de 6 créditos. En todo caso esta situación responde a la elección de la vía alternativa de calificación que se apuntaba anteriormente y que no recoge la exposición ante un tribunal.

En el curso académico 2016/2017, un total de 245 alumnos/as se presentaron el trabajo de fin de grado durante el curso 2016/2017, de ellos 13 obtuvieron matrícula de honor, 45 sobresalientes, 25 notables y un total de 162 aprobados. El número total de matriculados fue de 322, contando con 77 que optaron por no presentarse. Todos los alumnos/as con nota no mayor a 6, 162 no se presentaron a la defensa o no fueron autorizados por su tutor para ello.

De forma comparativa, a pesar del aumento en la cantidad de trabajos presentados entre el primer y el segundo año (17,8%); sin embargo, la calificación media se ha visto reducida desde una calificación de 7,32 algo menos de 7 (6,96). El valor mediano de los datos se ha visto disminuido desde el 6,5 hasta el 6 en el curso 2016/2017. Finalmente, el valor más común (moda) no cambia y de forma invariable en el valor de 6. En porcentaje, se observa que los aprobados pasan de suponer el 51% (Ilustración 1) a ser el 66% (Ilustración 2), siendo la única categoría que ve incrementado su peso, en detrimento del resto.



*Ilustración 1. Resultados trabajos de fin de grado, curso 2015/2016*



*Ilustración 2. Resultados trabajos de fin de grado, curso 2016/2017*

A pesar del escaso tiempo transcurrido (dos cursos académicos completos) se puede extraer algunos datos relevantes. Por un lado, el hecho de que aumenten el número de aprobados podría suponer “a priori” un dato positivo. Pero, por otro lado, el descenso en el porcentaje de alumnos/as que obtienen la calificación de sobresaliente (26%, curso 2015/2016; 19%, curso 2016/2017) y notable (15%, curso 2015/2016; 10%, curso 2016/2017) podría estar arrojando importantes señales en relación a la dirección que está tomando la calidad de los trabajos de fin de grado que se presentan. Parece ser que el trabajo de fin de grado se convierte con el paso del tiempo en una asignatura “asequible” para los alumnos/as (aumenta el número de aprobados), en detrimento de la calidad con la se supera la misma (disminuye el número de calificaciones altas-sobresaliente y aprobado).

#### **4. COMENTARIOS FINALES**

Este trabajo pone de manifiesto cómo, bajo el esquema de trabajo ‘real’ bajo el cual se están desarrollando los trabajos de fin de grado en España, podría resultar necesaria

una mayor valoración de la figura del/de la profesor/a-tutor/a dentro del desarrollo del trabajo de fin de grado. En este sentido, la plasmación de competencias sobre “el papel” supone que en muchas ocasiones los tutores encuentran situaciones donde el alumnado presenta dificultades para aplicar las competencias que se le suponen. Además de las funciones señaladas por Zumaquero-Gil (2015), son de suma importancia otras como que el tutor ofrezca instrucciones claras de las consecuencias derivadas de cometer plagio. En este sentido, no debemos olvidar que como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, la responsabilidad y su autonomía son capacidades que representan pilares fundamentales dentro del Espacio Europeo de Educación por competencias.

En relación con la actividad de tutorización, desde nuestra experiencia empírica podemos afirmar que, aunque la labor del alumnado debe ser la de ser el protagonista y responsable de su propio proceso de aprendizaje, es el tutor el encargado de fijar la planificación temporal y material del trabajo. Esto lleva a reflexionar sobre las carencias que el alumnado de último curso presenta sobre la realidad que supone la gestión y ejecución de un trabajo de fin de grado, no siendo autoconsciente de la labor que supone un trabajo de esta envergadura. En este sentido juega un importante papel la existencia de formación previa en habilidades orientadas a la realización del trabajo de fin de grado por medio de algún curso o asignatura, como ya se viene realizando de manera institucionalizada en otras universidades españolas, y que de manera muy incipiente y de forma optativa se viene realizando en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de Córdoba, aunque la normativa de trabajo de fin de grado establece la obligatoriedad del mismo.

Por otro lado, pensamos que juega un papel determinante las etapas de educación que anteceden al periodo universitario. De este modo, un estudiante universitario no puede lograr alcanzar todas las destrezas necesarias para desarrollar un trabajo de fin de grado, si anteriormente, a lo largo de sus

etapas como estudiante, incluida la etapa universitaria, no se fomenta y alienta esta forma de aprender. Es por ello por lo que, no se puede conseguir, con la elaboración de un trabajo de fin de grado una serie de competencias sin más. Esta conclusión está en línea con los encontrados, por ejemplo, por Corcelles, Cano, Mayoral, y Castelló (2017), que explican la dificultad de enseñar a escribir de modo académico a los alumnos/as de trabajo de fin de grado.

Por último, resaltar que el Reglamento de trabajo de fin de grado de la Universidad de Córdoba en cuanto a las funciones, atribuye al tutor la responsabilidad de ser los “dynamizadores y facilitadores del proceso de aprendizaje”, además de ser los “responsables de exponer al estudiante la naturaleza del trabajo de fin de grado, de asistirle y orientarle en su desarrollo y, finalmente, de evaluar el trabajo”. Por otra parte, la participación de un profesor en la dirección de un trabajo de fin de grado computa con un máximo de 10 horas en su carga docente. Es por ello por lo que, es recomendable la codirección junto con personal externo a la Universidad de Córdoba que colabore en la dirección de los trabajos de fin de grado, siendo de gran importancia que este tipo de personal (administraciones, empresas, organizaciones o profesionales) tiene para el enriquecimiento de los trabajos de fin de grado.

En términos académicos, este trabajo contribuye al desarrollo objetivo de mejorar de la Calidad en la Universidad, a través de la propuesta de una reflexión que creemos que es importante en la mejora de la praxis educativa seguida en la tutorización de trabajo de fin de grado en la Universidad y, según nuestro conocimiento, es el primero en abordar específicamente este tema en el ámbito del Grado de Administración y Dirección de Empresas, y más concretamente, dentro de la Universidad de Córdoba.

Finalmente, este estudio hace un llamamiento para el desarrollo de nuevas investigaciones en esta área con el fin de esclarecer la función del profesor-tutor en no sólo en el Grado en Administración y Dirección de Em-

presas, sino en general en el sistema universitario actual. Una de estas limitaciones es que se centra sólo en el caso de la Universidad de Córdoba. En este sentido, las investigaciones futuras pueden realizar estudios similares al desarrollado en el presente trabajo basándose en el contexto de otras universidades españolas o incluso europeas. De

este modo, se podrían extrapolar nuestros resultados a otras comunidades autónomas y/o países.

Una segunda limitación de este trabajo es que se trata de analizar un periodo de tiempo muy limitado (sólo dos cursos académicos), y tal vez ampliar el presente estudio puede ayudar a mejorar la validez de los resultados.

## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Bonilla-Priego, M. J., Fuentes-Moraleda, L., Vacas-Guerrero, C., & Vacas-Guerrero, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo fin de grado en las nuevas titulaciones. Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, (3), 5-21.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. Revista signos, 50(95), 337-360.
- Luque-Vílchez, M., & Rodríguez-Gutiérrez, P. (2017). Desarrollo de habilidades básicas para la investigación. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos. Accesible en:[http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/4688/1/Desarrollo\\_de\\_habilidades\\_b%C3%A1sicas\\_para\\_la\\_investigaci%C3%B3n.pdf](http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/4688/1/Desarrollo_de_habilidades_b%C3%A1sicas_para_la_investigaci%C3%B3n.pdf)
- Martínez-González, J. A. (2015). Nuevos roles del profesor y del estudiante universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Aplicación al área de organización de empresas. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (55). Recuperado de: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/competencias1.pdf>.
- Monereo, C. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona: Graó.
- Quintela, N. R., & Bellón, E. M. E. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. Educatio Siglo XXI, 35(2), 161-180.
- Rullán, M., Fernández-Rodríguez, M., Estapé, G. & Márquez, M. D. (2010): La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 74-100.
- Sánchez-Fernández, P. (2013). Trabajo fin de grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE): De la teoría a la experiencia de la Facultad de CC. Empresariales y Turismo del campus de Ourense (Universidad de Vigo). Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 461-481.
- Vilardell Riera, I. (2010). Experiencia sobre el trabajo de fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas, (1), 101-122.
- Zamora-Polo, F., y Sánchez-Martín, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(3), 197-212.
- Zumaquero-Gil (2015). La acción tutorial en los trabajos de fin de grado: análisis de su funcionamiento en la titulación de grado de derecho de la universidad de Málaga. Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria, (9), 1-14. Recuperado de [https://www.uco.es/docencia\\_derecho/index.php/redu/article/view/97](https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/redu/article/view/97)

## GÉNERO Y MÚSICA POPULAR.

*Gender and popular music.*

Sandra Soler Campo

Contacto: [sandrasoler24@gmail.com](mailto:sandrasoler24@gmail.com)

Fecha recepción: 08/11/2018 - Fecha aceptación: 17/12/2018

### RESUMEN

En las sociedades patriarcales, la lengua y el lenguaje reflejan cuál es la situación de la mujer en la cultura patriarcal y además la mantienen y reproducen. Si estamos de acuerdo que el lenguaje es una de las principales formas de comunicación, no debemos extrañarnos de que las mujeres y lo femenino queden en un segundo plano e incluso sean invisibles en muchos ámbitos. Este trabajo tiene como objetivo mostrar al lector que en el lenguaje existen todavía en el siglo XXI un conjunto de estereotipos que nada favorecen al sexo femenino. La música, lengua universal y elemento de comunicación clave en la sociedad, no es una excepción.

### PALABRAS CLAVE

Mujeres, música, lenguaje, sociedad, género.

### ABSTRACT

In patriarchal societies, language reflects what the situation of women is in the patriarchal culture and also maintains and reproduces it. If we agree that language is one of the main forms of communication, we should not be surprised that women are in the background or even invisible in many areas. This work aims to show the reader that in the language there is still a set of stereotypes in the 21st century that do not favor the female sex. Music, a universal language and key element of communication in society, is not an exception.

### KEYWORDS

Women, music, language, society, gender.

## 1. INTRODUCCIÓN

En 1991 Susan McClary, investigadora de la Universidad de Minnesota, publica en Estados Unidos *Feminine Endings. Music, Gender and Sexuality*. Esta obra marcará un antes y un después en la investigación de estudios musicales. Se trata de la primera compilación/enciclopedia de mujeres compositoras. Desde ese momento se empieza a visibilizar la aportación musical de mujeres de varios países del mundo y de diferentes generaciones. *La crítica feminista ha abierto el campo al estudio de los géneros, sexualidades, cuerpos, emociones y subjetividades articuladas en una vasta gama de músicas – populares y clásicas, occidentales y no occidentales, antiguas y contemporáneas; en otras palabras ha llevado a la musicología las conversaciones que han dominado a las humanidades en los últimos veinte años.* (McClary, 2000).

En España, debemos destacar el proyecto presentado el 24 de marzo de 1998 por Marisa Manchado, comprometido con los estudios de género y la música. Con esta publicación se abarcará por primera vez en España un trabajo que incluya estudios de género en música dentro de la denominada historia compensatoria<sup>1</sup>. Es necesario mencionar también publicaciones anteriores como la del Dr. Emilio Casares Rodicio (1978) a cerca de la compositora exiliada en México María Teresa Prieto; los estudios realizados por Collin Baade sobre conventos castellanos y la traducción española en 1995 de *Donne in música* de (Chiti A, 1982).

En el proceso de transmisión oral de la música, el papel de la mujer ha sido y es fundamental (Olarte, 2005)<sup>2</sup>. Así, a través de las madres y abuelas, el recién nacido escucha las primeras melodías. No obstante, los críticos han infravalorado (apoyándose en argumentos formales y estilísticos) tales aporta-

ciones musicales de las mujeres durante centenares de años. Este primer contacto del infante con el mundo que le rodea, es pues seguramente, donde inicia su socialización musical, casi siempre, a cargo de voces femeninas. El patriarcado, cargado de categorizaciones y estereotipos que se han mantenido a lo largo de los años, sin deconstruirse, ha logrado silenciar a las mujeres en el ámbito musical.

El concepto, teorías y perspectivas de género, así como el moderno entendimiento de lo que conforma el patriarcado o el sistema de dominación patriarcal son productos de las teorías feministas, es decir, de un conjunto de saberes, valores y prácticas explicativas de las causas, formas, mecanismos, justificaciones y expresiones de la subordinación de las mujeres que buscan transformarla. El género y el concepto de patriarcado se enriquecen dinámicamente en el marco del desarrollo de opciones políticas de transformación de las relaciones entre los sexos en nuestra sociedad, que plantean los diversos feminismos. La real academia española (DRAE) define estereotipo como aquella *organización social primitiva en la que la autoridad es ejercida por un varón, jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje*.

## 2. MUSICOLOGÍA: MUSICOLOGÍA FEMINISTA

La musicología feminista se ha centrado en hacer visible lo que se ha ocultado durante años. Ha dado voz a dicho silencio. Ha sido necesario realizar un trabajo de investigación a cerca de tales prácticas musicales silenciadas, dado que la atención hacia las manifestaciones musicales femeninas han sido ignoradas durante centenares de años. La tendencia hasta los años 80 del pasado siglo XX en musicología, se ha basado fundamentalmente en la recogida y acumulación de datos.

El canon de obras clásicas, el cual excluye todas aquellas obras musicales que han sido compuestas por mujeres, es uno de los puntos fundamentales sobre los que se ha centrado la crítica feminista. No hay ninguna

<sup>1</sup> El manual de Duby y Perrot titulado Historia de las Mujeres en Occidente (2000), recoge en cinco volúmenes un discurso histórico compensatorio donde se recupera la presencia histórica de las mujeres.

duda de que ha habido a lo largo de la historia intérpretes y compositoras poseedoras de un gran talento musical. Por el mero hecho de ser mujeres se les impidió desarrollar esta actividad del mismo modo que lo hicieron sus colegas masculinos. Parece sorprendente si tenemos en cuenta que el origen del término música, procede de las musas de la antigua Grecia, vocablo el cual es femenino.

El que la incorporación del feminismo<sup>3</sup> a la musicología haya sido considerablemente tardía, ha comportado consecuentemente una falta de tradición, una carencia de estudios en los cuales se refleje el gran número de mujeres con talento, que fueron marginadas en su época. No nos equivocamos al afirmar que la musicología es una de las ciencias más conservadoras.<sup>4</sup> Así, por ejemplo, el campo de los estudios de música antigua, tradicionalmente un bastión del conservadurismo metodológico dentro de la musicología, está teniendo cada vez mayor dependencia de fuentes de investigación digital (como por ejemplo los textos del *Thesaurus*

*Musicarum Latinarum* o el manuscrito *Digital Image Archive of Medieval Music*)<sup>5</sup>.

El hecho que los estudios musicológicos hayan sido conservadores y muy especializados hasta fechas recientes, ha acentuado todavía más el retraso y el lento avance producido en la musicología con respecto al resto de las ciencias sociales.

Algunos de los temas que han suscitado gran interés a la musicología feminista son: la relación entre el compositor y su obra, la terminología de la teoría musical, la periodización histórica y el mencionado canon de obras clásicas.

La etnomusicología<sup>6</sup>, ya desde el inicio de sus estudios e investigaciones, tuvo cierto interés por las prácticas musicales llevadas a cabo por mujeres en los más diversos lugares del planeta tierra. Es prácticamente imposible encontrar referencias bibliográficas que puedan encuadrarse bajo los epígrafes de *musicología feminista* en el periodo anterior a los años 90 del pasado siglo XX.

Debemos destacar la importancia en este contexto de lo que la autora Celia Amorós denominó *Hermenéutica de la sospecha* (Amorós, 2000), la cual se basa en cuestionar todos aquellos documentos o discursos históricos, que han estado influenciados por el patriarcado. Así, lo que trata de hacer la historia en la actualidad es la construcción

<sup>3</sup> Definimos Feminismo como el Movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII (aunque sin adoptar todavía esta denominación) y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y exploración de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación del sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquéllo requiera. (Victoria Sau Diccionario Ideológico Feminista (3a Edición revisada y ampliada) Icaria Editorial)

<sup>4</sup> Madrid atribuye un carácter nacionalista a la musicología europea por haber nacido con el proyecto político de construcción nacional en la Alemania de fines del siglo XIX y formar parte de él. Y el impulso colonialista avanzó por exportar sus principios constitutivos (valores estéticos y nacionalismo) a la musicología de los países periféricos de Europa y de Latinoamérica. Madrid apunta que el estudio de la música en Latinoamérica está aliado, todavía hoy, con los proyectos locales de Estado – nación y su ideología de carácter esencialista. Sostiene que las músicas de los países europeos periféricos y de los latinoamericanos, debido a su lejanía de los valores germinales, solo pueden entrar en la narrativa de la denominada «música universal» si se ubican «en el rol del Otro exótico» (Madrid, 2010:19–20).

<sup>5</sup> Computerized Mensural Music Editing Project (CMME, <http://www.cmme.org>). More than a repository for online scores, the CMME Project focuses on digital encoding and representation of music notation, providing software Tools for editing and Beijing 14th–16th Century compositions with interactions denied to the static printed Edition. A new form of musical publication thus comes into existence: the Interactive “dynamic” music Edition.

<sup>6</sup> El New grove dictionary define que la etnomusicología es el estudio de la música de tradición oral, encontrada en áreas que están dominadas por altas culturas; o sea, la música folclórica no sólo de Europa y América, sino de todo el mundo. El término etnomusicología fue utilizado por primera vez en el subtítulo del libro Musicología: un estudio de la naturaleza de la etnomusicología, sus problemas, métodos y personalidades (Ámsterdam, 1950), por Jaap Kunst.

de una historia de la música, (incluyendo en ésta la vida y obras de mujeres) a diferencia de la Historia de la Música que ha llegado hasta nuestros días. No obstante, y a pesar de que en la actualidad contamos con una mayor bibliografía de mujeres que fueron excepcionales intérpretes y compositoras musicales, es necesario no centrarse solamente en su biografía. También se deben tener en cuenta sus creaciones musicales. Es decir, describir cuál es la forma, el fraseo, analizar la armonía de sus piezas...y no adecuarse tan solo a patrones masculinos.

Desde el punto de vista de la Musicología feminista, el hecho que el gran canon de la música occidental esté formado por obras de los grandes maestros, es una imposición que olvida totalmente la contribución artística del sexo femenino. Es necesaria una remodelación de este, teniendo en cuenta el considerable volumen de repertorio musical que sabemos que fue compuesto por mujeres (y del que cada vez más, gracias a investigaciones científicas, conocemos más profundamente). La denominada musicología postcolonial y afroamericana coinciden con este modo de entender el repertorio musical occidental. Debo citar como referencia el manual *Representing African Music*, Agawu, 2003 el cual ofrece al lector una revisión crítica del repertorio musical africano. El objetivo de este libro es estimular el debate al ofrecer una crítica del discurso sobre la música Africana. ¿Qué escribe sobre la música africana, cómo y por qué? ¿Qué suposiciones y prejuicios influyen en la presentación de los datos etnográficos? Incluso el término música africana, sugiere que hay un modo reconocido de significado, pero la música africana significa diferente para diferentes personas. Este libro inspirará sin duda caliente el debate - y un nuevo pensamiento - entre los musicólogos, teóricos culturales y pensadores post-coloniales.

Los etnomusicólogos han explicado cómo y de qué modo la mujer ha participado (en mucho casos activamente) desde tiempos memoriales en celebraciones populares en las que la música tenía cabida. Entre los his-

toriadores que han incluido a las mujeres como agentes activos en diferentes eventos musicales (a la hora de realizar una historia de la música en la cual por primera vez formaban parte tanto hombres como mujeres) debemos mencionar a José Tejedor, destacado músico y compositor de nuestro país. Además de su interés por las aportaciones musicales femeninas, ha pasado a la historia como autor de la primera historia de la Música escrita en España. Aun así, no será posteriormente, hasta la década de los 80, cuando volveremos a encontrar cierto interés por incluirlas y reconocer su aportación musical en los diferentes ámbitos artístico-musicales. Pese a esto, la primera fase de la musicología feminista (aunque ha sido una labor necesaria y de gran importancia) se centró en la búsqueda incansable de datos, olvidando otros aspectos tanto o más importantes a la hora de recoger información. En una segunda fase, se cuestionaron aspectos como el canon, juicios de valor, jerarquías de géneros, el papel de los intérpretes. Sin duda alguna, la musicología feminista en la actualidad, no puede comprenderse sin la influencia del postmodernismo y los vínculos que alrededor de éste se establecen.

Los primeros estudios relacionados con el género y la música proceden de la sociología. Las manifestaciones culturales e ideológicas que se desarrollaron en torno a la música popular a finales de los 70 llamaron la atención de centros de investigación sociológica. De este periodo destaca la *Escuela de Birmingham*<sup>7</sup>. A pesar de que no existe una teoría postmoderna unificada, se considera que existe un pensamiento que proliferó aproximadamente en la década de los 80, el cual critica ideas propias del periodo ilustrado tales como la razón, la identidad, el progreso, la objetividad (Solie, 1991)<sup>8</sup>. Debemos

<sup>7</sup> Escuela de Birmingham: Grupo de investigación formado en los años 60 en torno al Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham. Su trabajo se centra en el ámbito de la cultura popular y en las prácticas de consumo desarrolladas por distintos grupos sociales. Destacan autores como Stuart Hall, Dick Hebdige o Angela McRobbie.

tener en cuenta también, que el postmodernismo cuestiona la validez de algunos conceptos que son claves para el feminismo, así como también fundamentos de la musicología: el concepto de música, el canon, el concepto de obra de arte...

La denominada *popular music* ha hecho posible que tengan cabida y hayan sido más reconocidos ciertos estilos de música que han estado durante décadas infravalorados: la música de cine, de la televisión, música ambiental...Este tipo de música interesa a grandes sectores de población.

La red de relaciones que constituye la música es muy compleja y significativa. Como seres humanos, somos seres sociales, y toda vida social (independientemente al género al que pertenezcamos) está impregnada de música desde el momento en que nacemos y durante toda nuestra vida. La existencia de varias musicologías ha puesto de relieve la idea de que no hay una sola música importante, sino que cada una de ellas debe valorarse en los términos de su propia cultura. Además, como la música es ambigua y abstracta, puede dar lugar a varias opiniones y a más de un significado diferente. Denominaremos a este hecho *pluralismo metodológico o historiográfico* de la Musicología actual<sup>9</sup>.

Hay muchas preguntas sin responder todavía con lo que respecta al conocimiento de las propias músicas. Ello sucede sobretodo en la música académica (también denominada música clásica). En la década de los 90, debido a la necesidad de un *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*<sup>10</sup>, y a

la solicitud de relevamiento de fondos musicales provinciales por parte del Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega, se tomó conciencia de las carencias en el conocimiento científico de nuestras propias músicas. Durante el camino, se topó con las debilidades teóricas del estado de la investigación musicológica en temas locales: falta de métodos adecuados, escasas propuestas...La obra se inició en 1988, en el Departamento de Musicología de la Universidad de Oviedo. El 17 de febrero de 2000, en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, en Madrid, se presentó el Diccionario de la música española e hispanoamericana, culminándose de este modo más de diez años de intenso trabajo. El Diccionario ha sido dirigido y coordinado por el Dr. Emilio Casares Rodicio, catedrático de Musicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Debido a que en la actualidad conviven muchas y muy diferentes formas de estudio bajo el nombre de Musicología, la fragmentación originaria de la disciplina se está intensificando. Por ello, se han multiplicado las maneras de trabajar e investigar. Los trabajos de investigación que se están publicando recientemente han demostrado que pueden trabajarse y orientarse de modos muy distintos. Un mismo tema puede abordarse desde diferentes ángulos, y todos ellos pueden enriquecer tanto a la disciplina en sí misma como a la sociedad en general.

### 3. MÚSICA POPULAR ESPAÑOLA<sup>11</sup>

En el repertorio de música popular española, las referencias a las mujeres son constantes desde la edad media. No obstante, la mayor parte de las manifestaciones musicales entendidas como música folclórica o de transmisión tradicional en España, datan del período entre 1800 y 1950. Muchas de éstas,

<sup>9</sup> Las conexiones intradisciplinares también se dan con la historia de la familia, con la historia regional (Ferrá de Bartol y García, 1985), la historia de las mentalidades y con el modelo del pluralismo cultural (Sábato, 1988) como el que ha postulado Hilda Sábato, enfoques relativamente recientes de la nueva historia, para adoptar categorías teóricas y métodos a fin de configurar una historia de la música que amplíe las fronteras disciplinarias iniciales y dialogue con la historia de la música nacional.

<sup>10</sup> El Diccionario de la música española e hispanoamericana, que se concluyó de editar a fines de 2002, es un trabajo monumental en 10 tomos, imprescindible para

cualquier estudio que se deseé emprender sobre la música en España y en los países de Hispanoamérica.

<sup>11</sup> Entendemos música popular aquella música con la que una comunidad se expresa y reconoce, sea ella la anónima del área rural, sea comercial o de consumo, propia de los aglomerados urbanos e industriales.

además son de carácter discriminatorio. A pesar de que la mayor parte de este repertorio fue escrito por hombres, lo interpretaron sobre todo mujeres.

La recuperación y conservación de este importante patrimonio musical es labor de educadores, investigadores, intérpretes, pedagogos... Se debe tomar conciencia sobre la importancia y la necesidad de salvaguardar lo ancestral y mantener vivas las tradiciones. Estas obras son parte de nuestro patrimonio musical y cultural.

La presencia de la mujer en la recogida de cancioneros folklóricos tuvo sus inicios con la figura de la escritora *Cecilia Bhöl de Faber*. Quizás sea más conocida por el seudónimo de *Fernán Caballero*, con el que se vio obligada a publicar sus obras (Crivillé, 1998)<sup>12</sup>.

Los autores Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002) realizaron un estudio en el que analizaron la sintaxis de 13 canciones tradicionales españolas (procedentes de varios períodos históricos, algunas incluso difíciles de clasificar a un periodo concreto). Después de éste, observaron una clara distinción de sexos. El sexo femenino era el que en muchos casos era descrito en estas letras de canciones de modo discriminatorio.

A modo de ejemplo, las principales acciones que hacía la mujer (según el texto de las canciones analizadas) eran barrer, fregar (tareas domésticas en general)... sin embargo él era caballero, soldado, barquero... Además, la mujer es siempre la que espera a su amado, es la que se queda desprotegida, es él quien sale fuera del hogar, quien va a la guerra... En la tabla siguiente se observa de modo esquemático el análisis realizado por estos dos autores (siguiendo el método propuesto por Bardín, 1986, mediante la realización de un sistema de categorías)<sup>13</sup>.

Tabla 1. Análisis de canciones<sup>14</sup>

Tabla extraída del estudio realizado por Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002).

#### CANCIONES

Al pasar la barca. Al pasar la barca me dijo el barquero: «las niñas bonitas no pagan dinero». Yo no soy bonita ni lo quiero ser, yo pago dinero como otra mujer.

La volví a pasar, me volvió a decir: «las niñas bonitas no pagan aquí». Al volver la barca me volvió a decir: «esa morenita me ha gustado a mí».

VERBO SUSTANTIVOS ADJETIVO	VERBO SUSTANTIVOS ADJETIVO	FUNCIÓN SOCIAL	VERBO SUSTANTIVOS ADJETIVO
HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
<b>Verbos:</b> Dijo, decir, ha gustado. <b>Sustantivos:</b> Barquero.	<b>Verbos:</b> Pasar, pagan, ser, volví, volver. <b>Sustantivos:</b> Niñas, mujer. <b>Adjetivos:</b> Bonitas, morenita.	En esta canción el hombre es el que desempeña un oficio, en este caso barquero.	La mujer tiene unos privilegios como no pagar en determinados sitios por el hecho de ser bonita, que es la única virtud que se le observa. Pese a esto, se observa el interés de la mujer por conseguir una igualdad.
CANCIONES			
Esa señorita. Esa señorita del mandil de seda, con la escoba barre, con los ojos friega, con la boca dice quién fuera soltera y no casadita en tierras ajenas.			
VERBO SUSTANTIVOS ADJETIVO	VERBO SUSTANTIVOS ADJETIVO	FUNCIÓN SOCIAL	VERBO SUSTANTIVOS ADJETIVO
HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
	<b>Verbos:</b> Barre, friega, dice, fuera. <b>Sustantivos:</b> señorita soltera, casadita.		Se muestran los trabajos que lleva a cabo la mujer en la casa, los cuales son fruto del matrimonio.

En el análisis del contenido de las canciones establecieron varias categorías tanto para hombres como para mujeres como puede observarse en las tablas siguientes:

b) Calificativos que se utilizan en función del género c) Funciones sociales de cada uno. Papel que desempeña en la canción el sujeto (hombre-mujer) de la acción, en la mayor parte de los casos asociado a una profesión.

<sup>14</sup> Tabla extraída del estudio realizado por Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801830.pdf>

<sup>13</sup> Para la elaboración de este sistema de categorías hemos seguido un proceso inductivo que ha generado los siguientes núcleos categoriales: a) Acciones implícitas en el texto. Identificadas según los verbos utilizados y cómo éstos se vinculan con hombres o mujeres;

Tabla 2. Análisis vocabulario utilizado en las canciones<sup>15</sup>

PARA MUJERES

REFERENTE A LAS PROFESIONES	CUALIDADES PERSONALES	FUNCIÓN SOCIAL
Lavandera (38,4%); Ama de casa (7,6%); Costurera (23%); Planchadora (7,6%), etc.	Bonita (15,3%); Morenita (15,3%); Bella (7,6%); Linda (7,6%); etc.	Lavar (38,4%); Estar triste (15,3%); Estar cautiva (7,6%); Llorar (7,6%), etc.

PARA HOMBRES

REFERENTE A LAS PROFESIONES	CUALIDADES PERSONALES	CUALIDADES PERSONALES (CALIFICATIVOS)
Barquero (7,6%); Soldado (7,6%); Caballero (7,6%); etc.	Pobre (7,6%); Muchachito (7,6%); Chiquito (7,6%); Cansado (7,6%); etc.	Regalar (38,4%); Gastar dinero (7,6%); Dar (7,6%), etc.

Tabla extraída del estudio realizado por Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002).

A modo de conclusión, los autores exponen que *Se puede observar de lo analizado en estas canciones que el papel de la mujer no está igualado con el del hombre, estableciéndose claras diferencias entre ambos. Pese a que estas canciones son bastante antiguas en su mayoría muchas de ellas se siguen cantando hoy en día, ya que algunas son canciones tradicionales infantiles bastante conocidas. Podemos observar la clara distinción que se establece entre el papel del hombre y el de la mujer, lo cual, aunque de manera inconsciente, puede ser un impedimento para lograr la igualdad entre ambos géneros. Las sociedades modernas cada vez están más necesitadas de programas educativos que mentalicen este tipo de influencias y aporten modelos no sexistas al imaginativo folklore de antaño...*

(...) Ante este panorama, el profesor/a, puede tener varias opciones de cara a ejercer una labor coeducativa e interdisciplinar desde su aula: Enseñar las canciones tal cual e invitar a identificar críticamente los roles sociales, empleando procedimientos didácticos adecuados al caso y cambiar la letra de las canciones clásicas e incorporarle revisio-

nes prácticas políticamente correctas (Conde y Calvo, 1999), pudiendo realizar estas letras los propios alumnos desde una perspectiva de enseñanza constructivista (Berrocal, 2002).

#### 4. CONCLUSIONES

Es evidente que en el presente siglo XXI persisten todavía una serie de estereotipos sociales que deben vencerse si queremos que exista una igualdad de derechos, reconocimiento y visibilidad entre mujeres y hombres. A pesar de que se han logrado avances importantes, el sexo femenino está escasamente representado en ciertos ámbitos. En el caso de la música, en aquellas profesiones en las que la incorporación y aceptación de la mujer ha sido más tardía y lenta (como por ejemplo la dirección de orquesta o la composición) este hecho resulta más evidente. La mera observación nos da la razón tan sólo observando las obras programadas en los principales teatros y auditorios de nuestro país o viendo el reducido número de mujeres que llevan la batuta y dirigen una orquesta de renombre.

Pienso que es muy importante que todos los centros educativos (colegios, institutos, conservatorios, universidades) estén abiertos a cambiar sus programas de estudios y el currículum que se imparte a los alumnos. ¿Por qué no incluir mujeres músico en los manuales de historia de la música, si sabemos que ha habido intérpretes, compositoras y pedagogas cuyo talento era igual o superior al de hombres que desarrollaron su carrera en el mismo periodo histórico? Otra cuestión que a menudo me planteo es ¿Por qué, si quiero aprender una técnica instrumental, por ejemplo al piano del Romanticismo, no se ofrece la posibilidad de hacerlo a partir de una partitura de Clara Schumann, y sí de su marido? Hacerse estas preguntas, quizás tendría sentido hace 50 años, puesto que todavía no se habían realizado tantos estudios de investigación, pero en pleno siglo XXI, creo que los cambios, a pesar de que los hay, se están llevando a cabo muy lentamente.

<sup>15</sup> Tabla extraída del estudio realizado por Berrocal de Luna y Gutiérrez Pérez (2002). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801830.pdf>

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (2000). Feminismo y Filosofía. Madrid: Síntesis
- Bardin, L. (1986). Análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Berrocal, E. Gutiérrez J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. Granada: Revista Científica de Comunicación y Educación.
- Chiti, A. (1982). Donne in Musica. Roma: Bulzoni Editore
- Crivillé, J. (1988). Historia de la música española 7. El Folklore Musical. Madrid: Alianza Musical.
- Manchado Torres, M. (1998). Música y Mujeres. Género y poder. Madrid: Horas y horas.
- McClary, S. (1991). Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality. Minnesota: University Of Minnesota Press
- Olarte, M. (2005). La imagen de la mujer y la música como transmisora de la tradición oral musical. El Conocimiento del Pasado. Salamanca, Plaza Universitaria.
- Solie, R. (1991). What Do Feminist Want? A Reply to Pieter van den Toorn. The Journal of Musicology IX, pp. 399-410.

## LA COMPRENSIÓN DE EMOCIONES Y LAS HABILIDADES DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Understanding emotions and conflict resolution skills in children with specific language impairment.

Ester Villa Ortega. Maestra. Murcia (España)

Contacto: [ester.9904@gmail.com](mailto:ester.9904@gmail.com)

Fecha recepción: 18/07/2018 - Fecha aceptación: 04/12/2018

### RESUMEN

La educación emocional ha cobrado, en los últimos tiempos, una gran importancia dentro del ámbito educativo, considerándose una pieza fundamental para el desarrollo integral de la persona. La evidencia empírica procedente de distintas áreas de la investigación coincide en señalar que la adquisición del lenguaje y el desarrollo social y emocional se influyen de forma mutua. El objetivo de este estudio gira en torno al análisis de la relación entre el trastorno específico del lenguaje (TEL) y la comprensión de emociones y el uso de estrategias de resolución de conflictos. En el estudio han participado diez niños de seis años de la Región de Murcia, de los cuales cinco tienen trastorno específico del lenguaje y cinco siguen un desarrollo normotípico. Para la recogida de información se ha utilizado una tarea de comprensión de emociones utilizada en estudios previos y una tarea de resolución de conflictos de elaboración propia. Los resultados denotan que, los niños con TEL tienen más dificultades para comprender emociones y utilizan estrategias de resolución de conflictos preferentemente cooperativas, similares a las del grupo control. En las conclusiones se propone la necesidad de incorporar programas de educación emocional en los tratamientos escolares que se ofrecen a estos niños con trastorno del lenguaje. Se señala de necesidad ampliar la muestra, así como la realización del estudio teniendo en cuenta las diversas tipologías de TEL en futuros estudios.

### PALABRAS CLAVE

Trastorno específico del lenguaje, emociones, resolución de conflictos, competencia social, niños.

### ABSTRACT

Emotional education has taken on great importance within the educational area, considering it a fundamental piece for people integral development. The empirical evidence from different areas of the research agrees that the language acquisition and social and emotional development influence each other. The aim of this study is to analyze the relationship between specific language impairment (SLI) and the understanding emotions and the use of conflict resolution strategies. A total of 10 six-year-old children participated in the study, five with language impairment and five with normotypic development. For the data collection, an understanding emotion task used in previously studies and a conflict resolution task have been used. The results denote that, children with specific language impairment have more difficulties in understanding emotions than control group and children with SLI use conflict resolution strategies preferably cooperatives, similar to the results age-matched controls. The conclusions propose the need to incorporate emotional education programs in the school treatments offered to these children with language disorders. It is necessary to extend the sample as well as the study taking into account the different types of TEL in future studies.

### KEYWORDS

Specific language impairment, emotions, conflict resolution, social competence, children.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los niños, desde sus primeros años de vida, utilizan sus habilidades lingüísticas para relacionarse con sus compañeros de juego y con los adultos conocidos, a la vez que van ganando competencia social. Cualquier impedimento en cualquiera las habilidades sociales o lingüísticas pueden influir en su nivel de competencia social (Lau, 2015)

Entendemos por competencia social, la capacidad de utilizar de forma efectiva una serie de habilidades sociales que son necesarias para que se produzcan interacciones sociales exitosas. Estas habilidades sociales pueden incluir la comprensión las normas sociales, el reconocimiento de las emociones en los demás, el ajuste a diferentes situaciones sociales, las habilidades de resolución de problemas, así como la comunicación y eficacia del lenguaje. Por lo tanto, las dificultades en la competencia comunicativa podrían tener un impacto negativo en el éxito del niño en ser socialmente competente (McCabe y Meller, 2004).

A este respecto, Andrés (2009) señala que la competencia lingüística ha sido descrita como un prerequisito para iniciar o mantener relaciones interpersonales con iguales y, por lo tanto, un déficit en esta habilidad podrá contribuir a la aparición de varios desajustes conductuales, así como de un retraso en el desarrollo de su cognición social.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones no resulta extraño pensar que, si un niño tiene un trastorno específico del lenguaje, estará afectado su nivel de competencia socioemocional. Por este motivo, a través del presente estudio hemos investigado de qué manera influye la existencia de un trastorno del lenguaje en la competencia socioemocional.

Parece conveniente aclarar y especificar algunos aspectos relacionados con el trastorno que nos ocupa el presente trabajo.

### 1.1. Trastorno específico del lenguaje (TEL)

La definición más integradora del TEL según Fresneda y Mendoza (2005, p.52) procede de la ASHA (American Speech-Language Hearing Association, 1980): “un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, com-

prensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo”.

Debido a la complejidad del lenguaje, el TEL se considera un trastorno heterogéneo y variable. Heterogéneo, porque las dificultades se pueden manifestar en cualquiera de los componentes del lenguaje ya sean juntos o por separado, como se señalaba en la definición del trastorno, y variable porque un mismo sujeto puede pasar de una categoría diagnóstica a otra a lo largo de su desarrollo (Andrés, 2009)

El TEL aparece recogido en el DSM-V dentro de los trastornos de la comunicación, denominado como trastorno del lenguaje, quitándole el carácter de específico. De esta forma, actualmente se establece una única categoría diagnóstica, el trastorno del lenguaje, que de alguna manera sustituye al trastorno del lenguaje expresivo y al trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo que aparecía en la anterior edición, el DSM-IV-TR (Aguilar-Valera, 2017).

**1.2. Trastorno específico del lenguaje y su relación con la competencia socioemocional**  
Redón (2015) señala que la competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad.

Como vemos en esta definición, la competencia socioemocional incluye tanto aspectos interpersonales como intrapersonales, y tal como señala Baixauli-Forteza, Roselló-Miranda y Colomer-Diago (2015), la capacidad lingüística cumple una función esencial de comunicación no sólo interpersonal o social, sino también intrapersonal o de auto-regulación cognitiva y conductual.

Según la bibliografía revisada por Baixauli-Forteza, Roselló-Miranda y Colomer-Diago (2015), todo parece indicar que los niños con TEL presentan una mayor vulnerabilidad para presentar dificultades en el dominio social y emocional.

El lenguaje juega un papel fundamental en el aspecto emocional. Reconocer las emociones de otras personas ayuda a percibir de una manera más precisa una situación comunicativa ya que puede añadir o cambiar el significado del discurso hablado (Andrés, 2009). Por esta razón, se puede inferir que los niños con TEL tienen más dificultades en situaciones sociales, y en las relaciones entre iguales, debido, en parte, a sus dificultades lingüísticas.

A continuación, señalamos una síntesis de los estudios relacionados con la competencia socioemocional que se han llevado a cabo con niños con TEL. Hemos centrado el ámbito de estudio en dos aspectos claves que incluye la educación socioemocional: la comprensión de emociones en los otros y las estrategias empleadas en la resolución de conflictos.

### 1.3. TEL y comprensión de emociones en los otros

Bisquerra (2003) define la emoción como “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Jones (2008) afirma que, para poder participar con éxito en los contextos sociales, los niños deben ser capaces de comprender las emociones mostradas por los demás, ya sea que se transmitan a través de palabras, el tono de voz, las expresiones faciales o cualquier otro medio. La capacidad de inferir sentimientos de otras personas puede ser un enlace crítico entre las dificultades de comprensión del lenguaje y las dificultades sociales que experimentan los niños con TEL (Ford y Milosky, 2003).

La investigación en niños con TEL pone de manifiesto su capacidad para indicar y nombrar emociones básicas, pero muestran difi-

cultades cuando tienen que integrar este conocimiento de las emociones en un contexto determinado (Baixauli-Forteza, Roselló-Miranda y Colomer-Diago, 2015). Así lo demostraron Ford y Milosky (2003). Sus resultados mostraron que los niños con TEL fueron significativamente menos precisos que sus iguales para inferir la emoción esperada, aunque no mostraron déficit para identificar las expresiones faciales.

Otro aspecto primordial para el desarrollo comunicativo y social es la regulación emocional. Fujiki, Brinton, y Clarke (2002) estudiaron este aspecto encontrando déficits en la manifestación apropiada de las emociones, la identificación con los sentimientos de los demás y la conciencia de los propios estados emocionales en niños con TEL.

### 1.4. TEL y estrategias de resolución de conflictos

El conflicto es un aspecto que forma parte de la existencia humana, que incluye comportamientos u objetivos enfrentados que se demuestra en acciones verbales y/o físicas (Stevens y Bliss, 1995).

Los niños deben adaptarse al punto de vista de otro individuo yendo más allá de su egocentrismo al resolver los conflictos. Un niño que tiene dificultades en el desarrollo cognitivo social y/o el uso de lenguaje lingüístico puede evidenciar limitaciones en la capacidad de resolución de conflictos (Stevens y Bliss, 1995).

En este sentido, los niños con TEL serían menos competentes en la comunicación sus intenciones, sentimientos y estrategias de resolución de problemas, y por lo tanto pueden ser percibidos como menos competentes socialmente. (McCabe y Meller, 2004).

Conti-Ramsden y Botting (2004) demostraron que los niños con TEL tienen comportamientos más problemáticos socialmente que sus compañeros con un desarrollo típico. Además, los niños con TEL iniciaban menos conversaciones, tendían más a jugar solos y eran menos del agrado de los demás niños de su clase.

Stevens y Bliss (1995) presentaron a niños con TEL una serie de conflictos hipotéticos y se les pidió que enumeraran estrategias para resolver el conflicto. Los niños con TEL tuvieron significativamente menos estrategias que sus pares con desarrollo típico.

Paula y Befi-Lopes (2013) evaluaron las estrategias utilizadas para resolver conflictos por los niños con TEL y demostraron que estos niños tienen dificultades para resolver problemas, porque usan predominantemente la agresión física y estrategias unilaterales para resolver la mayoría de los conflictos.

Marton, Abramoff y Rosenzweig (2005) comprobaron que los niños con TEL utilizan más estrategias de resolución de conflictos socialmente inapropiadas, que incluían la agresión física. Tendían con mayor frecuencia a recurrir a una tercera persona, o bien abandonaban la situación sin resolverla.

Como vemos, los estudios realizados nos dan indicios de que los niños con TEL pueden tener dificultades en los aspectos que han sido estudiados.

Si estos aspectos están condicionados por el TEL, deberían ser un aspecto primordial en la intervención con estos niños para mejorar su competencia socioemocional, y fomentará que puedan comprender, expresar y regular situaciones sociales diarias.

## **2. OBJETIVO**

El propósito del presente estudio es evaluar si los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico en el reconocimiento de emociones y si difieren en el uso de estrategias de resolución de conflictos.

## **3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Los niños con TEL tienen más dificultades que los niños de desarrollo típico en la comprensión de emociones? ¿Existen diferencias dependiendo de la forma de resolver la tarea (oral o visual)? ¿En qué emociones muestran más dificultades los niños con TEL?
- ¿Los niños con TEL utilizan más estrategias de resolución de conflictos inapro-

piadas que los niños que siguen un desarrollo típico?

## **HIPÓTESIS**

- Los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico para comprender emociones en los demás.
- Los niños con TEL utilizan estrategias socialmente menos apropiadas para resolver conflictos sociales que los niños que siguen un desarrollo típico.

## **4. METODOLOGÍA**

A continuación, se describe la metodología que se ha llevado a cabo en el presente estudio.

### **4.1. Participantes**

La muestra de participantes está formada por 5 niños/as de 6 años de edad con TEL y 5 niños/as que siguen la pauta estándar de desarrollo. Los niños de ambos grupos se encuentran cursando el tercer curso de educación infantil y el primer curso de educación primaria en colegios públicos de la Región de Murcia.

Los niños con TEL han sido diagnosticados de este trastorno por los correspondientes orientadores pertenecientes a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) de las escuelas a las que asisten, administrando las pruebas oportunas para la identificación de este trastorno.

El grupo de niños que siguen un desarrollo típico, ha sido elegido aleatoriamente, informándonos a través de sus tutores que no muestran ningún tipo de dificultad en ningún ámbito de su desarrollo.

### **4.2. Instrumentos**

Para la realización del estudio se han utilizado los siguientes materiales:

Para la tarea 1: comprensión de emociones en los otros, se han utilizado unas viñetas con pequeñas historias en las que los protagonistas sienten una emoción que debe ser reconocida por los participantes. En estas historias se valoran 6 emociones: alegría, miedo, sorpresa, enfado, vergüenza y tristeza. Esta tarea se divide en dos tareas dife-

renciadas en las que se evalúan las mismas emociones.

- Denominación verbal: 6 pares de viñetas (una neutra y otra emocional) y sus respectivas narraciones en las que el sujeto debe identificar verbalmente la emoción del protagonista de la historia.
- Identificación visual: 6 pares de viñetas (una neutra y otra emocional) en las que se omite la cara del protagonista en la viñeta y el sujeto debe identificar visualmente la emoción correcta entre las seis expresiones faciales (tarjetas) sin la necesidad de expresar una respuesta verbal.

Este material es una adaptación llevada a cabo por Andrés (2009), a partir de la tarea emocional de Borke (1971).

Para la tarea 2: estrategias para resolver conflictos. Se han utilizado 6 viñetas donde aparecen representados conflictos propios de la edad de los participantes. Se han elegido conflictos con los que estos niños pueden sentirse identificados fácilmente como: que a un niño le quiten la pelota, que vea a dos niños insultándose... Cada narración de los conflictos va acompañada de una imagen identificativa del conflicto de modo que se favorezca la comprensión del mismo. Las narraciones de los conflictos se han realizado utilizando una o dos frases para que los niños no tengan problemas de comprensión.

En cuanto a las respuestas que se le proporcionan para resolver los conflictos, se proponen tres para cada conflicto teniendo en cuenta los niveles propuestos en los estudios como el de Stevens y Bliss (1995) o en el de Paula y Befi-Lopes (2013), ya que se indica el uso de un material del mismo formato que este para evaluar la resolución de conflictos.

- Nivel 1: soluciones físicas inmediatas a los conflictos.
- Nivel 2: soluciones unilaterales para la resolución de conflictos.
- Nivel 3: soluciones cooperativas a los conflictos.

#### 4.3. Procedimiento

Previamente a la evaluación de los sujetos, nos pusimos en contacto con los familiares de los niños objeto de estudio, explicándoles en qué consiste el mismo y recogiendo la hoja de consentimiento.

La aplicación de las tareas se realizó de forma individual en horario lectivo (niños que siguen un desarrollo típico) o extraescolar (niños con TEL asistentes a la asociación AMUTELHA). La prueba tiene una duración aproximada de 15-20 minutos por participante y se pasan las dos tareas en la misma sesión.

El procedimiento de aplicación con los niños será el siguiente:

##### *Tarea 1. Comprensión de emociones*

- Denominación verbal: "Te voy a mostrar una serie de imágenes, te voy a contar una historia y tendrás que responderme cómo se siente el niño/a". Despues de presentar cada par de viñetas y la narración, el sujeto identifica verbalmente qué emoción sentía el protagonista, respondiendo a la pregunta: "Entonces, ¿cómo se sentirá X?".
- Identificación visual: "Te voy a enseñar otras imágenes, pero ahora tendrás que escoger la cara de cómo se siente el niño". Previamente, se muestran a los niños las imágenes con las expresiones faciales para comprobar que son capaces de reconocerlas. Despues de presentar cada par de viñetas y su narración, se le realiza la pregunta: "De estas caras, ¿Cuál crees que pondrá X?". El sujeto tiene que identificar visualmente la emoción correcta entre las expresiones faciales dadas sin la necesidad de expresarse verbalmente.

En la evaluación de estas tareas se apuntaron las respuestas dadas por todos los participantes para cada una de las viñetas. Recibían una puntuación de 1 si la respuesta del participante es correcta y una puntuación de 0 si la respuesta es incorrecta o no contesta (Andrés, 2009).

## Tarea 2. Estrategias de resolución de conflictos.

"Te voy a enseñar unas imágenes en las que ha habido un problema, te voy a explicar lo que ha pasado y me gustaría saber cómo lo solucionarías. Después de cada historia te diré algunas formas de solucionarlo y tienes que decirme cual es la que tú harías". Después de presentar cada viñeta con su narración, se pide a los niños que vuelvan a contar lo ocurrido en la historia para verificar que el niño ha entendido la situación conflictiva. (Stevens y Bliss, 1995; Paula y Befi-Lopes, 2013).

Las estrategias utilizadas por los niños fueron clasificadas en niveles comentados anteriormente. Se anotaron todas las respuestas de los participantes y posteriormente se clasificaron teniendo dichos niveles.

### 4.4. Análisis estadístico

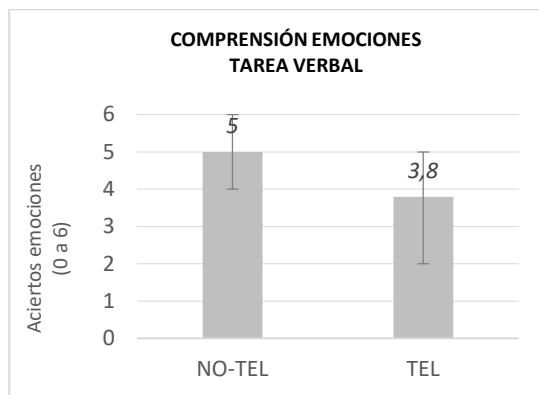
Finalizado el proceso de recogida de datos, se procedió a informatizar las respuestas de ambas tareas (1 y 2) en el programa Excel de Windows y a realizar un análisis de las distintas respuestas (identificación de emociones y estrategias para resolver conflictos) de acuerdo a los objetivos planteados.

## 5. RESULTADOS

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a partir del análisis de datos realizado. Hemos plasmado los resultados dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio.

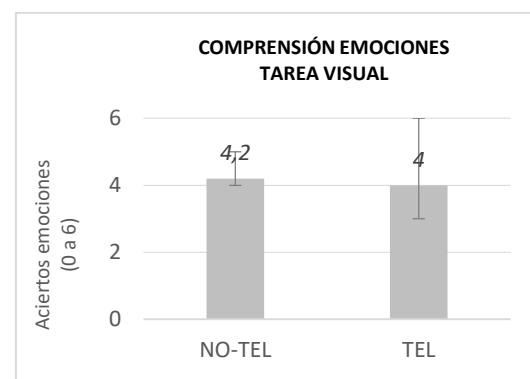
- ¿Los niños con TEL tienen más dificultades que los niños de desarrollo típico en la comprensión de emociones?

En la Figura 1 observamos que los niños normotípicos (NO-TEL) tienen una comprensión de emociones superior a los niños con TEL. Aunque la diferencia no es excesivamente grande, los niños con TEL obtuvieron una puntuación media de 9,2/12 de aciertos de las emociones en ambas pruebas, mientras que los niños con TEL obtuvieron una puntuación media de 7,8/12 de aciertos de emociones. Ambos grupos superaron la mitad de los aciertos.



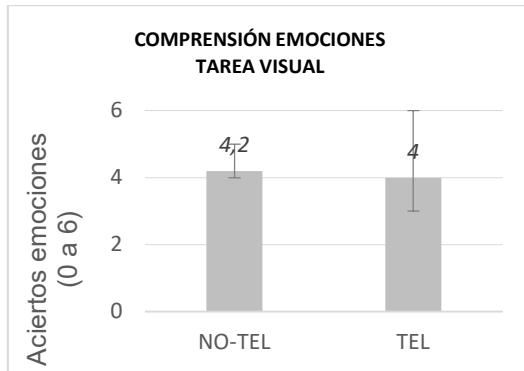
Fuente: elaboración propia  
Figura 1. Comprensión de emociones a nivel global de los niños normotípicos y los niños con TEL

- ¿Existen diferencias dependiendo de la forma en la que los niños tengan que resolver la tarea?



Fuente: elaboración propia  
Figura 2. Comprensión de emociones en la tarea verbal de los niños normotípicos y los niños con TEL

Como vemos en la Figura 2, los niños que siguen un desarrollo normotípico volvieron a obtener unos resultados superiores en la comprensión de emociones. Los niños normotípicos obtuvieron una puntuación media de 5/6 y los niños con TEL una puntuación media de 3.8/6, siendo 6 el número total de imágenes y emociones presentadas en esta tarea.

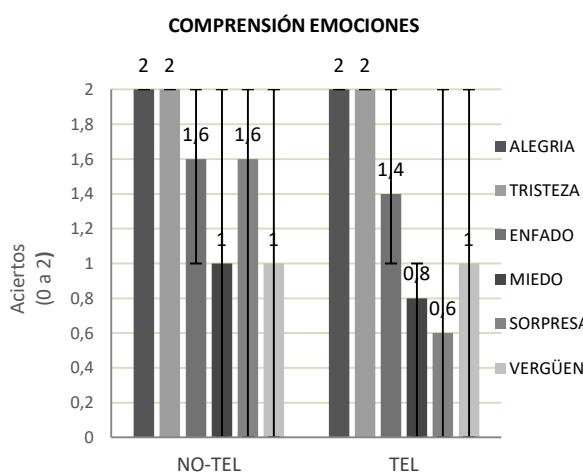


Fuente: elaboración propia  
**Figura 3. Comprensión de emociones en la tarea visual de los niños normotípicos y los niños con TEL**

En la tarea visual de comprensión de emociones (Figura 3) vemos que los resultados del grupo de niños normotípicos son ligeramente inferiores que, en la tarea verbal, obteniendo en la tarea visual un 4.2/6 mientras y en la tarea verbal un 5/6.

Sin embargo, el grupo de niños con TEL obtuvo en la tarea visual una puntuación media de aciertos ligeramente más elevada que en la tarea verbal, 4/6 frente a 3.8/6. Por tanto, los niños normotípicos obtuvieron un resultado inferior en la tarea visual que en la verbal y los niños con TEL un poco superior en la tarea visual.

- ¿En qué emociones muestran más dificultades los niños con TEL y los niños normotípicos?



Fuente: elaboración propia  
**Figura 4. Comprensión de emociones de los niños normotípicos y niños con TEL, emoción a emoción.**

Las emociones de alegría y tristeza obtuvieron las puntuaciones medias máximas en ambos grupos.

Los niños que siguen un desarrollo normotípico obtuvieron en las emociones de enfado y sorpresa, una puntuación media de acierto elevada (1.6/2). Las emociones en las que los niños normotípicos obtuvieron resultados más bajos son el miedo y la vergüenza, obteniendo una puntuación media de 1/2.

En las emociones de alegría, tristeza y vergüenza los niños con TEL obtuvieron unos resultados iguales a los niños normotípicos. Sin embargo, obtuvieron puntuaciones medias inferiores a en el resto de emociones: enfado, miedo y sorpresa. En la emoción del enfado obtuvieron una puntuación media de 1.4/2, ligeramente inferior a los niños normotípicos. Esto mismo ocurre con el miedo, en la que los niños normotípicos obtuvieron una puntuación de 1/2 mientras que los niños con TEL 0.8/2. La emoción en la que existe más diferencia entre ambos grupos es la sorpresa, 1.6/2 en los niños normotípicos frente a 0.6/2 en los niños con TEL.

- ¿Los niños con TEL utilizan más estrategias de resolución de conflictos inapropiadas que los niños que siguen un desarrollo típico?



Fuente: elaboración propia  
**Figura 5. Estrategias de resolución de conflictos de los niños normotípicos y niños con TEL**

Como vemos en la Figura 5, los niños normotípicos y los niños con TEL eligieron prioritariamente el nivel 3 para resolver los conflictos, siendo este nivel el referente a la búsqueda de soluciones cooperativas. Sin em-

bargo, en el caso de los niños con TEL si encontramos 2 elecciones del nivel 1 referente al uso de intervenciones físicas, verbales o a la no interacción mientras que ninguno de los niños con desarrollo típico seleccionó este tipo de estrategia.

El nivel 2, estrategias unipersonales como pedir ayuda a un adulto para solucionar el problema, obtuvo un número de elección cercano en ambos grupos, aunque es ligeramente superior en el caso de los niños normotípicos, 10 frente a 8 en los niños con TEL.

## **6. DISCUSIÓN**

Una vez realizado el análisis y la descripción de los resultados anteriores, vamos a señalar las conclusiones obtenidas y vamos a realizar una serie de comparaciones de este estudio con otros similares.

En primer lugar, resulta conveniente recordar cual era el objetivo inicial del estudio realizado para ver si lo hemos logrado. El propósito del presente estudio era evaluar si los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico en el reconocimiento de emociones y si difieren en el uso de estrategias de resolución de conflictos. A través de las distintas pruebas hemos podido realizar esta evaluación y obtener una serie de conclusiones. Por tanto, nuestro objetivo inicial se ha conseguido con éxito.

En cuanto a la comprensión de emociones, hemos conseguido conocer a través de las distintas pruebas que los niños con TEL tienen una comprensión global de las emociones inferior a los niños que siguen un desarrollo normotípico. Aunque no hemos obtenido excesivas diferencias entre ambos grupos, ni a nivel global ni en las tareas verbal y visual, es innegable el hecho de que los niños normotípicos obtienen mejores resultados que los niños con TEL. Por tanto, los niños con TEL tienen más dificultad durante el procesamiento de la información, cuando el conocimiento de la expresión facial o emoción debe integrarse con el contexto para llegar a una inferencia apropiada.

Los niños con TEL han tenido menos dificultades para comprender las emociones en la tarea visual que en la tarea verbal y en el grupo de niños normotípicos ha ocurrido, al contrario, han tenido menos dificultad en la tarea verbal que en la visual. Esto nos muestra que los niños con TEL entienden mejor la información que procesan y expresan por la vía visual, mientras que los niños normotípicos por la vía verbal.

También es importante señalar que en ambos grupos las emociones de la alegría y el enfado son comprendidas por todos los niños que han formado parte del estudio. La vergüenza también es comprendida por ambos grupos por igual, aunque no se haya obtenido el total de aciertos por todos los participantes. Las diferencias entre ambos grupos se han centrado en las emociones de miedo, enfado y sorpresa, siendo esta última en la que más dificultades de comprensión han tenido los niños con TEL.

Realizado este análisis podemos señalar que se cumple la hipótesis de que los niños con TEL tienen más dificultades que los niños que siguen un desarrollo típico para comprender emociones en los demás. Estos resultados obtenidos son similares a los que obtuvieron Ford y Milosky (2003), ya que señalaron que los niños con TEL fueron menos hábiles en la integración del conocimiento de una emoción con el contexto del evento. Aunque todos los niños fueron capaces de identificar y etiquetar las expresiones faciales, los niños con TEL tenían dificultades para integrar el conocimiento de la emoción con el contexto de evento con el fin de inferir sentimientos de un personaje. Esta dificultad es la misma que han tenido los participantes con TEL en el presente estudio.

También nuestro estudio coincide con el de Ford y Milosky (2003) en que ambos grupos hicieron más inferencias correctas en la emoción de alegría que en las de enfado o sorpresa. Estos autores señalan que la facilidad de inferir la felicidad es consistente en varios estudios (Denham, 1986; Field y Walder, 1982), como es mayor la dificultad con el enfado y la sorpresa. Sin embargo, en

nuestro estudio los niños que siguen un desarrollo normotípico han obtenido en estas emociones una puntuación elevada y las emociones en las que han mostrado más dificultad han sido en el miedo y la vergüenza. Los niños con TEL si han mostrado grandes dificultades en la comprensión de la sorpresa, pero no han tenido dificultades para identificar el enfado. El enfado ha sido inferido con facilidad en ambos grupos.

El estudio realizado por Andrés (2009) también respalda los resultados obtenidos. Andrés (2009) estudió la comprensión de emociones en situaciones simples. Observó que la ejecución del grupo TEL se diferenció de la del grupo control tanto en la condición de denominación verbal de las historias emocionales (tarea 1.1.) como en la condición de identificación visual (tarea 1.2.). Se confirma también que el grupo TEL se mostró tan competente como sus controles para reconocer el grupo de emociones basadas en deseos (felicidad, tristeza, enfado).

En cuanto a las estrategias de resolución de conflictos, recordamos que en la prueba se ofrecían tres niveles de respuesta: nivel 1, respuesta agresiva física o verbal; nivel 2, respuestas unilaterales; y nivel 3, respuestas cooperativas. Llama la atención que ambos grupos eligieran mayoritariamente las estrategias del nivel 3 para solucionar los conflictos que se le plantearon. Ninguno de los niños normotípicos recurrieron a las estrategias del nivel 1 para solucionar los conflictos y sólo uno de los sujetos con TEL eligió estrategias de este nivel. Las estrategias del nivel 2 (decírselo a un adulto) han sido elegidas por ambos grupos en una proporción similar.

No se cumple nuestra hipótesis de partida de que los niños con TEL utilizan estrategias socialmente menos apropiadas para resolver conflictos sociales que los niños que siguen un desarrollo típico. Se esperaba que los niños con trastorno del lenguaje hubiesen obtenido peor rendimiento en comparación con los niños con un desarrollo normal del lenguaje en la resolución de conflictos.

Los resultados obtenidos en este aspecto no están respaldados con las investigaciones

realizadas anteriormente al respecto. En el estudio de Paula y Befi-Lopes (2013) se demostró que los niños con TEL enfrentan dificultades para resolver problemas, porque usan predominantemente estrategias físicas (nivel 1) y unilaterales (nivel 2) para resolver la mayoría de los conflictos experimentados.

Del mismo modo, y realizando un estudio similar al señalado, Stevens y Bliss (1995) señalaron que los niños con TEL propusieron una menor proporción de estrategias en el segundo nivel (soluciones cooperativas para conflictos) que los sujetos de control.

Asimismo, Marton, Abramoff y Rosenzweig (2004) encontraron que los niños con TEL emplearon más estrategias de afrontamiento no verbales que sus pares independientemente de adecuación a la situación. Las reacciones no verbales incluyeron evidencia de comportamiento agresivo, como empujar y empujar y, a la inversa, reacciones pasivas, como, evitando el proceso de negociación. El grupo de niños con TEL mostró poca evidencia de utilizar estrategias efectivas para negociar y resolver conflictos presentados. Las reacciones de estos niños reflejaban la tendencia de salir a menudo de la escena sin resolver el conflicto o esperando que una tercera persona resuelva el conflicto en un intento de evitar la negociación. Como vemos, los estudios relacionados con las estrategias de resolución de conflictos obtuvieron unos resultados diferentes a los obtenidos en este estudio.

Por otra parte, se ha de señalar que los resultados que se desprenden de la investigación pueden convertirse en una herramienta importante para maestros y orientadores con el propósito de desarrollar propuestas educativas en las que trabajar la comprensión emocional. Con esto queremos decir, que, pese a que en la investigación no hemos obtenido grandes diferencias entre los estudiantes normotípicos y con TEL, si hemos obtenido una diferencia entre ambos grupos en algunas emociones que resultan más complicadas para los niños con TEL por lo que estos datos podrían ser tenidos en cuenta para intentar desde el ámbito educa-

tivo favorecer el desarrollo de educación emocional. Además, teniendo en cuenta que la capacidad de anticipar y responder a las reacciones emocionales de los otros son componentes fundamentales de la comprensión del discurso social, nuestro estudio ofrece una pequeña idea de las posibles fuentes de dificultad que los niños con TEL pueden experimentar. También nos indica que al menos algunas dificultades de inferencia social están basadas en el lenguaje.

Finalmente, vamos a señalar una serie de aspectos que pueden ser mejorables en un futuro si se pudiera volver a hacer el estudio. En primer lugar, la muestra de participantes en la investigación es bastante reducida (10) por lo que los resultados no son generalizables. Sería conveniente ampliar el estudio a una población más alta de estudio para comprobar si los resultados se mantienen.

También, se debería realizar teniendo en cuenta el grado de afectación de los niños con TEL puesto que es un colectivo muy heterogéneo y dependiendo del grado de afectación de algunos aspectos como la fluidez o comprensión, podrían variar los resultados.

En cuanto a las estrategias de resolución de conflictos, como hemos visto los resultados obtenidos no coinciden con los de otros estudios. Esto ha podido ser debido a la diversidad de niveles de afectación de este colectivo, el número de la muestra o incluso que quizás la prueba sobre papel no sea la más adecuada para evaluar este aspecto, ya que puede que estos niños sepan lo que hay que hacer, pero luego no lo lleven a la práctica. Por ello, sería recomendable realizar una observación de ambos grupos en situaciones de conflicto reales.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Valera, J.A. (2017) Trastornos de la comunicación desde el DSM-V: La necesidad de diagnósticos diferenciales. Cuadernos de Neuripsicología Panamerican Journal of Neuropsychology, 11 (1), pp. 143-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5994857.pdf>, Consultado 10-04-2018
- Andrés, C. (2009). Pragmática y cognición social en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje (TEL). (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/42533213\\_Pragmatica\\_y\\_cognicion\\_social\\_en\\_ninos\\_y\\_ninas\\_con\\_Tristorno\\_Especifico\\_del\\_Lenguaje\\_TEL](https://www.researchgate.net/publication/42533213_Pragmatica_y_cognicion_social_en_ninos_y_ninas_con_Tristorno_Especifico_del_Lenguaje_TEL),
  - Consultado 9-04-2018
- Baixaule-Forteà, I., Roselló-Miranda, B., y Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. Revista de Neurología, 60(Supl. 1), pp. 51-56. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/153427/67065.pdf?sequence=1>, Consultado 28-03-2018
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), pp. 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>, Consultado 16-04-2018
- Conti-Ramsden, G., y Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47 (4), 145-161. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013)), Consultado 16-04-2018
- Fresneda, M.D., y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación: III. Curso sobre aspectos neurobiológicos del aprendizaje en niños: III. disfasias primarias. Revista de Neurología, 41 (Supl 1), pp. 51-56. Recuperado de: [http://www.academia.edu/11534912/III\\_CURSO\\_SOBRE\\_ASPECTOS\\_NEUROBIOL%C3%93GICOS](http://www.academia.edu/11534912/III_CURSO_SOBRE_ASPECTOS_NEUROBIOL%C3%93GICOS), Consultado 16-04-2018
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. Journal of Speech, Language, and

- Hearing Research, 46(1), pp. 21-30. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.cataleg.uoc.edu/eds/detail/detail?vid=1&sid=e841f55e-6320-4b69-adb2-99590ce7a0fe%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=12647885&db=cmedm>, Consultado 28-03-2018
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.cataleg.uoc.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=751dbf6e-8614-4661-8301-30f2c23552ec%40sessionmgr102>, Consultado 9-04-2018
  - Jones, E. R. (2008). Recognizing the Need to Dissemble Emotions in Hypothetical Social Scenarios: Differences in Children with Language Impairment. *Brigham Young University. Recuperado de: https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1701/*, Consultado 10-04-2018
  - Lau, C. (2015). Inter-relations of core language, pragmatic language, and social competence in preschoolers. *Research in Language*, 13(4), pp. 404-425. Recuperado de: <https://0-www-degruyter-com.cataleg.uoc.edu/view/j/rela.2015.13.issue-4/rela-2015-0033/rela-2015-0033.xml?rskey=qwINO1&result=1&q=Inter-Rela-tions+of+Core+Language%2C+Pragmatic+Language%2C+and+Social+Competence+in+Preschoolers>, Consultado 9-04-2018
  - Marton K, Abramoff B, Rosenzweig S. (2005) Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), pp. 143-62. Recuperado de: <https://0-www-sciencedirect-com.cataleg.uoc.edu/science/article/pii/S002199240400067X?via%3Dihub>,
  - McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), pp. 313–321. Recuperado de: <https://0-onlinelibrary-wiley-com.cataleg.uoc.edu/doi/epdf/10.1002/pits.10161>, Consultado 23-04-2018
  - Paula, E. M. D. y Befi-Lopes, D. M. (2013). Conflict resolution abilities in children with Specific Language Impairment. *CoDAS*, 25, (2), pp. 102-109. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.cataleg.uoc.edu/eds/detail/detail?vid=0&sid=afda48f3-9824-4286-b3dc-dbe0d262f12e%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=edssci.S.2317.1782201300020003&db=edssci>, Consultado 18-04-2018
  - Redón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Revista Sophia*, 11(2), pp. 237-256. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>, Consultado 23-03-2018
  - Stevens, LJ, & Bliss, LS (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, pp. 599-611. Recuperado de: <http://0-eds.b.ebscohost.com.cataleg.uoc.edu/eds/detail/detail?vid=0&sid=dd943a27-aeb1-4afa-9e5c-9c15e8dc9c9e%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=9507074717&db=edb>, Consultado 16-04-2018

## LA INTERACCIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA. PADRES Y PROFESORES: NUEVAS VÍAS DE COMUNICACIÓN.

*Family-school interaction. parents and teachers: new ways of communication.*

Verónica Villaescusa Moya. Maestra. Murcia (España)

Contacto: veronicavillaescusa@gmail.com

Fecha recepción: 13/02/2017 - Fecha aceptación: 12/12/2018

### RESUMEN

Podemos considerar la educación infantil como una de las etapas educativas durante la cual se producen algunos de los cambios más importantes en el desarrollo de los niños. En la actualidad, la educación se ha convertido en uno de los principales factores de preocupación para las familias. De ahí surge la necesidad de este trabajo de abordar este tema. La colaboración Familia-Escuela y su repercusión positiva en los alumnos es un hecho constatado. Varios estudios lo corroboran y existen datos evidentes que cuando hay una verdadera colaboración repercute positivamente en los alumnos, sin embargo aún queda mucho por hacer con relación a esta cuestión ya que en muchos centros escolares la participación de las familias es casi nula. Como docentes tenemos la obligación de mejorar, en la medida de nuestras posibilidades, los recursos disponibles y las herramientas necesarias para mejorar la relación con nuestras familias, siempre en beneficio de los alumnos. Por ello el presente artículo, se centra en el estudio y análisis de la importancia que tiene para los infantes, y su repercusión positiva posterior, de una buena relación entre Familia-Escuela. Realizaremos una breve retrospectiva para conocer cuál es la situación actual sobre el tema, terminando con el diseño de una propuesta de implicación Familia-Escuela en la cual trataremos con las distintas familias algunos de los temas que les preocupan y suscitan interés. Finalmente, procederemos a enunciar las conclusiones alcanzadas.

### PALABRAS CLAVE

Educación infantil, Familia, Escuela, Comunicación, Interacción, Proyecto implicación Familia-Escuela

### ABSTRACT

We can consider childhood education as one of the most important educational stages during which produces some of the most important changes in the development of children. Actually, education is one of the main factors of concern for families. So achieve a major collaboration between families-schools and teachers are one of the most important purposes of this report. The Family-School Partnership and his positive impact on the behavior and social relationship between students is a fact. Several studies affirm this so it is something that we have to improve in our Spanish schools. As teachers, we must to improve the available resources and tools necessary to improve the relationship with our children families, always for the benefit of children and his development. Therefore, this paper focuses on the study and analysis of the importance for infants, and their positive impact, on the good relationship between Family-School and some mechanics that teachers can use to reach our objectives. We begin with a retrospective to know what the current situation is about the subject in our country and in the majority of schools to offer a good resolution to face the problem with success. We will end the work with the design of a proposal for Family-School collaboration to improve our students. Finally, we will state the conclusions reached with the development of our work.

### KEYWORDS

Child education, Family, School, Communication, Interaction, School-Family involvement project.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El segundo ciclo de Educación Infantil, ocupa un lugar relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues en él se producen cambios muy importantes que afectarán al desarrollo presente y futuro de los niños. Esta etapa, que se prolongará hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral. Por ello, podemos afirmar que estos cambios serán algunos de los más profundos que experimente el ser humano a lo largo de toda su vida. Si en épocas anteriores se consideraba que el aprendizaje real comenzaba a partir de la escuela primaria, investigaciones posteriores resaltan la importancia del aprendizaje desde la etapa de educación infantil: "Parece, hoy más que nunca, fuera de toda duda la importancia que los aspectos cualitativos adquieren en el ámbito de la educación. Y más aún si cabe cuando se trata de atender a niños pequeños" (Zabalza, M.A) han puesto de manifiesto que es, en estos primeros años cuando se producen realmente aprendizajes fundamentales para el resto de la vida del niño. Por ello, como docentes nos enfrentamos al reto de educar a nuestros educandos utilizando los mejores recursos didácticos y metodológicos a nuestro alcance. Con el presente artículo nos centraremos en el estudio y análisis de la importancia que tiene para los alumnos la colaboración y el trabajo coordinado, dinámico, complementario y en una misma dirección entre familia y escuela. Para Epstein (1995), no cabe duda del acuerdo existente entre educadores, padres y público en general, en el que se establece que la calidad de la educación se beneficia cuando los padres dedican más tiempo a la educación formal de sus hijos. Aunque aún no está definida con claridad la forma más adecuada de llevarla a cabo. Martínez, Álvarez y Fernández (2009), opinan que cuando las dinámicas de comunicación entre familias y escuelas no son las deseables, las consecuencias derivadas de esta situación incidirán negativamente en el desarrollo de los que se educan.

Consideramos que la participación familiar en la escuela juega un papel fundamental,

sobre todo en la etapa de educación infantil. Los padres son el principal agente socializador y educador de los hijos, transmisores de conocimientos, valores y normas que guiarán la vida de los más pequeños.

Por todo esto, la justificación principal que encontramos para abordar el tema en el presente artículo, es la falta de información que muchos padres manifiestan sentir acerca de sus derechos y obligaciones con respecto a la colaboración en la escuela. Por ello, nuestro objetivo será proponer un Proyecto de Implicación Familia-Escuela en el cual abordar una serie de temas que inquietan a las familias trabajándolos a través de programas de formación a padres para conseguir aumentar su capacidad parental y al mismo tiempo su grado de participación con la escuela. Estructuraremos el artículo en varios bloques, primero indagaremos sobre la bibliografía seleccionada para conocer cómo se encuentra en la actualidad la relación familia-escuela. Tras el marco teórico propondremos un proyecto de implicación social familia-escuela con el que fomentar la relación entre ambas.

## **2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA**

### **2.1 Aproximación a la realidad familiar**

Cualquier trabajo que intentemos relacionar con el término familia no puede quedar al margen de una definición de esta. Aunque no existe una definición consensuada, podemos decir que:

Para Giddens (1998), la familia es un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos. Este tipo de familia se encuentra presente en prácticamente todas las sociedades. De acuerdo con los presupuestos de la teoría general de sistemas recogidos en Lerner, Rothbaum, Boulos y Castellino (2002) y Villalba (2004), se concibe a la familia como un sistema total compuesto por subsistemas, abiertos y en constante transformación. Para Escribano (2011), "La familia la componen personas con sus derechos y obligaciones" (p.27). El número de quienes la componen no es lo importante sino las rela-

ciones que allí se forjan. La familia es el grupo primario de pertenencia de los individuos. En su concepción más conocida está constituida por una pareja y su descendencia. Sin embargo, el proceso histórico y social muestra diferentes estructuras familiares que hacen difícil una definición exacta de la misma.

Como vemos, varias son las ideas sobre la concepción de familia, pero todas tienen un elemento en común y es que, las relaciones que allí se crean son muy importantes y condicionarán el desarrollo de sus miembros.

El futuro de todo ser humano dependerá en gran medida de su infancia y de la relación que haya tenido con su familia de origen. En definitiva Palacios (1999), nos propone su ideal de familia y esta se presenta como uno de los contextos más deseables para la crianza y educación de niños y adolescentes. La familia es quien mejor puede promover el desarrollo personal, social e intelectual de los hijos, y además es la que mejor puede protegerlos ante diversas situaciones de riesgo.

Tras las anteriores definiciones sobre familia, vamos a exponer cuáles son algunas de las funciones que la caracterizan. Según Bornstein y Bradley (2002); Caldwell (1995) y Palacios y Rodrigo (1998), desde un punto de vista evolutivo-educativo podríamos resumir las funciones de la familia, en relación a los hijos, en las siguientes:

1. Asegurar su supervivencia y su crecimiento sano.
2. Ofrecer un clima de afecto y apoyo emocional.
3. Potenciar su estimulación personal y social de modo que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social.
4. Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea educativa.

Entre todos estos contextos destaca, por excelencia, la Escuela. Una vez definida la

familia y sus principales funciones, entendemos que se trata de un concepto muy amplio, que necesita precisar todas sus dimensiones, debido a la pluralidad manifiesta que vislumbra la familia postnuclear del Siglo XXI a la que pertenecemos. Si revisamos algunos de los últimos estudios sobre familia como Miranda (2009), pronto descubrimos que ya no existe un único tipo, sino que más bien aparece un conglomerado de diferentes tipologías y modelos. Por ello, si cabe mencionar, que tras una serie de estudios comparativos realizados por antropólogos, tales como: Morgan (1970), Engels (1977) o Hoberman y Weaver (1985), se han podido establecer algunas de las formas familiares más comunes en la actualidad:

- Familia extensa: en ella coexistían dos objetivos; reproducción y producción. Formada por un padre (hombre) y una madre (mujer), unidos generalmente en matrimonio eclesiástico y con hijos biológicos.
- Familia nuclear: donde conviven únicamente los padres y los hijos. La mujer, en la mayoría de los casos trabaja fuera del hogar, por lo que se está produciendo un progresivo reparto de las tareas domésticas.
- Familia reconstituida: esta tipología familiar está formada por una pareja adulta en la que al menos uno de los dos cónyuges tiene un hijo de una relación anterior. Como tendencia actual destacar que este tipo de familia es la más habitual después de la extensa/nuclear y la monoparental.
- Familia monoparental: aquella situación familiar en la que conviven uno sólo de los progenitores, sea el padre o la madre, con uno o varios hijos menores.
- Familia homoparental: estas familias se forman tras la incorporación de un menor en el seno de una pareja de hombres gays o mujeres lesbianas.

## **2.2. Necesaria colaboración familia-escuela**

Las relaciones entre escuela y comunidad son contempladas, en la actualidad, como un factor de gran importancia. No cabe duda, que la educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela. Una buena educación exige el conocimiento por parte de la escuela del medio en el que viven sus alumnos, así como una buena participación de los padres en la vida del centro. Para facilitar esta interacción se hace necesario que la familia sienta como propia la escuela y se encuentre cómoda a la hora de colaborar. Así, en opinión de Fernández-Enguita (2007), las potentes transformaciones de la sociedad actual obligan a la escuela a cambiar su manera de relacionarse con los demás agentes educativos, aumentando así sus redes de cooperación. Esta afirmación deja explícita la necesidad inminente, de un cambio a la hora de establecer las relaciones por parte de la escuela con los demás agentes educativos. La escuela debe abrir sus puertas al exterior y contar con la participación y ayuda de las familias a la hora de impartir sus enseñanzas. Tanto la familia como la escuela pretenden favorecer el desarrollo integral y natural de los más pequeños, de aquí la importancia de trazar una línea educativa clara y coherente en la que escuelas y familias persigan unos objetivos comunes. Tal y como apunta Sainz de Vicuña (2009), “los variados modos de comunicación con las familias contribuyen a crear una relación basada en la confianza mutua y en el respeto” (p. 37). En eso consiste una de nuestras principales misiones como docentes, el procurar establecer nexos de unión y formas de comunicación más efectivas y variadas entre escuelas y familias. Para autores como Jubete (1993) y Mañani y Sánchez (1997), puesto que los contextos familiares y escolares comparten la tarea de socialización de los niños desde las primeras edades, la corresponsabilidad educativa exige la creación de espacios compartidos para la construcción de una relación, que facilite la inclusión del ámbito familiar en la institución educativa favoreciendo así, el desarrollo y el aprendizaje infantil. Para otros autores como Arnaiz y Martí (2007), la educación infantil tiene tres acto-

res: niños y niñas, familias y profesionales de la educación. Por ello, la práctica en la educación no se puede realizarse al margen de ninguno de ellos.

Todos estos autores, remarcan la necesidad y la visión de una escuela en la cual la familia se encuentra muy unida a ella. Si la familia es un pilar básico durante toda la vida de una persona, durante la educación infantil y los primeros años de vida de un sujeto, aún lo es más. La relación familia-escuela es un factor a tener muy en cuenta para determinar la calidad de los centros educativos y es, también, un indicador de peso dentro de los aspectos a valorar para la elección de un centro por parte de los padres. De aquí la importancia para los profesionales de tenerlo en cuenta para promover la innovación y la mejora educativa.

## **3. PROYECTO IMPLICACIÓN FAMILIA-ESCUELA**

### **3.1. Propuesta de intervención**

Tras dejar constancia, en nuestro marco teórico, de la necesaria participación familia-escuela y la importancia que esta tiene para los alumnos, nos disponemos ahora a desarrollar nuestro proyecto de implicación social padres-alumnos, basado en una propuesta de enriquecimiento del contexto educativo a través de la creación de un portal online, en la página Web del centro escolar, donde puedan intercambiar información padres y profesores sobre aspectos relacionados con la educación de los hijos/alumnos. Estamos completamente convencidos de lo beneficioso y necesario que sería llevar este proyecto a cabo en los centros escolares, por ello queremos dejar constancia de nuestra idea y de cuáles serían los principales pasos a seguir para llevarla a cabo. Con la finalidad de llevar a la práctica el proyecto, se ha diseñado desde la absoluta creencia y el profundo convencimiento de los beneficios que, podría reportar una intervención de esta índole para cualquier comunidad educativa y, en especial, para los propios alumnos. Las Escuelas de Padres y los nuevos medios de comunicación con las familias han gozado de una creciente importancia en los últimos años. Son muchos los centros que cuentan

con una en su proyecto educativo, pero también son muchas las quejas que están surgiendo a raíz de los resultados y de la poca participación de las familias.

Por ello, insistimos en la importancia de crear una plataforma de implicación padres-profesores de forma interactiva, en la que podamos abordar cada uno de los aspectos que nuestras familias consideren oportuno y necesario, redefinir algunos modos de actuar y crear espacios donde se pueda hablar de una forma distendida y donde todas las familias tengan cabida y se sientan escuchadas. La colaboración por parte del centro escolar para facilitar el acceso a las familias a este tipo de proyectos es muy importante, por lo que se deberá publicitar de una manera correcta, para conseguir que la mayoría de los padres se sientan parte del proyecto y motivados hacia su participación. Por otra parte, una buena coordinación entre parent-profesor se hace necesaria con el fin de unir esfuerzos para mejorar la coherencia educativa. Esta puede centrarse en informar y ser informados, plantear dudas, solicitar formación en determinados aspectos educativos, o para reforzar el aprendizaje de su hijo, entre otros aspectos.

Pasamos ahora a justificar la importancia de las Escuelas de Padres y los nuevos medios de comunicación familia-escuela, para finalmente desarrollar nuestro proyecto.

### **3.2. Justificación de nuestro proyecto y de su carácter innovador**

El presente Proyecto parte de una serie de premisas. Radica en la importancia de la educación desde una perspectiva global, es decir, como una formación integral de las personas en cuanto a normas de comportamiento, valores, actitudes, deberes y derechos, y no sólo como a un saber teórico.

La justificación para crear este tipo de proyectos y para que se fomente la educación parental parece evidente, a tenor de la opinión pública común en los últimos años. Actualmente, los padres muestran su descontento hacia la escuela aludiendo al hecho de las barreras que esta impone a la hora de ofrecer unos cauces de colaboración a aque-

llas familias que no poseen el tiempo suficiente para acudir a las reuniones o entrevistas de una forma permanente en la escuela. De ahí nace nuestra necesidad para crear este tipo de iniciativas, teniendo en cuenta las necesidades de los padres e intentando suplir las carencias que algunos de ellos tienen, debido a la falta de tiempo para poder colaborar en la educación formal de sus hijos. Educar a padres es la mejor estrategia de intervención, junto con una formación paralela del profesorado, para reactivar un sistema educativo que, más que nunca, necesita un cambio en el que se mejore su labor educativa. Creemos que la educación parental para ser más eficaz debe abordarse desde una posición sistémica de la familia donde tengamos en cuenta a todos los miembros que participan de ella y el contexto más próximo que los rodea. En el último siglo, se han producido importantes cambios a nivel social y cultural. Nos encontramos en lo que se conoce como la "Era de las nuevas tecnologías" y por ello, se hace necesario el plantearnos cómo ofrecer a nuestros alumnos las mejores herramientas y los recursos más idóneos que les permitan un desarrollo óptimo e integral. Los principales ambientes donde se desenvuelve una persona, durante sus primeros años de vida, son la escuela y la familia. Ambas deben ir de la mano para conseguir los objetivos propuestos por las administraciones educativas. Actualmente, los padres siguen muy preocupados sobre cómo mejorar su tarea educativa con sus hijos, y en muchas ocasiones encuentran que no tienen los suficientes recursos para hacerle frente. Nuestro portal educativo para padres pasaría así, por ser la opción idónea para dotarles de los recursos necesarios que les permitan superar con serenidad y éxito los problemas que presenta la convivencia diaria en familia. Nos referimos a una educación que les ayude a gestionar con seguridad sus funciones parentales, a través de una formación integral de la persona. En este mismo sentido otra de las premisas básicas de las que no podemos olvidarnos, es que la educación debe adaptarse siempre a las características psico-evolutivas y socio-culturales que rodean al alumnado. Para

conseguir que la educación ofrecida por las instituciones educativas sea la adecuada debemos tener muy en cuenta los grandes cambios y la evolución y el desarrollo de nuestra sociedad. La innovación y mejora en las técnicas de comunicación es uno de los factores esenciales que caracterizan nuestra sociedad actual y que debemos tener muy en cuenta si queremos adaptarnos a las demandas que nos exige. Una preparación adecuada, en cuanto a lo que a nuevas tecnologías se refiere, formará parte de uno de los objetivos prioritarios en la educación tanto de padres y alumnos, como de profesores. El proyecto que intentamos defender, tiene la intención principal de canalizar cada uno de los aspectos que consideramos imprescindibles para la educación actual de nuestros hijos. Partimos de la idea de la creación de un portal Web educativo para padres, a través de la página Web del centro. Tomando como punto de referencia las necesidades que demanda la sociedad actual, así como la petición de las familias de poseer unos recursos suficientes que permitan una colaboración familia-escuela efectiva y real acorde con los tiempos que vivimos y adaptándonos a la situación de muchas familias que apenas tienen tiempo para asistir a la escuela, por falta de tiempo. Así, se crearía esta especie de "Escuela de padres" interactiva con el objetivo de satisfacer dichas demandas. Para lograr que la participación de las familias en nuestro proyecto sea la que esperamos, pasamos ahora a explicitar cuáles serán los principales pasos a seguir para acceder a la web. En primer lugar, a través de la página Web del centro en el que nos encontramos se accederá a toda la información necesaria para participar en nuestro proyecto de colaboración familia-escuela.

A través del correo electrónico, la comunicación entre padres y maestros será inmediata, simultánea y sin ningún tipo de barrera espacio-temporal. También existirá un espacio donde tanto la comunidad educativa, especialistas o padres podrán subir videos elaborados por ellos aportando informaciones relevantes relativas a reuniones, charlas

informativas... Se contará con la colaboración de pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos, profesores de distintos niveles educativos. También se colgarán videos en la plataforma de especialistas con algunos de los temas de interés de las familias para informar sobre algunos de los procesos y situaciones que se pueden dar en el seno familiar con los hijos. Este tipo de charlas o coloquios también se podrán hacer de forma presencial en la escuela a petición de los padres mientras que a su vez son grabados para posteriormente subir el video a la Web. En un tablón de anuncios se comunicará, por parte del tutor, los aspectos más importantes que ocurran en clase diariamente y posibles incidencias o reuniones que puedan surgir durante el curso. Los padres también tendrán un espacio privado donde compartir mensajes con el tutor y con el resto de especialistas que imparten docencia a sus hijos para solventar problemas o inquietudes. Una vez a la semana tendrá lugar un chat online, donde el maestro-tutor permanecerá conectado durante dos horas para responder y resolver cuestiones y preguntas que puedan ir apareciendo en casa con los niños.

Ahora bien, no nos podemos olvidar que para que este proyecto sea viable se hace imprescindible y necesaria la participación y colaboración de todo el centro escolar. Para poder comenzar a funcionar se hace necesario que tanto profesores como padres conozcan y sepan utilizar de forma correcta las nuevas tecnologías. No todas las familias dominan el funcionamiento del ordenador ni manejan aplicaciones propiamente tecnológicas. Por ello, y conscientes de estas carencias, este proyecto no se llevará a cabo sin antes realizar un curso formativo que permita a las familias un mejor control y manejo de los mecanismos básicos necesarios para poder participar en nuestro proyecto de implicación con las familias.

Por último, queremos resaltar que este proyecto cobra sentido desde el momento en que se ha detectado un cambio positivo en la actitud de los padres y madres en su implicación hacia la educación de sus hijos. Mostrando una actitud más positiva y conci-

liadora, estando en todo momento dispuestos a que este proyecto provoque un cambio en sus ellos y mejore las relaciones con la escuela favoreciendo, el rendimiento académico de los más pequeños.

### **3.3. Objetivos que se pretenden**

A continuación pasamos a enumerar los objetivos prioritarios que nos proponemos a la hora de la creación de nuestra propuesta de implicación escuela-familia de forma interactiva, estos son:

- Aumentar la participación y colaboración de las familias en la escuela.
- Favorecer el desarrollo integral del alumnado, en cada una de las facetas en las que se desenvuelve contribuyendo a la individualización de la enseñanza.
- Proporcionar a los padres y las madres herramientas que les permitan participar de forma activa en el proyecto educativo del centro.
- Servir de cauce de revisión de los aprendizajes y comunicación entre escuela y familia en los temas relacionados con la educación de los hijos.
- Potenciar la comunicación entre escuela-familia-alumnos.
- Proporcionar a los padres herramientas y recursos que permitan facilitar su formación como educadores.
- Facilitar la participación de las familias en este proyecto utilizando medios de comunicación acordes con las nuevas necesidades sociales no siendo imprescindible su presencia en el centro por incompatibilidad de horarios.

Cada uno de los objetivos propuestos tendrá la finalidad de conseguir el pleno desarrollo del proyecto con resultados positivos tanto para las familias como para los alumnos. Para evaluar la consecución y el cumplimiento de los objetivos propuestos se elaborará una encuesta de evaluación final del proyecto donde se tendrá muy en cuenta la opinión de los padres acerca de la utilidad de la ini-

ciativa (Véase Anexo I), así como los resultados obtenidos tras la realización de la misma durante un curso escolar. Si esta evaluación resulta positiva, habremos conseguido uno de nuestros objetivos prioritarios y podremos seguir adelante con el proyecto en cursos superiores y en años posteriores.

### **3.4. Metodología utilizada**

La metodología que vamos a seguir para la realización del proyecto de implicación con las familias consistirá en realizar sesiones periódicas en las cuales, a través de la página Web del centro, se propondrán unos contenidos a los padres para que puedan manifestar sus preferencias a la hora de los temas a tratar con las familias. Se fomentará que las familias hagan reflexiones acerca de sus propias experiencias y de su propia práctica educativa haciendo también que sientan la necesidad y la importancia del hecho de participar en el proyecto y de informarse de forma regular sobre la evolución sus hijos en la escuela. A partir de su propia experiencia y aportaciones, se pueden obtener conclusiones las cuales beneficien a toda la comunidad educativa.

### **3.5 fases y temporalización del proyecto**

Para conocer más de cerca cómo será el proceso de realización de nuestra propuesta pasamos ahora a enumerar las fases de la que constará y una temporalización aproximada del tiempo que llevará poner el marcha el proyecto. Los datos que aquí se muestran son aproximados y modificables en el caso de necesitar más o menos tiempo algunas de las fases propuestas:

#### *1<sup>a</sup> Diagnóstico de necesidades. (Duración aproximada de dos meses)*

Esta primera fase consistirá en detectar las necesidades formativas, en cuanto a las nuevas tecnologías se refiere, de los padres para intentar crear grupos de trabajo donde superar dichas necesidades creando padres competentes en todos los ámbitos. Una vez diagnosticadas las necesidades de los padres se crearán grupos de trabajo para empezar a impartir sesiones presenciales en las cuales se aporte a las familias una serie de conocimientos básicos relacionados con el uso y

manejo de la página Web del centro y la utilización, en concreto de nuestra plataforma de comunicación interactiva con las familias. Todo esto se llevará a cabo con el objetivo de aumentar y mejorar la participación de las familias en el proyecto. La motivación por parte de los padres es muy importante, ya que sin su ayuda y colaboración esta propuesta nunca se podría llevar a la práctica. Es imprescindible hacer a las familias conscientes de la necesidad real de sus hijos, de su colaboración en la escuela y en la organización del proyecto para un óptimo desarrollo de estos.

**2<sup>a</sup> Desarrollo del proyecto. (De 6 a 9 meses)**  
Una vez detectadas las necesidades de formación de las familias y creados los grupos de trabajo, la siguiente fase del proyecto consistirá en el propio curso de formación para la utilización de nuevas tecnologías. Esta fase es una de las más importantes, ya que si los propios padres no manejan Internet ni el sistema operativo del portal Web, les será muy difícil participar en el proyecto. Las familias se han convertido así en las principales protagonistas del proyecto, por ello habrá que tener muy en cuenta sus opiniones y sugerencias a la hora de abordar los contenidos que se van a trabajar. En primer lugar se realizará una recopilación y selección de los temas a tratar. El centro propondrá unos temas necesarios e imprescindibles de abordar en el proyecto pero siempre mostrando una actitud abierta a modificaciones.

El plan siempre estará abierto a nuevas propuestas, preguntas y dudas sobre temas que las familias consideren interesantes u oportunos de abordar. Muy importante es resolver y solventar los interrogantes que puedan ir surgiendo con el transcurso del mismo y la forma de interacción de los padres en él. Lo principal es conseguir un intercambio enriquecedor de experiencias entre unas familias y otras que permita un mejor conocimiento acerca de la educación de sus hijos y que repercuta así mismo en una mejora de sus prácticas parentales.

### 3<sup>a</sup> Fase de evaluación de los contenidos del proyecto. (3 meses).

Todo Plan debe ser evaluado para detectar posibles disfunciones. Debe estar siempre abierto a cambios o modificaciones que puedan beneficiar el desarrollo del proyecto tanto por parte del centro escolar como por parte de las familias implicadas. A parte de la evaluación final también se intentará valorar en todo momento, por parte de los profesores, cómo va cambiando y evolucionando la situación y la relación con las familias. Esto supone para Miranda (2009):

- Que las familias asuman la complementariedad y la corresponsabilidad de su misión educativa.
- Ver si se están promoviendo sistemas de ayuda, escucha, tiempos y recursos para el encuentro mutuo, autoevaluación y evaluación conjunta de las necesidades, dificultades, procesos y avances en la relación familia-escuela.
- Controlar si el proyecto está favoreciendo la mejora del ambiente familiar y escolar como instrumento de mejora del proceso educativo.
- Comprobar que las relaciones con las familias mantengan un clima escolar de colaboración, unificación de criterios y apoyo mutuo, eliminando o superando posibles discrepancias y antagonismos educativos.
- Por último, es muy importante que ambas instituciones se reconozcan mutuamente como entornos diferentes pero complementarios que, desde distintos ángulos influyen sobre los destinatarios de la educación.

Tras explicitar las fases de las que consta nuestro proyecto, pasamos ahora a describir cuáles serán los resultados esperados con su puesta en marcha.

## 4. RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados que esperamos con la consecución y puesta en práctica del proyecto consisten en conseguir que los padres y madres que participen, adquieran las herramientas, conocimientos y recursos necesa-

rios para afrontar problemas relacionados con la educación de sus hijos en cada uno de los niveles en los que se desarrollan, tanto a nivel personal, escolar, profesional como familiar. Paralelamente y de forma indirecta, pero no menos importante, también queremos conseguir que la mayoría de padres que aún no manejan las nuevas tecnologías y los programas Web relacionados con nuestro sistema de comunicación, consigan actualizarse en su dominio pudiendo participar activamente en todas las tareas propuestas por el centro y sintiéndose así más capaces y más competentes en su tarea de ser padres. Como estamos observando el presente proyecto no solo mejorará la calidad educativa a través del fomento de las relaciones familia-escuela sino que también se conseguirá crear familias más competentes en cuanto a nuevas tecnologías se refiere, lo que incrementará también sus capacidades parentales y la forma de interactuar con sus hijos.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar el artículo pasamos ahora a desarrollar las conclusiones a las que hemos llegado tras la recopilación teórica y cada uno de los autores estudiados:

1. La familia es el principal contexto de desarrollo durante los primeros años de vida de los niños y niñas. La influencia de la familia y el medio social más próximo puede ser una pieza clave y fundamental que influye en los procesos psicológicos y sociales de los más pequeños. En este contexto tienen lugar los primeros aprendizajes al mismo tiempo que tienen lugar los primeros vínculos afectivos y las primeras relaciones interpersonales. (Marchesi. A, 1985).
2. A través de autores como Marchesi. A y Sarramona, J y sus estudios, además del propio Decreto 254/2008 por el que se establece el currículo de educación infantil en la región de Murcia, queda demostrada la importancia de fomentar una buena relación entre Familia-Escuela para mejorar el rendimiento escolar en los alumnos y promover un
- aprendizaje de técnicas parentales apropiadas a ejercer por las familias durante los primeros años de vida y escolarización.
3. Una mala acción parental puede repercutir en posteriores problemas con los hijos. Tal y como muestra la investigación llevada a cabo por Thomas y Chess (1977) la personalidad no depende exclusivamente de las predisposiciones innatas, sino también de la interacción con el medio y con las personas que nos rodean. Por ello es muy importante concienciar a nuestro sistema educativo, y a las propias familias, de algunas de las carencias parentales con el objetivo de
4. reducirlas, intentando crear espacios educativos donde reine la armonía, comunicación.
5. Por otro lado, también hemos constatado que la Escuela de Padres constituye una estrategia positiva para hacer efectiva la participación de los padres en la Escuela. Según el tipo de centro educativo del que se trate los objetivos de la misma varián, en función de las necesidades tanto de los niños como de las propias familias.
6. La participación de las familias en el centro escolar es mayor cuando la comunicación es bidireccional y se sienten más partícipes de la educación de sus hijos, pudiendo decidir por ellos mismos cuáles son los temas de interés a tratar en ella.
7. Consideramos que, para conseguir un alto grado de implicación por parte de los padres, la responsabilidad de los profesores y profesionales en materia es fundamental para promocionar una buena comunicación, motivando a las familias abordando temas de su interés y cuidando el modo en el que se realizan las convocatorias.
8. También resaltamos la importancia de ofrecer una formación inicial a aquellos padres que no se encuen-

tren en disposición de utilizar las herramientas y los recursos tecnológicos/Web necesarios para poder participar de nuestro proyecto social.

El presente artículo supone un reto educativo que no será fácil llevar a cabo por las instituciones escolares. A pesar de ello, nuestra propuesta parte de la total convicción que todo esfuerzo por mejorar la calidad educativa merece la pena, por lo que nuestro proyecto es una gran oportunidad de aprender, fomentar el trabajo en equipo y compartir experiencias que enriquezcan a toda la comunidad educativa. De todos los autores consultados en el presente trabajo, obtenemos una conclusión: "Los padres no pueden educar sin la escuela y la escuela no puede

educar eficazmente sin la ayuda de los padres Bolívar, A, (2006).

Reflexión que una vez más nos hace pensar sobre la necesaria importancia de abordar la educación desde una perspectiva interdisciplinar y común entre padres y educadores. Terminamos nuestro trabajo no sin antes comentar la importancia y la absoluta certeza de los resultados positivos que el presente proyecto tendría sobre la comunidad educativa. Dejamos las puertas abiertas para poder enriquecer nuestro proyecto de implicación familia-escuela y poder realizar una investigación futura de sus resultados, tras llevarlo a la práctica introduciéndolo en el proyecto educativo de algún centro escolar pudiendo realizar una tesis doctoral relacionada con el trabajo que aquí se desarrolla.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Engels, F. (1977). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid: Fundamentos.
- Escribano Arraéz, M. A. (2011). *La Iglesia ante la legislación civil de familia en España*. Murcia: Espigas
- Fernández-Enguita, M. (2007). *Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Giddens, A. (1998). Sociología. Madrid: Alianza
- Hoebel, E. A y Weaver, T. (1985). *Antropología y experiencia humana*. Barcelona: Omega.
- Hoyuelos Planillo, A. (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. Granada: Grupo educativo universitario.
- Jubete, M. (1993). Escuela-Familia, responsabilidad compartida. *Revista Infancia*, 21, 16–20.
- Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D. R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. *Handbook of parenting*, 2, 315-344.
- Marchesi, A y Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Mañani, M. y Sánchez, P. (1997). Responsabilidad compartida entre familia y escuela. *Revista Infancia*, 41, 16-18.
- Marina Torres, J.A. (2012). *Escuela de Padres y Madres*. Barcelona: Wolters kluwer España S.A.
- Martínez, M. C. Álvarez, B. y Fernández, A. P. (2009). *Orientación Familiar. Contextos, Evaluación e Intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- Miranda Regojo, A. (2009). *Familia y Escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid: FERE-CECA
- Morgan, L.H. (1970). *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica de la Educación infantil*. Madrid: Narcea.

## WEBGRAFÍA

- Arnaiz, V. & Martí J.M. (2007). Escoletes de Menorca. Què ho ha fet i ho fa possible? Anuari del' Educació de les Illes Balears. Fundació G.Cifre Colonia. Consultado el 5 de Mayo de 2014. Accesible en: <http://www.uib.es/depart/dpde/anuari07.pdf>
- De Jorge Martínez, Mª E. (2012). Familia y Educación: guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces. Consultado el día 2 de Julio de 2014. Accesible en:
  - o [http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1000269](http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000269)
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. Consultado el día 27 de Febrero de 2014. Accesible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200326>

## ANEXO I. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN CON LA INICIATIVA PROPUESTA

La presente encuesta va dirigida a las familias y tiene por objetivo indagar acerca de los intereses y la satisfacción en cada una de las actividades realizadas por la institución, con referencia a la creación de nuestro Proyecto de implicación Familia-Escuela.

Clasifique su nivel de satisfacción de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1 = en desacuerdo

2 = indiferente

3 = de acuerdo

4 = muy de acuerdo

Señale NS/NC si no tiene un juicio formado sobre la pregunta realizada

	1	2	3	4	NS/ NC
El colegio realiza la labor esperada respecto a la escuela de padres					
Los temas abordados han sido de mi interés					
El personal del colegio ha colaborado					
El centro cuenta con recursos suficientes para llevar a cabo el proyecto					
El centro dispone de recursos informáticos acordes para poder llevar a cabo el proyecto					
He observado mejoras en el funcionamiento de la Escuela de Padres					
El centro se adapta a mis necesidades como usuario de la Escuela de Padres					
Los temas abordados en la escuela de padres han sido de mi interés y se adaptan a las necesidades de las familias					

## **EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON ARDUINO. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA DE TRABAJO EN EL AULA DE SECUNDARIA.**

Teaching experience with Arduino. Project-based learning as a methodology for working in high school classrooms.

David Blas Padilla. Universidad Pablo de Olavide (España).

Alicia Jaén Martínez. Universidad Pablo de Olavide (España).

Contacto: d.blas.at@gmail.com

*Fecha recepción: 04/08/2018 - Fecha aceptación: 13/11/2018*

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo principal exponer una experiencia realizada con metodologías activas para el desarrollo de contenidos relacionados con la tecnología y la robótica dentro de los procesos de la enseñanza aprendizaje formales. La sociedad del conocimiento y la comunicación nos ha inmerso en un mundo donde tener conocimientos ya no solo se centra en saber, sino que necesita la adquisición de una serie de competencias y saber hacer en cada una de las situaciones en las que como personas nos veamos insertos. Partiendo de esta idea, se presenta el diseño y desarrollo de un proyecto de trabajo colaborativo de aula basado en el aprendizaje basado en proyectos en los que el núcleo central de los contenidos se centran en el trabajo con robótica a partir de placas de Arduino con alumnado de 3º de ESO, en la asignatura de Tecnología, Programación y Robótica. Concretamente, el proyecto a realizar han sido una serie de papeleras de reciclaje para su exposición en una feria de ciencias sobre medioambiente durante el curso escolar 2017-2018. Se presenta su diseño y planificación, el proceso realizado y la evaluación llevada a cabo.

### **PALABRAS CLAVE**

Tecnología educativa, Robótica, Educación secundaria, Metodologías activas, Aprendizaje basado en proyectos

### **ABSTRACT**

The main objective of this article is to present an experience carried out with active methodologies for the development of contents related to technology and robotics within formal teaching and learning processes. The knowledge and communication society has immersed us in a world where knowledge is not only focused on knowing, but also requires the acquisition of a series of competences and know-how in each of the situations in which we find ourselves inserted as people. Based on this idea, it is presented the design and development of a collaborative classroom work project based on project-based learning in which the core of the contents is focused on working with robotics based on Arduino boards with students of 3rd of ESO, in the subject of Technology, Programming and Robotics. Specifically, the project to be carried out has been a series of recycling bins for its exhibition at an environmental science fair during the 2017-2018 school year. It presents its design and planning, the process carried out and the evaluation carried out.

### **KEYWORDS**

Educational technology, Robotics, Secondary education, Active methodologies, Project-based learning

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad en la actualidad precisa un determinado tipo de educación adaptada a los requisitos y necesidades de la misma, siendo la educación en robótica un contenido que está cobrando mucha importancia sobre todo en secundaria. Esto es así dado que tiene gran poder de motivación en los estudiantes ya que le permite acercar la tecnología a los niños y niñas, usando la robótica como herramienta, para exponerles a conceptos básicos de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM Science, Technology, Engineering and Math). Así, el alumnado aprende jugando nociones complejas difíciles de explicar o asimilar mediante la clásica clase magistral. (Vega y Cañas, 2016).

En esta situación social, la Comunidad de Madrid ha introducido recientemente la asignatura Tecnología, programación y robótica en el currículum oficial de Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 48/2015) para favorecer la inmersión de la población juvenil en estos contenidos y dotarles de competencias ahora que cada vez más van apareciendo aplicaciones robóticas en el mercado que hacen más visible la utilidad de esta tecnología y refuerzan su atractivo.

## 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS

El núcleo central de las metodologías activas es la capacitación en competencias propias del saber de la disciplina, es decir, son metodologías que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no, para resolver problemas o reconocer situaciones (Glaser, 1991).

Así definiríamos las metodologías activas como: “*aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y su protagonismo*” (Labrador-Piquer y Andreu, 2008, p. 6).

Se basan en el aprendizaje autodirigido, desarrollando habilidades metacognitivas, las cuales van a promover un mejor y mayor aprendizaje. Durante este aprendizaje, los estudiantes trabajan en equipo, discuten, argumentan y evalúan constantemente lo que aprenden. Las metodologías activas utilizan estrategias para apoyar este proceso.

Por último, estas metodologías enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional, es decir, se centran en trabajar las competencias y la contextualización de la enseñanza. Así se promueve la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión. Permite además al estudiante enfrentarse a problemas reales, con un nivel de dificultad y complejidad similares a los que se encontrarán en la práctica profesional. Todo ello engarza perfectamente con los contenidos del currículum relacionados en Tecnología.

Las características que hacen que una metodología pueda ser considerada activa son las siguientes (Toro y Arguis, 2015)

- Deben partir de los intereses y motivaciones del alumnado.
- Quienes deben aprender haciendo en situaciones contextualizadas
- Deben promover la creatividad, la crítica y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Deben de asociarse a una evaluación comprensiva con las características del alumnado
- Tienen que postularse como un medio para que el alumno alcance la autonomía intelectual y moral
- Se tienen que fundamentar en tópicos globalizados adaptados a los intereses del alumnado
- Necesitan disponer de una organización de los espacios, agrupamientos y tiempos flexible

- Deben sustentarse en la colaboración y cooperación del alumnado a través de la creación de grupos heterogéneos
- Se deben utilizar en combinación con las TIC
- El docente tiene que actuar como guía y facilitador del aprendizaje.

### 2.1. Metodología: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos en el ámbito educativo es una metodología que se lleva a cabo a partir de trabajos de investigación, permitiendo el papel dinámico del alumnado como principal agente de su propio aprendizaje. Tal y como defiende Thomas (2000), el trabajo por proyectos se asocia con el aprendizaje activo, destacando el carácter protagonista de los estudiantes. Algunos autores alegan que esta metodología les permite indagar por sí mismos sobre diferentes conocimientos y aprender mediante una gran diversidad de recursos informativos (NYC Department of Education, 2009). Otros apuntan que trata con diferentes recursos para lograr una finalidad educativa integral, para que el alumnado aprenda de diferentes modos (Vélez, 2006). Estas realidades pueden favorecer a que se planteen nuevas inquietudes e interrogantes, lo que puede conllevar a la motivación para realizar de nuevos proyectos (Lacueva, 2006). Cabe destacar que, los proyectos, van relacionados con los temas del currículo del curso, pero nacen de los intereses del alumnado.

En cuanto a la realización de los trabajos por proyectos, estos pueden desarrollarse tanto de manera individual como colectiva. Cuando se llevan a cabo colectivamente, el aprendizaje es mayor, pues se promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, a parte de las creativas, propias de cada individuo (Vélez, 2006). Es importante subrayar la idea de que el aprendizaje por proyectos conlleva en su desarrollo, a su vez, la inclusión de otras metodologías complementarias, como puede ser el aprendizaje cooperativo o el *critical thinking* (Mosquera, 2017).

El rol del profesorado no es solo un observador pasivo, sino que toma el rol de un tutor y de consultor. Tiene que suministrar los conocimientos necesarios en los momentos adecuados para estimular el proceso de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje en la metodología ABP se basa en el desarrollo de un proyecto en el que se establece una meta determinada como producto final (Solomon, 2003). El proyecto se desarrolla en un entorno con restricciones y condicionantes. Alcanzar la meta establecida exigirá el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes para una finalidad concreta que es la realización de este producto final en un contexto determinado (trabajo de competencias clave)

### 3. LA ROBÓTICA COMO CONTENIDO EN LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA

La denominada robótica educativa “*se refiere al diseño y aplicación de robots, que son máquinas que realizan una serie de tareas automatizadas*” (Johnson et al, 2016, p. 46). Aplicado al contexto educativo “*La robótica forma parte de un enfoque pedagógico centrado en el alumno, que le permite construir objetos tangibles de su propio diseño y con sentido para él.*” (Vaillant, 2013, p. 38). Para Monsalves (2011) y Ruiz-Velasco (2007) se trata de un área de conocimiento que tiene como objetivo “generar entornos de aprendizaje heurístico” poniendo el foco en la participación activa de los estudiantes, donde los aprendizajes se construyen a partir de la experiencia del estudiante durante el proceso de construcción y programación de los robots.

Un proyecto de robótica permite al alumnado diseñar y construir un sistema real, adquiriendo conceptos con cierta profundidad y permitiéndole entrar en una dinámica de aprendizaje autónomo y de desarrollo de las competencias de innovación e iniciativa. Estas características hacen que los proyectos de robótica sean muy apropiados en los aprendizajes basados en proyectos (Hung, 2002; Mingyang, 2004).

### 3.1. Arduino

Dado que el campo de la robótica es muy amplio, en este trabajo nos centraremos exclusivamente en la robótica con Arduino. Según el sitio oficial “Arduino es una plataforma electrónica de código abierto basada en hardware y software fáciles de usar.” (Arduino, 2017). Específicamente se trata de un Sistema Embebido (de ahora en adelante SE). Es decir “*una combinación de hardware y software que trabaja junto con algún sistema mecánico o electrónico diseñado para cumplir una función específica*” (Bordignon e Iglesias, 2015, p. 10).

Hay numerosas placas basadas en Arduino ya que, al ser open-source, cualquiera que quiera hacer una placa puede hacerlo. A la hora de elegir lo normal es fijarse en la cantidad de entradas y salidas que tiene, especialmente las analógicas dado que son las que habitualmente restringen la complejidad de la aplicación posible. En la Figura 1 se muestran los modelos de Arduino más habituales.

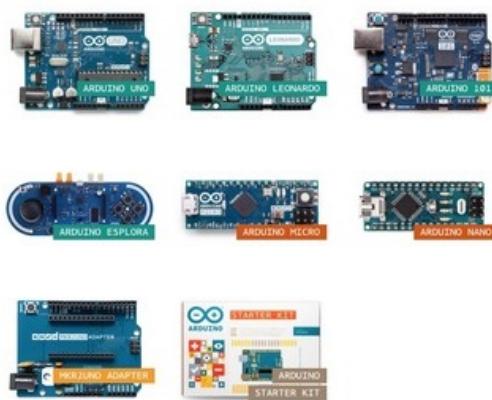


Figura 1: Placas de Arduino más habituales<sup>1</sup>.

La placa más empleada es la Arduino UNO r3. Esta es la que usamos nosotros en nuestra experiencia didáctica, ya que el planing que tenemos previsto, que no es muy grande, solo requiere el manejo de algunos servos y sensores sencillos. A continuación (Figura 2) exponemos la imagen ampliada de la placa de Arduino UNO.

<sup>1</sup> Imagen tomada de <https://www.xataka.com/makers/empezar-arduino-que-placa-kits-iniciacion-comprar>



Figura 2: Placa de Arduino UNO.

Desde el punto de vista del hardware Arduino, como todo SE, cuenta con un microcontrolador, al que se puede conectar tanto sensores y como actuadores. “*Un microcontrolador es un circuito electrónico programable, capaz de ejecutar las órdenes grabadas en su memoria*” (Revuelta, Massa y Bertone, 2016, p. 45). “*Los sensores le permiten [...] obtener información del mundo real; [...] y los actuadores realizan acciones con el mundo físico*” (Bordignon e Iglesias, 2015, p. 11).

Las placas Arduino cuentan, además, con un entorno integrado de desarrollo o IDE (basado en Processing) que permite la programación de la placa en lenguaje Arduino (basado en Wiring10).

## 4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se presenta se centra en la asignatura de Tecnología, Programación y Robótica de 3º de ESO en un centro de Secundaria de la Comunidad de Madrid, durante el curso escolar 2017-2018. Concretamente esta asignatura se concreta en los siguientes bloques de contenido/unidades didácticas.

1. Proceso de resolución de problemas tecnológicos.
2. Diseño y representación gráfica.
3. Los plásticos. Diseño e impresión en 3D.
4. Circuitos eléctricos y electrónicos.
5. Programación de sistemas electrónicos. Robótica.
6. Intercambio de ideas y divulgación de un proyecto tecnológico.

El proyecto de innovación que se ha diseñado se ha temporalizado a lo largo del desarrollo del curso, circunscribiéndolo a las uni-

dades de contenido 1 (1er trimestre), 4 (segundo trimestre) y 6 (tercer trimestre).

#### 4.1. OBJETIVOS

Entre los objetivos principales que se han tenido en cuenta a la hora de plantear el trabajo por proyecto es, por una parte, que el alumnado adquiera una serie de conocimientos técnicos marcados dentro de las unidades didácticas del nivel educativo descritas anteriormente, y por otra, que desarrollen al mismo tiempo competencias transversales como el trabajo en equipo, la planificación, iniciativa y creatividad y la comunicación (oral y escrita). Para este último objetivo resulta muy adecuada la utilización de una metodología de trabajo en el aula basada en proyectos.

#### 4.2. Planificación del proyecto

Aprovechando la necesidad de diseñar una actividad para la Feria de Muestras del Centro, cada departamento docente debe diseñar una actividad a trabajar con cada grupo clase, así, en este grupo concreto se decidió que la actividad se centraría en la realización de papeleras de reciclaje que se abrirían automáticamente partiendo de la programación con la placa de Arduino.

Partiendo de esta idea, se decidió apoyar la planificación del trabajo en la metodología ABP titulándose la experiencia “*reciclando cómodamente*”, cuyo objetivo técnico consiste en el desarrollo de unas papeleras automáticas las cuales abrirán sus tapaderas de modo automático en cuanto detecten movimiento cerca de sus sensores. Además de ello, una vez abierta la tapadera, la propia papelera informará del tipo de residuo que debe introducirse en la misma. La elección del proyecto se apoya en tres pilares que posibilitan su realización (Figura 3):

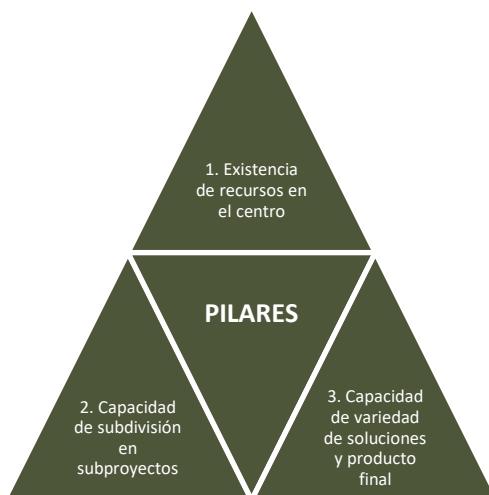


Figura 3. Pilares en los que se asienta la viabilidad del proyecto diseñado

- 1. Existencia de recursos en el centro educativo. El proyecto es perfectamente realizable con los recursos hardware y software disponible en el centro, no es necesaria ninguna inversión económica. Se cuenta con varias placas de Arduino y todas están operativas para su uso. El resto de materiales necesarios son de coste bajo, por lo que puede asumirse su coste en el presupuesto destinado al departamento.
- 2. Capacidad de subdivisión en subproyectos. La experiencia diseñada presenta cierta complejidad, pero se puede dividir en un sub-proyectos, por cada una de las unidades didácticas que lo conforman, pudiéndose creara para ello pequeños grupos de trabajo y reforzar algunas competencias entre ellos.
- 3. Capacidad de variedad de soluciones y producto final. El alumnado tendrá que buscar el mejor compromiso entre la sencillez de las propuestas y el tiempo necesario para su desarrollo.

Para centrar el proyecto, en la tabla 1 se presentan los bloques de contenido que se han trabajado a lo largo del curso 2017-2018.

<b>Unidad 1: Proceso de resolución de problemas tecnológicos</b>
<b>Contenidos de la unidad</b>
1. La resolución tecnológica de problemas. 2. Trabajo en el taller. 3. Análisis de objetos. 4. Diseñar, construir, evaluar. 5. Distribución y promoción comercial. 6. Productos tecnológicos. Obsolescencia. Influencia en la sociedad.
<b>Unidad 4: Circuitos eléctricos y electrónicos</b>
<b>Contenidos de la unidad</b>
1. Electricidad y electrónica. 2. Circuitos de corriente continua. 3. Magnitudes eléctricas de corriente continua. 4. Ley de Ohm. 5. Energía y potencia. Ley de Joule. 6. Asociación de resistencias. Cálculos eléctricos. 7. Componentes eléctricos y electrónicos de los circuitos. 8. Análisis y montaje de circuitos característicos.
<b>Unidad 5: Programación de sistemas electrónicos. Robótica</b>
<b>Contenidos de la unidad</b>
1. Automatismos y robots. 2. Microcontroladores. 3. Sistemas de control. 4. Elementos de un sistema de control. 5. Las tarjetas de control y su programación. 6. Los robots y su programación. 7. La tarjeta Arduino. 8. como conectar la tarjeta Arduino.

Tabla 1. Síntesis elementos curriculares Unidad 1, Unidad 4 y Unidad 5 (Gómez, A; Parramón, E; Sánchez-Seco, C, 2017)

#### 4.3. Desarrollo de la metodología y temporalización

Para llevar a cabo los contenidos descritos anteriormente se ha realizado una planificación en la cual insertaremos a lo largo de todo el curso escolar la metodología ABP en las unidades elegidas. Para ello debemos seguir una secuencia didáctica de inmersión metodológica. Esta secuencia se organiza en torno a las siguientes fases (Figura 4):

1. **Propuesta.** A comienzo del curso escolar se comunicó al alumnado la experiencia piloto que se iba a desarrollar a lo largo del curso sobre metodología basada en proyectos. Se les explicó en una sesión el desarrollo teórico de la metodología didáctica, sus valores y objetivos y los resultados esperables tras su puesta en práctica en esas unidades frente al trabajo didáctico más tradicional en el resto de unidades.
2. **Tormenta de ideas.** Una vez expuestas estas cuestiones, se les expuso al grupo clase diversas opciones con viabilidad para poderse ejecutar con los medios de

los que dispone el centro educativo.



Figura 4. Cronograma de trabajo a lo largo del proyecto. Elaboración propia

- a. Las propuestas presentadas fueron las siguientes:
  - Papeleras de reciclaje para el centro
  - Comprobador de pilas para el centro
  - Sensor de aparcamiento o sensor de detección de objetos
- b. Se dividió al grupo clase en 4 equipos para que valoraran cada una de las propuestas haciendo una tabla de ventajas e inconvenientes sobre la misma.
- c. Una vez valoradas cada una de ellas por los equipos, se decidió de modo conjunto el proyecto “Papeleras de reciclaje” así se insertaría con contenidos transversales de protección del medio ambiente.
- d. Una vez elegido, el equipo docente planificó las actividades a realizar correspondientes a cada una de las unidades didácticas
3. **Sesiones de trabajo.** A lo largo de todo el curso se han ido realizando las acciones destinadas a la realización de las

distintas papeleras, desde la programación de la placa de Arduino, haciendo diversas prácticas (Tratamiento de entrada/salida de fichero. Lectura de imagen estática, usando OpenCV; Imagen dinámica. Lectura desde WebCam; Uso de luces de LED y zumbador. Prácticas varias de combinación de los mismos; Lectura de sensores complejos: luz, infrarrojos, ultrasonidos y/o control de servos.) hasta acciones más artísticas de remozado de las papeleras. En las imágenes siguientes (Figura 5) se presenta una parte gráfica del proyecto realizado y el producto final acabado.

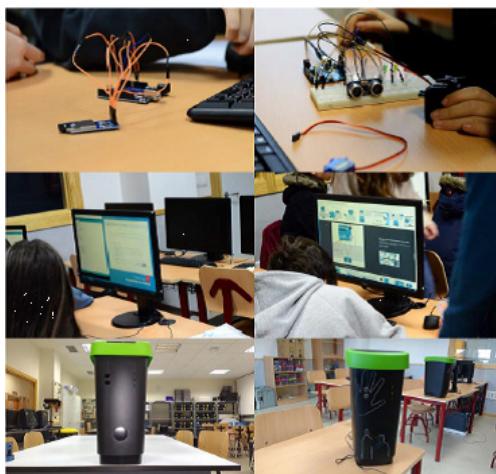


Figura 5. Imágenes sobre el proceso realizado para la ejecución de las papeleras de reciclaje

4. Sesión de valoración final. Una vez concluidas todas las sesiones destinadas a la realización de las distintas fases del proyecto, se realizó una sesión de valoración de la puesta en práctica de esta metodología en dos fases.
  - a. Para la primera fase, se utilizó una ficha en las que se les preguntaba las siguientes cuestiones:
    - Como me he sentido trabajando en grupo
    - Qué me ha gustado, que no me ha gustado, que cambiaría de mi comportamiento
    - Qué he aprendido con esta metodología
    - Observaciones al profesorado sobre el proceso didáctico realizado

- b. En la segunda fase se reunían todas estas fichas y se ponían en común en gran grupo para valorar el acuerdo o no con ellas del grupo clase.

#### 4.4. Sistema de evaluación

Para el proceso de evaluación del proyecto y su implementación se han utilizado la técnica de cuestionario y la observación por parte del profesor encargado del proyecto. La elección de estas técnicas responde a los objetivos del proyecto y a la necesidad de obtener información del proceso y dinámica de funcionamiento de cada uno de los grupos de estudiantes durante la implementación de la metodología ABP.

Respecto a los objetivos de evaluación planteados, era necesario implementar los instrumentos para poder valorar:

- Los productos del trabajo del alumnado, es decir, el proceso completo de realización de las papeleras a lo largo de las distintas unidades didácticas y la adquisición de los estándares de aprendizaje implicados en las unidades didácticas correspondientes.
- La dinámica de trabajo cooperativo realizado a lo largo del proceso de ejecución del proyecto.

Instrumentos de evaluación	Agente responsable	Peso porcentual en la calificación final
Autoevaluación por parte del alumnado	Propio alumno/a	20%
Heteroevaluación de los miembros de cada grupo	El equipo de trabajo	10%
Evaluación del proceso de avance de los grupos	Profesor	10%
Portafolios y producto final	Profesor	60%

Tabla 2. Instrumentos diseñados para la evaluación del proyecto

Con el diseño de la evaluación se pretende realizar una evaluación formativa como actividad transversal al desarrollo del proyecto. En la tabla 2 se exponen los distintos instrumentos diseñados y el peso porcentual que tiene cada uno de ellos.

- Autoevaluación por parte del alumnado: Cuestionarios de preguntas abiertas autoadministrados orientados a la evaluación del trabajo cooperativo.
- Heteroevaluación de los miembros de cada grupo: Lista de cotejo compuesta por afirmaciones referidas al desempeño y actitudes de cada uno de los integrantes de los grupos. Se rellenan en grupo para que entre todos los miembros que lo componen sean capaces de acordar las pautas de desempeño desarrolladas.
- Evaluación del proceso de avance de los grupos: Rúbricas de desempeño del avance de los trabajos realizados por cada uno de los grupos. Su objetivo es retroalimentar a los grupos para la mejora del aprendizaje, junto a obtener puntualmente y a lo largo de todo el proceso, información de cara a la valoración final del trabajo por parte del profesor.
- Portafolios y producto final: Lista de cotejo que define y evalúa la reflexión y organización de todas las evidencias de las que consta las etapas del proceso y el producto final elaborado. El portafolio debe recoger todas las actividades, prácticas, ejercicios y tareas realizadas sobre el proyecto grupal de las papeleras y se adjuntará a la papelera totalmente terminada y operativa que ha expuesto en la feria medioambiental del centro.

## 5. CONCLUSIÓN

La utilización de la metodología de trabajo basada en proyectos mejora la enseñanza de la programación electrónica del alumnado, dado que a lo largo del desarrollo de diferentes actividades se pretende estimularlos, motivándolos para lograr un mejor el armado de los circuitos electrónicos y alcanzar una programación del código de sus placas de modo más acertado, es decir, haciendo desde la práctica real de un “artilugio” que puede utilizarse en el centro educativo.

Se ha incentivado a los estudiantes para que desarrollem habilidades integrando tecnologías y conocimientos de un buen nivel de

complejidad a partir de módulos que al final integran en un sistema, “papeleras de reciclaje de movimiento autónomo”, despertando su deseo de aprender y ayudar a la conservación del medio ambiente, con lo que conseguíamos también competencias transversales en ese sentido.

La Robótica Educativa es un área en auge dentro de la sociedad actual, la cual va demandando cada vez más habilidades en cuanto a diseño, construcción y programación de robots, por lo que integrar dicho contenido mediante la utilización de metodologías activas a provisto al proyecto de una mayor importancia didáctica.

Existen en el mercado multitud de plataformas robóticas educativas cuyo propósito es que el estudiante pueda trabajar con un artefacto robótico inmediatamente, así Arduino es una plataforma open-source muy rica en posibilidades de desarrollo, la cual, además posee una combinación perfecta: aprendizaje inicial asequible, fácil manejo del hardware, y amplias posibilidades de desarrollos robóticos. Estas características también han favorecido los buenos resultados obtenidos, dado que ha ayudado a que el alumno de por si esté motivado a comenzar a trabajar.

Se ha podido determinar en términos de objetivos docentes, que el proyecto ha permitido alcanzar un nivel de aprendizaje claramente mayor que el aprendizaje basado en clases magistrales y prácticas de laboratorio clásicas, dotando al alumnado de competencias prácticas reales en las unidades implicadas en el proyecto frente a resultados menos prácticos obtenidos en las unidades de contenidos no incluidas en el mismo.

En referencia al alumnado, indican que el proyecto les ha permitido adquirir una experiencia valiosa de trabajo en equipo y que el proyecto les ha permitido tener sus propias iniciativas, sin tener que seguir ningún guión preestablecido y cerrado.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arduino. (2017). What is Arduino? [Página Web]. Recuperado a partir de <https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>
- Bordignon, F. R. A., & Iglesias, A. A. (2015). *Diseño y construcción de objetos interactivos digitales*. UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50448>
- Fores, A (2017, junio, 10). Metodologías activas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://annafores.wordpress.com/2017/06/10/metodologias-activas-2/>
- Glaser R. (1991) The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- Gómez, A; Parramón, E; Sánchez-Seco, C. (2017). *Tecnología, Programación y Robótica*, 3º ESO. Proyecto Inventia. Editorial Donostiarra.
- Hung, D. (2002). Situated cognition and problem-based learning: Implications for learning and instruction with technology, *Journal of Interactive Learning Research*, 13(4), 393-414.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Labrador-Piquer, M. J., & Andreu, M. A. (2008). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas*. Valencia: Universidad politécnica de Valencia.
- Lacueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?, en *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, 15-24. Recuperado de [http://edu.jalisco.gob.mx/cepsse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepsse/files/primer\\_taller\\_de\\_actualizacion\\_antologia\\_ciencias.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepsse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepsse/files/primer_taller_de_actualizacion_antologia_ciencias.pdf)
- Mingyang, G (2004). A Case to do Empirical Study Using Educational Projects, *Journal of: Issues in Informing Science and Information Technology*. Vol.1, 509-520
- Monsalves González, S. (2011). Estudio sobre la utilidad de la robótica educativa desde la perspectiva del docente. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 81-117.
- Mosquera, I. (2017, Abril). Critical Thinking: aprender a cuestionarse la información. [Mensaje de blog *Tiching Blog*]. Recuperado de <http://blog.tiching.com/critical-thinking-aprender-cuestionarse-la-informacion/>
- NYC Department of Education. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. Recuperado de [http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/project\\_basedFinal.PDF](http://schools.nyc.gov/documents/teachandlearn/project_basedFinal.PDF)
- Revuelta, M. Á., Massa, S. M., y Bertone, R. (2016). Laboratorio Remoto en un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Ruiz-Velasco, E. (2007). *Educatrónica: Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid: Díaz de Santos.
- Solomon, G (2003). Project-Based Learning, *Technology and Learning*, 23 (6), 20-30.
- Thomas, J.V. (2000). *A review of research on project-based learning* [Revisión sobre el aprendizaje-servicio]. Recuperado de <http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.PDF>
- Toro, A., & Arguis, M. (2015). Metodologías activas, *A tres bandas*, (38), 69-77.
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Argentina: UNICEF Argentina. Recuperado a partir de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion\\_Integracion\\_TIC\\_sistemas\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf)

- Vega, J y Cañas, J.M (20016). *Jornadas de Innovación y TIC Educativas - JITICE'16*. Universidad Rey Juan Carlos, Móstoles, Madrid. Recuperado a partir de <https://gsyc.urjc.es/jmplaza/papers/jitice-2016-julio.pdf>
- Vélez, A.M. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior, *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, 9-14. Recuperado de [http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/primer\\_taller\\_de\\_actualizacion\\_antologia\\_ciencias.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/primer_taller_de_actualizacion_antologia_ciencias.pdf)

# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)

EDITA

