



Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

www.hekademos.com

Nº27 - Diciembre 2019

ISSN: 1989 - 3558

EDITA



HEKADEMOS ES UNA REVISTA INTERNACIONAL ARBITRADA

Hekademo ('Ἀκαδημος' 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 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 terceras 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)
Gladis 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. Rioseco 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

Itahisa Pérez Pérez
María Pilar Núñez Delgado
Eloy López Meneses
Cristobal Ballesteros Regaña
José M. Fernández Batanero
Beatriz Sedavo
Belinda Rodríguez
María Santamarina Sancho
David Cobos Sanchiz
Esteban Vázquez Cano

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APORTACIONES ARBITRADAS

Estudios

- 7 **Los retos didácticos de los MOOC en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.**
David Blas Padilla, María Belén Morales Cevallos y Jesús López Belmonte.
- 15 **El SEIB de Ecuador: ¿Un sistema educativo en busca de la mirada intercultural?**
Adrián Rodríguez Brochado.
- 27 **Evaluación y aportaciones de los talleres a la formación inicial del profesorado de secundaria (MAES).**
María Asunción Montalbo Marimón y Guillermo Domínguez Fernández.
- 39 **Análisis del nivel de aprendizaje autorregulado dentro de un curso SPOC en una asignatura de grado.**
Arantzazu López de la Serna y Eneko Tejada Garitano.
- 51 **La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares.**
Antonio Urbano Contreras y Lucía Álvarez Blanco.
- 61 **Aprendizaje servicio en la Educación superior: intervención psicopedagógica desde la mejora educativa y la inclusión.**
Aida Sanahuja Ribés.
- 71 **Escape Room como propuesta de gamificación en educación.**
Irene García Lázaro.

NOTAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

- 83 **Intervención didáctica para la escritura de textos argumentativos**
Flor Henríquez Lagos.

APORTACIONES ARBITRADAS

Estudios

LOS RETOS DIDÁCTICOS DE LOS MOOC EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO.

The didactic challenges of MOOCs in the information and knowledge society.

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

María Belén Morales Cevallos. Universidad Católica Santiago de Guayaquil (Ecuador).

Jesús López Belmonte. Universidad Internacional de Valencia (España).

Contacto: d.blas.at@gmail.es

Fecha recepción: 04/03/2019 - Fecha aceptación: 08/11/2019

RESUMEN

Resumen

Los avances de la sociedad han permitido que la tecnología penetre en el ámbito educativo dando lugar a la aparición de nuevos formatos de aprendizaje caracterizados por un componente masivo, abierto y en línea. El objetivo del estudio es conocer la opinión de los discentes acerca de las ventajas y debilidades de los MOOC en contextos socio-educativos. Para ello, se ha seguido un método cualitativo de naturaleza descriptiva, en una muestra de 56 estudiantes universitarios. Los datos se extrajeron a través de un análisis de contenido de cada uno de los edublogs que generó el estudiantado. Entre los resultados más relevantes, se constata que entre las ventajas que ofrecen los cursos MOOC, el estudiantado expresaba los siguientes: Gratuidad (16,67%), ayuda a la formación de los desfavorecidos (13,61%), flexibilidad horaria (10,88%), formación en línea (9,52%) y la gran variedad de cursos que presentan las plataformas MOOC (8,84%). Por último, en lo concerniente a las apreciaciones del estudiantado en relación con las principales debilidades del movimiento MOOC, el 17,54% manifiesta que la mayoría de los cursos MOOC predomina una falta de seguimiento didáctico para una formación de calidad, 13,27% manifiesta que presenta una gran tasa de abandono, además de exigir una gran implicación y autonomía personal (12,32%).

PALABRAS CLAVE

Tecnología de la información, curso de formación, innovación pedagógica, educación tecnológica.

ABSTRACT

The advances of society have allowed technology to penetrate the educational field, giving rise to the appearance of new learning formats characterized by a massive, open and online component. The objective of the study is to know the opinion of the students about the advantages and weaknesses of MOOCs in socio-educational contexts. For this, a qualitative method of a descriptive nature was followed in a sample of 56 university students. The data was extracted through a content analysis of each of the edublogs generated by the student body. Among the most relevant results, it is noted that among the advantages offered by the MOOC courses, the student body expressed the following: Gratuity (16.67%), aid to the training of the disadvantaged (13.61%), flexible hours (10, 88%), online training (9.52%) and the wide variety of courses presented by the MOOC platforms (8.84%). Finally, with regard to the assessments of the student body in relation to the main weaknesses of the MOOC movement, 17.54% state that most of the MOOC courses are dominated by a lack of didactic follow-up for quality training, 13.27% he states that he has a high dropout rate, in addition to demanding great personal involvement and autonomy (12.32%).

KEYWORDS

Information technology, training course, pedagogical innovation, technological education.

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de la educación a distancia y los avances tecnológicos constituyen una importante oportunidad para incrementar el acceso a la educación y contribuir al cumplimiento de los compromisos educativos internacionales (Vázquez-Cano, López-Meneses y Barroso-Osuna, 2015).

En la actualidad, nadie duda de que nos encontramos en un desbocado proceso de extensión universal de las comunicaciones como nunca antes se había conocido. Prácticamente, no existe rincón en el mundo en el que hoy no primen las redes de comunicación, del tipo que sean. La digitalización ha llevado a un revolucionario proceso que — particularmente— hemos denominado convergencia tecno-mediática (Gómez-Galán, 1999, 2003, 2007 y 2011), una fusión de todas las tecnologías y medios de comunicación tradicionales en un único medio universal constituido por el paradigma de Internet. En este sentido, los cursos masivos, en línea y en abierto denominados con la sigla inglesa "MOOC" se han considerado en la literatura divulgativa y científica como una revolución con un gran potencial en el mundo educativo y formativo (Bouchard, 2011; Aguaded, Vázquez-Cano y Sevillano, 2013).

Esta nueva modalidad de formación en red ha acaparado un interés mundial debido a su gran potencial para ofrecer una formación gratuita, de calidad y accesible a cualquier persona independientemente de su país de procedencia, su formación previa y sin la necesidad de pagar por su matrícula (Vázquez-Cano, López-Meneses y Sarasola, 2013).

A su vez, el universo de los MOOC es objeto de reflexión didáctica y formativa entre diferentes autores (Ramírez-Fernández, Salmerón y López-Meneses, 2015) y por instituciones de Educación Superior en el mundo globalizado (Haggard, 2013). Ello supone un innovador modelo de enseñanza masiva que explota de manera paradigmática el potencial y relevancia que en la actualidad tienen las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad (Pérez-Parra y Gómez-Galán, 2015).

De igual manera, la formación masiva y abierta supone un reto para las instituciones universitarias y a la comunidad docente que debe redefinir el paradigma metodológico actual para adentrarse en nuevas formas curriculares más abiertas, interactivas, colaborativas y ubicuas, en simbiosis con una evaluación más dinámica, holística y humana, insertada en planes de estudios más flexibles y diversificados, adaptados al ecosistema laboral para promocionar y facilitar al estudiantado la implementación de su propio itinerario competencial para su desarrollo académico y profesional (López-Meneses, 2017).

En la literatura científica se describen los MOOC como entornos virtuales de conectividad social sobre un área de estudio con una didáctica en abierto (McAuley et al., 2010; Vázquez-Cano, López-Meneses y Barroso, 2015; Aguaded, Vázquez-Cano y López Meneses, 2016). Además, como Mañero (2018) expresa, pueden ser categorizados según la pedagogía que desarrollan y aunque en su totalidad se encuentran ubicados en el contexto online, atienden en la mayoría de ocasiones a una pedagogía formal, no nutriéndose de las particularidades del propio contexto en el que se llevan a cabo. Se podría hablar, por tanto, de una pedagogía deslocalizada.

También, es de resaltar que el movimiento MOOC ha desarrollado una numerosa bibliografía que abarca diferentes dimensiones de la formación masiva: modelos didácticos, tasas de abandono, certificación y acreditación, entre otras (Eaton, 2012; Daniel, 2013; Christensen et al., 2013; Radford et al., 2014; DeBoer et al., 2014; Ramírez-Fernández, 2015; Vázquez-Cano y Sevillano, 2015; Vázquez-Cano, López-Meneses y Barroso-Osuna, 2015).

En última instancia, se pueden considerar a los MOOC como nuevos entornos virtuales de carácter social para el desarrollo educativo universal y pueden implicar un punto de inflexión en el ecosistema biótico de la Educación Superior (López-Meneses, 2017).

2. ESCENARIO DEL ESTUDIO

Este estudio surge de la directriz marcada por el proyecto de 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 Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

La experiencia universitaria se desarrolla con 56 estudiantes, correspondientes al curso académico 2016-17, en la asignatura: “Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Social”, encuadrada en el primer año de la titulación de 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*). Referente al programa de estudios, dicha asignatura pertenece al área de Didáctica y Organización Educativa y se articula alrededor de diversos bloques temáticos; en este caso, corresponde al cuarto núcleo de contenidos denominado: “Temas sociales/transversales”, en concreto al Tema 8: “Los MOOC y su repercusión en el ámbito social y educativo”. En la Figura 1, se presenta los bloques temáticos que componen la asignatura.

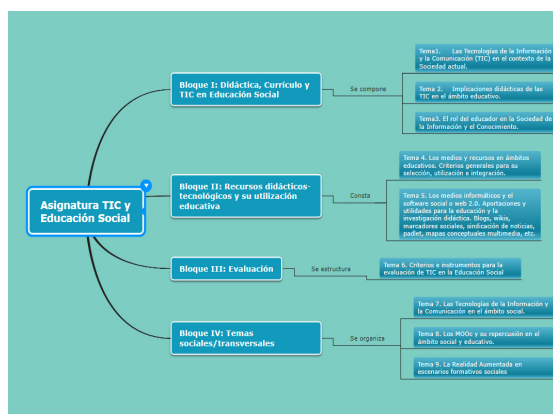


Figura 1. Organigrama temático de la asignatura: “TIC y Educación Social”. Fuente: Elaboración propia.

La experiencia innovadora plantea que el estudiantado del primer curso de Grado de Educación Social lleve a cabo una reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de los MOOC en los ámbitos socio-educativos. En este sentido, cada estudiante elaboró un edublog personal para la asignatura sobre las actividades realizadas en la misma, siendo unas de sus secciones los MOOC, donde debían de responder a dicha reflexión, entre otros aspectos. En la Figura 2, se visualiza un ejemplo de un estudiante de la asignatura: “TIC y Educación Social”.



Figura 2. Edublog de una estudiante de Grado de Educación Social del curso académico 2016/17. Fuente: Elaboración propia.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La presente investigación persigue los siguientes objetivos:

- Analizar la percepción de los estudiantes sobre las ventajas de los cursos MOOC en los ámbitos socio-educativos.
- Indagar sobre las principales debilidades de los cursos MOOC relacionados con los contextos socio-educativos.

4. MÉTODO

La metodología de la investigación fue de corte cualitativo y descriptivo. La muestra estuvo formada por un total de 56 estudiantes que cursaban la titulación de Grado de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) en el curso académico 2016/17.

Para analizar los diferentes documentos elaborados por los estudiantes (comentarios realizados en los edublog individuales) a lo largo de la experiencia didáctica se tomó como marco de referencia las pautas establecidas por diferentes autores expertos en el análisis de contenidos (Bogdan y Biklen, 1992; Miles y Huberman, 1994; Monje, 2011). En este sentido, se efectuó una reducción de datos mediante la categorización y codificación de la información obtenida. La categorización implicó simplificar y seleccionar la información para hacerla más manejable. Para ello se efectuaron los siguientes procedimientos:

- Separación de unidades para identificar segmentos significativos de información en las reflexiones formuladas sobre las ventajas y debilidades de los cursos MOOC en ámbitos socio-educativos.
- Identificación y clasificación de las unidades para agruparlas conceptualmente en grupos que compartían un mismo tópico con significado.
- Síntesis y agrupamiento de las diferentes unidades de información.

Durante la codificación se identificaba cada unidad textual con su categoría correspondiente a través de un procedimiento mixto (inductivo-deductivo) para proceder —seguidamente— a su recuento frecuencial y relativo. Por último, el proceso de análisis se completó con una segunda fase en la que se interpretó las diferentes unidades de información categorizadas para facilitar la fase de

inferencia e interpretación de los resultados que se expone a continuación.

5. RESULTADOS

Este apartado se inicia con el análisis de las percepciones proporcionadas por el estudiantado de Grado de Educación Social relacionado con las ventajas de los cursos MOOC en los ámbitos socio-educativos.

Para ello, en primer lugar, se recogen en la Figura 3 las frecuencias de respuesta de los 56 estudiantes, relacionadas con las posibilidades educativas que pueden presentar los cursos MOOC en los contextos socio-educativos del curso 2016/17.

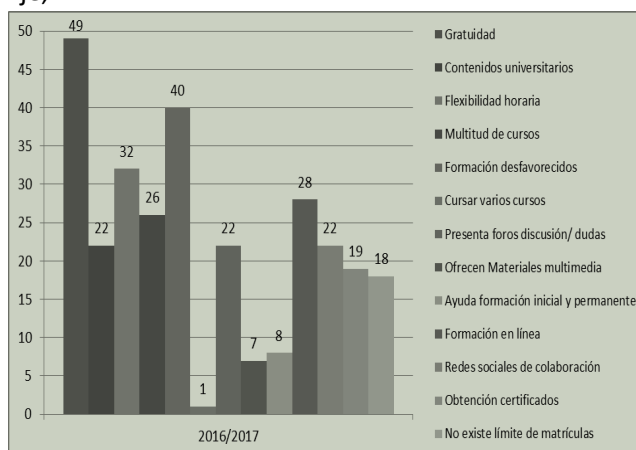


Figura 3. Frecuencia de respuestas del estudiantado relacionadas con las ventajas de los cursos MOOC del curso académico 2016/17. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se constata que el análisis porcentual del estudiantado del curso académico 2016/17 vinculado a las ventajas que ofrecen los cursos MOOC son las siguientes: Gratuidad (16,67%), ayuda a la formación de los desfavorecidos (13,61%), flexibilidad horaria (10,88%), formación en línea (9,52%) y la gran variedad de cursos que presentan las plataformas MOOC (8,84%). También, el alumnado indica con un 7,48%, respectivamente, que los cursos MOOC ofrecen contenidos presentados por Universidades de prestigio, espacios virtuales para la discusión y redes de colaboración para compartir ideas y experiencias educativas. Por último, con un 6,46% expresan que permiten la obtención de certificados, seguido de un 6,12%, el cual

considera que no existe límite de matrículas. Con menor porcentaje declaran que pueden ayudar a la formación inicial y permanente de los docentes, ofrecen materiales multimedia para la enseñanza y se pueden cursar varios cursos MOOC al mismo tiempo.

En síntesis, el estudiantado manifiesta —en relación con las fortalezas educativas que ellos presentan— un gran potencial en el ámbito social y educativo al ofrecer una formación gratuita y accesible a cualquier persona independientemente de su país de procedencia, su formación previa y sin la necesidad de pagar por su matrícula como lo corroboran diferentes autores (Christensen et al., 2013; Daniel, 2012). Además, los MOOC ofrecen un enfoque sostenible y prometedor para el aprendizaje en línea al estudiantado de todo el mundo (O'Connor, 2014; Ossianilsson, Altinay y Altinay, 2016).

En lo concerniente a las apreciaciones del estudiantado del curso académico 2016/17 en relación con las principales debilidades del movimiento MOOC en los ámbitos socio-educativos (Figura 4), el 17,54% indica que en la mayoría de los cursos MOOC predomina una falta de seguimiento educativo adecuado para una formación de calidad, 13,27% manifiesta que presenta una gran tasa de abandono, además de exigir una gran implicación y autonomía personal (12,32%) y más de un 10% declaran que utilizan un sistema de evaluación inadecuado. Con más del 8% estiman que los cursos MOOC presentan un diseño pedagógico incompleto, sustentado por materiales expositivos sin tener en cuenta las ideas y experiencias previas de los estudiantes y —en algunos de ellos— se presentan una excesiva y caótica información. Más del 7% valoran que en la mayoría de ellos obligan a pagar una cierta cantidad de dinero para obtener un certificado oficial. El 6,64% indican como inconveniente el problema de ser masivo, una naturaleza que es intrínseca en los MOOC. Por último, menos del 6% manifiestan que algunos MOOC requieren poseer

conocimientos técnicos y la necesidad de tener acceso a Internet. Asimismo, cuatro estudiantes declararon que había un predominio de cursos MOOC en inglés y algunos de estos no se encontraban adaptados a dispositivos móviles. Solo tres estudiantes consideran que pueden ser un nuevo modelo de negocio para las universidades.

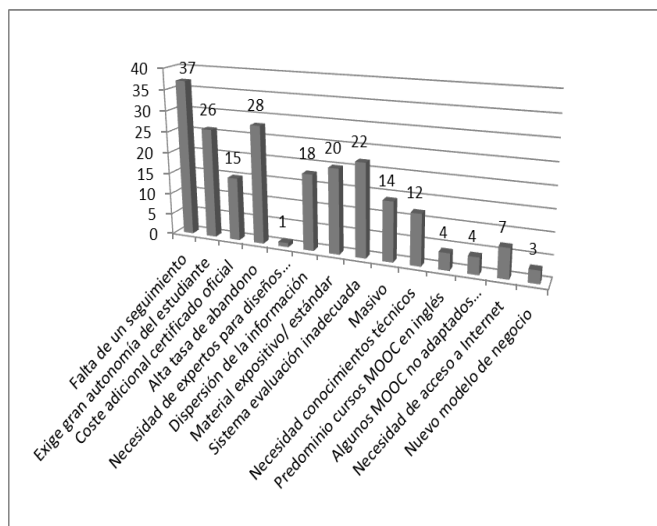


Figura 4. Frecuencia de respuestas del estudiantado relativas a las debilidades de los cursos MOOC. Fuente: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las Universidades son los pilares tecno-sociales para la expansión y difusión del conocimiento global, el empoderamiento de la ciudadanía, la innovación educativa, la transferencia del conocimiento, la dinamización del desarrollo profesional, la cohesión social e integradora en el tejido tecnológico y económico de la sociedad del conocimiento para el desarrollo y el progreso humano (López-Meneses, 2017). A su vez, en concordancia con Martín-Padilla (2017), bajo este panorama tecnológico brilla con luz propia los denominados MOOC.

En el actual entramado tecnológico, social y comunicativo, las Universidades deberán ir adaptando los procesos de formación (así lo están haciendo la gran mayoría) atendiendo, entre otros aspectos, a las características y necesidades actuales de los estudiantes, facilitando la incorporación de escenarios flexibles y abiertos para la formación y el aprendizaje que ayuden a transformar los

modelos tradicionales de comunicación (caracterizados por la pasividad de los alumnos) por otros en los que puedan participar activamente en la construcción del conocimiento y donde sean conscientes de su propio proceso formativo en la adquisición de competencias y capacidades (Cabero, Ballesteros y López-Meneses, 2015). En definitiva, de un nuevo dibujo para la institución universita-

ria, la Universidad 2.0 (Cabero y Marín-Díaz, 2011).

Como futura línea de estudio se plantea analizar la viabilidad para el diseño y desarrollo de un MOOC para la expansión del conocimiento global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y Medina-Salguero, R. (2015). Criterios de calidad para la valoración y gestión de MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 119-143. Recuperado de: <http://bit.ly/2ql8i71>
- Aguaded, J. I., Vázquez-Cano, E. y López-Meneses, E. (2016). El impacto bibliométrico del movimiento MOOC en la Comunidad Científica Española. *Educación XX1*, 19 (2), 77-104. DOI: 10.5944/educXX1.19.2
- Aguaded, J. I., Vázquez-Cano, E., y Sevillano-García, M. L. (2013). MOOCs, ¿turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? En *"SCOPEO INFORME N°2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro"* (pp. 74-90). Salamanca: Universidad de Salamanca Servicio de Innovación y Producción Digital.
- Bogdan, R. y Biklen, S.K. (1992). *Investigación cualitativa de la educación*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bouchard, P. (2011). Network promises and their implications. In *The impact of social networks on teaching and learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 288-302.
- Cabero, J. y Llorente, M^a. C. (2017). Los MOOC: encontrando su camino. *Revista @tic. Revista d'innovació educativa*, 18, 24-30. <http://doi.org/10.7203/attic.18.9928>
- Cabero, J., C. Ballesteros, C y López-Meneses, E. (2015). Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario. *Revista Complutense de Educación*, 26, 51-76.
- Cabero, J. y Marín-Díaz, 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.
- Calderón, J. J., Ezeiza, A., y Jimeno, M. (2013). La falsa disrupción de los MOOC: La invasión de un modelo obsoleto. *6º Congreso Internacional de Educación Abierta y Tecnología Ikañabar'13*, Zalla.
- Christensen, G., Steinmetz, B., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D. & Emanuel, E. J. (2013). *The MOOC phenomenon: who takes Massive Open Online Courses and why?* Recuperado de <http://bit.ly/2pqRDlv>
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. *onald Clark Plan B*. Recuperado de <http://arkplanb.blogspot.com.es/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Conner, M. L. (2013). *Informal Learning*. Recuperado de: <http://marciacconner.com/resources/informallearning/>
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. Recuperado de <http://doi.org/10.5334/2012-18>

- Daniel, J., Vázquez-Cano, E., y Gisbert, M. (2015). The future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model? RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 64-73.
- DeBoer, J., Ho, A., Stump, G., y Breslow, L. (2014). Changing “course:” reconceptualizing educational variables for massive open online courses. *Educational Researcher*, 43(2), 74-84.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning Networks*. National Research Council Canada. Recuperado de <http://bit.ly/2oTndk3>
- Eaton, J. (2012). MOOC and Accreditation: Focus on the Quality of “Direct-toStudents”. *Education Council for Higher Education Accreditation*, 9(1).
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2013). MOOC cooperativo. Una integración entre cMOOC y xMOOC. En las *Actas del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013* (Madrid, 6-8 de noviembre de 2013). Á. Fidalgo Blanco, M^a L. Sein-Echaluce Lacleta (Eds.), pp. 481-486. Madrid, España: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Gómez-Galán, J. (1999). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula*. Madrid: Seamer.
- Gómez-Galán, J. (2003). Educar en Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación. Sevilla-Badajoz: Fondo Educación CRE.
- Gómez-Galán, J. (2007). Los Medios de Comunicación en la Convergencia Tecnológica: Perspectiva Educativa. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 221, 44-50.
- Gómez-Galán, J. (2011). New Perspectives on Integrating Social Networking and Internet Communications in the Curriculum. *eLearning Papers*, 26, 1-7.
- Haggard, S. (2013). *The Maturing of the MOOC* (Reserch No. 130). London: Department for Business Innovation y Skills – UK Government. Recuperado de: <http://bufvc.ac.uk/copyright-guidance/mlr/index.php/site/323>
- Hollands, F. y Tirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and Reality. Full Report*. New York: Columbia University. Recuperado de http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf
- Karsenti, T. (2013). MOOC: Révolution ou simple effet de mode?/The MOOC: Revolution or just a fad? *International Journal of Technologies in Higher Education*, 10 (2), 6–37. DOI:10.7202/1035519ar
- Lane, J. y Kinser, K. (2013). *MOOC's and the McDonalization of Global Higher Education. The Chronicle of Higer Education*. Recuperado de: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/moocs-mass-educationand-the-mcdonaldization-of-higher-education/30536>
- López-Meneses, E. (2017). El Fenómeno MOOC y el Futuro de la Universidad. *Fronteras de la Ciencia*, 1, 90-97.
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Fernández-Marquéz, 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 de Educación Social*. 62, 43 - 57.
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E. y Román, P. (2015). Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13). *Comunicar*, 44, 73-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-08>
- Mañero, J. (2018). Creando desde el ciberespacio: intercreatividad y sMOOC. *Revista Comunicar*, 1, 35-42

- Martín-Padilla, A.H. (2017). *Diseño e implementación de un Observatorio de investigación sobre MOOC para la expansión del conocimiento global*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Almería, Facultad de Educación, España
- McAuley, A.; Stewart, B.; Siemens, G., y Cormier, D. (2010). *Massive Open Online Courses. Digital ways of knowing and learning. The MOOC Model for Digital Practice*. University of Prince Edward Island. Recuperado de: http://davecormier.com/edblogger/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf
- Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Nieva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- O'Connor, K. (2014). MOOCs, institutional policy and change dynamics in higher education. *Higher Education*, 68(5), 623-635.
- Ossiannilsson, E. Altinay, F. y Altinay, Z. (2016). MOOCs as change agents to boost innovation in higher education learning arenas. *Education in Science*, 6(3), 1-13.
- Pérez-Parras, J y Gómez-Galán, J. (2015). *International Journal of Educational Excellence* 1 (2), 81-99.
- Ramírez- Fernández, M. B., Salmerón, J. L., y López-Meneses, E. (2015). Comparativa entre instrumentos de evaluación de calidad de cursos MOOC: ADECUR vs Normas UNE 66181:2012. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (1), 131-144. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2258>
- Ramírez-Fernández, M. B. (2015). Propuesta de certificación de calidad de la oferta española educativa de cursos MOOC. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 121- 133
- Rheingold, H. (2013). MOOCs, Hype, and the Precarious State of Higher Ed: Futurist Bryan Alexander. Recuperado de <http://dmlcentral.net/blog/howard-rheingold/moocs-hype-and-precarious-state-higher-ed-futurist-bryan-alexander>
- Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S. y Suárez-Guerrero, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Revista Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 27-41. Recuperado de: <http://bit.ly/2oB6f2q>
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., & Sarasola, J.L. (2013). *La Expansión del Conocimiento en Abierto: los MOOCs*. Barcelona: Octaedro.
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., y Barroso, J. (2015). *El futuro de los MOOC: Retos de la formación on-line, masiva y abierta*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., y Sarasola, J. L. (2013). *MOOCs and the Expansion of Open Knowledge*. Barcelona: Octaedro.
- Vázquez-Cano, E., y Sevillano, M. L. (2015). Analysis of risks in a Learning Management System: A case study in the Spanish National University of Distance Education (UNED). *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 62-68.

EL SEIB DE ECUADOR: ¿UN SISTEMA EDUCATIVO EN BUSCA DE LA MIRADA INTERCULTURAL?
Ecuador's SEIB: An educational system in search of the intercultural gaze?

Adrián Rodríguez Brochado. Licenciado en Historia. Máster en Educación Intercultural (Ecuador).

Contacto: adrianrbrochado@gmail.com

Fecha recepción: 03/10/2018 - Fecha aceptación: 18/11/2019

RESUMEN

El Estado Ecuatoriano ha recogido, con el Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe, el proceso histórico de reivindicación de los movimientos indígenas por la incorporación del bilingüismo y la interculturalidad. Esto debe ser observado como un gran avance que visibilice la necesidad de las nacionalidades y pueblos del Ecuador de una educación más contextualizada. Pero debemos ir más allá y mostrar, que por un lado no se han terminado de cubrir las reivindicaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas, y por otro, la asunción total de la educación intercultural por parte del Estado así como sus actuales acciones y decisiones muestran el alejamiento de los principios y premisas del sistema intercultural, tanto del exigido por los movimientos indígenas, como del enfoque que defenderé en este trabajo. Se debe sugerir la necesidad de reflexionar sobre los matices de la interculturalidad promulgada desde el Estado ecuatoriano y replantear la necesidad de que esta mirada sea transversal y generalizada en la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, Educación, Indígenas-Estado.

ABSTRACT

Through the Intercultural and Bilingual Educative System, the Ecuadorian State has embraced the historical process of the indigenous movements claims to incorporate bilingualism and interculturalism. This should be seen as a great progress which shows the necessity of the different nationalities and identities of the Ecuadorian people to have a much more contextualized education. We should go beyond and analyze that, on the one hand, the needs of Ecuadorians haven't been covered, and on the other hand, the total assumption that intercultural education made by the State and their actual performances and decisions, show the remoteness of the principles and premises of the intercultural system demanded by the indigenous people. It can suggest the need for reflection upon the details of the intercultural program transmitted propagated by the Ecuadorian State and the necessity of promoting these ideas in society.

KEYWORDS

Interculturality, Education, Indigenous-State.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo es una rearticulación de la ponencia “Educación e Interculturalidad” que tuvo ocasión de presentar en el Conversatorio sobre Interculturalidad organizado por la Universidad San Gregorio de Portoviejo (Manabí), en abril de 2016. Esta ponencia tuvo lugar durante un período como Investigador Asociado con la Universidad Andina Simón Bolívar, en relación con el Programa Escuelas Lectoras.

Gracias a esto, pude conocer escuelas y docentes que permitían entender el contexto y las realidades de la región. De esta manera se podía completar con estas experiencias el gran abanico de lecturas disponibles

Estas lecturas tratan principalmente en relación al concepto de interculturalidad, así como sobre el uso y la adquisición del concepto por parte del Estado ecuatoriano. Estas lecturas eran de especial relevancia para entender la situación de la interculturalidad y del sistema de educación ecuatoriano. Para ello, se ha trabajado con textos de autores como: Abdallah-Pretceille, Aguado, Conejo, Ipiña, Patzi o Walsh; con documentos de instituciones como: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) o el Grupo Inter, así como con textos gubernamentales del Estado Ecuatoriano. Todos estos documentos y toda esta experiencia serán fundamentales para cubrir las intenciones de esta investigación.

Primero, exponer unas bases teóricas y analizar la conceptualización de la interculturalidad, con el fin de presentar su fuerza para luchar contra las asimetrías. Para ello será necesario observar la gran presencia de este concepto en el marco legislativo ecuatoriano, además de entender como se ha planteado su incorporación. Para terminar, el objetivo final, será plantear las necesidades del concepto a la hora de esta incorporación.

Para lograr esta proyección, el texto estará dividido en tres bloques:

Un primer bloque en el que se expondrán las bases teóricas y se defenderá un concepto de interculturalidad que por sus características, posee potencialidad para ser revisado y

replantado como modelo básico de relación.

En un segundo bloque de resultados, se analizará particularmente algunas de las reflexiones surgidas en torno al sistema educativo ecuatoriano, su evolución y sus características. Se destacará la brecha conceptual existente entre algunas de las disposiciones y las características propias del enfoque intercultural.

Por último, un bloque de discusión, que desde la idea de la educación como generadora y garante del enfoque intercultural a futuro, reflexionará sobre el sistema educativo ecuatoriano, y si este plantea la interculturalidad como eje transversal. Se intentará plantear la manera de situar la interculturalidad en el ambiente escolar, para que esta sea un eje que nos ayude a garantizar el derecho a una educación contextualizada, igualitaria y no segregada. Para terminar, se reflexionará sobre las necesidades existentes al querer incorporar este término por parte de los estados como adjetivo de sus políticas, y se intentará destacar algunos usos que pueden hacer peligrar su verdadera esencia.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación ha sido enfocada como un artículo de revisión bibliográfica. Por lo que ha sido fundamental la exhaustiva labor de revisión bibliográfica necesaria para poder dar un sustento y una base a la investigación.

Para esto se han analizado principalmente textos, documentos, trabajos académicos e investigaciones relacionados con conceptos como interculturalidad o Bilingüismo, y sobre temas relacionados con el desarrollo del sistema intercultural y bilingüe ecuatoriano.

Además, ha sido fundamental analizar materiales institucionales como la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 (LOEI), la Constitución de la República del Ecuador de 2008 y otros documentos relacionados con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

3. MACO TEÓRICO

3.1 Interculturalidad más que un concepto, una metáfora

Lo intercultural (Aguado, 2009) no es una fórmula, ni una reglamentación, norma o método. Es una forma de observar, de comprender y asumir nuestra relación con los otros, e incluso con nosotros mismos. Es por lo tanto un enfoque o una mirada. Pero a la vez que mirada es una metáfora, una manera de explicar las relaciones. Además de referirse, también, al propio diálogo y la construcción común generada. Es decir, será una forma de interpretar lo que nos rodea.

Desde la condición de “hermenéutica” que le otorga Abdallah-Pretceille (2006: 6), ningún hecho o acción es intercultural per se, sino que sólo el análisis desde esta mirada otorgará a un hecho o una idea su carácter intercultural. Por ello, al asumirlo como interpretación, se debe poner especial atención sobre la intencionalidad. Es decir, aquel objetivo final de cualquier hecho más allá de los discursos. Parafraseando a Gadamer (2005), se debe fijar la mirada no tanto en lo que se ha dicho, sino en lo que se ha querido decir, reflexionando y centrando la mirada en la verdadera intención de políticas, acciones, gestos, palabras, etc.

3.2 El concepto de Interculturalidad de Catherine Walsh

Es obvio el poder y la identidad como concepto político que tiene la Interculturalidad en Ecuador cuando es usado para definir las relaciones entre naciones, pueblos o culturas. A este nivel el término es muy válido. Pero se debe considerar que la interculturalidad tiene verdadero potencial si la observamos desde las relaciones sociales y las identidades personales, sean las que sean las características definitorias de esta identidad. Fijándonos en Walsh (2009:41):

“Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa –en su forma más general– el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simple-

mente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos... de conocimientos, valores, tradiciones lógicas y racionalidades distintos, otros generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas”.

Al definirlo como el “contacto e intercambio entre culturas”, se puede asociar a las relaciones entre grupos en grandes niveles de discursos. Pero Walsh recuerda que este concepto no debe basarse tan solo en términos étnicos, sino desde la “relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos...”. Así, el concepto evoca a otros planos, lleva a pensarlo a partir de relaciones tanto entre individuos como entre grupos, evitando la despersonalización y homogeneización de la cultura. La misión de la interculturalidad debe ser “romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas”, concebir las relaciones desde la igualdad y luchar contra las asimetrías. Busca la renovación y pretende acabar con la inmovilidad de las relaciones hegemónicas preestablecidas, rompiendo así con las tradiciones, tanto prácticas como literarias.

3.3 La interculturalidad una metáfora de largas raíces.

La interculturalidad posee muchas características, y va de la mano de otros muchos conceptos e ideas, de las que se compone y aprende. Desde el concepto de redes que nos presenta Aguado (2011) podemos entender ese prefijo *inter-*. No somos elementos separados, generamos enlaces a partir de desarrollar, desde la práctica, un ámbito común y un compromiso mutuo. Esta idea está claramente ligada a la de comunidad, un ente imaginado por sus participantes y

definido por conexiones, más que por rasgos compartidos.

La interculturalidad rompe con la noción de lo estático, no entiende el mundo y la sociedad como elementos inmóviles. Busca aprender de las dinámicas que se dan entre culturas. Culturas que tampoco son estáticas, que se relacionan, aprenden y cambian constantemente. La interculturalidad se encuentra cómoda diluyendo los límites puestos con anterioridad, dándole visibilidad e importancia a lo ocurrido en situaciones de migración, mestizajes, etc.

Para esto, siguiendo a Appadurai (1992; en Aguado, 2011: 7) las culturas deben pensarse como “fundamentalmente fractales”, sin barreras, estructuras ni límites claros, consideradas desde la relación de sus componentes.

Por lo que hemos observado la participación será pilar de lo intercultural, ya que la interculturalidad es en sí “una práctica” (Abdallah-Pretceille, 2006). Cuando las culturas son entendidas desde cómo los sujetos actúan e interaccionan, estamos enfocando nuestra mirada hacia la práctica. Por ello la interculturalidad debe ser pensada “menos como sustantivo y más como verbo de acción” (Walsh, 2009: 41).

Todo esto no debe llevarnos a suponer la interculturalidad como una suerte de utopía. Es necesario asumir la interculturalidad como un enfoque en marcha, un proyecto que a partir de reconocer estas desigualdades trata de buscar fórmulas para reducir la brecha entre individuos. La interculturalidad es en sí objetivo y medio. Para poder trabajar desde estos principios, asume que la educación es a la vez el marco y el camino idóneo para llegar a su planteamiento.

4. RESULTADOS

4.1 Ecuador ¿en busca de la interculturalidad?

Cuando pensamos en cualquier medida que tome el Estado (Grupo INTER, 2006), debemos asumir que existen dos niveles claros de análisis: el normativo o de promulgación de

la ley, y el nivel práctico, o cómo se pone en práctica y actúa bajo lo promulgado. La interculturalidad debe ser un movimiento de base, práctico y social. Debe ser la sociedad la que asuma su potencial para generar esta Interculturalidad. Pero los dirigentes pueden ser fomentadores o no de ella. Promoviendo la integración de las políticas educativas con otras políticas sociales, generando un marco normativo y legal que produzca un clima favorable para la consecución de estos objetivos, creando materiales didácticos que potencien estos valores, promoviendo el sistema educativo superior para formar a los docentes en el aprovechamiento en positivo de la diversidad, y muy en especial, dando fuerza en todos los niveles al sistema de educación pública.

Aunque como recuerda Ferreiro (1996:128), la escuela actual pública y obligatoria nace de aquella que tenía como fin crear “un solo pueblo, una sola nación”. Es decir, los estados en muchos casos suelen llevar hacia los ciudadanos un proceso integrador, que busca conformar una ciudadanía estatal homogénea, habitualmente por medio de la exclusión o la invisibilización de grupos. En Ecuador, en apariencia, se ha ido consagrando una normativa que busca acabar con el Estado unicultural (CLADE, 2014) valorando el pluralismo igualitario, la diversidad cultural, la interculturalidad y la igual dignidad de pueblos y culturas. Con la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, se delineó un horizonte para un modelo de educación: pública, de calidad, gratuita, libre, intercultural y plurinacional; obligatoria en sus niveles inicial, básica y bachillerato; instrumento de transformación de la sociedad, que garantiza en igualdad de condiciones el acceso, permanencia, promoción, y derecho a la educación.

La igualdad, entre individuos y entre naciones, es consecuencia y causa directa de que las demás características se cumplan. Esta igualdad parece ser buscada desde muchos ámbitos, pero es bastante claro que sigue sin reinar en nuestros días. Así, todas las intenciones deberán estar enfocadas a reflejar la

igualdad cultural y étnica, pero no deben olvidarse la igualdad de género o de oportunidades entre clases socioeconómicas

4.2 Orígenes y evolución del SEIB: Consecuencia de la lucha indígena

En el territorio ecuatoriano han convivido históricamente multitud de lenguas. Con la llegada de la colonia española, el proceso lingüístico se modificó y el castellano se convirtió en la lengua administrativa y de poder. Este contacto y relación de dominación ha tenido gran relevancia en la formación de las identidades y en la realidad lingüística y sociolingüística del área.

La interculturalidad es un movimiento de base. El modelo ecuatoriano es un ejemplo de la lucha por su incorporación a la educación. Sus inicios arrancan gracias a la determinación de Dolores Cacuango (Conejo, 2008), mujer indígena de Cayambe, que en la década de los cuarenta se convirtió en pionera de una educación bilingüe con tintes interculturales. Sin el consentimiento de quienes dirigían el sistema educativo de esa época, creó una primera escuela con un modelo educativo que partía de la cultura de cada pueblo. Este sistema se extendió y mantuvo casi dos décadas, hasta que en 1963 la Junta Militar de gobierno procedió al cierre de estas escuelas, bajo el pretexto de considerarlas promotoras del comunismo.

Desde entonces el sector indígena lucha por que el sistema educativo recoja este trabajo previo. Han sido muchas las experiencias, programas y proyectos que desde organizaciones y luchas indígenas se han puesto en marcha desde aquel momentoⁱ.

Desde finales de los setenta se vislumbró un proceso civil de retorno a la democracia y a un sistema constitucional que incluyera a sectores tradicionalmente excluidos de los marcos de poder. En todo este proceso fue vital (Altmann, 2014) la creación de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC posterior FENOCIN), la fundación de ECUARUNARI en 1972 y el nacimiento de la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas en Ecuador (CONAIE), en

1986, que traería consigo la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en el año 1988.

En aquel momento la Educación Intercultural y Bilingüe fue administrada por organizaciones indígenas regionales que estuvieron organizadas entorno a ECUARUNARI y CONAIE a partir de un acuerdo entre el gobierno y el movimiento indígena. El levantamiento indígena de 1990 (Rodríguez, 2012), potenció la inclusión de la interculturalidad y logró en 1993 oficializar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe (MOSEIB).

Desde 2008, la EIB quedó bajo autoridad del gobierno y se consagró una normativa que en apariencia buscaba acabar con el Estado unicultural (CLADE, 2014). Pero en el fondo, el discurso que pretendía incluir el sistema bilingüe al sistema educativo nacional, supuso un recorte de la participación y autonomía educativa de los grupos indígenas.

Desde el 2011 está vigente la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (CLADE, 2014: 22), que establece el plurilingüismo entre los principios que deben guiar a la educación, reconociendo una administración diferente de la educación hispana y de la intercultural bilingüe. Este desarrollo volvió a quebrarse en 2014ⁱⁱ, cuando se fusionaron las direcciones distritales de la EIB y “la hispana”. Este podría ser un paso positivo hacia la interculturalidad si sirviese para generalizar la mirada intercultural a todas las escuelas, pero se debe temer que esta no sea la intención.

A pesar de observar los grandes éxitos logrados en el desarrollo del sistema bilingüe ecuatoriano, aún siguen existiendo reivindicaciones. Se debe revisar y reflexionar sobre el papel del enfoque intercultural para cubrir estas necesidades. La conjugación de la lengua materna y la lengua castellana será otra de las cuestiones a reflexionar, diseñando políticas educativas que respondan a las condiciones socioculturales y lingüísticas de los pueblos.

4.3 Relación entre el Estado y las Comunidades

Aunque existen claramente posiciones enfrentadas entre el manejo del poder comunitario y la intervención gubernamental, se debe acabar con la unidireccionalidad del mensaje entre el estado y los ciudadanos y grupos que lo forman. El estado debe darles voz con intención de incluirlos en la toma de decisiones y aprender de sus planteamientos (CLADE, 2014). El estado debe consolidarse como generador de espacios de diálogo y aprendizaje desde los que emanen decisiones. Decisiones educativas apoyadas en las comunidades, las organizaciones indígenas, las organizaciones educativas bilingües, etc. Es importante, además, trabajar con instituciones intermedias, que actúan directamente en comunidades y escuelas. Así el proceso educativo nacerá de sus propias necesidades e intereses, tomando en consideración las concepciones y formas de estas comunidades, apoyándose en sus conocimientos y valores.

La educación intercultural bilingüe, en el contexto del poder comunitario, se encuentra premiada por el factor ideológico ligado a la conservación y revitalización de la cultura tradicional. Las comunidades (Sánchez Parga, 2007:6), hacen uso de la lengua nativa como elemento de cohesión social y de identidad cultural, y por esto promueven la educación bilingüe e imponen su uso en los espacios de la comunidad.

Pero esto se enfrenta con las transformaciones culturales profundas y aceleradas de la actualidad. En ocasiones considerar el castellano como idioma intercultural implica un proceso de minusvaloración de las lenguas nativas dentro y fuera de su contexto. Esto lleva a muchas familias a valorar más el uso del castellano, al pensar que no hablando su lengua obtendrán para sus hijos “alguna ventaja socioeconómica” (Russel Bernard 1992, 201). Por esto, algunas familias preferirán escolarizarlos en escuelas de enseñanza en castellano, en lugar de las escuelas bilingües e interculturales. Pero es necesario recordar (Russel, 1992; Sánchez, 2007), que ni abandonar la lengua indígena ni la mayor

o menor instrucción escolar parece haber beneficiado al indígena en su mejor integración laboral y profesional a la sociedad nacional.

Hispano vs Intercultural ¿Modelos enfrentados?

La implantación de la educación intercultural bilingüe en el modelo educativo ministerial ha generado diferentes procesos. La separación de escuela hispana e intercultural lleva a una representación discriminatoria cada vez más marcada de la educación bilingüe. Es percibida como elemento indígena, generando un proceso de discriminación menos visible pero igual de profundo. Se generan así dos modelos que se plantean sin relación o incluso, enfrentados. Esto va contra la concepción de sociedad sin fronteras culturales que se ha defendido en este documento.

Al generar estos dos elementos “independientes”, se separan currículos, y la mayor o menor exigencia en uno de ellos, implicaría un proceso de discriminación. Esto unido a la falta de un modelo pedagógico profundamente estructurado desde la interculturalidad y a la falta de potencialización positiva del bilingüismo, ha derivado en que cada vez más familias indígenas comuneras se muestran contrarias al programa de Educación Bilingüe Intercultural

Generar la idea de dos realidades, hispano-indígena, y con el claro mensaje de posición superior de uno sobre el otro es en sí una discriminación. Pero además puede desembocar en procesos individuales de negación de la propia identidad. Puede ocasionar, por ejemplo, que algunos alumnos indígenas emigrados a la ciudad se auto identifiquen como mestizos y no como indígenas. Muchos no serán aceptados con su propia condición identitaria indígena o mestiza, ni por supuesto se les concederán los privilegios que se les concede socialmente a los “hispanos”. Esta situación puede ocasionar que otros estudiantes no se encuentren definidos por las realidades identitarias que se parecen generar con estas escuelas, ya que hay muchas

identidades que no quedan reflejadas bajo los paraguas de hispano o indígena.

Esta división debe llevar a preguntarse si desde el estado se ha considerado que lo intercultural ¿es solo lo indígena? o ¿es solo lo bilingüe? ¿No es para todos? Al observar que el estado limita la interculturalidad solo a unos grupos de la población nacional y solo a los primeros niveles educativos, quizás se debe reflexionar si este sistema educativo no sigue representando a un modelo monocultural tanto en los contenidos como en los métodos (Japón, 2014). Parece claro que en América Latina la interculturalidad se ha usado como una especie de sinónimo de lo indígena. Se ha destinado a ser un concepto por el que los indígenas se relacionan con la cultura hegemónica.

Algunos modelos de educación intercultural bilingüe (Sacavino & Candau, 2015:86), se limitan a introducir contenidos referentes a las diferentes culturas, sin que afecte a la predominancia de la “cultura común” y de los valores asumidos como universales. Si desde el estado se monitoriza este currículo, suele desembocar en políticas unificadoras. No se puede entender al estado como monitorizador de la cultura de un territorio, si además el estado se hace referente de la llamada cultura (única) nacional frente o sin relación con otras culturas, se abrirá aún más la brecha con las culturas que forman la realidad nacional. Si el estado sigue manteniendo la separación, significará que las comunidades tienen que seguir aprendiendo de la cultura “nacional” sin que en escuelas “hispanas” se aprenda o se conozcan las otras. De esta manera se manda el mensaje de que no todos tienen que asumir la mirada intercultural. Parece que solo fueran los indígenas los que deben aprender a relacionarse con los otros. No habremos avanzado mucho (Ayala Mora, 2011; Sacavino & Candau, 2015; Castillo Guzmán, 2014ⁱⁱⁱ) mientras se crea que la interculturalidad es solo para las minorías y que son estos grupos, los excluidos, los “otros”, los “diferentes”, los que tienen que ser interculturales.

5. DISCUSIÓN

5.1 ¿Por qué Interculturalidad en Educación?

La expansión de una buena educación es un parámetro de calidad de vida. Pero la educación no debe seguir los procesos homogeneizadores señalados con anterioridad. Los estados deben prestar especial atención a proporcionar una educación contextualizada. Los proyectos de educación estatales (CLADE, 2015) son en su mayoría ideados y puestos en práctica en el idioma oficialmente hegemónico, y diseñados según estándares, filosofías y valores monopolizados por la cultura nacional. Esto resulta en pueblos asimilados a la cultura dominante, negando así sus propias identidades culturales. Para garantizar la perdurabilidad de estos cambios (CLADE, 2015), se debe incorporar a la educación superior los saberes, lenguas, propuestas, y modalidades de enseñanza de pueblos y nacionalidades, para que estos sean promovidos por los futuros profesionales.

5.2 Educación como derecho a su identidad; a enseñarse y a aprenderse

Las escuelas deben existir pensadas en su contexto, son lugares de socialización en los que solo a través de la valoración de lo plural y diverso se puede promover verdaderos procesos que sean válidos para la construcción entre individuos y grupos. En ese sentido la cuestión de la lengua materna es trascendental, ya que, la lengua se implica en la “construcción de la identidad, autoidentificación, pertenencia, continuidad histórica, vínculos con el entorno, integridad cultural, preservación de patrimonio inmaterial, así como en lo referente a dignidad y proyecto de vida individual y colectivo” (CLADE, 2014:7).

Por todo esto, el enfoque intercultural debe ser potenciado en las escuelas (CLADE, 2014), ya que supone la interacción de distintas cosmovisiones en igualdad de condiciones, promoviendo un diálogo horizontal entre diferentes maneras de entenderse a sí mismo y al mundo. Supone un cambio en las

relaciones de poder simbólico y en la manera en cómo se promueven, o se niegan, determinadas identidades. Por lo que se ha de recoger y reconocer ampliamente tanto el derecho a una educación intercultural como a una educación en su lengua materna.

5.3 ¿Por qué Interculturalidad y no Multiculturalismo?

Multicultural o pluricultural (Leurin, 1987 en Aguado, 1991), definen la situación de coexistencia de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que grupos o individuos, que pertenecen a diferentes culturas, viven juntos en un mismo territorio o espacio geográfico. Pero “no basta con la indiferencia de la coexistencia multicultural” (Ipiña, 1997:101). No basta con saber que existe una amplia diversidad pluricultural, ya que estos términos evitan hablar y cuantificar sus relaciones. La simple aceptación invisibiliza y admite relaciones de opresión, explotación, sometimiento y dominio entre culturas.

Tanto multiculturalidad como interculturalidad asumen el respeto y el reconocimiento de la propia identidad. Pero si nos quedamos y observamos el prefijo *inter*, este nos evoca claramente a la relación. Este es el punto fundamental por el que la interculturalidad debe ser pensada desde otros parámetros, al querer ir más allá de la coexistencia. El enfoque intercultural, (Ipiña, 1997) acepta positivamente las diferencias. Supone buscar una relación respetuosa y cooperativa desde posiciones de igualdad. Trabajando desde el conocimiento mutuo, la interacción y la construcción común, desde la posibilidad de compartir e intercambiar. No admite asimetrías de ningún tipo: ni políticas, ni económicas, ni sociales, ni de género, etc.

Es decir, no solo potencia el respeto a las ideas o prácticas de otros. Pretende, además de promover el aprendizaje mutuo, dar calidad de primordial a la relación entre identidades y a la construcción de conocimiento en común. Planteando la diversidad como un vergel de aprendizaje y riqueza común.

En la actualidad, la interculturalidad (Valarezo, 2008) es un término discutido, presente

en muchos discursos y utilizado como adjetivo de actividades, políticas, programas, etc. Pero al estar sobre la palestra se vuelve ambiguo, se ha trivializado o se ha usado sin propiedad. Esta situación es el escenario perfecto para que el término se use con intenciones alejadas a las que se han presentado en este texto. Puede ser usado de manera cicatera para fortalecer o justificar diferentes discursos que solo buscan obtener beneficio político. El uso de ciertos términos puede generar una imagen positiva. Pero si el mensaje no va acompañado por acciones en esa línea, o sirve para auspiciar actuaciones alejadas de este enfoque, supone un uso interesado del término que debe ser perseguido y denunciado. La intención final debe ser que la búsqueda de una mirada realmente intercultural no se pierda en falsas imágenes.

5.4 ¿Por qué Interculturalidad y no Multiculturalismo?

Actualmente, en muchos contextos el término intercultural “es utilizado para justificar las políticas de corte neoliberal multiculturalista” (Walsh 2009: 82). Forma parte así de la retórica de una serie de discursos que tan solo pretenden la simple inclusión e incorporación de las minorías. Por eso se debe destacar que en muchos ámbitos el enfoque intercultural se ha convertido en funcional. Es decir, simplemente se plasma el término para proyectar una imagen, pero no conlleva verdaderos cambios. Esta situación se acciona con la incorporación de la interculturalidad al discurso, pero sin que exista una reflexión sobre el modelo socioeconómico instaurado ni las relaciones de poder que se dan en la sociedad. De esta manera se vuelve a esa suerte de convivencia sin igualdad. El término es usado de forma cicatera como una herramienta para la cohesión social, pero desde la desigualdad, ya que promueve un escenario de diálogo que parece facilitar esta cohesión pero que no influye en las razones que provocan estas asimetrías sociales y culturales.

Frente a esto son muchos los que reclaman que se reflexione y se persiga una perspectiva intercultural crítica (Sacavino & Candau, 2015; Walsh, 2009b). Una perspectiva que se marque como intención cuestionar las prácticas y estructuras implantadas. Que reflexione sobre las desigualdades e inequidades construidas. Que tenga por objetivo la construcción de una sociedad que busque en las diferencias su potencialidad constitutiva de democracia. Que potencie una relación realmente igualitaria y consiga empoderar a los que no fueron tomados en consideración.

Si todo esto no se revitalizase y el proceso continuase el desarrollo actual, seguirán existiendo procesos de discriminación y asimilación, aunque menos visibles y frontales que en épocas anteriores. Estos sistemas interculturales cuando van solo dirigidos hacia los grupos subalternos (Sacavino & Candau, 2015: 83) pueden ser una mera estrategia de integración en una sociedad nacional, pero no una integración de sus identidades en esta.

5.5 El peligro de la asimilación. La Etnofagia Estatal: Patzi y Díaz-Polanco

Al conceptualizar lo intercultural a partir de una imagen de multiculturalismo y con un mensaje generado y monopolizado por el Estado, se puede producir un proceso de homogeneización o invisibilización. Patzi (1999, 2000 y 2005) o Díaz Polanco (2005), entre otros, lo denominaron como *Etnofagia Estatal*.

La interculturalidad funcional (Patzi 2005:274), integrada como herramienta para un sistema del capital y de políticas liberales, solo puede desembocar a una suerte de pluriculturalismo, en el que la “cultura nacional” sigue en posición hegemónica respecto a otras que componen el panorama estatal. Desde esta tendencia se promueve un proceso de “etnocidio cultural por medios más simulados y de largo plazo” (Patzi, 2000: 115).

Este proceso de etnocidio cultural denominado como Etnofagia Estatal (Díaz-Polanco, 2005), es un proceso asimilatorio que se

define por el abandono de acciones explícitas y a corto plazo. No se abandona la meta de integración, sino que se usa la atracción, la seducción y la transformación, a partir de dos grandes cambios. Por un lado, el Estado (Díaz-Polanco, 2005) puede presentarse como el garante de los valores étnicos. Esta aparente “protección” estatal de las culturas indígenas alcanza su máximo carácter diversionista, tratando de controlar estos valores y no de incorporarlos. Por otro lado, por medio de este proceso desde las instituciones se incorpora a personajes y representaciones folklorizadas de estas minorías en los primeros planos nacionales (Patzi, 1999; Díaz-Polanco, 2005).

Pero esta proyección hacia el exterior no va acompañada de la incorporación interna de los intereses de los grupos a los que parecen representar. Lo que se procura, es que cada vez más indígenas se conviertan en promotores de la integración “por propia voluntad”. Para ello pueden promulgar reformas que atraigan el interés de los grupos indígenas, pero el estado no perderá sus acciones asimilacionistas, tan sólo abandona las actuaciones frontales de etnocidio cultural. Es una maniobra de asimilación, con ritmos y grados de desarrollo diferentes según los países.

Para evitar este proceso es necesario plantear una perspectiva intercultural crítica y prestar atención a conceptos paralelos como la *descolonización*, que nos aporta Félix Patzi (2005). Según esta idea se produjo la descolonización a nivel internacional, pero estructuralmente en los estados permanecen las formas coloniales. De esta manera, el acceso a las esferas públicas de aquellos que estaban lejos durante la colonia no se revirtió con esta liberación institucional. Para estos autores, no vale con una “transición”, se debe transformar todo este sistema de clasificación social basado en razones étnicas, socioeconómicas o de género. Para ellos, solo de esta forma, quizás, se pueda evitar que la diversidad se vea fagocitada por la cultura única promocionada desde cada estado.

6. CONCLUSIONES

Si algo acepta la interculturalidad como primera premisa es que la diversidad existe; no hay que esconderla ni taparla, la asume como una oportunidad. Pero tradicionalmente, la diversidad no ha sido considerada en los sistemas educativos que tenían como fin crear una nación homogénea. Así se creía eliminar las diferencias al considerar a todos iguales como ciudadanos, pero las diferencias son parte de nuestra existencia. Por eso, muchas políticas promulgadas no han podido triunfar, porque intentaban el imposible de ocultar las diferencias como algo presente que marca las relaciones entre individuos.

La homogeneización no es el camino para la integración de grupos que no habían sido considerados. Se debe proporcionar una educación contextualizada, de manera que se potencie el papel de la escuela como un lugar de socialización y de formación de identidades. Para poder asumir una educación que se pueda catalogar de intercultural no debe centrarse tan solo en la cuestión étnica o lingüística, debe sustentarse en la defensa de unos derechos comunes a todos los humanos, desarrollarse considerando la perspectiva de género e intentando romper las asimetrías de oportunidades entre niveles socioeconómicos. Se debe potenciar que cada persona sienta que su lógica identitaria es tan válida como cualquiera y que los demás también lo creen así.

Por todo esto, debemos potenciar el marco en el que se concrete un diálogo verdaderamente intercultural. Un marco en el que se conjuguen concepciones, visiones, intereses económicos, sociales y políticos, de todos. Debe reconocerse y conjugarse tanto los derechos del individuo como los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades, siempre que no pretendan ocultar otras identidades internas en los colectivos. Promocionar un aprendizaje contextualizado, en el que la lengua materna tenga una relevancia y valoración reales, no solo para la comunidad, sino para toda la sociedad nacional.

Por todo lo anterior, es fundamental que un estado como el ecuatoriano que muestra en sus discursos el claro interés de enfocar sus políticas desde la interculturalidad, debe seguir reflexionando y replanteándose la forma de aplicación de este enfoque en sus acciones y disposiciones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006.). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar.
- Aguado, T. (1991) *.La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. En Jiménez M.C. *Lecturas Pedagogía Diferencial*, Dykinson.
- Aguado, T. (2009). *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación*. Educación Intercultural perspectivas y propuestas, 13-29.
- Aguado, T. (2011) Redes de cooperación: espacios de diversidad e igualdad en investigación educativa. En Actas XV Congreso Nacional y I internacional de AIDIPE. UNED, Madrid, 21-23 sept. 2011
- Altmann, P. (2014). *Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador*. Antropología. Cuadernos de Investigación, (12), 3.
- Ayala Mora, E. (2011) *La interculturalidad: camino para el Ecuador*. En Interculturalidad y Diversidad, pp. 33-72, Ariruma Kowii Maldonado, coordinador. Quito: Corporación Editora Nacional y UASB, Sede Ecuador.
- CLADE (2014) *El derecho a la educación en la lengua materna y la educación intercultural bilingüe*.
- CLADE (2015). *En América Latina y el Caribe: "Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación"*
- Conejo, A. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. En Revista Alteridad; Comunicación y Sociedad. Universidad Politécnica Salesiana 3. 2
- Tribunal Constitucional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito-Ecuador: Registro Oficial, 449, 20-10.
- Díaz-Polanco, H. (2005). *Etnofagia y multiculturalismo*. Memoria, 200, 12.
- Ferreiro, E, "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", Portal Educativo de las Américas, Col. Educación, No. (123-125)
- Gadamer, H.G (2005). *Verdad y Método*. Salamanca, España:
- Gobierno Ecuador (2011). *Registro oficial. Ley Orgánica Educación Intercultural*.
- Grupo Inter. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- Ipiña, E. (1997). *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*. Revista Iberoamericana de Educación, 13(1), 99-109.
- Japón. Á (2014) *La uniculturalidad del pensamiento frente al pensamiento diverso, intercultural en la educación ecuatoriana* En Ecuador intercultural revista de la universidad del Azuay n° 65 Cuenca, Ecuador. pp177-195
- Ministerio de Educación del Ecuador (2010.) *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010* Quito – Ecuador
- Patzi, F. (2005) *Rebelión indígena contra la colonialidad y la transaccionalización de la economía: Triunfos y vicisitudes del movimiento indígena desde 2000 a 2003*, en Forrest, et al., *Ya es otro tiempo el presente. Cuatro momentos de insurgencia indígena*, La Paz, Muela del Diablo,
- Patzi, F. (2000). *Etnofagia Estatal Vaciamiento ideológico comunal y nuevos modos de dominación estatal: Análisis de la Ley de Participación Popular*. Temas Sociales, 1
- Patzi, F. (1999). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa)*. Bulletin de l'Institut français d'études andines , 28 (3)
- Rodríguez, E (2012). *Redefiniendo la nación: luchas indígenas y estado plurinacional en Ecuador (1990-2008)* Nómadas, 469.

- Russel Bernard, H. (1992). *Conservando la diversidad de lenguas*. Cuadernos de Estudios Gallegos, 40(105), 197-212.
- Sacavino, S. y Candau, V. M. (2015.) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: contribuciones desde América Latina* Ed. Desde abajo, Colombia
- Sánchez Parga, J.J. (2007) *Procesos lingüísticos y estrategias bilingües y cambio cultural en la comunidad andina ecuatoriana* Actas Simposio: *La gestión del multilingüismo: ¿Qué futuro para los idiomas indígenas memorizados?*
- Valarezo, G. (2008). *Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución*.
- Walsh, C. (2009) *“Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* Primera edición: UASB / Ediciones Abya-Yala, Quito
- Walsh, C. (2009b). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3.
-

i - Escuelas Radiofónicas Popular del Ecuador (ERPE), Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), Subprograma de alfabetización kichwa Chimborazoca Caipimi. En Ministerio Educación, (2013): *Modelo Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.

ii - Cierre Direcciones Provinciales de Educación Hispanas y Bilingües, Acuerdo Ministerial No. 198 08/03/2014 http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/codif-acuerdo_0015-14.pdf

iii - Castillo Guzmán, E 2014 Interculturalidad postergada. Retos para la escuela en América Latina. Primer Encuentro Estatal Interculturalidad en Morelos: <https://www.youtube.com/watch?v=MX4eKXOKKUg>

EVALUACIÓN Y APORTACIONES DE LOS TALLERES A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (MAES)

Evaluation and contribution of workshops to the Initial Teacher Training (MAES)

María Asunción Montalbo Marimón. Profesora de Secundaria, especialidad en Inglés (España).

Guillermo Domínguez Fernández. Universidad de Pablo de Olavide (España).

Contacto: asunmontalbo@gmail.com

Fecha recepción: 30/09/2019 - Fecha aceptación: 17/11/2019

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la aplicación de un modelo pedagógico propio del máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), denominado SIRECA (Situaciones Reales en el Centro y en el Aula). Este modelo pedagógico, que sirve como base para los talleres del máster, se basa en la descripción, ya sea de forma oral o a través de vídeos, de situaciones reales que forman parte de la labor docente. A partir de estas situaciones o casos, el profesor/a del taller define posibles estrategias y soluciones a los mismos, de forma que el alumnado compruebe de forma práctica la necesidad y la utilidad de dominar los contenidos teóricos y adquiera, a la vez, las habilidades necesarias para hacerle frente a situaciones similares que puedan surgir durante la labor docente.

Los datos en los que se basa este trabajo se han recogido sobre una muestra de más de 1 500 alumnos y alumnas del máster entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019. La metodología que se ha seguido ha sido la metodología comparada, basada en cuestionarios y entrevistas individuales. Los resultados indican que las asignaturas basadas en el modelo SIRECA se valoran por encima de la media, mientras que las que no lo hacen se sitúan por debajo de esta. El objetivo de este trabajo es validar el impacto positivo que tiene la metodología aplicada en los talleres en la formación del Profesorado de Secundaria de Formación Inicial.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, máster en educación secundaria, situaciones reales docentes, talleres.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe and analyse a pedagogical model, called SIRECA (Spanish acronym for 'Real Situations in the Centre and in the Classroom'), from the Master's degree in *Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Education Teaching* (MAES) at the University Pablo de Olavide (UPO). This model, which is applied in the workshops of the master's degree, is based on the description of real situations or cases from the teaching practice, which are presented orally or by video. On the basis of these situations or cases, the workshop lecturer explains the theoretical contents and introduces the necessary strategies and tools to deal with them, so that the students have the opportunity to experience the theoretical contents in a practical way and acquire the different skills that might be necessary to face some other similar situations in which they might find themselves in the future.

The data used in this article was collected from a sample of over 1,500 students from the school year 2014-2015 to 2018-2019. The information has been collected following a comparative methodology, based on questionnaires and individual interviews. Results show that those workshops that follow the SIRECA philosophy are usually above the average, while those which do not are usually below it. Therefore, the aim of this paper is to verify the positive impact that the methodology applied in these workshops has on the Initial Teacher Training.

KEYWORDS

Initial Teacher Training, Master's degree in Compulsory Secondary Education, real teaching situations, workshops.

1. INTRODUCCIÓN

El máster en formación de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), se lleva impartiendo en la Universidad Pablo de Olavide (UPO), desde el curso 2009/2010. Este máster sigue la estructura establecida por la Comisión Andaluza del año 2009, por la que el 75 % de los créditos del máster son comunes en todas las universidades y un 25 % restante se destinan a la diferenciación. Asimismo, se ha seguido la estructura planteada por la memoria de verificación del MAES en la UPO.

El MAES consta, de acuerdo con lo establecido en la Orden del 27 de diciembre de 2007, de un total de 60 créditos de formación que se dividen de la siguiente forma: Módulo Genérico compuesto por materias socio-pedagógicas (12 créditos); Módulo Específico, que profundiza en la docencia de cada especialidad (24 créditos); prácticas docentes (10 créditos) y Trabajo Fin de Máster (6 créditos), además de 8 créditos de libre disposición.

Dada la necesidad de cubrir los créditos de libre configuración y de ampliar la formación docente en ámbitos más específicos, se crearon cinco asignaturas optativas (talleres) que complementan la formación del módulo genérico y que tratan sobre temas relevantes en el ámbito docente. Estos talleres, que son el objeto de análisis del presente trabajo, se llevan impartiendo desde que se implementó este máster en la UPO y sirven como complemento a los contenidos impartidos en el módulo genérico.

Desde el principio, el alumnado del MAES han valorado positivamente el modelo pedagógico de los talleres, por lo que se procedió a aplicarlo también en el módulo genérico, el cual anteriormente había estado centrado en la impartición de contenidos de forma más teórica. Dado que las asignaturas se centran en ámbitos de la pedagogía, sociología y psicología, en lugar de en las diferentes especialidades docentes, resultan algo más ajenas a la formación base de los estudiantes (Domínguez y Álvarez, 2018,

pág. 221), por lo que la dificultad de asimilación de los contenidos era mayor que en el módulo específico del máster. Sin embargo, tras observar una clara tendencia positiva en la puntuación de los talleres se procedió a aplicar el mismo modelo también en el módulo genérico, de forma que pasara de estar basado en contenidos teóricos al aprendizaje basado en casos.

Dentro de esta metodología, el eje del MAES de la UPO son las prácticas docentes, de forma que tanto el módulo genérico como el específico están orientados a este periodo. Por este motivo, el Trabajo de Fin de Máster se basa en un análisis del centro de prácticas, así como del entorno y las características del alumnado y en la elaboración de una Unidad Didáctica propia, intentando integrar la teoría y la práctica (Imbernón, 2019, Nóvoa, 2019, Domínguez y Prieto, 2019).

El MAES en la UPO sigue una filosofía sociocrítica, ya que la metodología y la estructura del máster están orientadas a que el alumnado tomen consciencia de que la docencia es uno de los principales instrumentos de cambio social y ejerzan la profesión teniendo esto en cuenta. Según Alvarado, Siso y García (2008), el modelo sociocrítico en el ámbito educativo se caracteriza por lo siguiente:

- Adoptar una visión global y dialéctica de la realidad educativa
- Aceptación compartida de una visión particular del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración
- Asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Asimismo, la filosofía del MAES de la UPO se basa en tres puntos fundamentales, descritos a continuación:

- Sigue un modelo propio que se basa en situaciones reales en el centro y en el aula (SIRECA), es decir se introducen los contenidos de forma inductiva mediante la relación de casos reales con la teoría propia de cada asignatura. En este modelo “se promueve que el alumnado

sea capaz de analizar la realidad y las situaciones más típicas y a partir de ahí definir las estrategias de solución, fundamentándolas en la teoría (...)” (Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla, & González Navarrete, 2018, pág. 219).

- Sigue una metodología de aprendizaje cooperativo, en la que los alumnos y alumnas trabajan en grupo, en la mayoría de los casos, y que se refleja desde el principio en la organización y distribución de las clases.
- Las prácticas en el centro son el eje fundamental del Trabajo de Fin de Máster, que consta de tres partes: análisis del centro y el contexto educativo, diseño de una unidad didáctica y propuesta innovadora.

En este máster, se tiene además muy en cuenta la opinión del alumnado para introducir mejoras en las sucesivas ediciones. En el presente artículo analizaremos los datos obtenidos desde el curso 2014/2015 al 2018/2019 sobre la satisfacción del alumnado respecto a los talleres, con el objetivo de analizar los distintos motivos por los que el alumnado otorga una mayor puntuación a estas asignaturas optativas que a otros módulos del máster. Para llevar a cabo este análisis, se analizan tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos, de los que posteriormente se extraen conclusiones y propuestas de mejora.

2. FUNDAMENTACIÓN

En el MAES en la Universidad Pablo de Olavide, los ocho créditos de libre configuración se destinan, desde la primera edición del máster, a la impartición de asignaturas optativas (talleres), cuyo objetivo es el de mejorar y complementar los conocimientos adquiridos por el alumnado durante el módulo genérico. De esta forma el alumnado adquiere unos conocimientos específicos que contribuyen a definir su perfil como docente y a proporcionar una visión amplia sobre las diferentes funciones que actualmente se llevan a cabo en el ámbito educativo. Estos talleres están fundamentalmente orientados a profundizar en temas transversales (Escu-

dero Muñoz, J., Campillo Díaz, M., & Sáez Carreras, J., 2019, p. 20), como la diversidad del alumnado, la dirección de centros, la resolución de conflictos, la enseñanza bilingüe o las nuevas tecnologías, que son de gran importancia en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Actualmente, el docente de secundaria debe cumplir nuevas funciones que van más allá de la formación académica, es decir, al igual que los maestros/as se encargan de “la formación básica general –y, por supuesto, no exclusivamente científica– de todos los ciudadanos” (Gallego González, 2010, pág. 20).

Así pues, los talleres son materias complementarias al módulo genérico, que se diseñaron con el objetivo de proporcionar al alumnado del máster competencias transversales de utilidad para el ejercicio docente. Se caracterizan principalmente por la utilización de una metodología basada en resolución de situaciones reales o casos, mediante el trabajo colaborativo y siguiendo las pautas del profesorado experto en la ESO y Bachillerato, así como en Escuelas Oficiales de Idiomas y Formación Profesional (Ramírez Fernández & Domínguez Fernández, 2018).

En los talleres se ha seguido desde el principio un modelo pedagógico propio del MAES de la UPO, denominado SIRECA (Situaciones Reales en el Centro y en el Aula) y que se basa en utilización de casos y situaciones reales “sobre los que se reflexiona de forma más participativa en la solución de las mismas, a través del aprendizaje cooperativo” (Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla, & González Navarrete, 2018, pág. 219). La estructura del método del caso se basa en un “problema de claro interés para el estudiante, con información de contexto e información relevante acerca del tema de estudio, y consta de dos documentos, el caso en sí y la nota de enseñanza” (Ibáñez & Vicent, julio 2013). En los talleres, los casos se exponen oralmente, mediante la narración de situaciones por parte del profesor/a, o bien a través de vídeos. En el caso de los vídeos, el alumnado tiene la oportunidad de analizar la

forma de actuar del docente en contexto, lo que les permite reflexionar sobre los aspectos tanto positivos como negativos de su práctica (Bayram, 2012).

Esta filosofía conlleva una mayor motivación e implicación por parte del alumnado, además de una mejora en el proceso de aprendizaje. El objetivo principal que se persigue con este modelo pedagógico es capacitar al alumnado para analizar la realidad del ejercicio docente y utilizar este conocimiento para definir estrategias de solución, fundamentadas en la teoría (ibíd.). Por otro lado, esta metodología fomenta una alta participación por parte del alumnado en las clases, lo que conlleva una mayor motivación e implicación en la búsqueda de soluciones a los diferentes casos planteados (Gargallo López, 2016).

El modelo SIRECA se caracteriza por lo siguiente:

Se promueve que el alumnado sea capaz de analizar la realidad y las situaciones más típicas y a partir de ahí definir las estrategias de solución, fundamentándolas en la teoría y no como se ha hecho tradicionalmente de explicar la teoría primero, luego las posibilidades de aplicación y en raros casos llegar a ver casos concretos o situaciones en el aula con el alumnado (Domínguez Fernández & Álvarez Bonilla, 2018, pág. 221).

Los alumnos y alumnas suelen valorar muy positivamente estas asignaturas, ya que además de estar basadas en la práctica y en casos reales, permiten que se extrapole las soluciones a los casos trabajados en el aula a situaciones similares que pueden surgir en el futuro, por lo que el profesorado en formación recibe las herramientas necesarias para enfrentarse a la labor docente de forma activa (Martínez Gimeno, Domínguez Fernández, & Álvarez Bonilla, 2018).

Los talleres impartidos en el MAES de la UPO son cinco y se centran en aspectos muy específicos del ejercicio docente:

Tabla 1. Talleres del MAES en la UPO (Domínguez Fernández & Álvarez Bonilla, 2018)

TALLERES
Educación Bilingüe
Dirección y Gestión de un centro de Enseñanza Secundaria
El Departamento de Orientación y el sistema de tutoría de un centro
El reto de la diversidad, las discapacidades, la igualdad, el género, la violencia y la interculturalidad
Nuevas Tecnologías Informáticas y de la Comunicación aplicada a la enseñanza secundaria
Educación Bilingüe
Dirección y Gestión de un centro de Enseñanza Secundaria

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La metodología de los talleres se basa como ya se ha visto previamente en el modelo SIRECA, siendo por tanto clases eminentemente prácticas y participativas. No obstante, otro de los principales ejes de esta metodología es el aprendizaje cooperativo, por lo que el alumnado analiza de forma conjunta las situaciones y llevan a cabo debates sobre las posibles soluciones o estrategias que se deben seguir según la casuística. Esto proporciona un enriquecimiento en el aprendizaje, debido a la aportación de distintos puntos de vista, por lo que ante un problema se plantean diferentes soluciones que pueden ser igualmente válidas y que permiten al alumnado enriquecer su perfil profesional.

Las principales estrategias metodológicas que se siguen en los talleres son las siguientes (Domínguez, Prieto, 2019):

- Aprendizaje activo a través de la aplicación de contenidos a casos prácticos con el objetivo de obtener un producto final o realización.
- Variedad de técnicas formativas que posibilitan el desarrollo de competencias necesarias en el ámbito docente.
- Se fomenta la colaboración y la participación por parte del alumnado, lo que conlleva un mayor nivel de motivación.

Así pues, la aplicación de los contenidos de estos talleres se relaciona fundamentalmen-

te con la capacitación del alumnado para resolver situaciones habituales que surgen durante el ejercicio de la docencia: la resolución de situaciones conflictivas, la adaptación a la realidad actual en materias tecnológicas, así como una mayor profundización en temas de tanta trascendencia como la diversidad o la enseñanza bilingüe.

Como se ha expuesto anteriormente, la mayoría de los talleres siguen la filosofía del modelo SIRECA y obtienen una puntuación que supera los tres puntos. A continuación, se analizarán los datos de todos los talleres a excepción del taller de Educación Bilingüe, debido a que este no se ha ofertado durante todas las ediciones del máster y, por lo tanto, los datos obtenidos no son totalmente representativos.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Procesos de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se divide en tres fases: elaboración del cuestionario, cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado y entrevistas individuales. Este estudio comparativo se ha realizado durante los últimos cinco cursos sobre una muestra de más de 1 500 alumnos y alumnas de las distintas especialidades ofertadas en el MAES de la UPO: Formación y Orientación Laboral, Educación Física, Francés, Inglés, Lengua y Literatura, Matemáticas, Física y Química, Empresa y Comercio, Biología y Geología, así como Geografía e Historia.

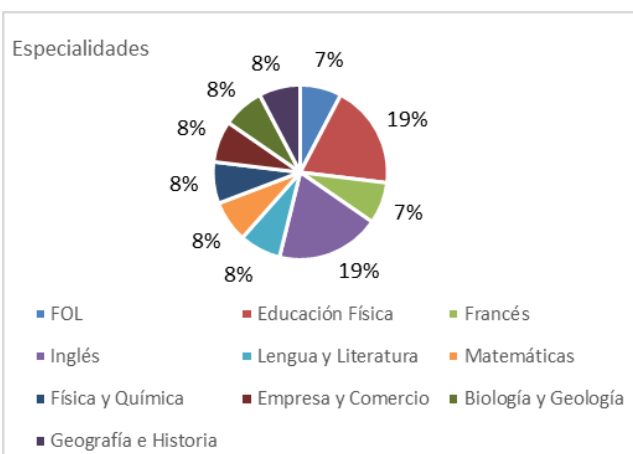


Gráfico 1. Especialidades del MAES de la UPO. Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, tal y como se puede observar en el gráfico, la muestra presenta una gran heterogeneidad, ya que cada especialidad representada por una cantidad aproximada de un 8% del alumnado total, a excepción de las especialidades de Educación Física e Inglés, que individualmente obtienen entorno a un 20% de las plazas ofertadas. Por este motivo, se debe tener en cuenta que el alumnado del máster procede de diferentes titulaciones y presenta, por lo tanto, una formación con características muy diversas, en la que el peso de los contenidos sobre aspectos pedagógicos y didácticos habrá sido variable.

Con el objetivo de realizar un seguimiento de la calidad del máster, en cada curso se forman grupos de trabajo con alumnos y alumnas de este, en los que se cuenta con representación de cada grupo del módulo genérico, así como de cada uno de los talleres. La función principal de estos alumnos/as es la de elaborar y adaptar los cuestionarios, que se pasan en una de las últimas sesiones de cada taller. Posteriormente, se realiza un análisis de los datos y se extrae la puntuación de cada profesor/a y cada taller, con el objetivo de hacer una comparativa con los cursos previos y observar la tendencia en cada caso.

4.2 Instrumento

Con el objetivo de recabar tanto información cuantitativa como cualitativa, se ha seguido una metodología mixta y flexible (López-Roldán y Fachelli, 2015), que permitiera abordar las cuestiones más significativas relacionadas con la calidad del máster.

Los cuestionarios en papel han sido el instrumento principal para obtener los datos cuantitativos, ya que permitía que el alumnado los rellenara de forma individual y anónima, al finalizar una de las últimas sesiones de cada taller. Estos cuestionarios, elaborados siguiendo una escala de Likert, contaban con dieciocho ítems que se dividían en las siguientes cinco categorías: objetivos y contenido, me-

metodología, recursos, profesorado y docencia y, por último, evaluación. Asimismo, en el cuestionario se incluían todos los docentes que formaron parte de cada taller, con el objetivo de analizar minuciosamente la labor de cada uno. Cada ítem se podía valorar en una escala que oscila del 1 (valor mínimo) y 4 (valor máximo).

Tabla 1. Ítems de los cuestionarios

Fuente: Elaboración propia

ITEMS	
1.	Los objetivos previstos inicialmente se han cumplido.
2.	Los contenidos son útiles para la práctica profesional.
3.	La elección y secuenciación de los contenidos es adecuada.
4.	La metodología es adecuada a los objetivos y contenidos.
5.	Las técnicas y métodos didácticos han sido variados.
6.	La metodología ha permitido una participación activa y se ha adaptado a las demandas del alumnado.
7.	El ambiente de aprendizaje ha sido bueno.
8.	Los materiales y recursos didácticos han sido adecuados y suficientes.
9.	El tiempo dedicado a la materia es adecuado a su importancia para la labor docente.
10.	El profesorado domina los contenidos de la materia.
11.	El profesorado domina la comunicación de los contenidos de la materia.
12.	El profesorado mostró un adecuado conocimiento de la realidad de la docencia en ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas.
13.	El profesorado ha mostrado interés por el aprendizaje del alumnado.
14.	El profesorado atiende su labor de tutoría y seguimiento.
15.	Valoración global de la docencia.
16.	La evaluación es coherente con los objetivos y contenidos.
17.	El nivel de exigencia en la evaluación es coherente con la profundidad con la que se han trabajado los contenidos de la materia.
18.	El aprendizaje adquirido para realizar las tareas de evaluación del Trabajo Fin de Taller.

Por otro lado, se incluyeron preguntas abiertas para analizar de forma cualitativa la satisfacción general del alumnado, así como para conocer sus motivaciones y poder hacer una valoración más exhaustiva de los resultados.

Tabla 2. Preguntas abiertas del cuestionario

Preguntas abiertas
Valora lo más positivo del módulo
Valora lo más negativo del módulo
Sugerencias u otros aspectos a valorar del módulo/asignatura/docentes
¿Qué te motivó a realizar este máster?
¿Está respondiendo el máster a tus expectativas? ¿Por qué?
Otros aspectos que consideres oportuno comentar

Por último, tras analizar los resultados de los cuestionarios, se llevaron a cabo grupos de discusión con el alumnado de los distintos talleres del máster. El objetivo de estas reuniones era analizar los datos obtenidos, los aspectos positivos y negativos de cada taller, así como considerar posibles propuestas de mejora. Así mismo, se compararon los datos de las preguntas abiertas para garantizar que los comentarios expuestos estuvieran fundamentados y fueran coherentes entre sí.

4.3 Análisis de los resultados

A continuación, se analizarán los datos tanto cuantitativos como cualitativos que se recogieron de cada taller a través de las encuestas de seguimiento de la calidad del máster.

4.3.1 Resultados cuantitativos

En el siguiente gráfico se muestran los datos de cada taller desde el curso 2014/2015 hasta la actualidad, así como la media correspondiente a cada taller y la media general de los talleres en cada curso.

Tabla 4. Datos cuantitativos. Fuente: Elaboración propia

TALLER	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	MEDIA
Dirección y gestión	2,97	2,96	3,29	3,308	3,2396	3,15352
Orientación y tutoría	3,49	3,31	3,83	3,3	3,366	3,4592
Diversidad	3	2,9	2,82	3,321	3,328	3,0738
Educación Bilingüe	3	3,91	3,7	-	2,696	3,3265
Nuevas Tecnologías	3,2	3,335	3,47	3,445	3,24	3,338
MEDIA	3,132	3,283	3,422	3,3435	3,17392	3,270884

Como se indica en la tabla, la mayoría de los talleres ha seguido una tendencia positiva, manteniendo una puntuación entorno a los tres puntos sobre 4. Así pues, la media individual de los talleres, tomando los datos de los últimos cinco cursos, se sitúa en todos los casos por encima de los tres puntos, de los que se obtiene una media general de 3,27 puntos.

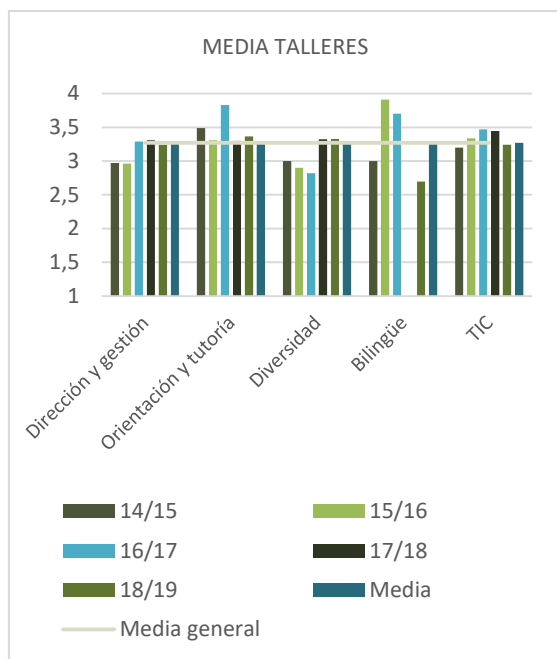


Gráfico 2. Media talleres. Fuente: Elaboración propia.

Los talleres que el alumnado ha otorgado una mejor puntuación son, por un lado, Orientación y Tutoría y, por otro, Nuevas Tecnologías, con 3,46 y 3,34 puntos respec-

tivamente. Tal y como se observa en el gráfico, han mantenido durante los cinco cursos una puntuación muy cercana o incluso superior a la media general.

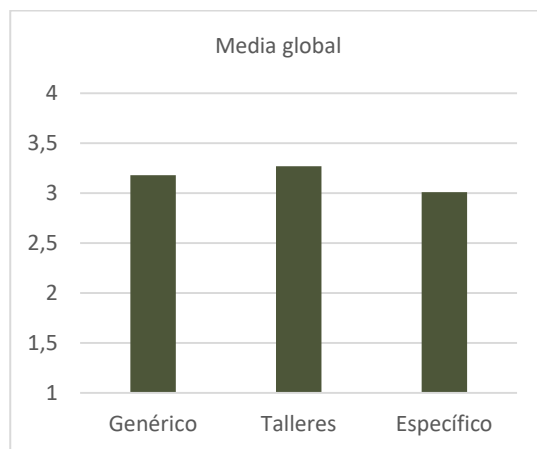


Gráfico 1. Media módulos. Fuente: elaboración propia

Así pues, el alumnado del máster otorga mejor puntuación a los talleres (con una media de 3,27 puntos) que al módulo genérico (3,01 puntos), a pesar de que en ambos módulos se imparte contenido de naturaleza psicopedagógica. Por otra parte, los talleres también superan la puntuación del módulo específico (3,18), cuyo contenido se basa fundamentalmente en la especialidad docente que impartirá el profesorado en formación inicial, por lo que se esperaba que esta sección del máster resultara mejor valorada por parte del alumnado.

4.3.2 Resultados cualitativos

En primer lugar, se destaca que los talleres, al igual que el módulo genérico, se imparten entre los meses de noviembre y diciembre. En el curso 2018/2019, los talleres se han impartido los viernes de 16:00 a 21:00, por lo tanto, con una duración de cinco horas a la semana.

En este sentido, y al igual que en el módulo genérico, uno de los aspectos más destacados negativamente ha sido la extensión de las clases y la brevedad del periodo de impartición, ya que el hecho de que estas asignaturas solo se impartieran una vez a la semana, ha dificultado en algunos casos la adquisición de los contenidos.

Por otra parte, cabe destacar que cada taller cuenta con varios docentes, de los cuales, la mayoría ha sido docente en activo en una de las etapas de ESO, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas. Asimismo, los talleres cuentan con otros profesionales externos que acuden a dar charlas informativas sobre la materia y la enseñanza en general. El alumnado valora este aspecto muy positivamente, ya que estos profesionales aportan el punto de vista de experto en los distintos casos, resuelven las dudas que puedan surgir y proporcionan consejos útiles para reaccionar satisfactoriamente ante los distintos problemas que se puedan plantear.

Del taller de la Diversidad, el alumnado destaca la experiencia de los docentes, así como la metodología y la dinámica de las clases, basadas en las reflexiones grupales y en la generación de debates y discusiones, tal y como se propone mediante el modelo SIRECA. Así mismo, se destaca la importancia de los temas tratados y la relevancia de estos para el ejercicio docente.

Por otro lado, del taller de Nuevas Tecnologías, los alumnos y alumnas destacan la relevancia de los contenidos, así como lo amenas que resultan las clases. Asimismo, en este taller los alumnos y alumnas puntualizan que se proporcionan las herramientas y habilidades necesarias de acuerdo con la realidad actual de la ESO. No obstante, se aportan sugerencias de mejora, fundamentalmente relacionadas con la falta de recursos tecnológicos en las aulas, así como la heterogeneidad del alumnado, ya que el hecho de que haya diferentes niveles en el manejo de las TIC hace que se ralentice el ritmo de las clases. Una de las soluciones propuestas es la división del grupo en dos o más niveles, según las competencias individuales de cada alumno/a.

Por otro lado, en cuanto al taller de Enseñanza Bilingüe, cabe destacar que este curso ha recibido una puntuación muy por debajo de la media general. Esto se debe, tal y como indican los propios alumnos y alumnas, a múltiples factores: en primer lugar, a la falta de coordinación y el número excesivo de

docentes, lo que conlleva confusión y falta de uniformidad. Asimismo, las clases se desarrollaban íntegramente en inglés, sin que se previamente se llevara a cabo una prueba de nivel al alumnado. Por este motivo, algunos alumnos/as tenían dificultades para seguir las clases. En este caso, sería conveniente que se realizara, al igual que en el taller de Nuevas Tecnologías, una división del alumnado por niveles, de forma que las clases se ajustaran más al perfil del alumnado y se pudiera profundizar más en los contenidos. No obstante, se valora positivamente los siguientes aspectos: el método de evaluación del taller a través de la elaboración de una Unidad Didáctica bilingüe, así como la metodología seguida, basada fundamentalmente en la práctica y en la experiencia real de los docentes en activo que imparten el taller.

En el caso del taller de Dirección y Gestión, el alumnado destaca la experiencia de los docentes en el ámbito de la ESO, así como la metodología práctica de las clases. Asimismo, se pone de relieve la importancia y pertinencia de la casuística, así como las habilidades y herramientas que se adquieren de cara a situaciones conflictivas y para poder resolver algunos de los principales problemas que se plantean en los centros de enseñanza secundaria.

Por último, el taller de Orientación y Tutoría es uno de los que han resultado mejor valorados durante los últimos cinco cursos. Este taller se ha mantenido en una media similar año tras año, superando siempre los 3 puntos. Se valora muy positivamente, al igual que en el taller de Dirección y Gestión, la metodología utilizada, que se basa en situaciones reales y habituales en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, los alumnos/as de este taller destacan el aprendizaje participativo y la adquisición de herramientas a través de la experiencia propia de los docentes que lo imparten.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

5.1 Conclusiones

Tras haber analizado los datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos desde el curso 2014/2015 al 2018/2019, respecto a las asignaturas optativas del módulo genérico, denominadas talleres podemos concluir que efectivamente, la aplicación del modelo SIRECA supone una valoración positiva por parte del alumnado.

Así pues, mediante el presente trabajo se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. Tal y como se observan en los datos presentados, los talleres han recibido una valoración de media que supera los 3 puntos sobre 4, obteniendo concretamente una media general de 3,27 puntos. Esta puntuación por parte del alumnado respecto a los talleres supera, no solo la media del módulo genérico (3,01), a pesar de que ambos módulos comparten el contenido psicopedagógico, sino también la del específico (3,18), cuyo contenido está basado en la especialidad docente del profesorado en formación inicial, por lo que *a priori* se esperaba una puntuación más alta debido a que el contenido podría resultar más acorde a los intereses del alumnado.
2. Durante varios cursos, los talleres han superado la media del módulo genérico, lo que indicaba que esta metodología debía ser aplicada también al mismo, algo que se ha estado llevando a cabo desde el curso 2016/2017. Sin embargo, el alumnado continúa otorgando la mejor puntuación del máster a los talleres, llegando incluso a solicitar que todos los talleres sean accesibles a todos los alumnos y alumnas, es decir, que todas las asignaturas formen parte del currículum para aportar una visión más completa de la docencia, en lugar de limitarlo a una única elección.
3. Tal y como se puede observar en los gráficos, los talleres mejor valorados durante estos cinco cursos son: Orientación y Tutoría (3,46) y Nuevas Tecnologías (3,34). En el caso de estos talleres, como se puede ver en los datos

cualitativos, se les valora positivamente el hecho de utilizar una metodología basada en la práctica, de la que se extraen los conocimientos teóricos aplicables a otras situaciones que se puedan dar en el ejercicio docente. Asimismo, estos talleres cualifican al alumnado para ejercer como docente de secundaria en los siguientes aspectos: resolución de problemas habituales en el aula o la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito docente.

4. Por el contrario, los talleres que se han valorado puntualmente por debajo de 3 puntos, como es el caso de Educación Bilingüe (2,69) en el curso 2018/2019, se debe fundamentalmente a que no han seguido el modelo SIRECA y, por lo tanto, se ha generado un exceso de contenido teórico difícil de relacionar con la práctica. Otros motivos son la falta de coordinación entre el profesorado, así como la heterogeneidad en los niveles del alumnado, lo que conlleva una alta dificultad para responder a las necesidades de todo el alumnado, provocando un alto nivel de insatisfacción por parte de este.

5.2 Implicaciones y propuestas de mejora

Tomando como referencia los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, la dirección del máster procederá a actuar en los próximos cursos en los siguientes aspectos:

1. Se continuará potenciando cada vez más la metodología basada en el modelo SIRECA, con el objetivo de que se continúe implementado uniformemente en la totalidad de los talleres. Esto se realizará, no solo a través de procesos de concienciación, motivación y apoyo al profesorado, sino también a través del seguimiento de calidad de los talleres, continuando en la línea del método que se ha utilizado en este trabajo, ya que ha permitido identificar tanto los puntos fuertes como los débiles de cada taller y, por lo tanto, extraer conclusiones y propuestas de mejora.

2. No obstante, se procederá también a mejorar el sistema de recogida de datos, de forma que se realice, no solo mediante cuestionarios y entrevistas individuales, sino también con entrevistas grupales que nos permitan mejorar el planteamiento cualitativo del proceso, ya que este suele proporcionar una información más rica y permite definir las líneas principales que se han de seguir para dirigir la implementación de los cambios y mejoras. Esto puede conllevar a que aquellos profesores que consideren que este tipo de metodología no se corresponde con su forma de docencia, puedan tomar la decisión de cesar su participando en los talleres.
3. Por otro lado, se estudiará la posibilidad de realizar un solo trabajo por taller que englobe todos los temas, así como elaborar una rúbrica que permita a los alumnos y alumnas hacer un seguimiento del taller, conocer los contenidos y los criterios de evaluación, con el fin de fomentar la coordinación interna de los talleres y unificar el nivel de exigencia entre ellos. No obstante, los cambios irán orientados a la mejora de los puntos débiles de aquellos talleres que tienen un margen amplio de mejora, es decir, los que se sitúan por debajo de 3 puntos.
4. Por último, tras haber observado los resultados del uso de la rúbrica en el módulo genérico, se procederá a elaborar rúbricas para los talleres, con el objetivo de que el alumnado pueda llevar un seguimiento del contenido que se ha de impartir, así como homogeneizar el sistema de evaluación de todos los talleres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L., Siso, J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, núm. 2.
- Bayram, L. (2012). Use of online video cases in teacher training [El uso de casos a través de vídeos en línea en la formación del profesorado]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(47), 1007-1011.
- Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J., y González Navarrete, Á. (2018). La formación inicial del profesorado de educación secundaria como ámbito de la didáctica y la organización. El análisis de situaciones reales en centro y aula (modelo SIRECA). En Martínez Gimeno, A., Domínguez Fernández, G. y Álvarez Bonilla, F. J., *La educación social, un ámbito del currículo por construir desde la didáctica y la organización educativa* (pp. 211-235). Madrid: Síntesis.
- Gallego González, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Gargallo López, B. (2016). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Ibáñez, A., & Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (74), 75-83.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23(2).

- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez Gimeno, A., Domínguez Fernández, G., y Álvarez Bonilla, F. J. (2018). *La educación social, un ámbito del currículo por construir desde la didáctica y la organización educativa*. Madrid: Síntesis.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133.
- Ramírez Fernández, M. y Domínguez Fernández, G. (2018). El taller de dirección y gestión del MAES como experiencia innovadora de formación del profesorado. En Martínez Gimeno, A., Domínguez Fernández, G. y Álvarez Bonilla, F., *La educación social, un ámbito del currículo por construir desde la didáctica y la organización educativa* (pp. 237-264). Madrid: Síntesis.

ANÁLISIS DEL NIVEL DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO DENTRO DE UN CURSO SPOC EN UNA ASIGNATURA DE GRADO.

Analysis of self-regulated learning level within a SPOC course in a subject of degree.

Arantzazu López de la Serna. Universidad del País Vasco (España).

Eneko Tejada Garitano. Universidad del País Vasco (España).

Contacto: arantzazu.lopez@ehu.eus

Fecha recepción: 24/05/2019 - Fecha aceptación: 09/10/2019

RESUMEN

Los cursos SPOC (del inglés Small Private Online Course) son cursos de formación a distancia con una metodología participativa y colaborativa, que están destinados a grupos reducidos de estudiantes de perfil bien definido. El objetivo principal de esta investigación es conocer el nivel de aprendizaje autorregulado del alumnado dentro de un curso SPOC insertado en una asignatura de Grado. Para ello se han tenido en cuenta el nivel de motivación y las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado a la hora de realizar un curso SPOC. La autorregulación en educación es un proceso fundamental que facilita en los y las estudiantes una evolución de sus habilidades mentales en habilidades académicas. La combinación de la enseñanza virtual y la enseñanza presencial es un recurso efectivo para la comunidad universitaria, pero requiere cambios en la forma de trabajar tanto por el alumnado como por el profesorado. El uso del "blended learning" implica una forma de trabajo diferente donde la autorregulación y el trabajo autónomo son ejes fundamentales. Para la realización de este estudio se ha recurrido a la utilización del test CMEA, obteniéndose puntuaciones altas en los niveles de motivación y aprendizaje autorregulado. Se concluye que las nuevas metodologías colaborativas, como son los cursos SPOC, favorecen el trabajo autónomo del alumnado ayudando al desarrollo de una experiencia de aprendizaje positiva y motivadora dentro del contexto universitario.

PALABRAS CLAVE

MOOC, SPOC, Aprendizaje Autorregulado, Motivación, Enseñanza Superior.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe and analyse a pedagogical model, called SIRECA (Spanish The SPOC (Small Private Online Course) courses are distance learning courses with a participatory and collaborative methodology, which are aimed at small groups of students with a well-defined profile. The main objective of this research is to know the level of self-regulated learning of students in an SPOC course inserted in a subject of Degree. For this, the level of motivation and learning strategies used by students when taking an SPOC course have been taken into account. Self-regulation in education is a fundamental process that facilitates in the students an evolution of their mental abilities in academic skills. The combination of virtual teaching and face-to-face teaching is an effective resource for the university community, but requires changes in the way of working both for the students and for the teaching staff. The use of "blended learning" implies a different way of working where self-regulation and autonomous work are fundamental axes. For the realization of this study, the use of the CMEA test was used, obtaining high scores in the levels of motivation and self-regulated learning. It is concluded that the new collaborative methodologies, such as the SPOC courses, favor the autonomous work of the students helping to develop a positive and motivating learning experience within the university context.

KEYWORDS

MOOC, SPOC, Self-regulated learning, Motivation, Higher education.

1. INTRODUCCIÓN

El uso en la Enseñanza Superior de los llamados cursos MOOC ha ido tomando auge en estos últimos años, y son muchos los docentes que se plantean su utilización dentro del aula como un nuevo recurso a utilizar y en sus asignaturas de grado. A través de la inserción de la educación virtual dentro del contexto del aula se pretende reforzar el trabajo del profesor y a su vez favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cursos MOOC nacen de la llamada concepción conectivista, donde la creación del conocimiento se basa en el establecimiento de conexiones a través de la creación de redes (Siemens, 2004). En estas redes es muy importante disponer de unas buenas estrategias de aprendizaje, que hacen que el proceso de enseñanza se desarrolle de manera adecuada. Cada vez son más los docentes de diferentes universidades del mundo que utilizan los cursos MOOC en sus diferentes variedades. Castaño y Cabero (2013: 45) señalan cuales son las características principales de estos cursos:

“Es un recurso educativo que tiene cierta semejanza con una clase, con un aula. Con fechas de comienzo y finalización. Cuenta con mecanismos de evaluación. Es online. De uso gratuito. Es abierto a través de la web, y no tiene criterios de admisión. Permite la participación interactiva a gran escala de cientos de estudiantes.”

Son cursos que aportan materiales de manera gratuita y de gran calidad que se realizan con un número importante de alumnos/as, donde se promueven diferentes tipos de evaluación y en ocasiones incluso se genera un documento de acreditación de cómo se ha realizado. Desde el nacimiento de los primeros MOOC se han ido produciendo una serie de cambios que han ido modificando la estructura, composición y forma de trabajar dentro de ellos, ajustándose en muchas ocasiones a las plataformas en las que se insertan. Los MOOC en su corto período de desarrollo han experimentado una división que distingue a los xMOOC de los cMOOC (Daniel, 2012) (véase Tabla 1).

Tabla 1: Comparativa xMOOC vs cMOOC.

	xMOOC	cMOOC
Objetivo que persiguen	Transmitir de manera masiva y estructurada contenidos educativos. Llegar a nuevos segmentos geográficos y sociales. Experimentar nuevos formatos o temáticas fuera del entorno universitario tradicional. Permitir el acceso gratuito a contenidos de calidad	Favorecer la conexión y la colaboración entre los participantes del curso. Establecer parámetros para colaboraciones futuras para el desarrollo del propio curso (el curso no tiene estructura definida). Destinado a sectores «nicho».
¿Qué teoría o inspiración pedagógica utilizan?	Instruccionista, enfocada a la transmisión de conocimientos desde el docente al alumno/a	Conectivismo, el proceso de aprendizaje se obtiene del proceso interactivo y colaborativo del alumno, sus pares y el instructor.

Martí (2012) y Scopeo (2013), amplían esta división con un modelo que se podría considerar como híbrido de los dos anteriores, y que tiende a apoyarse en la realización de tareas por parte del estudiante. Concretamente Martí (2012), enuncia tres grandes tipos de MOOC basados en diferentes aspectos como son: contenidos, aprendizaje distribuido en red y las tareas. Clark (2013) hace referencia a la existencia de ocho tipos de MOOC (véase Tabla 2) aportando aún más variedad a esta nueva metodología de enseñanza.

Tabla 2: Tipos de MOOC.

Fuente: Donal Clark (2013). MOOC: taxonomy of 8 types of MOOC.

TIPO DE MOOC	CARACTERÍSTICAS
transferMOOC	Se trata de trasladar cursos existentes on line en un formato MOOC dentro de una plataforma.
madeMOOC	Se basan en potenciar las tareas para que los estudiantes desarrollen en equipo, a través del trabajo entre iguales, coevaluación, colaboración etc.

TIPO DE MOOC	CARACTERÍSTICAS
synchMOOC	Establecen fechas de comienzo y de finalización que deben respetarse a la hora de desarrollar las tareas.
asynchMOOC	Sin plazos para su desarrollo el grado de flexibilidad es muy elevado de forma que todo se puede hacer en cualquier momento y en cualquier lugar pero sin limitaciones.
adaptiveMOOC	Se centran en experiencias personalizadas de aprendizaje, para ello se utilizan algoritmos adaptativos para recoger los datos del curso. La evaluación suele ser dinámica.
groupMOOC	Se crean en el curso grupos específicos de forma que durante todo el curso se trabaja a través del grupo y aparece la figura del mentor que se encarga de puntuar.
connectivistMOOC	Se realizan conexiones entre los participantes y esto es en lo que se basan en la colaboración que se desarrolla entre los participantes.
miniMOOC	Tienden a reducir el tiempo de duración y con esto disminuyen también los contenidos, con la idea de que no ocurra como en determinados MOOC que el alumnado al durar tanto tiende a dejarlo.

De toda esta corriente de los cursos MOOC, han ido surgiendo nuevas variedades, una de ellas son los cursos LOOC (Little Open Online Course), que Kolowich (2012) los define como pequeños cursos MOOC con menos de unos cientos de estudiantes. Otra variedad son los denominados cursos SPOC. Rivard (2013) define los SPOC “Small Private Online Course”, como cursos con pocos estudiantes que son de carácter semiprivado. Los SPOC, son cursos de formación a distancia que se basan en el acceso al conocimiento de forma on-line y con una metodología participativa y colaborativa, características que comparten con los MOOC, aunque en este caso, los SPOC están destinados a grupos reducidos

de estudiantes de perfil bien definido, y no tienen por qué ser gratuitos, sino que pueden tener costes de matrícula asociados. MacVie, (2013) señala que un “Small Private Online Course”, se diferencia de un MOOC principalmente porque no es abierto, es decir, cualquier persona no puede realizarlo ya que se necesitan unos requisitos específicos para poder participar en él. Aun así, también utiliza las siglas SPOC para hacer referencia a “Self Pace Online Course” esto son un tipo determinado de cursos que siempre están disponibles, de forma que cualquier persona en cualquier momento y en cualquier lugar puede comenzar a realizarlos, marcándose sus propias pautas y ritmos. (MacVie, 2013). Estas siglas dan mucho de sí y podemos hablar de una tercera variante SPOC que serían los “Small Private Open Courses”. En este caso nos encontramos con que el término Open, hace referencia, por un lado, a que cualquier persona puede acceder en cualquier momento y lugar a los materiales que son ofrecidos bajo una licencia que lo permite. Pero también este tipo de cursos, se abren periódicamente a pequeños grupos con los que los creadores del curso y sus contenidos interactúan directamente con los participantes. Son cursos donde el profesorado se percibe como algo más cercano y directo (MacVie, 2013). Sin embargo, todas las variantes SPOC tienen en común que permiten desarrollar estrategias didácticas a través de la tecnología realizando una intervención diferente dentro del aula (Gómez y María, 2017). Así pues, nos encontramos en un momento en que la innovación en las prácticas educativas es positiva y es importante poder validar sus resultados (Gómez y otros, 2017). La investigación sobre los MOOC y sus diferentes variedades es un campo que manifiesta limitaciones importantes para los investigadores ya que es complicado poder acceder a determinado tipo de plataformas, de forma que los estudios cuantitativos y cualitativos son escasos (Aguaded et al., 2016). Pero esto también ha favorecido que se creen cursos de metodología similar, pero que se han ido adaptando de alguna forma al alumnado a quien va dirigida la formación. Por lo tanto,

la investigación sobre MOOC parece que cada vez está más encaminada hacia los denominados híbridos valorando tanto sus aspectos tecnológicos como pedagógicos (Castaño et al., 2017). La importancia de la inserción dentro de la oferta académica del uso de cursos de estas características supone un cambio en la diversidad, calidad y contenidos para el alumnado que lo realiza (Acosta y Jimenez, 2019). Es en este escenario donde se plantea este estudio, ya que la innovación dentro de la educación es fundamental para generar nuevas experiencias educativas en las que se incorporen metodologías innovadoras que favorezcan el desarrollo del aprendizaje.

2. LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS CURSOS SPOC

Cuando trabajamos en un contexto virtual nos encontramos en un espacio de características diferentes a un aula presencial, por lo que necesitamos desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas. Los cursos SPOC son cursos de formación a distancia que se basan en el acceso al conocimiento de forma online y con una metodología participativa y colaborativa, características que comparten con los MOOC, aunque en este caso, los SPOC están destinados a grupos reducidos de estudiantes. En estos cursos el estudiante debe asumir un papel más activo tanto en la búsqueda de información como en la elaboración y desarrollo del trabajo que debe realizar. El nivel de capacidad de trabajo autónomo relacionado con la activación de la autorregulación y a su vez con la motivación, son partes indispensables del proceso de enseñanza. La autorregulación es una cadena, que se va forjando poco a poco de forma autónoma y disciplinada, debemos asociarla a la organización y planeación de nuestros objetivos. El ver que es lo que quiero lograr, el medir cada paso, cada acción, y tomar las correcciones necesarias para el esfuerzo personal, todo esto refuerza de forma significativa el aprendizaje. Steffens (2006) señala que una experiencia de aprendizaje basada en contextos virtuales, donde el alumnado recibe una serie de materiales y

a través del trabajo autónomo realizado por el alumno/a, estimulará el aprendizaje autorregulado. La capacidad que tenga el alumno/a para gestionar y regular su propio aprendizaje, repercute claramente sobre los resultados de enseñanza que obtenga y sobre la calidad de los mismos. De ahí que la teoría del aprendizaje autorregulado esté despertando un fuerte interés en los últimos tiempos, ya que cada vez son más los docentes que utilizan nuevas metodologías de estas características que se utilizan dentro de las universidades, como un recurso más a las clases presenciales. Uno de los autores que más ha insistido en destacar la importancia del aprendizaje autorregulado ha sido Zimmerman, que lo entiende como “aque- llos procesos de autogobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico” (Zimmerman, 2008). El aprendizaje autorregulado está íntimamente relacionado con aspectos, como son la metacognición, la motivación intrínseca, y la acción y planificación estratégica movilizadas por la persona. Es un facilitador en la descripción de la manera en cómo, los estudiantes se acercan a los problemas, aplican estrategias, monitorean su desempeño e interpretan los resultados de sus esfuerzos; y ello implica la movilización de aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales. Esto implica que el alumnado debe adoptar una serie de medidas para promover conductas de autorregulación como: autoinstrucciones, autosupervisión, autorreforzamiento y control del estímulo (Ormrod, 2005). Todo este proceso permite al estudiante adoptar una posición más activa, participativa y crítica en su manejo, lo que repercutirá en la creación de entornos mediados más significativos para el aprendizaje. Los alumnos/as autorregulados son conscientes de la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico. Así, a la hora de enfrentarse a diferentes tareas de aprendizaje tienen clara la relevancia de su actividad e implicación personal para poder llevarlas a buen puerto, demostrando capacidad para definir sus propios objetivos; es decir, tienen conciencia de su papel como

“agentes” de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a los productos finales. El alumnado autorregulado conoce cuáles son sus capacidades y conocimientos, así como lo que deber hacer para conseguir estrategias que a ellos les pueden servir para desarrollar su proceso de aprendizaje. Este tipo de estudiantes, son capaces de ajustar su conducta a las tareas o actividades de aprendizaje que se les proponen, monitorizando esta conducta por medio de la retroalimentación continua de su pensamiento. Son conscientes de sus emociones, mostrándose capaces de controlar las emociones negativas de manera que les perjudiquen lo menos posible cuando realizan las tareas. El alumnado autorregulado, desarrolla su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias de aprendizaje de todo tipo (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo) a las que conceden gran importancia, no sólo eso, sino que tienen conciencia de las relaciones entre sus estrategias autorreguladoras y los objetivos de aprendizaje, supervisando la eficacia de sus hábitos y estrategias de aprendizaje cambiando si lo estima necesario, una estrategia por otra que consideren más eficaz, o reestructurando el ambiente físico o social para la consecución de los fines perseguidos, demostrando así iniciativa personal y perseverancia en la tarea. Diferentes estudios realizados (Brady, 2005; Honkimäki, Tynjälä y Valkonen, 2004; Paolini y Rinaudo, 2009; Rosário et al., 2007) manifiestan que el aprendizaje autorregulado favorece el rendimiento y aprendizaje siendo necesario para la competencia básica “aprender a aprender”. Una de las características que distinguen los contextos virtuales es la experiencia de autonomía del estudiante. De Carvalho et al., (2019) analizan el nivel de satisfacción del alumnado en un contexto virtual y los valores que presentan en su estudio son altos, reforzándose las características que acompañan a un contexto de estas características. En un contexto virtual y en este caso un SPOC se eliminan las limitaciones de tiempo, espacio y materiales físicos y, en gran medida, el estudiante debe controlar estas variables referidas al

qué, cómo y cuándo estudiar por sí mismo (Banard et al., 2009). El aprendizaje en un contexto virtual se caracteriza por el margen de autonomía que deja al estudiante, entonces la autorregulación se transforma en un factor crítico para el éxito en ese tipo de entornos. En tal sentido, son diversos los autores que coinciden en sostener que, si las habilidades para regular el propio aprendizaje son importantes en un ambiente de aprendizaje tradicional, juegan un rol aún más significativo en contextos virtuales (Banard et al., 2009; Chiecher, 2010; Nemi et al., 2003). Debemos destacar, que ser un alumno/a exitoso en los contextos virtuales requiere estar altamente motivado y ser un estudiante autorregulado (Artino y Stephens, 2009). Por lo tanto, es necesario analizar y valorar el nivel de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de un curso SPOC ya que nos aportará información de la experiencia de aprendizaje vivida. Todo ello dentro de la denominada enseñanza híbrida, en la que el alumnado debe mostrarse activo en su aprendizaje y adquirir competencias y capacidades que les permiten avanzar en su desarrollo educativo (López et al., 2018).

3. OBJETIVO E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de esta investigación es conocer el nivel de aprendizaje autorregulado del alumnado dentro de un curso SPOC insertado en una asignatura de Grado.

Objetivos específicos

1. Conocer el nivel de motivación de la muestra.
2. Conocer las estrategias de aprendizaje de la muestra.

Hipótesis

Hipótesis 1, el nivel de motivación del alumnado en el curso SPOC es alto.

Hipótesis 2, en un curso SPOC se facilita el desarrollo estrategias de aprendizaje específicas que permiten al alumnado estar más activo en el proceso de aprendizaje.

4. MUESTRA DE ESTUDIO

La muestra está formada por un total de 288 alumnos y alumnas de los cuales el 76,9% eran mujeres y el 23,1% eran hombres, pertenecientes a la Escuela de Magisterio de Bilbao, en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. El curso SPOC se realizó en el segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

5. INSTRUMENTO UTILIZADO

Para realizar éste análisis se ha utilizado el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, CMEA. Este es un instrumento de autoreporte que mide la orientación motivacional de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y de autorregulación metacognitiva y de contexto del aprendizaje. El Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) (Ramírez, Bueno & Ortega, 2010) es un instrumento que fue traducido al español a partir del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991, 1993).

El CMEA está integrado por dos escalas: Escala de Motivación, que consta de 31 ítems que miden las metas y las creencias de valor, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito, y la ansiedad ante los exámenes y Escala de Estrategias de Aprendizaje, que está compuesta por 31 ítems referidos al uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto. Es decir, el CMEA está diseñado para medir la orientación motivacional de los estudiantes y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para un curso en particular. En cuanto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial. Los seis factores de la escala de Motivación explicaron el 41.7 % de la varianza total y los nueve factores de la Escala de Estrategias de Aprendizaje el 43.8% en el caso de los estudiantes de bachillerato. Con la muestra de estudiantes universitarios, los seis factores de la Escala de Motivación, explicaron el 37.3% de la varianza total y los nueve factores de la Escala de

Estrategias de Aprendizaje el 31.9%. Los índices de Confiabilidad (Alpha de Cronbach) en el CMEA han sido .89 en la escala de motivación y .85 en la escala de estrategias de aprendizaje.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que los niveles logrados en ambas escalas son altos, reflejando que la experiencia de enseñanza – aprendizaje dentro del contexto virtual ha sido muy positiva, manifestándose que el alumnado se siente capacitado para trabajar en este tipo de contextos on-line. El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer el nivel de aprendizaje autorregulado del alumnado dentro de un curso SPOC insertado en una asignatura de Grado y a su vez conocer el nivel de motivación y de estrategias de aprendizaje (véase Tabla 3 y Tabla 4). Los datos revelan que el nivel de aprendizaje autorregulado ha sido elevado. Las hipótesis planteadas se dan por válidas en base a los datos obtenidos, ya que el nivel de motivación (véase Tabla 3) en el curso SPOC ha sido alto y el alumnado ha mostrado su capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas que le han hecho ser parte más activa de su proceso de enseñanza – aprendizaje (véase Tabla 4). Se observa una valoración alta de todos los ítems de la escala de motivación (véase Tabla 3) con una puntuación de 4,23 en *ansiedad ante los exámenes* que es la puntuación más baja, frente a 5,54 de puntuación en *autoeficacia para el aprendizaje* que es la más alta. Afirmar que la fiabilidad arrojada por el cuestionario CMEA es muy buena y similar a la obtenida en estudios previos (Pintrich et al., 1991; Ramírez et al., 2013; Ramos-Díaz, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007), lo que apoya su uso como instrumento fiable para la medición de la motivación y las estrategias de aprendizaje. Éstos datos revelan que el alumnado tiene unos juicios y creencias acerca de su habilidad para realizar con éxito la tarea académica positivos, pero a su vez siente ansiedad, es decir se preocupa por ello. En general, vemos que los alumnos/as expresan una valoración positiva/alta en

estrategias que están vinculadas a la motivación interna y auto-percepción. De esta forma se expresa que el alumnado se considera responsable de su aprendizaje por lo que les hace estar más activos en el proceso del mismo. Es importante destacar la puntuación del ítem, *valor de la tarea* 5,32, a través del cual el alumno/a presenta la importancia que da a lo que está realizando, realmente el curso fue importante para el alumnado, manifestando tener interés por el contenido del curso y valorando su utilidad.

Tabla 3. Resultados Escala de Motivación

	Media	D.T.
Orientación a metas intrínsecas	5,17	0,91
Orientación a metas extrínsecas	4,51	1,21
Valor de la tarea	5,32	0,96
Creencias de control	4,99	0,93
Autoeficacia para el aprendizaje	5,54	0,76
Ansiedad ante los exámenes	4,23	1,44

En los datos que hacen referencia a la escala de estrategias de aprendizaje (véase Tabla 4), vemos como las puntuaciones en todos los ítems han sido altas. Debemos destacar la obtenida en el ítem *repetición* con una media de 5,29, reflejando el uso que hace el estudiante de estrategias de repetición para ayudarse a recordar la información de una tarea académica. El ítem *regulación del esfuerzo*, obtiene una media de 5,09, reflejando la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y alcanzar metas establecidas. La puntuación obtenida en el ítem *búsqueda de ayuda*, donde puntúan con un 4,73 de media, muestra que han pedido ayuda a otros compañeros y/o al docente, durante la realización de una tarea cuando lo han necesitado. El ítem de la *organización* ha obtenido una puntuación de 5,71 de media, por lo que las estrategias para acometer el estudio de

la materia y seleccionar la información relevante han sido buenas. Esto lo podemos asociar al nivel alto que se refleja en el ítem, *administración del tiempo y del ambiente*, tan importante dentro de un contexto virtual en el que han obtenido un 5,15.

Tabla 4. Resultados Escala de Estrategias de Aprendizaje.

	Media	D.T.
Repetición	5,29	0,99
Elaboración	4,95	0,89
Organización	5,71	1,00
Pensamiento crítico	5,03	0,86
Autorregulación meta-cognitiva	4,87	0,70
Administración del tiempo y del ambiente	5,15	0,85
Regulación del esfuerzo	5,09	0,94
Aprendizaje con compañeros	4,94	0,99
Búsqueda de ayuda	4,73	0,77

En general los datos muestran que las medias de los ítems de ambas escalas han sido altas transmitiendo un nivel alto de estrategias de aprendizaje desarrolladas en su experiencia dentro del curso SPOC insertado en una asignatura de Grado.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio manifiesta la alta capacitación de los estudiantes de Grado para poder desarrollar un curso SPOC dentro de una de sus asignaturas. Es importante conocer si los estudiantes disponen de recursos personales para poder trabajar en contextos virtuales y a través de esta investigación vemos que, el alumnado ha sido capaz y ha mostrado disponer de estrategias y recursos personales para desarrollar una buena experiencia de enseñanza – aprendizaje. Realmente los cursos SPOC introducen la llamada docencia híbrida o semipresencial en el aula, de forma que los estudiantes se van ajustando y autorregulando su proceso de aprendizaje. Los datos obtenidos en este estudio, muestran el beneficio del uso de nuevas prácticas educa-

tivas en el aula universitaria. El nivel de motivación del alumnado ha sido muy alto. En cualquier contexto educativo la motivación es muy importante, pero debemos tener en cuenta que siempre estará asociada a las características de cada individuo. Sin motivación cualquier otro elemento del proceso de aprendizaje se puede ver afectado de forma negativa. El desarrollo de estrategias de aprendizaje ha hecho que el alumnado haya sido parte activa de su proceso de aprendizaje, manifestando su capacidad para combinar la enseñanza virtual con la enseñanza presencial. La autorregulación del aprendizaje, es decir, la aplicación de estrategias de aprendizaje, su autoevaluación y la adopción de medidas correctivas en las comunidades virtuales y entornos Personales de Aprendizaje PLE (Personal Learning Environments), favorece en el estudiante una posición más activa. Es importante que el alumnado muestre una buena capacitación a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje ya que cada vez son más las experiencias en la universidad en las que se utilizan cursos de estas características o similares. La metodología de estos cursos implica nuevas formas de comunicación y de aprendizaje. La integración de los cursos con formato MOOC en las aulas a través del formato blended Learning es una realidad y cada vez son más los docentes que los utilizan, ya que la educación en abierto es una posibilidad que no podemos desechar. Aun así, es importante señalar, que los cursos MOOC o cualquiera de sus variedades no pueden ser nunca vis-

tos como sustitutos de la enseñanza reglada, pero debemos ser conscientes y asumir que pueden ser un gran apoyo para el docente universitario. El desarrollo de este tipo de estudios nos aporta información sobre el perfil del alumnado universitario con quien estamos trabajando y a su vez, favorecen la introducción dentro del aula de recursos pedagógicos asociados a la realidad con la que convive el alumnado, pantallas, ubicación y la red. A través de los SPOC se facilita el aprendizaje autónomo y se fortalece el uso de redes sociales en el aprendizaje. El uso de los elementos de los SPOC (videos, e-actividades, foros) dentro de la educación presencial, hace que sean más atractivos para los estudiantes y permite que el profesorado participe de forma activa, pero como un acompañante del alumnado, siendo el papel del estudiante el de protagonista. En conclusión, debemos dar importancia al aprendizaje autorregulado y a la motivación del alumnado y de su repercusión en la enseñanza, pero sobre todo hay que valorar y realizar análisis dentro del contexto universitario, de la repercusión que tiene el uso de prácticas y metodologías colaborativas que favorezcan la implicación del alumnado de forma activa en su aprendizaje. La universidad está en un constante proceso de evolución y la utilización de plataformas virtuales y cursos por parte de los docentes tiene una valoración alta para el alumnado (Arancibia et al., 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., Jiménez, M. (2019). Importancia de la oferta académica de las principales plataformas MOOC (massive open online course) para las ciencias administrativas. *Vivat Academia*. Revista de Comunicación. 15 diciembre 2018 /15 marzo, 2019 nº 145, 97-111
- Aguaded, I., Vázquez-Cano, E y López- Meneses, E. (2016). El impacto bibliométrico del movimiento MOOC en la Comunidad Científica Española. *Educación XXI*, 19(2), 77-104. doi:10.5944/eduXXI.13217
- Arancibia, M L; Cabero, J y V, I. (2019). Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno. *Apertura*, 11(1), pp. 104-119. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1440>
- Artino, A., y Stephens, J. (2009). Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151. doi:10.1016/j.iheduc.2009.02.001

- Banard, L., Lan, W. y To, Y., Valerie, P. y Shu-Ling, L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1-6.
- Cabero, J. (2013) El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 133-156.
- Castaño, C. y Cabero, J. (2013) *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Castaño, C., Maiz, I., y Garay, U. (2015) Rendimiento y nivel de satisfacción de los participantes en un curso online masivo y abierto (MOOC). *Comunicar*, 44 (11), 19-26. |
- Castaño, C., Garay, U., y Maiz, I. (2017). Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 75(266), 65-82. doi: 10.22550/REP75-1-2017-04
- Clark, D. (2013). *MOOC: taxonomy of 8 types of MOOC*. Recuperado de: <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/MOOC-taxonomy-of-8-types-of-mooc>.
- Chiappe-Laverde, A., Hine, N. y Martínez S., (2015). Literature and Practice: A Critical Review of MOOC. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 44, 9-18. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-01>
- Chiecher, A. (2006). Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. En Lanz M. Z. (comp.) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.
- Daniel, J. (2012). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*. Recuperado de: <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Making-Sense-of-MOOCs.pdf>
- De Carvalho Junior, G., Robles, D., De la Serna, M., Rivas, M. (2019). Comparative Study SPOC vs. MOOC for Socio-Technical Contents from Usability and User Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (2), 4-20. DOI: 10.17718/tojde.557726
- Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L., Borrás, O. y García Peñalvo, F. J. (2014). Educación en abierto: integración de un MOOC con una asignatura académica. *TESI. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3) 233-255.
- Firmin, R., Schiorring, E., Whitmer, J., y Willett, T. (2014). Case study: using MOOC for conventional college coursework. *Distance Education*, 35 (2), 178-201.
- Fundación Telefónica, (2015). Comparativa xMOOC vs. cMOOC. Recuperado de: www.fundaciontelefonica.com.
- Gómez Trigueros, I. M. y Ruiz Bañuls, M. (2017). Análisis sobre nuevas metodologías activas basadas en el ABP y en la Gamificación en los estudios de Máster del Profesorado en Educación Secundaria. En: Roig-Vila, Rosabel (coord.). *REDES-INNOVAESTIC 2017* (47-48), Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante.
- Gómez Trigueros, I. M. (2017). Los proyectos de innovación como recurso formativo en el Máster del Profesorado. *@tic. Revista d'innovació educativa*. 19, 22-29.
- Honkimäki, S., Tynjälä, P. y Valkonen, S. (2004). University students' study orientations, learning experience and study success in innovative courses. *Studies in Higher Education*, 29, 431-449. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236353>.
- Kolowich, S. (2012). *Inside Higher Ed. MOOC' Little Brother*. Recuperado de: <http://www.insidehighered.com/news/2012/09/06/u-maine-campus-experiments-small-scale-high-touch-open-courses>

- Lou, Y-J., Zheng, P-R. y Jiang, Ch. (2016). The Enlightenment of SPOC on Teaching Reform of Higher Education in China-Based on the Perspective of Mastery Learning Theory. *Science Journal of Education*, 2(4), 95-100.
- López de la Serna, Ar., Castaño, C. y Herrero, D. (2018). Integración de los cursos SPOC en las asignaturas de Grado. Una experiencia práctica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.10>
- MacVie, L. (2013) SPOCS: *The Doable Open Courses for Medium-Sized Institutions*. Recuperado de: Leah MacVie. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118444444.ch12>
- Martí, J. (2012). *Tipos de MOOC* Xarxatic. Recuperado de: <http://www.xarxatic.com/tipos-de-MOOC/>.
- Martínez, G. y Pulido, E. (2015). *Usando un SPOC para darle la vuelta al aula*. IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. Disponible en: <http://www.emadridnet.org/es/using-a-spooc-to-turn-the-class-around>
- Niemi, H.; Nevgi, A y Virtanen, P (2003). Towards self-regulation in Web-based learning. *Journal of Educational Media* 1(28), 49-7. <https://doi.org/10.1080/1358165032000156437>
- North, S., Richardson, R., y North, M. (2014). To Adapt MOOC, or Not? That is No Longer the Question. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (1), 69-72.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Paolini, P., Verónica, y Rinaudo, M C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME*, XI (31).
- Pintrich, P., Smith, D. García, T y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 7, 667-686.
- SCOPEO (2013) SCOPEO INFORME Nº2. MOOC: *Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas. Recuperado de: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Ramírez, MC.; Bueno, J A. y Ortega, I. (2010). *Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*. Ponencia presentada en el XXXVII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) Chihuahua, México.
- Ramírez, M C., Canto, J E., Bueno, J A., y Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Rivard, R. (2013). *Inside Higher Ed, Reins on Moonlighting*. Recuperado de: www.insidehighered.com/news/2013/05/08/u-pennsylvania-drafts-guidelines-keep-professors-competing-against-it-online.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema* 19 (3), 422-427.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1I9IDgcC1E_XSmPTok6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit.
- Steffens, K. (2006) Self-regulated Learning in technology-enhanced environments: Lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 41 (3/4), 353-379.

- Zimmerman, B. J. (2008). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) *Self-regulation: Theory, research, and applications*, 13-39. Orlando, FL: Academic Press.

LA REPETICIÓN DE CURSO EN LA ADOLESCENCIA: INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIOFAMILIARES

Teenagers repeating school grades: Influence of socio-family variables

Antonio Urbano Contreras. Universidad de Oviedo (España).

Lucía Álvarez Blanco. Universida de Oviedo (España).

Contacto: urbanocontreras@gmail.com

Fecha recepción: 11/06/2018 - Fecha aceptación: 03/06/2019

RESUMEN

El contexto familiar es clave en el desarrollo y el bienestar personal, especialmente durante la infancia. En la etapa concreta de la adolescencia, la familia y la escuela son dos agentes que interaccionan e influyen notablemente en la vida de los jóvenes. En este estudio, con el fin de profundizar en la relación entre ambos contextos, se recoge la valoración del propio alumnado de secundaria sobre su dinámica familiar (analizando la cohesión y la adaptabilidad de sus familias), tomando en consideración la variable repetición de curso. La muestra participante, 296 alumnos, presenta de partida un perfil sociofamiliar diferente, concentrándose entre el alumnado repetidor un mayor número de chicos, estructuras familiar más diversas y niveles económicos más bajos. Para la recogida de información se utilizó la versión española de la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale, instrumento ampliamente utilizado en investigación educativa y que, formado por 20 ítems, presentó muy buena fiabilidad para esta investigación ($\alpha = .92$). Los resultados reportan diferencias significativas en la práctica totalidad de variables, mostrándose los alumnos no repetidores más satisfechos con sus contextos familiares. Aunque los datos generales pueden considerarse positivos, se señalan elementos a reforzar y trabajar socioeducativamente con las familias (disciplina, participación de los hijos, establecimiento de normas y límites). Conforme a estos resultados, parece conveniente desarrollar acciones que integren a familias y centros educativos con el objetivo de potenciar sus competencias parentales y educativas, favoreciendo a su vez la cooperación entre ambas instituciones.

PALABRAS CLAVE

Contexto familiar, Alumnado repetidor, Educación Secundaria, cohesión familiar, adaptabilidad familiar.

ABSTRACT

The family context is key in the personal development and well-being, especially during childhood. In the particular stage of adolescence, family and school are two agents that interact and have a remarkable impact on the life of teenagers. This study aims to delve into the relationship between both contexts, and gathers the assessment of the students themselves about their family dynamics (analyzing their cohesion and the adaptability of their families), taking into consideration the variable having repeated a grade. The sample, made up of 296 students, shows a different social and familiar profile, concentrating in the repeater students a greater number of boys, a greater diversity of family structures and lower economic levels. Data was collected using the Spanish version of the *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*, tool made up with 20 items and widely used in educational research, that showed a very good reliability for this research ($\alpha = .92$). Results reported significant differences practically in every variable, showing that non repeater students were more satisfied with their family contexts. Although general data may be considered as positive, it is noteworthy that certain elements must be strengthened and addressed with the families (discipline, involvement of the children, rules and limits setting). According to these results, it seems advisable to develop actions involving families and schools aiming to enhance their parenting and education skills, boosting as well the cooperation between both institutions.

KEYWORDS

Family context, Repeater students, Secondary Education, Family cohesion, Family adaptability.

1. INTRODUCCIÓN

La familia es un contexto de aprendizaje social que ha de propiciar prácticas que faciliten el desarrollo integral de los niños, aun no existiendo recetas para ser un buen padre ni un modelo ideal de familia. Ante esta diversidad, estos espacios de convivencia deben plantearse cómo ayudar a crecer al resto de miembros, especialmente a los más jóvenes, pues ser padres implica responder a las necesidades físico-biológicas, afectivas, cognitivas y sociales de los hijos (Aguilar Ramos, 2014). De las diversas etapas del desarrollo, la adolescencia supone un período de transición en el que emergen importantes hitos del desarrollo como la consolidación de la identidad personal, sexual y vocacional, aspectos en los que agentes como la familia, la escuela y el grupo de amigos suponen un apoyo fundamental (Santander et al., 2008). En el plano concreto de la familia, en esta etapa, y a pesar de los cambios tan significativos que acontecen a nivel físico, cognitivo, emocional o social, el apoyo de los padres y el papel que desempeñan siguen siendo claros factores de protección para los hijos (Martínez García, Sánchez y Martínez, 2017; Rodrigo et al., 2004).

Por su parte, tras consultar numerosas investigaciones, autores como Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno (2008), concluyen que existe una fuerte conexión entre el contexto familiar y el ajuste en la adolescencia, pues cuestiones como la percepción de los hijos de un elevado apoyo por parte de los padres, una actitud favorable hacia la escuela o el adecuado desarrollo de una autoestima global y familiar favorecen el ajuste escolar (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005). Por el contrario, la carencia de apoyo parental tiende a asociarse con problemas de conducta o, incluso, con un mayor riesgo de aparición de comportamientos delictivos y violentos en los adolescentes (Aroca Montolío, 2013).

A nivel europeo, estas premisas, son recogidas por el Comité de Ministros en la Recomendación 2006/19 sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva, llevando a cabo una clara apuesta e implementación del

trabajo en esta línea con las familias, aunando los esfuerzos desde ámbitos tan diversos como los servicios sociales, justicia, educación y salud (Martínez-González, Rodríguez-Ruíz, Álvarez-Blanco y Becedóniz-Vázquez, 2016).

Profundizando más en la interacción existente entre contexto familiar y escolar, autores como Robledo Ramón y García Sánchez (2009), tras una exhaustiva revisión de investigaciones centradas en la incidencia de variables familiares y adaptación académica, subrayan la marcada influencia en el desarrollo escolar de aspectos relacionados con el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas de los progenitores hacia los hijos, y la propia implicación parental en la educación. A esta relación de aspectos se unen los condicionantes propios del entorno sociocomunitario en el que reside el niño (Epstein, 2011), de modo que se hablaría de interacciones superpuestas y bidireccionales de unos subsistemas a otros, siendo el desarrollo integral del niño el elemento central y objetivo común a todos estos agentes educativos y de socialización (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007).

Ante esta estrecha y directa relación entre contexto familiar y escolar, la presente investigación busca profundizar en el conocimiento del contexto familiar y, concretamente, en la posible existencia de diferencias al considerar como indicador de análisis la repetición de curso por parte del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Este propósito, responde a los hallazgos de las investigaciones consultadas, que subrayan que los perfiles de partida de estos estudiantes son diferentes, por un lado, en lo que se refiere a rendimiento académico, motivación ante el estudio, nivel de compromiso con el aprendizaje, absentismo escolar, etc. y, por otro, en el perfil sociodemográfico de sus respectivas familias, considerado más desfavorecido y con menores niveles de estudio de los progenitores entre el alumnado repetidor (Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Martínez González y Álvarez

Blanco, 2005; Urbano Contreras, Álvarez Blanco e Iglesias García, 2018).

2. MÉTODO

A continuación, se incluye la descripción de la muestra, el instrumento utilizado para recoger la información y el procedimiento que se ha llevado a cabo para obtener y analizar los datos.

2.1. Participantes

El total de alumnado encuestado es de 296, de los que el 72.4% nunca ha repetido un curso y el 27.6% al menos uno. En cuanto a las características sociodemográficas de los no repetidores, el 52.4% son mujeres y el 47.6% hombres con una edad media de 13.6 años. En lo académico, el 53.3% cursa primero o segundo de E.S.O. y el 46.7% tercero o cuarto, el 71.2% está en una clase del programa bilingüe y tiene una media de asignaturas suspensas en el último trimestre de 1.4. Asimismo, respecto a su contexto familiar, el 70% pertenece a una estructura familiar biparental clásica, habiendo cursado el 69.9% de los padres y el 76.7% de las madres Bachillerato, Formación Profesional o estudios universitarios (el resto cuenta con la E.S.O. o no tiene estudios reglados). Asimismo, en el 59.8% de los casos ambos progenitores trabajan, alcanzándose unos ingresos mensuales superiores a 1500 euros en el 63.9% de los núcleos familiares. Por último, en cuanto a sus expectativas académicas, el 72.1% del alumnado no repetidor espera estudiar un Ciclo Formativo de Grado Superior o estudios universitarios.

Por su parte, entre el alumnado repetidor el 58% son hombres y el 42% mujeres con una edad media de 15.3 años. Atendiendo a lo académico, el 61.7% cursa primero o segundo de E.S.O. y el 38.3% tercero o cuarto, el 18.5% pertenece a una clase del programa bilingüe y la media de asignaturas suspensas se sitúa en 3.8. Por otro lado, su contexto familiar presenta mayor diversidad de estructuras familiares, con un 40% de familias biparentales clásicas frente a otro tipo de familias que representan el 60% (por ejemplo, un 35% de monoparentales o un 13.8% de reconstituidas). Considerando el nivel de

estudios, el 32.8% de los padres y el 40.6% de las madres han cursado Bachillerato, Formación Profesional o estudios universitarios (el resto cuenta con la E.S.O. o no tiene ningún estudio reglado). Además, en el 38.4% de los hogares trabajan ambos miembros y en el 30.2% se ingresan más de 1500 euros al mes. En cuanto a las propias expectativas de futuro en lo que a estudios se refiere, únicamente el 13.8% de estos estudiantes aspira a estudiar un grado superior o estudios universitarios.

2.2. Instrumento

Para recoger la información se empleó la *Escala de la adaptabilidad y de la cohesión familiar*, originalmente conocida como *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* (Olson, Portner y Bell, 1982), adaptada por Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galindez y Sanz (2006). Este instrumento presenta 20 ítems en una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones (desde 1 = nada a 4 = mucho) y una buena fiabilidad (Alfa de Cronbach de .92 para esta investigación). La escala presenta a su vez una subescala de cohesión que está compuesta por los ítems número 1, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 17, 18 y 20 y otro de adaptabilidad constituida por los ítems restantes (números 2, 3, 5, 8, 11, 12, 14, 16 y 19). La relación íntegra de variables que integran el cuestionario puede consultarse dentro del apartado de "Resultados".

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se administró en el curso escolar 2016/17 entre alumnado de Asturias de forma voluntaria, en horas de clase y con la presencia en todo momento del investigador con el fin de aclarar cualquier duda que pudiese surgir en el proceso de cumplimentación que, por término medio e incluyendo una explicación previa de las pautas, osciló entre los 15 y 20 minutos. Finalizada la recogida de información, se volcaron los datos y analizaron con el programa informático SPSS v. 22.0, realizándose en este caso análisis descriptivos univariados y de tendencia central, así como comparativos con el estadístico *t de Student*. El tamaño del efecto de las

diferencias significativas se determinó mediante la *d* de Cohen.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presenta la Tabla 1 con el fin de conocer cómo percibe y valora el alumnado su contexto familiar reflejándolo, por un lado, en las puntuaciones medias y desviaciones típicas correspondientes a las respuestas de los no repetidores y, por otro, las de los que sí ha repetido. De forma general, se observan resultados positivos destacando indicadores como el apoyo en los momentos difíciles (V10) y la cercanía entre los miembros de la familia (V1), con medias superiores a 3 puntos en ambos grupos. Mientras, las variables que requerirían más apoyo, con medias próximas o inferiores a 2.5 puntos en ambos colectivos, son las que hacen alusión a 1) seguir las propuestas de los hijos cuando hay problemas que resolver (V2), 2) hablar padres e hijos sobre el castigo (V11), 3) intentar asumir nuevas formas de resolver problemas (V14) y 4) considerar la opinión de los hijos en lo que a disciplina se refiere (V5) (las cuatro variables corresponden a la dimensión de adaptabilidad familiar).

Atendiendo al indicador de repetición de curso en cada grupo, se observa que el alumnado repetidor presenta medias inferiores en todas las variables que integran ambas dimensiones destacando, con diferencias de al menos 0.4 puntos, elementos como considerar que la disciplina es justa (V3), que su familia se reúne en una misma habitación (V9), que resulta fácil expresar opiniones (V12) y que sienten agrado con las soluciones que se encuentran al comentar los problemas en el hogar (V19). También llama la atención que aquellas cuestiones que presentan menores diferencias entre ambos grupos (V2, V8, V11 y V16) pertenecen a la dimensión de adaptabilidad, bloque en que ambos obtienen puntuaciones más bajas.

Tabla 1. Medias en las variables de cohesión y adaptabilidad familiar en alumnado no repetidor y repetidor

Variables	No repetidor	Repetidor
	M (Sx)	M (Sx)
1. Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros	3.4 (.71)	3.1 (.78)
2. Cuando hay que resolver problemas, se siguen las propuestas de los hijos	2.3 (.79)	2.1 (.86)
3. En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, castigos) es justa	3.2 (.75)	2.8 (.93)
4. En mi familia asumimos las decisiones que se toman de forma conjunta como familia	3.0 (.86)	2.7 (1.03)
5. En cuanto a la disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	2.6 (.89)	2.3 (.89)
6. Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución	3.0 (.86)	2.7 (.91)
7. En nuestra familia hacemos cosas juntos	3.1 (.82)	2.8 (1.03)
8. Los miembros de la familia decidimos lo que queremos libremente	2.8 (.92)	2.6 (.92)
9. En nuestra familia nos reunimos todos juntos en la misma habitación (salón, cocina)	3.0 (.93)	2.6 (.91)
10. En mi familia nos apoyamos unos a otros en los momentos difíciles	3.5 (.78)	3.2 (.85)
11. Los padres y los hijos hablamos juntos sobre el castigo	2.4 (1.02)	2.2 (1.04)
12. En nuestra familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión	3.0 (.89)	2.6 (.99)

13. Los miembros de la familia compartimos intereses y aficiones	2.9 (.88)	2.6 (.94)
14. En nuestra familia se intentan nuevas formas de resolver problemas	2.5 (.86)	2.3 (.87)
15. A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos	2.8 (.89)	2.5 (.98)
16. Todos tenemos voz y voto en las decisiones familiares importantes	2.7 (.89)	2.6 (1.01)
17. En mi familia nos consultamos unos a otros las decisiones	2.8 (.87)	2.5 (.88)
18. Los miembros de la familia nos pedimos ayuda mutuamente	3.0 (.87)	2.7 (.84)
19. Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas	2.9 (.90)	2.4 (.93)
20. La unidad familiar es una preocupación principal	3.0 (.97)	2.7 (.94)

Con el fin de profundizar en la comprobación de la existencia o no de diferencias entre el contexto familiar del alumnado no repetidor y el del que sí lo es, se ha efectuado la prueba *t de Student* para determinar posibles diferencias significativas entre ambos grupos. Estos resultados, acompañados del tamaño del efecto determinado por el estadístico *d de Cohen*, se recogen en la Tabla 2. Un análisis general del elevado número de variables en que se dan tales diferencias, 16 de un total de 20, ya denota que la percepción del contexto familiar es más negativa entre el alumnado repetidor. Así pues, al tomar en consideración el tamaño del efecto, las variables que presentan mayores diferencias son, respectivamente y con tamaños del efecto entre medianos y grandes, las siguientes: 1) considerar que los miembros de la familia se sienten muy cercanos unos a otros (V1), 2) creer que la disciplina es justa (V3) y 3) sentirse bien con las soluciones

encontradas al comentar los problemas en su casa (V19).

Tabla 2. Diferencias significativas y tamaño del efecto en las variables de cohesión y adaptabilidad familiar entre alumnado repetidor y no repetidor

Variables	p	d
1. Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros	.001	.69
2. Cuando hay que resolver problemas, se siguen las propuestas de los hijos	.039	.37
3. En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, castigos) es justa	.000	.43
4. En mi familia asumimos las decisiones que se toman de forma conjunta como familia	.019	.28
5. En cuanto a la disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	.018	.28
6. Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución	.047	.23
7. En nuestra familia hacemos cosas juntos	.007	.32
9. En nuestra familia nos reunimos todos juntos en la misma habitación (salón, cocina)	.003	.35
10. En mi familia nos apoyamos unos a otros en los momentos difíciles	.014	.29
12. En nuestra familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión	.003	.36
13. Los miembros de la familia compartimos intereses y aficiones	.043	.24
15. A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos	.010	.30
17. En mi familia nos consultamos unos a otros las decisiones	.004	.35
18. Los miembros de la familia nos pedimos ayuda mutuamente	.003	.35
19. Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas	.000	.42
20. La unidad familiar es una preocupación principal	.023	.27

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de los resultados obtenidos, es posible afirmar que la hipótesis de partida se ha visto confirmada, pues existen diferencias en la percepción y valoración del contexto familiar que hace el alumnado de Educación Secundaria en función de si es o no repetidor y, concretamente, en todas aquellas variables que presentan tales discrepancias, el alumnado repetidor percibe su contexto familiar de forma más negativa. Partiendo de esta idea, es interesante destacar lo ya planteado por Torres (1998), hace ahora dos décadas, al señalar que la repetición de curso es un fenómeno que afecta a la mayoría de sistemas educativos del mundo (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013) y que debería llevar a plantear si, como en muchas ocasiones ocurre, se debe seguir culpando y poniendo el foco de atención en el propio alumnado o empezar a considerarlo como un fallo del propio sistema (Álvarez Blanco, 2006; Álvarez Blanco y Martínez González, 2017; Álvarez Blanco y Martínez González, 2018).

De entre los diversos agentes que configuran el contexto del alumnado, y que deberían recibir especial atención y apoyo por parte del sistema político y económico, destaca la familia por ser el espacio que necesita cualquier persona para poder aprender, desarrollarse y llegar a crear su propia representación del mundo (Estévez López, Jiménez Gutiérrez y Musitu Ochoa, 2007; Urbano Contreras y Bernedo Muñoz, 2016), constituirse como el agente social más importante durante los primeros años de vida y uno de los principales a lo largo de todo el ciclo vital.

Centrando la atención en este contexto, si se observa la descripción de la muestra, ya se obtiene una primera evidencia al constatar que las características familiares y sociales del alumnado repetidor y no repetidor ya difieren de partida, destacando elementos como la diversidad de estructuras familiares, el nivel de estudios de los padres o el nivel económico, lo que parece seguir la tendencia de otras investigaciones que se centran,

por ejemplo, en el rendimiento académico del alumnado y que asocian un mayor rendimiento a familias con estructuras familiares constituidas por ambos progenitores, mayor nivel educativo de los padres y mayor nivel económico (Córdoba Caro, García Preciado, Luengo Pérez, Vizuite Carrizosa y Feu Molina, 2011). Merece una atención especial las propias expectativas de futuro que manifiestan los propios alumnos, pues las diferencias son notables entre las metas que espera alcanzar el alumnado repetidor y no repetidor, lo que también puede asociarse a la disminución de la autoestima, la autoimagen y el empobrecimiento de la capacidad para afrontar el futuro que puede estar asociado a la repetición de curso (Cayssials, 2005).

Por otro lado, y aunque se aprecian resultados positivos de forma global, los resultados obtenidos llevan a plantear la necesidad de trabajar con todas las familias aspectos asociados, principalmente, a la resolución de problemas, el establecimiento de normas y límites, y la participación de los hijos en ambos procesos. En este sentido, como reflejan Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007), se debe tener en cuenta que establecer normas y límites a los hijos es un aspecto que resulta complejo para las familias, al igual que aplicar consecuencias lógicas y proporcionadas cuando se incumple lo acordado, pero cuando adquieren, generalmente con algo de apoyo, las competencias necesarias para hacerlo y experimentan los beneficios de establecer y cumplir los límites y las normas, lo que contribuye al desarrollo de la tolerancia a la frustración y las habilidades de autorregulación de los hijos, a la vez que se les está aportando referencias consistentes de hasta dónde pueden llegar con sus demandas y su comportamiento.

Al considerar las diferencias entre alumnado repetidor y no repetidor en cuanto a adaptabilidad y cohesión familiar, se evidencia la necesidad de contemplar y trabajar otra serie de variables y contextos, como el familiar, que van más allá del propio alumno (rendimiento académico, motivación, concentración, etc.). De cara a plantear actuaciones que mejoren la situación personal y

social de todo el alumnado, y especialmente de aquel que es repetidor, se ha de tener en cuenta que aspectos como el clima familiar se vinculan con el rendimiento académico o el fracaso escolar tanto en alumnos repetidores como no repetidores (Lozano Díaz, 2003; Martínez González y Álvarez Blanco, 2017, 2018; Pérez Sánchez y Castejón Costa, 1997) o que, por ejemplo, el alumnado repetidor percibe mayores niveles de violencia en los centros educativos que aquel que nunca ha repetido (Álvarez-García et al., 2010). Atendiendo a las características y necesidades concretas del alumnado y su contexto, y en la línea de lo que proponen Méndez Mateo y Cerezo Ramírez (2018), los resultados llevan a demandar la puesta en marcha de acciones encaminadas a buscar la coopera-

ción entre las familias, los centros educativos y la comunidad (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Redding, 2000) con el fin de dotar a todos los agentes educativos de las herramientas y los recursos necesarios para detectar y abordar posibles situaciones de riesgo y prevenir la repetición de curso, potenciando así el éxito académico y la mejora educativa (Álvarez Blanco y Martínez González, 2018; Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015; Miñaca y Hervás, 2013; Rumberger, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ramos, M. C. (2014). La educación familiar en la sociedad del conocimiento. En P. Cánovas Leonhardt y P. M. Sahuquillo Mateo (Coords.), *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 155-188). Valencia: Tirant Humanidades.
- Álvarez Blanco, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el sistema educativo*. Madrid: Ediciones CINCA.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez, González R. A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Piende, A. Bernardo, J. C. Núñez y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (121-140). New York: Nova Science Publishers.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R. A. (2018). Percepción docente de la adaptación escolar del alumnado riesgo de abandono. *Temas de Educación*, 23(2), en prensa.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Piende, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- Aroca Montolío, C. (2013). La violencia de hijos adolescentes contra sus progenitores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 5, 12-30.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Cayssials, A. N. (2005). Evaluación de atribuciones de causalidad en adolescentes repetidores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(19), 79-88.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizuite Carrizosa, M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento

- académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
 - Estévez López, E., Jiménez Gutiérrez, T. y Musitu Ochoa, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
 - Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
 - Marchesi, A., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 307-323.
 - Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
 - Martínez García, M. F., Sánchez, A. y Martínez, J. (2017). Crisis económica, salud e intervención psicosocial en España. *Apuntes de Psicología*, 35(1), 5-24.
 - Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
 - Martínez González, R. A., Pérez Herrero, M. H. y Álvarez Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia.
 - Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L. y Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention* 25(2), 111-117.
 - Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES). Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.
 - Méndez Mateo, I. y Cerezo Ramírez, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-61.
 - Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
 - Olson, D. H., Portner, J. y Bell, R. Q. (1982). *FACES II*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
 - Pascual Barrio, B., y Amer Fernández, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
 - Pérez Sánchez, A. M. y Castejón Costa, J. L. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 103-117.
 - Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
 - Robledo Ramón, P. y García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J. y Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 136(3), 317-324.
- Torres, R. M. (1998). Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema? *Evaluación, aportes para la capacitación*, 1, 1-20.
- Urbano Contreras, A., Álvarez Blanco, L. e Iglesias García, M. T. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 47(2), 237-244.
- Urbano Contreras, A. y Bernedo Muñoz, I. M. (2016). Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 14-30.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LA MEJORA EDUCATIVA Y LA INCLUSIÓN

Learning-service in higher education: psychopedagogical intervention from educational improvement and inclusion

Aida Sanahuja Ribés. Universidad Jaume I (España).

Contacto: asanahuj@uji.es

Fecha recepción: 09/05/2019 - Fecha aceptación: 27/11/2019

RESUMEN

El Aprendizaje Servicio (ApS) es una práctica que se institucionaliza cada día más en la educación superior, ya que fomenta la ciudadanía activa y crítica, el aprendizaje ético y los valores centrados en la competencia social. Se presenta una experiencia de innovación educativa llevada a cabo durante el segundo semestre del curso 2017/18. Este proyecto forma parte del itinerario: intervención psicopedagógica de mejora educativa e inclusión (Máster en Psicopedagogía), configurado por cinco asignaturas. El objetivo principal del ApS radica en «Mejorar la calidad de la práctica profesional y de la propia formación, desarrollando estrategias que faciliten la colaboración, la creación de redes, la implicación de los distintos agentes educativos y/o sociales que participen en los procesos psicoeducativos». Se presenta una explicación detallada de los seminarios y las diferentes fases seguidas para el desarrollo del proyecto ApS, siendo éstas: 1) formulación del problema y detección de necesidades, 2) planificación de la acción/servicio, 3) puesta en acción y 4) evaluación, reflexión y divulgación. Han participado diez estudiantes (dos grupos) y seis docentes (coordinación). El principal objetivo de la intervención psicopedagógica ha sido la mejora de la convivencia de un barrio de la localidad de Castellón (España), por esta razón se han articulado dos acciones: 1) levantemos la voz y 2) creando espacios. Para concluir, cabe señalar los beneficios detectados en la formación de los futuros profesionales en el campo de la psicopedagogía, trabajando en un contexto real.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-servicio, educación superior, intervención psicopedagógica, mejora educativa, inclusión.

ABSTRACT

Service learning (SL) as the teaching method is institutionalized more and more in a higher education, due to promotes active and critical citizenship, learning the ethics and social competence. It presents an experience of educational innovation carried out during the second semester of the 2017/18 academic year. This project is part of the itinerary: psychopedagogical intervention for educational improvement and inclusion (Master in Psychopedagogy), consisting of five subjects. The main goal of SL is to «Improve the quality of professional practice and training itself by developing strategies to facilitate collaboration, networking, the involvement of the various educational and/or social actors involved in psychoeducational processes». A detailed explanation of the seminars and the different phases followed for the development of the SL project is presented, being these: 1) formulation of the problem and identification of needs, 2) planning of the action/service, 3) implementation and 4) evaluation, reflection and dissemination. Ten students (two groups) and six teachers (coordination) participated. The main objective of the psychopedagogical intervention has been the improvement of the coexistence of a neighbourhood of the town of Castellón (Spain), for this reason two actions have been articulated: 1) raise the voices and 2) create spaces. To conclude, it is worth noting the benefits identified in the training of future professionals in the field of Psychopedagogy, working in a real context.

KEYWORDS

Learning-service, higher education, psychopedagogical intervention, educational improvement, inclusion.

1. BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Hoy en día, en el ámbito universitario, hay una tendencia al alza con respecto a la oferta formativa con una metodología ApS (Álvarez, Martínez-Usarralde, González y Buenestado, 2017). Además, esta práctica está cada vez más institucionalizada en la educación superior (Álvarez, et al. 2017; Agrafojo, García y Jato, 2017). Según diferentes estudios, el uso de la metodología ApS en la Universidad es un excelente mecanismo para fomentar la ciudadanía activa, el aprendizaje ético y la formación centrada en los valores (Martínez, 2008). Así como una buena estrategia en la formación de una ciudadanía más crítica (Francisco y Moliner, 2010), favoreciendo en el estudiante una competencia social y ciudadana (Gil-Gómez, Moliner, Chiva-Bartoll y García, 2016). Cabe señalar que en el máster universitario en psicopedagogía de la UJI hace unos años que se trabaja mediante proyectos integrados y globalizados, pero no fue hasta el curso 2016/17 cuando se decidió iniciar una línea de trabajo coordinada con las cinco asignaturas que constituyen el itinerario de intervención psicopedagógica de mejora educativa e inclusión. Es decir, años anteriores el alumnado llevó a cabo distintos proyectos centrados en las metodologías ABP, ApS... Aunque realizando un trabajo para cada una de las asignaturas. Esto hizo que el alumnado efectuase trabajos conectados con la realidad, pero de muy corta duración. Por esta razón, el curso académico 2016/17 se decidió hacer un solo proyecto coordinado en las cinco asignaturas de la especialidad (Benet y Sales, 2017; Benet, Sanahuja, Traver, Sales y Moliner, 2017).

2. PROYECTO APS EN EL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

En los siguientes apartados se explica detalladamente la contextualización y los participantes, los objetivos de articular esta propuesta, el procedimiento y las fases, los seminarios llevados a cabo, las entregas, el informe y la carpeta del equipo y evaluación.

2.1. Contextualización y participantes

El proyecto ApS presentado se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2017/18. Este proyecto forma parte del itinerario: intervención psicopedagógica en la mejora educativa y la inclusión del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Jaume I (Castellón, España), conformado por cinco asignaturas: SAW015-Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos sociocomunitarios; SAW016- Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción; SAW017-Educación emocional en la escuela inclusiva; SAW018-Estrategias para la mejora y transformación de centros educativos y SAW019-Formación para la convivencia democrática.

En la experiencia, han participado diez estudiantes (ocho chicas y dos chicos), que han sido los que han diseñado y realizado la acción o el servicio en un contexto real, a través de la formación de dos grupos de trabajo (uno de seis personas y el otro de cuatro). En cuanto a la formación inicial de los estudiantes, la mayoría de ellos eran maestros, una psicóloga y una educadora social. Además, también han participado seis docentes universitarios (dos profesores externos, una profesora asociada y tres profesores a tiempo completo, siendo una de ellas la coordinadora del equipo docente).

2.2. Objetivos

El principal objetivo de la experiencia de innovación fue:

- Mejorar la calidad de la práctica profesional y de la propia formación, desarrollando estrategias que faciliten la colaboración, la creación de redes, la implicación de los distintos agentes educativos y/o sociales que participen en los procesos psicoeducativos.

Este objetivo general se concreta en los siguientes más específicos:

- Realizar una evaluación colaborativa de un área específica de un servicio relacionado con la intervención psicopedagógica desde una perspectiva

sociocomunitaria, identificando debilidades y fortalezas.

- Aprender a buscar evidencias de la aplicación de diferentes instrumentos para la detección de necesidades socioeducativas.
- Proponer e implementar una acción o servicio de mejora específica, basado en el análisis de la información desarrollada a través de un proceso participativo de investigación-acción.
- Evaluar, reflejar y difundir la acción o servicio realizado.

2.3. Procedimiento y fases

Antes de iniciar el proyecto ApS la coordinadora del Máster, la coordinadora del proyecto ApS y una docente del itinerario se reunieron junto a otras asociaciones y organismos que intervienen en el barrio, con el propósito de marcar las directrices y líneas de trabajo. En este primer contacto se acordó que una de las principales prioridades para el trabajo se debía centrar en mejorar la convivencia en el barrio, a través de cuatro acciones generales:

1. Mejorar las infraestructuras con normas de prevención y convivencia.
2. Abordar la diversidad cultural y la desigualdad social en el barrio.
3. Trabajar la gestión emocional y la convivencia en la comunidad y, muy especialmente con los menores.
4. Intervenir ante el abandono escolar y expectativas futuras (plan de transición primaria-secundaria).

El proyecto se desarrolló a través de cuatro fases (véase Tabla 1):

Tabla 1. ApS proyecto temporalización.

Período	Fases	Asignaturas implicadas
26 de enero-16 de febrero	Fase 1. Formulación del problema y detección de necesidades.	SAW015-Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos sociocomunitarios
19 de febrero-16 de marzo	Fase 2. Planificación de la acción/servicio.	SAW018-Estrategias de mejora y transformación de centros educativos
19 de marzo-27 de abril	Fase 3. Puesta en acción.	SAW016- Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción
30 de abril-17 de mayo	Fase 4. Evaluación, reflexión y divulgación.	SAW017-Educación emocional en la escuela inclusiva SAW019-Formación para la convivencia democrática

En la *Fase 1. La formulación del problema y la detección de las necesidades*, se realizó un primer contacto con el contexto real. Esto es, con el barrio donde el estudiante llevaría a cabo la acción o servicio. Para este propósito, el seminario inicial se llevó a cabo en unas instalaciones del barrio. Además, basándonos en las necesidades expresadas por las diferentes entidades y las necesidades detectadas por los alumnos del curso académico anterior (2016/17), se planificó y se realizó un diagnóstico situacional para enfocar la acción propuesta o el servicio. Además, se seleccionaron las estrategias y herramientas más relevantes para llevar a cabo la recopilación de información sobre la detección de necesidades. Posteriormente, se interpretaron los datos y se identificaron aspectos positivos (fortalezas) y las áreas de mejora (debilidades) a través del análisis DAFO y CAME (corregir, afrontar, mantener y explorar). Seguidamente, en la *Fase 2. Planificación de la acción/servicio*, basándose en el problema que los estudiantes detectaron, se enumeraron una serie de objetivos a alcanzar (¿por qué y para qué queremos llevar a cabo este proyecto? ¿qué queremos lograr?) y se diseñó una acción de mejora (¿cómo podemos mejorar las necesidades detectadas?). En la *Fase 3. Puesta en acción*, cada grupo llevó a cabo el

servicio con el colectivo o grupos que habían seleccionado para trabajar. Además, en esta fase se celebró un seminario sobre la participación ciudadana y las políticas juveniles. Finalmente, en la *Fase 4. Evaluación, reflexión y divulgación*, se efectuó un análisis general de todo el proceso, detectando las dificultades y problemas encontrados, así como los diferentes tipos de divulgación y/o devolución de datos. Durante esta fase, se realizó el seminario "el tío Tatún, un mediador de casta" (Miralles, 2008).

2.4. Seminarios

A lo largo del proceso, se han llevado a cabo diferentes seminarios que se consideran de interés y proporcionan otras perspectivas al proyecto ApS. Cabe señalar que estos han tenido una duración de 4 horas cada uno y han sido los siguientes:

- «*El barrio: compartiendo proyectos*». Este seminario se llevó a cabo en el barrio, para que los estudiantes tuvieran un primer contacto con el contexto. La primera sesión del proyecto ApS se dividió en dos momentos. En un primer momento se dedicó a presentar, en términos generales, el proyecto a emprender. Por este motivo, se presentó la "Guía de ApS del estudiantado", un documento que recoge toda la información necesaria para el proyecto (descripción, objetivos, fases y temporalización, estructura y guion del informe, evaluación). La "carpetita del equipo" también se explicó (Traver, Rodríguez y Caño, 2008). Se trata de una herramienta para ayudar en la autogestión del grupo. En un segundo momento, se pasó a realizar una mesa redonda, en la que la coordinadora y los alumnos del curso pasado presentaron los proyectos de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que realizaron. Las cuatro intervenciones fueron: 1) proyectos interdisciplinares en la formación de futuros psicopedagogos/as: en busca de la inclusión y la mejora educativa, 2) ¡Damos color al barrio!, 3) En nuestras manos. La comunidad del barrio como

agente de cambio y 4) Tejiendo caminos. La investigación acción-participativa como herramienta para el empoderamiento social. De esta manera los estudiantes pudieron conocer de primera mano las intervenciones que tuvieron lugar en el curso 2016/17.

- «*Participación ciudadana. Políticas juveniles*». Enmarcado temporalmente en la fase 3, se celebró un seminario dinamizado por un profesional externo a la Universidad que abordó diferentes elementos a tener en cuenta en los proyectos sociocomunitarios. Principalmente, en la sesión se habló de la gestión del tiempo de ocio, el modelo de gestión pública, el trabajo con los adolescentes, los aspectos de la animación sociocultural...
- «*El tío Tatún, un mediador de casta*» (Miralles, 2008). En este seminario, los estudiantes hablaron con el tío Tatún, su sobrina y su nieta. De esta manera, pudieron ver de primera mano los aspectos generales sobre la cultura gitana y su mediación como "tío". Este seminario permitió a los estudiantes reflexionar sobre las intervenciones sociocomunitarias y darse cuenta de la importancia de no perder de vista lo "humano".
- «*Presentación de los proyectos*». El último día del curso los estudiantes presentaron su trabajo en la Universidad. A este seminario asistieron los seis docentes de las cinco asignaturas. Se realizaron presentaciones creativas, activas y en movimiento muy diferentes de las clásicas presentaciones en formato Power-Point. Un grupo optó por una presentación en diferentes áreas de la Universidad (jardines, Hall de la FCHS, pasillos y aula) recreando un museo donde los visitantes podían ver diferentes trabajos resultantes del proceso. Además, en cada espacio había códigos QR con vídeos de cada uno de los talleres realizados con los diferentes grupos involucrados en el proyecto. Por el contrario, el otro grupo recreó un cuento, a través de un personaje, en el que todos los

asistentes pudieron ver y experimentar los diferentes talleres y actividades que los jóvenes hicieron en la Jornada «Creando espacios».

2.5. Entregables, informe y carpeta del equipo

Una de las mejoras introducidas con respecto al proyecto ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que tuvo lugar en el curso 2016/17 fue la de establecer y marcar tres entregas intermedias (una al final de cada una de las tres primeras fases) antes de la entrega del informe final. De esta manera, el último día de cada fase los estudiantes presentaron en el aula el trabajo realizado, así como un documento escrito (informe) en el aula virtual.

La tarea final consistió en producir un informe de un máximo de 20 páginas sobre los diferentes elementos trabajados durante todo el proceso. A continuación, se presenta la estructura del informe (véase la Tabla 2).

Tabla 2. Estructura del informe: proyecto ApS.

- Portada: título y autores
- Índice
- Introducción
- Diagnóstico Situacional: evaluación inicial y detección de necesidades (FASE I)
- Objetivos y planificación del servicio de acción/mejora (FASE II)
- Desarrollo de la acción/servicio (FASE III)
- Los resultados o el producto final
- Evaluación, reflexión y divulgación (FASE IV)
- Nuevas propuestas de mejora para el recurso/ entidad
- Conclusiones y discusiones
- Referencias bibliográficas

Además, en cada fase y al final de todo el proceso, los alumnos también han entregado la “carpeta del equipo” en el aula virtual. Se trata de una herramienta que permite y facilita la autogestión del grupo y en la que se recoge: información sobre los miembros del grupo, las principales normas del grupo, las funciones y responsabilidades de cada miembro, las actas de las reuniones, las tareas pendientes, entre otros (Traver, Rodríguez y Caño, 2008).

2.6. Evaluación

La evaluación es también un elemento importante de reflexión y mejora para caminar hacia prácticas más inclusivas y democráticas en la educación superior. Por esta razón, se constituyó en el *Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura* de la Universidad Jaume I, un seminario permanente de innovación educativa (SPIE) denominado *EVALCRI-Formación para una ciudadanía crítica: evaluación entre iguales en el aula universitaria*, constituido por 13 profesores. El objetivo principal del seminario es compartir experiencias de evaluación entre iguales en la educación superior.

Una de las últimas clases se dedicó a negociar con el alumnado los porcentajes de las partes que se evaluarían en el proyecto ApS y la guía de evaluación que el profesorado usaría para cualificar el informe. Al comienzo de la sesión, el personal docente presentó una propuesta de guía de evaluación y se negociaron los puntos otorgados a cada sección del informe (Sanahuja, Escobedo y García, 2018). A continuación, en la Figura 1, se presenta la guía de evaluación que se negoció con el alumnado.

Figura 1. Guía de evaluación del proyecto ApS negociado con el alumnado.

ÍTEM	EXPLICACIÓN	PUNTUACIÓN
Introducción	Se debe justificar la importancia del proyecto y apoyarlo con citas relevantes (revisión bibliográfica: estado de la cuestión). El contexto	Hasta 1 punto

	debe de estar claro y completo.	
Diagnóstico	Los instrumentos de diagnóstico deben haberse diseñado y aplicado de forma correcta. El desarrollo que se ha seguido para esta fase debe de ser el adecuado y estar explicado de manera completa.	Hasta 1 punto
Objetivos y planificación	Los objetivos deben ser claros y estar expresados de forma correcta. Es importante la buena utilización de los verbos. Además, debe existir una relación directa entre éstos y los resultados. Debe aparecer una planificación de las acciones que se han llevado a cabo.	Hasta 1,5 puntos
Desarrollo del proyecto	En este apartado hay que explicar cómo se ha llevado a cabo el proyecto: las fases del proceso, su seguimiento, personas que han intervenido, recursos utilizados, presupuesto...	Hasta 2 puntos
Resultados	Los resultados deben presentarse a través de evidencias. Además, deben guardar coherencia con los objetivos planteados anteriormente.	Hasta 1,25 puntos
Nuevas propuestas de mejora y conclusiones	Deben definirse propuestas de mejoras realistas y concretas. Se debe aportar unas conclusiones sobre el proceso y los resultados que	Hasta 1,5 puntos

	relacionen el proyecto llevado a cabo con el marco teórico y las competencias que lo relacionan con las asignaturas implicadas en el mismo.	
Presentación del trabajo	La presentación del Trabajo debe reunir los siguientes requisitos: • Seleccionar el contenido más relevante y que éste sea coherente y esté bien sintetizado. • La estructura debe ser clara y lógica, que facilite la comprensión. • Deben participar todos los miembros del grupo. • El tiempo debe ajustarse a lo establecido. • La comunicación debe ser clara y fluida. • Se valorará la originalidad y el atractivo del formato utilizado.	Hasta 1,75 puntos

Finalmente, se acordó que el informe escrito representaría un 60% de la nota, el proceso, la carpeta del equipo y la valoración de las entidades un 25% y el 15% restante recogería la voz de los estudiantes (autoevaluación: nota de grupo).

3. RESULTADOS: SERVICIO/ACCIONES EN EL BARRIO

Para presentar las intervenciones psicopedagógicas desde la mejora educativa y la inclusión llevadas a cabo en el barrio, se presenta una tabla con los principales detalles de cada uno de ellos (véase Tabla 3).

Tabla 3. Los proyectos ApS

Grupo 1: «levantemos la voz»	
Objetivos	1. Mejorar la convivencia en el barrio (centrada en el grupo juvenil). 1.1. Trabajar en las normas de convivencia para respetar las infraestructuras comunes del barrio. 1.2. Aprender a resolver los conflictos pacíficamente a través de la gestión emocional. 1.3. Mejorar la comunicación social del barrio.
Participantes	Los destinatarios de la acción llevada a cabo fueron tres colectivos diferentes: -<i>Fundación</i>: grupo formado por seis jóvenes de entre 13 y 17 años. -<i>Escuela</i>: la propuesta se centró en 11 niños de 5º de educación primaria. - <i>Asociación de jardinería</i>: compuesta por 15 jóvenes de entre 17 y 21 años.
Servicio/acción	El servicio se centró en llevar a cabo una serie de talleres en el barrio, estos fueron: -<i>Enrédate</i>: presentación dinámica a través de la actividad "tela de araña". Consiste en el hecho de que todos los miembros, situados formando un círculo, se pasan un novillo de lana, dicen su nombre, intereses y lo que les gustaría mejorar en el barrio. Una vez que se ha dado la información, se pasa el novillo de lana a otro participante. Esta cadena se realiza consecutivamente para llegar al último miembro del grupo, logrando formar una tela de araña con lana. En esta primera sesión de contacto con los participantes, se terminaron de esbozar los talleres de acuerdo con los intereses y las necesidades de los beneficiarios. -<i>Convive</i>: para este taller se necesita un dado, se pasa entre los participantes un gran dado de corcho blanco en el que tienen que escribir diferentes normas de convivencia en cada cara (hogar, comunidad, tráfico, higiene personal y áreas comunes). Por último, se hace una puesta en común y cada norma se anota en cartulinas. - <i>Keep Calm and crea un eslogan</i>. A partir del taller anterior, se crean eslóganes para ser colgados en el
	vecindario, con el fin de tomar conciencia por parte de toda la comunidad. -<i>Re-evolucionate. ¿Cambiamos los roles?</i>: se realizan dos <i>role-playing</i> partiendo de dos conflictos que han surgido en el vecindario esporádicamente y se relacionan con sus tareas cotidianas y su convivencia. * Situación A: refleja un conflicto ocasionado por tirar basura en la calle. * Situación B: refleja la destrucción de las zonas comunes como infraestructuras que las componen. En primer lugar, la situación se representa (según como lo vivirían los participantes) y después se procede a una reflexión colectiva. Seguidamente, la escena se repite de nuevo, pero esta vez de una manera asertiva. -<i>Tú HIT en la radio</i>: consiste en la creación colectiva de una canción sobre la convivencia en el barrio. Se lleva a cabo en dos sesiones. En la primera, se genera una lluvia de ideas (letras de canciones, alcanzando un acuerdo, generando la letra final, etc.). En el segundo momento, se realiza la grabación de la canción.
Difusión	Con el fin de difundir el servicio prestado en el barrio, se han publicado noticias en diferentes medios, como el periódico Levante, El diari Millars, Vox UJI, el Mediterráneo y Redes sociales (Facebook, YouTube...).
Grupo 2: «Creando espacios»	
Objetivos	1. Mejorar la convivencia en el barrio a través del empoderamiento de los jóvenes entre los 12 y los 16 años del aula joven. 1.1. Mejorar la autoestima y la imagen de los jóvenes a través del descubrimiento de sus propias potencialidades. 1.2. Acompañar al alumnado en la práctica de sus habilidades. 1.3. Mejorar la implicación de los jóvenes en su propio entorno a través de una acción motivadora para ellos.

Participantes	Grupo de jóvenes del barrio con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. En la actualidad, estos jóvenes, que son tanto chicas como chicos, sólo van al Instituto tres días a la semana y complementan las horas escolares como usuarios del aula Joven, supervisado por la Fundación.	taller de guitarra, otro de cartas, otro hará trabajos manuales y dos más se encargarán del torneo de frontón. <i>-Reunión con las entidades y asociaciones del barrio:</i> para terminar de preparar la acción. Concretamente, en la reunión se presenta el cartel de la jornada y el objetivo de esta. Como respuesta, todo el grupo se ofrece para apoyar y felicita al grupo ApS por la acción planificada, especialmente por haber conseguido motivar un grupo de adolescentes que habitualmente no suelen tener este rol tan participativo. <i>-Jornada «Creando espacios»:</i> Esta consiste en la realización de varios talleres organizados por los mismos jóvenes para todo el barrio: taller de cartas, taller de frontón, taller de guitarra, taller de cajón y taller de trabajos manuales. Además, también se dispone de folletos en los cuales se explica el motivo de la quedada y se cuelga un mural en el cual todas las personas pueden escribir o dibujar. Finalmente, se hace una merienda. <i>-Evaluación de las sesiones con los jóvenes y los monitores:</i> para recoger su punto de vista alrededor de todo el proceso vivido con ellos -y con las monitoras. Para esta sesión se hacen tres dinámicas: 1) <i>caja de papeles:</i> consiste en coger un papel que se encuentra dentro de una caja y escribir cual ha sido el sentimiento vivido durante todo el proceso, después hay que volver a dejarlo en la caja -es anónimo; 2) <i>dinámica de las columnas:</i> supone dividir una hoja en dos partes y contestar a dos preguntas: ¿qué es aquello que más te ha gustado de la jornada? y ¿qué crees que podría mejorar?, después se lee en alto; 3) <i>la línea numérica:</i> consiste en poner un número al trabajo hecho por el grupo ApS (es anónimo). Finalmente, las monitoras escriben su carta de valoración en referencia al trabajo hecho por el alumnado.
Servicio	<i>-Toma de contacto:</i> la primera actividad de la sesión es llevada a cabo tanto por los estudiantes como por el grupo ApS y los monitores (para fortalecer la relación entre los tres colectivos). Esta empieza con el reparto de hojas en blanco y rotuladores para todos los participantes. A continuación, se pide que cada persona elabore dibujos para explicar posteriormente al resto quién «soy yo». La segunda actividad de la sesión consiste en realizar un pequeño diagnóstico social participativo (DSP). Al principio se reparten hojas de tres colores -amarillo, verde y azul- para cada participante; también se hacen tres grandes columnas en la pizarra. Para continuar conociendo el alumnado y a las monitoras, se pregunta sobre tres cuestiones: verde-yo, azul-Aula Joven y amarillo-barrio, y se responde dentro de cada papel a dos preguntas: ¿qué es lo que más me gusta de cada apartado? y ¿qué creo que habría que mejorar? La actividad finaliza con la lectura de la información aportada a cada columna y con la realización de una reflexión en la cual se habla sobre las cosas buenas que hay referentes a cada bloque. <i>- Sesiones para diseñar, planificar y preparar con los jóvenes la Jornada ‘Creando espacios’.</i> En la primera, se visita el aula Joven para acabar de concretar la acción: en la línea de la anterior sesión, se decide hacer unas jornadas reivindicativas en las cuales cada alumno realizará unos talleres relacionados con sus potencialidades para pedir la apertura del espacio joven. En la segunda sesión, como se continúa viendo al alumnado motivado, se decide quedar con este, de manera informal, en la plaza central del barrio. A pesar de que al principio el grupo de jóvenes no acude a la hora prevista, finalmente se consigue reagrupar a todo el grupo -y más- y empezar a distribuir las tareas para la jornada final: uno se encargará de hacer el taller de cajón, otro de hacer el	
	Difusión	Para llevar a cabo la difusión del servicio prestado al barrio, se emitió una noticia en la web de la universidad.

4. A MODO DE CERRE

Para concluir hay que apuntar los beneficios que conlleva, en la formación de los futuros profesionales de la psicopedagogía, el hecho de trabajar en un contexto real. Si recordamos el principal propósito que se quería lograr en la puesta en marcha de los proyectos ApS, este se centraba en la mejora de la calidad del ejercicio profesional y de la propia formación. A través, del proyecto el alumnado ha podido trabajar durante 17 semanas afrontando diferentes tareas propias de cada una de las fases desarrolladas y de las funciones del profesional de la psicopedagogía, fomentando así una vinculación entre los conceptos teóricos y prácticos.

Así mismo, otra conclusión que se desprende de la experiencia relatada gira alrededor de cómo gracias a la metodología ApS el alumnado adopta un rol activo. La presencia de los estudiantes en el barrio hace que estos puedan conocer de primera mano la realidad en la cual viven los beneficiarios del servicio ofrecido a través del ApS. Esto les permite cambiar la mirada hacia las tareas y el rol que tiene que llevar a cabo un psicopedagogo/a sociocomunitario. Esta realidad empodera a los estudiantes, los cuales se comprometen de manera activa y crítica en las realidades sociales del barrio.

El estudiantado también tiene la oportunidad de vivir de manera experiencial aquello que quiere decir trabajar en equipo y en colaboración con todos los agentes implicados. También se trabajan competencias, como por ejemplo la adaptación al entorno, la toma de decisiones y la resolución de problemas del entorno con una repercusión transformativa de la realidad. Así que, como dicen algunos autores (Riera y Civís, 2008), el ApS permite la incorporación de una nueva pedagogía comunitaria incorporando instituciones y lugares al hecho educativo, al mismo tiempo que permite pasar de un conocimiento disciplinar a un complejo y responsabilizador. Es una oportunidad para trabajar, junto con la formación académica, la formación en las mencionadas competencias socio-personales (Bisquerra y Pérez, 2007; Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer y Gil-Gómez, 2018) entre las cuales se encuentra la competencia social y ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrafojo, J.; García, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/19106/21570>
- Álvarez, J.L., Martínez-Usarralde, M.J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2017/05/aprendizaje_servicio_formacion.pdf
- Benet, A. y Sales, A. (2017). *Desarrollo de Proyectos Inclusivos: una experiencia de coordinación docente*. Actes de la III Jornada d'Experiències d'Innovació Educativa realitzades el 12 de juliol de 2017. Universitat Jaume I.
- Benet, A., Sanahuja, A., Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2017). *Proyectos interdisciplinares en la formación de los futuros psicopedagogos: en busca de la inclusión y la mejora educativa*. VI Jornada Nacional sobre Estudis Universitaris i II Taller d'Innovació Educativa.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 14, 61-82 Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>

- Chiva-Bartoll, O. Pallarès-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista complutense de educación*, 29 (1),181-197 Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52164>
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 69-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2170/217015570006/>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García-Lopez, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45071>
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En, M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Octaedro, Barcelona. Recuperado de <https://www.edicionesmagina.com/pdf/110173Aprendizaje.pdf#page=10>
- Miralles, R. (2008). El Tío Tatún, un mediador de casta. *Cuadernos de pedagogía*, 375, 16-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499087>
- Riera, J. y Civís, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*, 11, 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601107.pdf>
- Sanahuja, A., Escobedo, P. y García, E. (2018). Evaluación negociada y entre iguales en la educación superior: una experiencia docente en el máster en psicopedagogía de la UJI. En A. Arnal (Ed.) *Avances en Tecnologías Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2018* (pp. 285-301). Castellón de la Plana, España: Publicaciones de la Universidad Jaume I. Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Traver, J.A., Rodríguez, M. Y Caño, J.M. (2008). La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *QUADERNS DIGITALS.NET Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. 51. 1-18. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10448

ESCAPE ROOM COMO PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN

Room Scape as a proposal for gamification in education

Irene García Lázaro. Universidad Isabel I (España).

Contacto: igarlaz@hotmail.com

Fecha recepción: 09/09/2019 - Fecha aceptación: 02/12/2019

RESUMEN

El presente trabajo aborda la gamificación como estrategia de aprendizaje, mostrando los beneficios derivados de su puesta en práctica en el aula y concretando un modelo de gamificación como es el Escape Room. El objetivo de la investigación es profundizar y examinar las ventajas que aporta la gamificación en el ámbito educativo, haciendo alusión a la necesidad de presentar el contenido de manera atractiva y lúdica. Concretamente, en este documento se expone un modelo de gamificación grupal como es el Escape Room. La metodología empleada se apoya en el análisis de fuentes secundarias relacionadas con el fenómeno, a través de la revisión de publicaciones científicas de impacto. Los resultados obtenidos posibilitan un acercamiento a la materia objetivo de estudio. En el presente texto se define el concepto de gamificación, su origen, evolución y los múltiples beneficios que se derivan de su aplicación. Asimismo, se hace alusión a la necesidad de que las innovaciones metodológicas estén en consonancia con el perfil del estudiante, siendo necesario para ello que los docentes exploren nuevas herramientas para aumentar la motivación, la responsabilidad y el compromiso en los estudiantes. Igualmente se expone el Escape Room como recurso óptimo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se presentan las conclusiones donde se muestra la importancia de que el docente diseñe las tareas con antelación conociendo las singularidades del alumnado al que va dirigida la intervención.

PALABRAS CLAVE

Gamificación; *Escape room*; Aprendizaje basado en Juegos; Juego educativo.

ABSTRACT

The present paper approaches gamma classification as a learning strategy, presenting the benefits derived from its implementation in the classroom and specifying a gamma classification model such as the Escape Room. The objective of the research is to deepen and examine the advantages of gamification in the educational field, alluding to the need to present the content in an attractive and playful way. Specifically, this document presents a group gamification model such as the Escape Room. The methodology used is based on the analysis of secondary sources related to the phenomenon, through the review of scientific publications of impact. The results obtained make it possible to approach the subject of the study. The present text defines the concept of gamification, its origin, evolution and the multiple benefits derived from its application in the classroom. It also alludes to the need for methodological innovations to be in line with the student profile, making it necessary for teachers to explore new tools to increase motivation, responsibility and commitment in students. The Escape Room is also presented as an optimal resource for the teaching-learning process. Finally, conclusions are presented showing the importance of the teacher designing the tasks in advance knowing the singularities of the students to whom the intervention is addressed.

KEYWORDS

Gamification; Room escape; Game based learning; Educational play.

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación educativa está teniendo una gran acogida por parte del profesorado debido a la motivación y la implicación que genera. Las características de los estudiantes han cambiado en los últimos tiempos y “ya no se enganchan tan fácilmente con las performances de siempre” (Monereo y Monte, 2011, p.20). Oliva (2016) indica que la gamificación pretende cubrir las “necesidades de aprendizaje de los estudiantes, logrando además fidelizar a los educandos a que encuentren en dicha estrategia metodológica un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en la clase” (p.32).

Somos conscientes que la educación debe evolucionar con la sociedad para captar la atención de los alumnos. Por ello, es necesario que el docente efectúe tareas innovadoras, utilizando herramientas y estrategias didácticas actualizadas, donde el estudiante sea el centro del proceso educativo.

En la actualidad, estamos asistiendo a períodos con grandes cambios económicos, tecnológicos, culturales, políticos y sociales y, ante éstos cambios, las instituciones educativas no deben quedarse al margen, necesitando adaptarse a la realidad socioeducativa en la que está inserto el alumnado (López-No-guero, 2008). Al respecto, Marín (2015) afirma que las metodologías de enseñanza deben estar en consonancia con el alumnado, ya que, de no ser así, se produce una crisis en la educación.

En este contexto se expone la relevancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que mejora significativamente las habilidades sociales (Perrotta, Featherstone, Aston y Houghton, 2013).

El juego como herramienta aplicada al ámbito pedagógico está suficientemente extendido en el sistema educativo. Kapp (2012) define el juego como “un sistema en el que los jugadores se involucran en un desafío abstracto, definido por las reglas, la interactividad y la retroalimentación, que da lugar a un resultado cuantificable que provoca a menudo una reacción emocional” (p. 7). Igualmente, este

autor muestra los tres grandes propósitos educativos del juego: motivar la acción, suscitar el aprendizaje y solucionar problemas.

En la misma línea, Viciano y Conde (2002, p. 83) indican que el juego es un “medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia”.

Como se observa, son muchos los autores que coinciden en que el juego constituye un componente fundamental en el ámbito educativo gracias al cual el sujeto podrá desarrollar habilidades sociales, su imaginación y creatividad, siendo por tanto una inestimable experiencia de aprendizaje esencial para el desarrollo integral del alumno.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA

2.1. Aproximación al concepto de gamificación educativa

La gamificación es un anglicismo derivado de la palabra *gamification* y nace en el mundo empresarial para fidelizar a los clientes (Brasó, 2018). La gamificación educativa se ha desarrollado considerablemente en los últimos años donde se observa un incremento de artículos destinados a esta temática desde 2010 a 2015 (Martí et al., 2016).

Llorens et al. (2016, p.25) definen el concepto de gamificación como:

el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión.

Por su parte, Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley y Sung (2013, p.14) afirman que: “la gamificación puede ser una estrategia de gran alcance que promueva la educación entre las personas y un cambio de comportamiento”. Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) indican que tiene múltiples beneficios y que gracias a su utilización aumenta el compromiso de los participantes en la actividad. Además de lograr una óptima implicación por parte de los sujetos, se crea un clima de cooperación donde se

persigue la consecución de objetivos comunes (Del Moral, 2014).

Así pues, se observa como la gamificación educativa, une los conceptos de ludificación y aprendizaje, donde se fomenta el proceso de aprendizaje a través del juego (Marín, 2015).

Se hace necesario diferenciar la gamificación del empleo de juegos en el aprendizaje. La gamificación educativa utiliza elementos del juego como (tablas de competitividad, recompensas, medallas, etc.) y los aplica en el ámbito educativo. Vassileva (2012) indica al respecto que en gamificación se utilizan medallas, insignias y puntos, que son elementos propios de juegos y videojuegos para que los sujetos se impliquen. La diferencia entre los juegos educativos y la gamificación, es que en ésta última existe un espacio de juego más inspirador y motivante para el alumnado (Kapp, 2012).

Ivanovna (2013), afirma que la gamificación nace de la unión de las mecánicas de juego con los medios de comunicación. Apunta al respecto que los rasgos propios de los juegos son:

- a. Participación voluntaria y libre.
- b. Evasión de la realidad mediante un mundo imaginario con códigos y normas.
- c. Los juegos persiguen motivar al sujeto de manera intrínseca.

La gamificación educativa es la encargada de crear propuestas de aprendizaje atractivas e ingeniosas que potencien la resolución de retos planteados (Lee y Hammer, 2011). "Aprender haciendo", apoyándose en lo digital y relacionándolo con el juego, hace que el alumnado perciba las actividades como motivantes, involucrándose activamente (Mayer, 2005). Así pues, "la gamificación es un recurso valioso que los profesores deben tener en cuenta para motivar y crear esas rutinas que los estudiantes necesitan" (Orejudo, 2019, p. 101).

El rol del profesor que orienta, planifica y evalúa las diversas materias, resulta insuficiente para enganchar al alumnado actual (Aguaded, 1996), teniéndose que adaptar a los

nuevos sujetos (Peñalva, Aguaded, y Torres-Toukoumidis, 2019). El docente por tanto, antes de implementar la gamificación en el aula, debe diseñar las actividades con antelación (Sánchez, 2015), considerando a los sujetos a los que va dirigida la intervención y seleccionando los medios pedagógicos que apoyarán su proyecto.

2.2 Beneficios de la gamificación

Como se ha expuesto con anterioridad, consideramos que la gamificación es a día de hoy un instrumento muy válido en las aulas y que, con el paso del tiempo, se constituirá una herramienta fundamental que favorecerá la innovación en el contexto educativo. En 2014 el informe *Horizon del New Media Consortium*, expuso que la gamificación experimentaría un incremento en las aulas, así pues, su puesta en marcha facilitará la creación de conceptos novedosos, fomentando innovaciones en el ámbito educativo (Burke, 2012).

Igualmente se debe destacar que las actividades gamificadas provocan en los estudiantes altas dosis de motivación, de ahí que el alumnado se incline por realizar actividades lúdicas frente a actividades tradicionales (Zepeda-Hernández, Abascal-Mena y López-Ornelas, 2016).

Al respecto, Revuelta (2015), Pisabarro y Vivaracho (2018) indican que la gamificación educativa, favorece la motivación al hacer que el sujeto se implique en un reto atractivo; aunque no es complicado motivar al alumnado a corto plazo, lo difícil es motivarlos a largo plazo, donde exista un compromiso persistente (Ibáñez, 2016).

Rodríguez y Santiago (2015) afirman que "cuando nos divertimos desprendemos un transmisor que se llama dopamina, y sus efectos impactan directamente en la motivación, ya que nos permite poner mucha más atención e interés en lo que estamos haciendo, y por consiguiente en aprender" (p.18). Por tanto, la diversión como fórmula de aprendizaje debe estar vinculada al ámbito educativo, superando el modelo de lección magistral por parte del docente, donde lo memorístico es el centro del aprendizaje y

reemplazarlo por un modelo de aprendizaje donde el sujeto es el protagonista del proceso.

En otro orden de ideas, Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018) indican que “durante mucho tiempo las únicas recompensas que los alumnos han adquirido han sido las calificaciones, la gamificación hace más frecuente la obtención de recompensas” (p. 5).

Por otra parte, Scott y Neustaedter (2013) apuntan cuatro aspectos esenciales de la gamificación (libertad para equivocarse, feedback instantáneo, progreso e historia) y Oliva (2016) nos enumera los beneficios que tiene para el alumnado utilizar la gamificación en el aula.

Tabla 1. Fuente: Oliva (2016, p.33).

Ventajas de la gamificación desde la perspectiva estudiantil	
I.	Busca premiar y reconocer el empeño académico que pone el estudiante durante el abordaje de su proceso formativo.
II.	El uso de la gamificación en la clase universitaria le ayuda al estudiante a identificar fácilmente sus avances y progresos de su propio aprendizaje.
III.	Cuando el estudiante no pone el esmero y el suficiente empeño para mejorar su rendimiento académico, la gamificación le ayuda a mejorar su desempeño mediante el acercamiento de tecnologías y dinámicas integradoras.
IV.	La gamificación como estrategia metodológica intenta proponerle al estudiante una ruta clara sobre cómo puede mejorar la comprensión de aquellas materias académicas que se le dificultan en mayor medida, debido al cambio de paradigma.

Como se observa, en el ámbito educativo la gamificación se está poniendo en práctica como instrumento de aprendizaje y como facilitador de comportamientos colaborativos, ya que el alumnado prefiere una educación de carácter lúdico en lugar de la enseñanza tradicional.

Werbach y Hunter (2012, p.383) analizan el uso de la gamificación y lo justifican con tres motivos:

1. El sujeto se involucra activamente al realizar una tarea (engagement).
2. El alumnado trabaja de forma constante en el tiempo (experimentation).
3. Los resultados son positivos (results).

Cabe destacar, por otra parte, que la gamificación en educación ayuda a prolongar el interés del alumnado, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa de ser aburrido a ser visto como atractivo, favoreciéndose el logro de competencias (Area y González, 2015).

De la misma manera, Hernández et al. (2016), apuntan a los diversos beneficios que se obtiene tras llevar a cabo la gamificación en las aulas, indicando que, entre otras ventajas, optimiza las habilidades de los sujetos, y motiva a los miembros de un grupo para alcanzar los objetivos de su tarea, mejorando el nivel de cohesión.

Como se observa, el alumnado que aprende a través de entornos gamificados, incrementa la motivación hacia el aprendizaje y el compromiso con la tarea a realizar (Chu y Hung, 2015). Al respecto, Bodnar, Anastasio, Enszer y Burkey (2016) revelan que: “en general, los juegos sobresalen al brindar retroalimentación inmediata, informando a los participantes que están progresando y motivándolos con recompensas para progresar en el juego” (p. 149).

Caponetto, Earp y Ott (2014), investigaron sobre los beneficios de la gamificación, estudiando 119 artículos publicados entre 2000 y 2014. Estos autores reflejaron que, en su mayoría, las experiencias analizadas persiguen incrementar la motivación del alumnado, presentando el aprendizaje de manera atractiva y creativa.

Cortizo *et al.*, (2011) definen, por su parte, algunos de los beneficios que la gamificación tiene para los estudiantes universitarios:

- I. Recompensa el esfuerzo.
- II. Sanciona la falta de interés.
- III. Informa sobre la implicación de cada alumno.

IV. Sugiere procedimientos para mejorar la calificación de la asignatura.

Un aspecto fundamental de la gamificación viene expuesta por Sierra y Fernández-Sánchez (2019) cuando afirman que esta tipología de juego ayuda a asimilar los contenidos teóricos, implicándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de los múltiples beneficios que aquí se han expuesto, Hernández-Horta, Monroy-Reza y Jiménez-García (2018) revelan que: “esta técnica ha sido duramente criticada, puesto que existe el mito de que aprender y jugar no son términos que vayan de la mano” (p.33).

En cualquier caso, para obtener resultados exitosos implantando la gamificación en el contexto educativo, el profesorado deberá tener una actitud activa, solucionando posibles problemas que surjan y ofreciendo feedback al alumnado que conocerá de forma directa su avance.

3. UN MODELO DE GAMIFICACIÓN GRUPAL: ESCAPE ROOM EN LAS AULAS

Como hemos observado hasta el momento, la gamificación posee múltiples ventajas al ser un proceso cognitivo activo, involucrando al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mayer y Winne, 2009). Un modelo de gamificación es el *Escape room* educativo que se está instaurando paulatinamente en las aulas, donde se ha observado que potencia el desarrollo de las habilidades mentales del alumnado. Su origen es lúdico y se puede fijar en el año 2007 en Japón, aunque tiene una rápida aceptación primero en Asia y después por toda Europa (Borrego, Fernández, Blanes y Robles, 2017). Villar (2018), habla de la importancia de los juegos de escapismo como actividad turística, e indica que su éxito proviene de la “interacción real con objetos, la desconexión con el mundo exterior, la emoción del momento y la dinámica de grupo” (p. 632).

Los *Escapes Room* educativos son considerados juegos donde los alumnos están encerrados en una sala y deben salir de ella

solucionando diversos retos que se presentan en un tiempo determinado (Renaud y Wagoner, 2011). Lavega, Planas y Ruiz (2014) afirman que es primordial para que ésta metodología sea exitosa, que se suscite un ambiente cooperativo entre los participantes, donde todos los sujetos estén comprometidos con la actividad.

Su puesta en práctica hará que el alumnado tenga que trabajar coordinadamente para lograr superar el reto, haciendo que el equipo actúe de manera cooperativa, poniendo en práctica la creatividad y la reflexión crítica.

Wiemker, Elumir y Clare (2016) señalan que el *Escape room* se puede diseñar de tres formas:

- Modelo lineal: los retos están ordenados y se debe seguir una secuencia para alcanzar el objetivo fijado.
- Modelo abierto: los retos no están ordenados y se pueden resolver en el orden que el grupo decida.
- Modelo multilineal: supone una combinación de los dos anteriores, ya que introduce retos que deben realizarse de manera ordenada y otros no.

Por otra parte, es importante destacar que el papel del docente en el *Escape Room* será relevante para guiar el proceso de aprendizaje (Valverde y Garrido, 2012). Para ello, antes de poner en marcha este modelo de gamificación, es conveniente trabajar la temática en el aula, propiciando el interés del alumnado, definiendo los roles y transformando la información en conocimiento ayudándose de experiencias diseñadas con anterioridad (García-Lázaro y Gallardo-López, 2018).

Posteriormente, se deben fijar los objetivos de aprendizaje para poder llevar a cabo la evaluación de la acción educativa al finalizar la misma. Así mismo, se deberá planificar con detalle la actividad teniendo en cuenta el perfil del alumnado al que va dirigido, así como su desarrollo emocional, evolutivo y cognitivo. La elaboración de la secuencia de los retos o enigmas por parte del docente debe organizarse con detenimiento, conociendo que cada prueba dará información relevante para

resolver la siguiente y que, aproximadamente, el alumnado la debe resolver en cinco minutos como máximo para evitar que se desmotive. Los retos o pruebas que debe ir realizando el alumnado son de naturaleza diversa (enigmas, puzles, realidad aumentada, códigos qr, etc.), siendo fundamental que estén relacionadas con los contenidos curriculares trabajados en el aula.

Igualmente, se debe ambientar la sala, colocando pistas de forma estratégica por ella, sin olvidar que el objetivo último es salir de la habitación, resolviendo las pruebas presentadas. Para que las actividades no se solapen, se puede dividir al alumnado en grupos de cuatro o cinco sujetos y cada equipo hará una ruta distinta.

Es habitual comenzar la experiencia con un vídeo donde se explique cuál es la finalidad del juego, indicando las reglas del mismo y utilizando la narrativa para ir relacionando los retos propuestos. Al mismo tiempo, el primer desafío no debe ser excesivamente complejo ya que el alumnado perdería el interés.

Por lo que se refiere a la duración total de la prueba, se recomienda que la actividad no supere una sesión de clase y al grupo que haya logrado salir del aula en el menor tiempo, se le puede facilitar un certificado o diploma donde se le reconozca su hazaña. Además, es conveniente que exista un feedback final con todos los alumnos para conocer las opiniones sobre la experiencia vivida y resolver los posibles enigmas que no supieron solventar.

Finalmente, es importante destacar que gracias a la implementación de ésta metodología educativa, se fomenta la cohesión del grupo, facilitándose la inmersión en el aprendizaje, así como una evaluación alternativa.

4. CONCLUSIONES

La gamificación educativa es una metodología de enseñanza-aprendizaje que debería ser una parte indispensable en la formación pedagógica de los futuros docentes. Al respecto, creemos que las experiencias de gamificación se pueden llevar a cabo desde las aulas de

infantil a las aulas de educación superior y, con ellas, se pretende lograr un aprendizaje significativo apoyándonos en la experimentación motivada y voluntaria.

Su puesta en práctica permite a los sujetos adquirir habilidades y destrezas, aprendiendo a trabajar de manera grupal, atendiendo a las opiniones de los demás. Igualmente, la gamificación proporciona motivación al alumnado, al presentar los conocimientos de manera atractiva, logrando el compromiso y desarrollo de habilidades de colaboración, empatía y resolución de problemas.

De igual forma, debemos señalar que en el uso didáctico de la gamificación educativa pueden utilizarse las TIC, siendo compatible con el ABP o el Aprendizaje Cooperativo.

Un modelo de gamificación educativa lo encontramos en la metodología *Escape Room* que permite a los participantes involucrarse de manera activa en la tarea diseñada por el profesorado. De la misma manera, promueve la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico y el razonamiento deductivo.

Además, no debemos olvidar que para su implementación se necesita mucha dedicación por parte del docente, quien deberá ambientar el aula de acuerdo a la temática que se trabaje, creando las pruebas o retos.

Teniendo en cuenta la revisión bibliografía realizada, consideramos que, al ser reciente el uso de la gamificación en educación, hay poca bibliografía al respecto, por tanto, queda mucho por descubrir, analizar e investigar, siendo necesaria la puesta en marcha de nuevas propuestas para difundir los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I. (1996). *Comunicación Audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, v. 33, 3,15-38.
- Bodnar, C. A., Anastasio, D., Enszer, J. A. y Burkey, D. D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 147-200. DOI: <https://doi.org/10.1002/jee.20106>
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171.
- Brasó, J. (2018). Pere Vergés: escuela y gamificación a comienzos del s. XX. Apunts. *Educación Física y Deportes*, 133, 20-37. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.02)
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: what is the future of gamification?* Stanford: Gartner.
- Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M. (2014). Gamification and Education: A Literature Review. *ECGBL2014-8th European Conference on Games Based Learning: ECGBL2014* (50). Academic Conferences and Publishing International.
- Chu, C. y Hung, C. (2015). Effects of the Digital Game-Development Approach on Elementary School Students' Learning Motivation, Problem Solving, and Learning Achievement. Taiwan: *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 13 (1), 87-102.
- Cortizo, J.C., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. y Pérez, J. (2011). Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid. Disponible en: https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2
- Del Moral, M.E. (2014). Advergames & Edutainment: Fórmulas creativas para aprender jugando. En Revuelta, F., Fernández, M.R., Pedrera, M.I. y Valverde, J. (coords.). *Ponencia Inaugural del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 2013)*, 1-3 de octubre 2013 (13-24). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- García-Lázaro, I. y Gallardo-López, J.A. (2018). Escape room: actividades de escape para trabajar la educación vial en Educación Primaria. *III Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC*.
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *In Proceedings of the 47th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 3025-3034. Disponible en: https://people.uta.fi/~kljuham/2014-hamari_et_al-does_gamification_work.pdf
- Hernández, L., Muñoz, M., Mejía, J., Peña, A., Rangel, N. y Torres, C. (2016). Una Revisión Sistemática de la Literatura Enfocada en el uso de Gamificación en Equipos de Trabajo en la Ingeniería de Software. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información (RISTI)*, 21, 33-50.
- Hernández-Horta, I., Monroy-Reza, A. y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. *Formación Universitaria*, Vol. 11(5), 31-40.
- Ibáñez, M. B. (2016). Gamificación en la educación. En *Actas de la VIII Jornada profesional de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes*. Gamificación: el arte de aplicar el juego en la biblioteca (1-6). Madrid: Instituto Cervantes.

- Ivanovna, I. (2013). Four Pillars of Gamification. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 13, 149-152.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Lee, J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013). GREENIFY: A Real-World Action Game for Climate Change Education. *Simulation & Gaming*. XX (X): 1-17.
- Llorens, F., Gallego, F., Villagrà, C., Compañ, P., Satorre, R. y Molina, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32.
- López-Noguero, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 123-135.
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. Disponible en: <https://goo.gl/iPiLj>
- Martí, J., Méndez, E., Queiro, C., Sánchez, A., Galbis, A. y Seguí, D. (2016). *Gamificación en el ámbito universitario*. Valencia: Ingénesis Books.
- Mayer, I.S. y Winne, P.H. (2009). Problem-solving transfer. En *Handbook of educational psychology*. New York: Routledge, 47-62.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *El docente en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 30-47.
- Orejudo González, J. P. (2019). Gamificar tareas de lectura en una segunda lengua: un estudio preliminar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18, 36, 95-103.
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 44, 1-17.
- Peñalva, S., Aguaded, I. y Torres-Toukoumidis, A. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 245-256. DOI: <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.6>
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. y Houghton, E. (2013). Game-based Learning: latest evidence and future directions. *NFER Research Programme: Innovation in Education. Slough- Berkshire*. Disponible en: <https://www.nfer.ac.uk/publications/game01/game01.pdf>
- Pisabarro, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11(1), 85-93.
- Renaud, C. y Wagoner, B. (2011). The Gamification of Learning. *Principal Leadership*, 12(1), 56-59.
- Revuelta, F. I. (2015). Gamification to learning motivation. *Conference Asia-Pacific Economic Cooperation-Observatory of Best Practices with ICT*. Lima (Perú), July, 16th-17th.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Editorial Océano.

- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Scott, A. y Neustaedter, C. (2013). *Analysis of gamification in education*. Surrey: Connections Lab: Simon Fraser University.
- Sierra, M.C. y Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol. 18, 36*, 105-115.
- Valverde, J. y Garrido, M. (2012). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 4(1), 153-167.
- Vassileva, J. (2012). Motivating Participation in Social Computing Applications: A User Modeling Perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22(1), 177-201.
- Viciano, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J. A. Moreno (Coord.). *Aprendizaje a través del juego* (67-97). Málaga: Aljibe.
- Villar Lama, A. (2018). Ocio y turismo millennial: el fenómeno de las salas de escape. *Cuadernos de Turismo*, 41, 615-636.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Wiemker, M., Elumir, E. y Clare, A. (2016). Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? *Game-based learning*, 55-68. Disponible en: <http://www.teamworkandteamplay.com/resources/resource-escaperooms.pdf>
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de la gamificación y el aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325. Disponible en: <https://goo.gl/pzA7pR>

NOTAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

INTERVENCION DIDÁCTICA PARA LA ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Didactic intervention for writing argumentative texts.

Flor Henriquez Lagos. *Universidad de Bío-Bío, sede en Chillán (Chile).*

Contacto: florhenriquezlagos@gmail.com

Fecha recepción: 16/07/2018 - Fecha aceptación: 13/11/2019

RESUMEN

Esta investigación de carácter cuantitativo, de alcance explicativo y diseño cuasi-experimental, presenta los hallazgos encontrados a partir de un estudio realizado en un grupo de estudiantes de sexto grado de educación primaria en un colegio chileno. El estudio contempla la aplicación de una propuesta de intervención didáctica centrada la composición de textos de opinión o como una estrategia para mejorar el nivel de logro de la producción escrita de esta tipología textual. El estudio se enmarca en algunos conceptos del campo de acción de la Didáctica de la Lengua Materna relacionados con los procesos de composición de textos, visto desde los enfoques comunicativo y constructivo, que proponen la representación de construcciones mentales en un texto escrito a través de los procesos de planificación, composición, revisión, edición y socialización. A partir de los resultados obtenidos tras la aplicación de un pre test y post test, se pudo constatar el avance significativo que presentaron los alumnos y alumnas, confirmando que cuando se aplican secuencias didácticas específicas de argumentación de forma sistemática es posible mejorar en forma significativa su nivel de producción escrita.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, Escritura, Argumentación, Producción escrita.

ABSTRACT

This quantitative research, of explanatory scope and quasi-experimental design, presents the findings found from a study carried out in a group of sixth grade students of primary education of a Chilean school. The study contemplates the application of a didactic intervention proposal centered on the composition of opinion texts or as a strategy to improve the level of achievement of the written production of this textual typology. The study is framed in some concepts of the field of action of the Didactics of the Mother Tongue related to the processes of composition of texts, seen from the communicative and constructive approaches, which propose the representation of mental constructions in a written text through the planning, composition, review, editing and socialization processes. From the results obtained after the application of a pre- test and post - test, it was possible to verify the significant progress that the students presented, confirming that when specific didactic sequences of argumentation are applied in a systematic way, it is possible to significantly improve their level of written production.

KEYWORDS

Didactic, Writting, Argumentation, Written Production

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Fundamentación del problema

Esta investigación muestra el resultado de la evaluación del logro obtenido por un grupo de estudiantes de 6º año de primaria de un colegio particular subvencionado por el Estado de Chile, en la escritura de textos argumentativos, mediante una propuesta de intervención didáctica con secuencias didácticas específicas.

El estudio se enmarcó en conceptos claves del campo de acción de la Didáctica de la Lengua Materna, basados en el desarrollo de los procesos de composición de textos, desde la perspectiva del enfoque constructivo y comunicativo funcional.

El lenguaje escrito –la lectura y la escritura– son prácticas culturales y, como tales, evolucionan dependiendo del contexto histórico, social y cultural donde ocurren. Leer y escribir en la actualidad ya no son actividades meramente instrumentales, son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, cuyos objetivos primordiales son la construcción y producción de significados.

En el siglo XXI, comprender un texto o producirlo, no solo requiere manejar un conjunto importante de configuraciones culturales sino también poseer conocimientos previos y modelos textuales. Así, este nuevo escenario plantea mayores e interesantes desafíos a la educación de nuestros niños y de ahí surge la necesidad de acercarnos a las competencias que proponen las evaluaciones nacionales e internacionales.

1.2. Antecedentes

Actualmente es cada vez más importante que las personas desarrollen competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para relacionarse de forma positiva y eficaz; y específicamente, en lo referido al dominio de la habilidad de producción de textos, reviste gran importancia en la interacción comunicativa, ello porque permite al ser humano manifestar sus mensajes de manera clara y transparente, además de ser un medio de manifestación y valor social.

En diversas investigaciones realizadas en el sistema escolar, se ha detectado que la mayoría de los alumnos presentan problemas para fundamentar sus opiniones (Beas, Santa Cruz; Thomsen & Utreras, 2008: 89). Algunos adultos creen que niños y niñas no podrían argumentar o plantear opiniones escritas porque no están maduros psicológicamente para ello (Dolz, 2000 y Cotteron, 2003).

Sin embargo, con un dominio de estrategias para una gestión de la enseñanza y el aprendizaje, con el apoyo de materiales de lectura y escritura apropiados, es un contexto que permite que la mayoría de los niños progrese en su conocimiento y en las destrezas que requiere la comprensión y la producción de textos (Villalón, 2008).

1.3. Hipótesis

Surge entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿La aplicación de secuencias didácticas específicas de argumentación de forma sistemática mejora la producción escrita de textos de opinión en estudiantes de 6º grado de educación primaria?

El objetivo general y los objetivos específicos son:

- I. Evaluar la aplicación de secuencias y estrategias didácticas en relación con el nivel de logro de producción de textos escritos de opinión.
 - a) Constatar el nivel de logro de la producción escrita de textos de opinión.
 - b.) Analizar los niveles de logro inicial y final de la producción escrita de textos de opinión con relación a la aplicación de un modelo de estrategias y secuencias didácticas específicas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño metodológico

El estudio se enmarca dentro de la investigación cuantitativa, enfoque que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis

estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández, 2014).

El diseño de la investigación es de tipo cuasi experimental, cuya característica es la manipulación deliberada de la variable independiente.

El grupo de control, como es el caso de esta investigación, no es asignado al azar, sino que es uno que ya está conformado antes del experimento. Son grupos intactos, la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento (Hernández, 2014).

2.2. Población y entorno

La población sujeto de investigación pertenece a un colegio particular subvencionado. La muestra es intencionada y está conformada por 36 estudiantes de 6º grado. Los participantes son de género masculino en 39% y 61% de género femenino; y su promedio de edad es 11.5 y 12 años

2.3. Intervenciones

Para la medición de los rendimientos se aplicaron tres instrumentos de evaluación: Dos de carácter cuantitativo, los que corresponden a un pretest y un posttest con el fin de establecer el nivel de logro en la producción escrita de textos de opinión antes y después de la intervención; y el tercero, de carácter cualitativo, fue un cuestionario orientado a recoger información sobre las percepciones de los estudiantes en relación a su experiencia como redactores de textos argumentativos.

1. El pretest consistió en una tarea de escritura de un texto de opinión donde los estudiantes debían escoger una de las afirmaciones expuestas por niños y niñas de 6º grado de colegios chilenos sobre el derecho a opinar y, a partir de aquellos, redactar un texto de aproximadamente diez líneas, en donde debían comunicar en forma clara y ordenada su opinión con respecto a las ideas expuestas. El objetivo de esta actividad era conocer las compe-

tencias de entrada de los alumnos y alumnas en la producción de un texto escrito de carácter argumentativo o de opinión.

2. Al finalizar el período de la intervención didáctica, se aplicó nuevamente la misma tarea de escritura, instrumento que constituyó el posttest.
3. El tercer instrumento fue un cuestionario aplicado al final de la intervención didáctica, el que pretendió recoger información sobre la percepción de los estudiantes con respecto al desarrollo de las secuencias didácticas específicas de textos argumentativos en relación a:

- La importancia que le dan a la actividad de aprender a plantear opiniones.
- La valoración que le otorgan a las actividades de aprendizaje desarrolladas durante la intervención didáctica.
- La utilidad de la planificación para la producción de un texto escrito.
- La autoevaluación individual y entre pares del proceso de producción de textos.
- Percepción sobre la utilidad de las estrategias aprendidas durante la intervención, que podrían favorecer un mejor desempeño académico y personal.

Descripción de la propuesta

La propuesta de intervención se circunscribió dentro del ámbito de la Didáctica de la Lengua Materna, cuyos objetivos como disciplina científica se centran en los alumnos y alumnas y en los procesos cognitivos y comunicativos.

Desde este ámbito, la Didáctica de la Lengua Materna (DLM, en adelante), desempeña su quehacer hacia los procesos de aprendizaje, poniendo énfasis en la aplicación de estrategias adecuadas y pertinentes en el aula, con el fin de “formar hablantes competentes y

lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (Mendoza, 2012).

En estos términos, la intervención didáctica o modelamiento didáctico para la producción de textos de opinión versó sobre la aplicación del modelo de Flower y Hayes (1980), centrado en un enfoque basado en la producción de textos, el que indica fases o etapas precisas en el proceso de composición.

También se centró en el enfoque basado en el proceso, que es aquel que organiza la enseñanza de manera similar a los talleres literarios (Auladell y Figuerola, 1989, en Casany, 1990); es decir, el estudiante escribe un texto y el profesor orienta dicha escritura, ofreciéndole estrategias que le permitan optimizar su producción.

De este modo, la propuesta de intervención en el aula consideró como estrategia la aplicación de una secuencia didáctica para introducir a los niños en la producción de textos argumentativos aplicando el modelo de un Plan de Escritura por etapas.

Luego de la aplicación del pretest, se procedió a iniciar el proceso de intervención en el grupo, el cual estuvo planificado para 25 sesiones de 90 minutos (sin considerar aquellas destinadas a la aplicación del pretest y del postest).

Cada una de estas sesiones, se presentó a los estudiantes como un taller de escritura, el que se organizó en torno al modelamiento de distintas estrategias de producción escrita y a la reflexión, enfatizando la elaboración constante de textos en cada una de las sesiones. Además, se puso especial atención al clima cooperativo en el aula, a la autoevaluación y al trabajo individual.

El proceso de intervención didáctica se desarrolló en tres fases complementarias:

Primera:

- Diagnóstico inicial a través de la producción del primer texto sin ninguna instrucción previa, excepto delimitar-

les la extensión de éste (no más de diez líneas).

- Distinción entre un “hecho” y una “opinión” en textos extraídos de periódicos sobre temas de actualidad.
- Conceptualización de los elementos que componen el texto de opinión.
- Modelamiento del texto argumentativo: características esenciales: estructura (introducción, que incluye la tesis, desarrollo de los argumentos y una conclusión), planteamiento del problema (tema interesante y actual), organizadores textuales: uso de conectores.
- Apropriación de los conceptos utilizados en la producción de un texto de opinión.

Segunda:

- Inicio del proceso de producción textual a partir de modelos textuales de carácter argumentativo.
- Explicitación y aplicación de estrategias de comprensión, resumen y esquematización de textos (tanto expositivos como argumentativos).
- Construcciones colectivas (en la pizarra) de textos de opinión con énfasis en el uso de organizadores textuales (conectores de tipo argumentativo).
- Socialización de los textos producidos.
- Aplicación de las fases de: planificación, producción de borradores, revisión (autoevaluación incluida) y edición final al proceso de composición de textos

Tercera

- Aplicación del cuestionario para conocer la percepción de los estudiantes en relación a las secuencias didácticas específicas de textos argumentativos trabajadas durante el período de desarrollo de la intervención didáctica; y fundamentalmente, a la valoración que le otorgan a la necesidad de plantear opiniones.

- Producción final del texto de opinión, es decir, el posttest.
- Ceremonia de agradecimiento a los estudiantes, quienes reciben un diploma de honor por su entusiasmo y positiva participación durante el período de desarrollo de la intervención didáctica.

2.4. Análisis

Con los datos recolectados al aplicar el pretest y el posttest, se obtuvo una tabla de datos de notas (en escala desde 1.0 a 7.0) que se analizó con estadígrafos de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar).

Para verificar si existió diferencia significativa entre la aplicación de ambos instrumentos, se validó aplicando un análisis de varianza entre ambas muestras usando las herramientas de análisis de datos de MS Excel.

Con los datos recolectados en el cuestionario de percepción de los estudiantes en relación al desarrollo de las secuencias didácticas específicas de producción de textos argumentativos, se realizó análisis estadísticos descriptivos mediante gráficos explicativos.

3. RESULTADOS

El nivel de logro obtenido por los estudiantes en la composición de un texto de opinión antes de la intervención didáctica (AI) fue en promedio 5,4, en un rango de notas desde 4,2 a 6,0 y una desviación estándar de 0,6.

Posterior a la aplicación de la intervención didáctica (DI) se logró un promedio de notas de 6,6 en un rango de notas que va desde 5,0 a 7,0, con una desviación estándar de 0,5.

Al comparar los resultados de antes y después de la intervención didáctica, los gráficos de caja y bigote muestran que posterior a la intervención, las notas obtenidas por el grupo presentaron una tendencia al alza y una menor dispersión (gráfico 1). Al evaluar los resultados por medio del análisis de varianza, se obtuvo una diferencia estadística significativa, confirmando que la interven-

ción didáctica realizada tuvo efectos positivos sobre el grupo de alumnos evaluados.

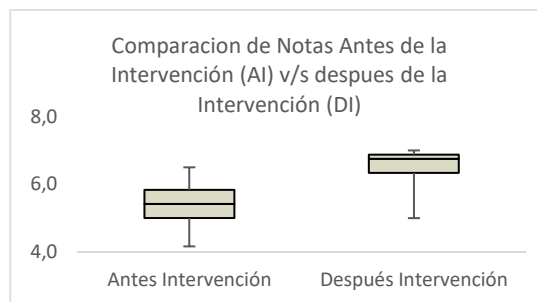


Gráfico 1

Se presentan a continuación los resultados de la aplicación del cuestionario, cuyo objetivo era conocer la percepción y valoración que los estudiantes le otorgaron al trabajo de producción de textos de opinión.

En el gráfico 2, se observa que, luego de finalizada la intervención didáctica, el 95% de los alumnos tuvo la percepción que es importante o muy importante el aprender a plantear opiniones.

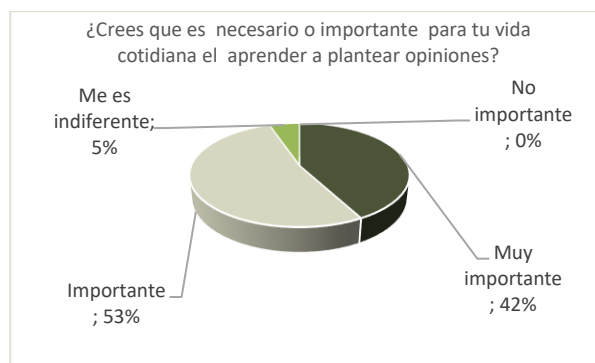


Gráfico 2

En el gráfico 3 se observa que el 92% de los estudiantes tuvo la percepción que es útil o muy útil realizar borradores previos antes de producir el texto definitivo.

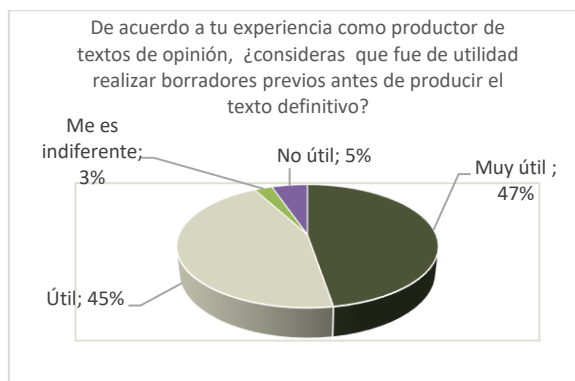


Gráfico 3

En el gráfico 4 se observa que el 79% de los estudiantes tuvo la percepción que fue fácil o muy fácil escribir textos argumentativos

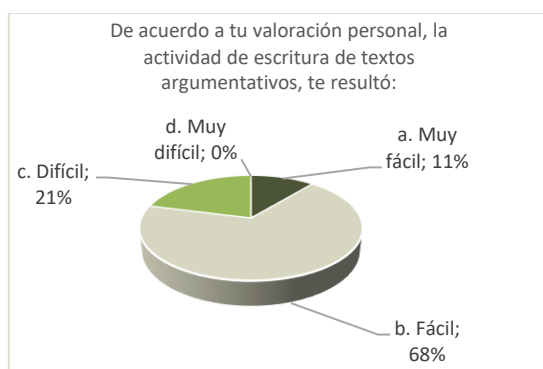


Gráfico 4

En el gráfico 5 observamos que El 95% de los alumnos tuvo la percepción que ahora es fácil o más fácil producir textos escritos argumentativos.

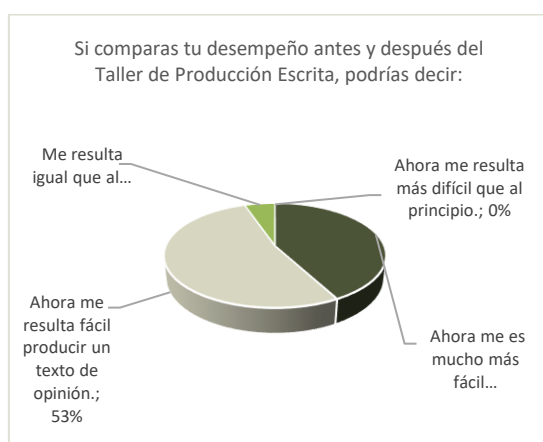


Gráfico 5

El gráfico 6 resume la percepción de los alumnos sobre las dificultades encontradas en el proceso de escritura. Según ellos, les fue más fácil plantear la tesis (41%) que elaborar la conclusión (30%).

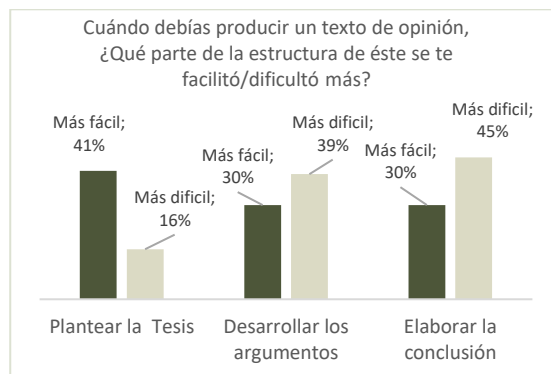


Gráfico 6

En el gráfico 7 se aprecia una asociación entre lo significativo de las actividades realizadas durante la secuencia didáctica y el aporte de estas para obtener un mejor desempeño académico y personal.

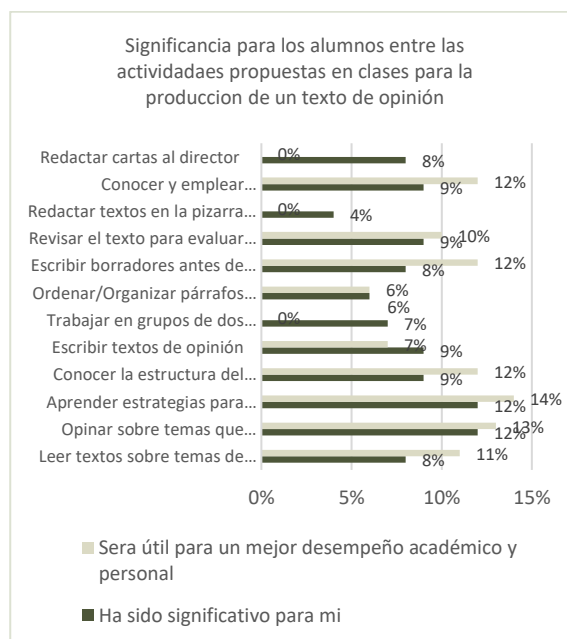


Gráfico 7

4. DISCUSIÓN

Al analizar la percepción y valoración que los estudiantes le otorgaron al trabajo de producción de textos de opinión, una vez finalizada la intervención didáctica, se obtuvo que el 95% de los alumnos tiene la percepción que es importante o muy importante el aprender a plantear opiniones, demostrando que los niños y niñas tienen un gran interés por participar de actividades donde puedan intercambiar puntos de vista.

- El 92% de los estudiantes tuvo la percepción que es útil o muy útil realizar borradores antes de producir el texto definitivo, concordando con algunos investigadores que este es el proceso más importante de la composición, y uno de los rasgos que distingue la producción oral de la escrita.
- El 79% de los alumnos tuvo la percepción que fue fácil o muy fácil escribir textos argumentativos. Esto contradice la creencia de psicólogos y algunos profesores (Dolz, 2000 y Cotteron, 2003), quienes señalan que no es posible enseñar a niños y niñas de primaria o educación básica.
- Esta investigación demostró que sí es posible enseñar a niños de 11 años las habilidades de producir este tipo de texto, actividad que, además les resultó fácil. Se valida, entonces la hipótesis que señala que al realizar en forma sistemática secuencias didácticas específicas para esta tipología textual, no sólo es posible mejorar, sino potenciar su composición.
- El 95% de los alumnos tuvo la percepción que ahora es fácil o más fácil producir textos escritos argumentativos. Se observa, una vez más, que cuando se enseñan secuencias didácticas de textos escritos de opinión en forma sistemática, es posible lograr que estudiantes de educación primaria adquieran la competencia de buenos redactores de textos argumentativos.

- En este estudio se detectó que desarrollar los argumentos y elaborar la conclusión fue lo más complejo, pues debían atender además a los aspectos formales de la escritura, tales como considerar la coherencia, cohesión y a las convenciones gramaticales: ortografía literal, acentual y puntual. Luego, los resultados son concordantes con el aumento del nivel de logro obtenido en cada ítem evaluado.
- Los aspectos relacionados con la enseñanza de la teoría para la producción de textos de opinión, resultaron altamente satisfactorios para los resultados de esta investigación; como, por ejemplo: conocer la estructura del texto, aprender estrategias para la buena composición textual, la revisión y escritura de borradores, y por último, adaptar a sus registros de escritura el uso consciente de los conectores de tipo argumentativo.

5. CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos permiten afirmar que los efectos positivos de la aplicación de las estrategias para la producción de textos de opinión y de una metodología centrada en la participación activa de los estudiantes en forma individual o en grupo, en contraposición de un aprendizaje memorístico, contribuye a la construcción de aprendizajes significativos.
- Sobre la base de la investigación realizada y los resultados obtenidos, es posible concluir que: la Didáctica de la Lengua Materna, como disciplina científica, centrada en los estudiantes y en sus procesos cognitivos y comunicativos, desempeña su quehacer hacia los procesos de aprendizaje, poniendo énfasis en la aplicación de estrategias adecuadas y pertinentes en el aula.

- De acuerdo con la teoría general de la DLM que reconoce a la escritura como una actividad difícil y compleja, pero factible de aprender; la capacidad de escribir ya no es considerada como un talento innato, sino que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual que se desarrolla con la práctica y conocimiento de ciertas técnicas. De este modo, la DLM considera que las secuencias didácticas son la modalidad de enseñanza adecuada.
- De acuerdo con la teoría planteada por Flower y Hayes (1981), la escritura supone procesos y actividades cognitivas que implican varios subprocesos y, por encima de ellos, un “control” de cada fase en su totalidad; es decir, una actividad metacognitiva. Cuando los estudiantes utilizan las estrategias cognitivas y metacognitivas en un plan de escritura de forma intencionada les permite adquirir conciencia y responsabilidad de sus propios aprendizajes.
- La modalidad de enseñanza centrada en la aplicación de secuencias didácticas específicas para la producción de textos de opinión permitió un mejoramiento del nivel de competencia en la producción escrita de textos argumentativos, gracias al aprendizaje de estrategias adecuadas a las características principales de un tipo de texto.
- Los estudiantes, al comprender el proceso de la escritura como un medio de comunicación orientado a un destinatario/a sobre un tema en particular y con un propósito específico, les permitió generar un cambio en el procesamiento de las ideas, así también como autorregular el proceso de producción escrita por medio de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.
- La investigación evidenció que, al intencionar el trabajo en un modelo de escritura que propicia el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, la creatividad y el diálogo; entrega una respuesta positiva a la propuesta formativa del sector del Lenguaje y Comunicación presentes en el actual Marco Curricular chileno.
- Esta investigación puede constituir un aporte en cuanto al alto interés demostrado por los niños y niñas intervenidos didácticamente, en relación a las actividades de interacción oral.
- Las proyecciones para futuras investigaciones en las diferentes líneas de investigación que promueve la DLM son pertinentes y necesarias, pues podemos decir que ya existen herramientas para apoyar el trabajo de los docentes en el aula para perfeccionar la enseñanza en algún eje crítico presente ya sea en lectura, escritura u oralidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. 3ª edición. Serie monográficos. Concepción: Universidad de Concepción.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Utreras, S. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Cuarta edición. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). *Enseñar a argumentar. Un desafío para la escuela actual. Introducción*. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=172667>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Publicat a Comunicació, Lenguaje y Educación*, 6: 63-80. Madrid: ISSN: 0214-7033.
- Cassany, D. (2006 a). *Taller de textos*. Buenos Aires: Paidós

- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M., Galdames, V., Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago: Santillana (1ª edición 1995).
- Constanzo, E. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de español lengua extranjera*. Tesis doctoral. Univ. De Granada.
<http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf>. Consulta: 2011-09-21
- Cotteron, Jany. (2003) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En Camps, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Dolz, J. (2000). Por una enseñanza precoz de la argumentación. En *Journal de l'enseignement primaire*, Nº 43.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura: Guarte Gráfica.
- Educarchile. (2007). Mapas de Progreso y Niveles de Logro. En <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=132702>
- Errázuriz, M. C. & Fuentes L. (2010). Evaluación y desarrollo de una propuesta centrada en la producción de textos en estudiantes de primer año de pedagogía en educación general básica. En *Sembrando Ideas. Revista Educativa*, Nº4.
- Flower, L. (1985). *Problem-solving strategies for writing and Communications*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 2ª ed., 1989.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980a). The cognition of discovery: Refining a rhetorical problem. En *collage Composition and Communications*, 31, 21-32
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980b). The dynamics of composing: Making Plans and Juggling Constraints. En L. Gregg y E. Steinberg. (Eds.). *Cognitive Processes in Writing: An interdisciplinary approach* (pp. 31-50). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981a). A cognitive Process Theory of Writing, CCC, 32, pp. 365-387.
- Hernández R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores. México.
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique
- Marinkovich, J., Román, P (2006). El procesamiento cognitivo en la producción escrita en lengua materna. En *La escritura como proceso*. Santiago: Frasis.
- Medina, A. y Gajardo, A. M. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT). 5º a 8º año básico*. Fundación Educacional Arauco: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Gráficas Signo S.A.
- Mendoza A., Bridge E. (2012). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Pearson educación Madrid Prentice Hall.
- Ministerio de Educación. (2009). Mapas de Progreso y Niveles de Logro. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=132702>
- Ministerio de Educación. (2009). *Lenguaje y Comunicación, programa de estudio sexto año básico*.

- Ministerio de Educación. (2009). *Propuesta Ajuste Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, Lenguaje y Comunicación*. Documento aprobado por el Consejo Superior de Educación Ministerio de Educación. En http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-2/Sector_Lenguaje_y_Comunicacion.pdf
- Villalón M. (2008). *Alfabetización inicial claves de acceso a lectura y escritura en los primeros meses de vida*. Segunda Edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

www.hekademos.com

EDITA

