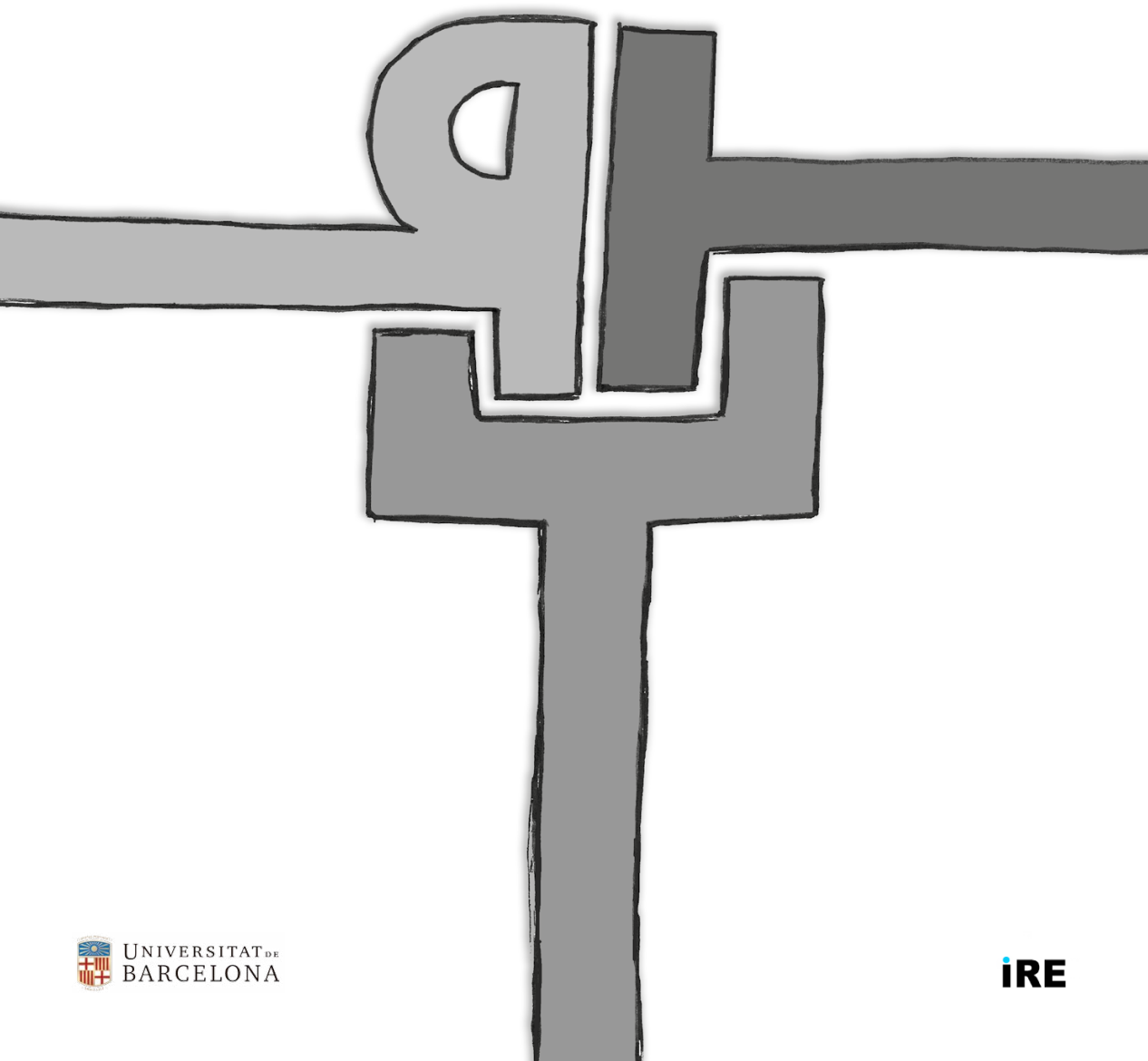


EDUCACIÓN 2020-2022. RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS

COORDINACIÓN: TERESA LLEIXÀ, ZOIA BOZU, ASSUMPTA ANEAS



Educación 2020-2022. Retos, tendencias y compromisos

IRE | Institut de Recerca en Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

 UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Se debe citar:

Lleixà, T., Bozu, Z. y Aneas, A. (eds.) (2020). *Educación 2020-2022. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB

Descargable desde: <http://www.ub.edu/ire/>

ISBN: 978-84-09-21187-6

Año de publicación: 2020

© Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. Barcelona.

Autores: Miquel Amorós, Alex Egea, Ferran Sánchez-Margalef, Isabel Vilafranca, David Bueno, Anna Forés, Miquel Martínez, Francisco Esteban, Sara Burgada, José Luis Rodríguez-Illera, Antonio Bartolomé, Xus Martín, Carles Vila, Ruth Vilà, Montserrat Freixa, Niella M. Venceslao, Angelina Sánchez-Martí, Assumpta Aneas, Omaira Beltrán, María Cruz Molina, Sebastià Verger, Merce Garcia-Milà, Ana Remesal, Chrysa Rapanta, Fabrizio Macagno, María José Rubio, Marc Fuertes-Alpiste, Núria Castells, Marta Minguela, Esther Nadal, Andrea Miralda, Rocío Pérez, Sandra Gilabert, Amelia Tey, Maria Feliu-Torruella, Lorena Jiménez, Josep Gustems, Mercè Navarro, Sílvia Buset, Carolina Martín, Teresa Lleixà, Ignasi Puigdemívol, Merche Ríos, Marta Gràcia, Àngels Morillo, Sonia Jarque, Fàtima Vega, Maria Josep Jarque, Montserrat Freixa, Pilar Figuera, Immaculada Dorio, Sofia Isus, Juan Llanes, Mercedes Torrado, Robert Valls, Marta Venceslao, Beatriz Jarauta, Francesc Imbernon, Serafi Antúnez, Joan-Anton Sánchez, Laura Pons, Elena Cano, Cristina Alonso, Juli Palou, Montserrat Fons, Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina, Rosa Sayós, Anna Ginesta, Eugènia Arús, Zoia Bozu, Hervas, Gabriel.

Diseño gráfico y maquetación: Aguiló Gràfic SL



Licencia de Creative Commons

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional)

COLECCIÓN: RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS EN EDUCACIÓN

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) / Universitat de Barcelona

Coordinación editorial

Teresa Lleixà, Zoia Bozu, Assumpta Aneas

Comité editorial

Antonio Bartolomé, Teresa Lleixà, Carles Lindín

IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) es un Instituto de Investigación creado con el propósito de fomentar la investigación de excelencia en educación. Entre sus finalidades, destacan las de reforzar la investigación en educación, crear sinergias entre investigadores, conseguir y optimizar recursos y abrir camino a los jóvenes investigadores. Todo ello, sin descuidar su clara vocación social centrada en ponerse al servicio del entorno educativo y en transferir de forma efectiva los resultados de la investigación.

El año 2018, el IRE-UB inicia la colección "Retos, Tendencias y Compromisos en Educación". A través de sus títulos, varios miembros de este Instituto reflexionan, bianualmente, sobre los retos y las tendencias en educación, apuntando sus propios compromisos en las cuestiones que se abordan.

Sumario

| | |
|---|----|
| Prólogo | 5 |
| Primera parte | |
| Pensamiento pedagógico y transformación social | |
| 1. La pedagogía ante el reto del poshumanismo | 9 |
| Egea, Alex; Amorós, Miquel; Sànchez-Margalef, Ferran; Vilafranca, Isabel | |
| 2. El aprendizaje visto desde el cerebro: ¿por qué es importante aportar una visión neurocientífica de la educación? | 17 |
| Bueno, David; Forés, Anna | |
| 3. ¿Qué identidades estamos fomentando en nuestras universidades? Revisión metodológica del cuestionario sobre vida e identidad universitaria ... | 23 |
| Martínez, Miquel; Esteban, Francisco; Burgada, Sara | |
| 4. Educación informal y sociedad digital | 29 |
| Rodríguez-Illera, José Luis; Bartolomé, Antonio | |
| 5. Prácticas para facilitar el empoderamiento de los jóvenes en riesgo de exclusión ... | 35 |
| Martín, Xus; Vila, Carles | |
| 6. Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la convivencia en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA) | 41 |
| Vilà, Ruth; Freixa, Montserrat; Venceslao, Marta; Sánchez-Martí, Angelina; Aneas, Assumpta; Beltrán, Omaira | |
| 7. Perspectivas y desafíos de la práctica profesional y la investigación en pedagogía hospitalaria | 47 |
| Molina, María Cruz; Verger, Sebastià | |
| Segunda parte | |
| El sistema educativo no universitario: innovación e inclusión | |
| 8. Aprender a convivir en una Europa multicultural creando contextos de interacción dialógica argumentativa basada en el desarrollo de la inclusión, la tolerancia y la empatía | 55 |
| García-Milà, Mercè; Remesal, Ana; Rapanta, Chrysa; Macagno, Fabrizio | |
| 9. Prácticas narrativas informales de los jóvenes con medios sociales digitales y su integración en contextos educativos formales | 61 |
| Rubio, Maria José; Fuertes-Alpiste, Marc | |

| | |
|---|----|
| 10. Aprender a adoptar una mirada crítica ante la información: detección de noticias falsas | 67 |
| Castells, Núria; Garcia-Milà, Mercè; Minguela, Marta; Nadal, Esther; Miralda, Andrea; Pérez, Rocío; Gilabert, Sandra; Tey, Amelia | |
| 11. ¿Cuál es nuestro entorno? Cambios en la enseñanza–aprendizaje de los modelos espaciales..... | 73 |
| Feliu-Torruella, Maria; Jiménez-Torregrosa, Lorena | |
| 12. Creatividad y trabajo por proyectos en la educación artística y musical | 79 |
| Gustems, Josep; Navarro, Mercè, Buset, Sílvia; Martín, Carolina | |
| 13. Hacia una inclusión sin límites en educación física | 85 |
| Lleixà, Teresa; Puigdelívol, Ignasi; Ríos, Merche | |
| 14. Retos, tendencias y compromisos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua oral en la educación secundaria | 91 |
| Gràcia, Marta; Morillo, Àngels; Jarque, Sonia; Vega, Fàtima; Jarque, Maria Josep | |

Tercera parte

La universidad promotora del cambio educativo

| | |
|---|-----|
| 15. La universidad como promotora de la equidad: la importancia de las transiciones | 99 |
| Freixa, Montserrat; Figuera, Pilar; Dorio, Immaculada; Isus, Sofia; Llanes, Juan; Torrado, Mercedes; Valls, Robert; Venceslao, Marta | |
| 16. Los formadores y formadoras de los estudios de magisterio. Retos y dilemas ... | 105 |
| Jarauta, Beatriz; Imbernon, Francesc; Antúnez, Serafi | |
| 17. Competencia digital docente: avances y retos de futuro | 111 |
| Sánchez, Joan-Anton; Pons, Laura; Cano, Elena; Alonso, Cristina | |
| 18. La interconexión de los saberes: el de la experiencia, el de los centros educativos y el académico | 117 |
| Palou, Juli; Fons, Montserrat | |
| 19. Formar maestros y maestras para transformar la escuela: colaboración universidad–escuela en el prácticum de maestros..... | 123 |
| Mauri, Teresa; Onrubia, Javier; Colomina, Rosa; Sayós, Rosa; Ginesta, Anna; Arús, Eugènia | |
| 20. El impacto del TFG en la profesionalización e inserción laboral de los graduados y las graduadas del ámbito educativo. Tendencias y retos actuales y de futuro ... | 129 |
| Bozu, Zoia; Rubio, Maria José; Hervas, Gabriel | |

Prólogo

Resulta una grata satisfacción presentar el segundo volumen de la colección "Educación. Retos, tendencias y compromisos". El primer volumen, que fue editado hace ya dos años, respondió a la necesidad de concretar desafíos en la investigación en educación expresados por los miembros del entonces recién creado IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona). Como indicábamos en aquel primer volumen, el IRE-UB está plenamente orientado a fomentar la investigación de excelencia en educación. Con esta intención, se propone reforzar la investigación en educación, crear sinergias entre investigadores, conseguir y optimizar recursos y abrir camino a investigadores e investigadoras noveles.

Cabe destacar también que el contenido del primer volumen de esta colección sirvió de base para configurar la estructura de la I Conferencia Internacional de Investigación en Educación IRED'19. Precisamente, esta conferencia constituyó una iniciativa promovida por el IRE-UB con el objetivo de fomentar el intercambio, la discusión y la reflexión alrededor de los tres ejes planteados en la presente colección: retos que se plantean al sistema educativo, tendencias hacia donde se orientan las actuales políticas institucionales y compromisos por alcanzar en los próximos años. Las actas pueden consultarse en el enlace <http://www.ub.edu/ired19/>. Además, en esta conferencia se hizo realidad un deseo expresado en el prólogo de aquel volumen: la creación de una Red de Institutos de Educación.

En la misma línea estructural que el primero, este segundo volumen cuenta con veinte capítulos organizados en tres partes: Pensamiento pedagógico y transformación social; El sistema educativo no universitario: innovación e inclusión, y La universidad promotora del cambio educativo. Cada parte está compuesta por artículos cortos, donde autores y autoras identifican problemáticas educativas de actualidad. Analizando las tendencias presentes y basándose en sus propias investigaciones, establecen los compromisos que sería necesario adquirir para dar respuesta a dichas problemáticas.

El carácter abierto en cuanto a perspectivas de entender las distintas realidades se ha mantenido como rasgo distintivo de la colección. Es consecuencia de la forma de encarar los temas, que, en la mayoría de los capítulos, se realiza mediante la colaboración entre miembros de diferentes grupos de investigación, buscando sinergias entre estos.

Sin duda, el gran número de cuestiones que aquí aparecen constituyen una buena prospectiva de la investigación en educación en el seno del IRE-UB para el próximo bienio. Nuestro deseo es que también originen nuevas inquietudes que den lugar a una transferencia efectiva de los resultados de la investigación en el entorno educativo.

Equipo de Dirección IRE-UB
<http://www.ub.edu/ire/>

Primera parte

Pensamiento pedagógico
y transformación social

1.

La pedagogía ante el reto del poshumanismo

Egea, Alex
Amorós, Miquel
Sánchez-Margalef, Ferran
Vilafranca, Isabel

(GREPPS, Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social)

Resumen

El poshumanismo está designado a trastornar todo aquello que forma parte de la normalidad humana. Las diferentes áreas del saber, como son la biología, las ciencias de la información, la robótica, el urbanismo, etc., se han conjurado, encontrando puntos de interconexión entre ellas, gracias a la digitalización y el adelanto tecnológico para armar una cosmovisión de universo que sea capaz de superar los vínculos preestablecidos por las coordenadas biológicas y culturales (propias de nuestra condición de mortal).

En el campo de la educación, la pedagogía, como principal disciplina dedicada a repensar el asunto educativo (es decir, la tarea de ayudar a cada cual a acontecer aquello que tiene que ser) puede llegar a ser una de las áreas más afectadas ante la emergencia de otros campos (como el de la antropotécnica) que empiecen a ejercer su propia influencia sobre la formación y el desarrollo de los individuos.

La alteración de la condición humana, pero también de la naturaleza, y de los límites que esta debe tener abre la puerta a un conjunto inexorable de posibilidades, repercusiones y consecuencias que están dando lugar a algunos de los debates que suscitan más interés en nuestra era. Los motivos son evidentes. En primer lugar, el imaginario poshumanista interpela directamente la condición humana y su trascendencia (estableciendo propuestas que llegan incluso a la inmortalidad). Aun así, otro factor que ayuda a incrementar su popularidad es el alejamiento de posiciones y, por lo tanto, la confrontación dialéctica entre diferentes voces de reconocido prestigio mantenidas en torno a su naturaleza: cuando hablamos de poshumanismo, ¿nos estamos refiriendo a una utopía o a una distopía?

Palabras clave

Pedagogía, poshumanismo, pensamiento pedagógico, retos, tecnologías emergentes.

¿Por qué el poshumanismo es un reto para la pedagogía?

Antes de empezar con la aproximación al poshumanismo, permitidnos hacer un breve inciso en la cuestión de la actualidad de esta corriente filosófica. Partimos de la idea de que el poshumanismo es un tema actual, pero no se trata de una simple y curiosa moda, sino todo lo contrario, es un reto para el ámbito pedagógico, puesto que las cuestiones que plantea y aborda son, a nuestro parecer, fundamentales y permanentes, tanto en un plano teórico-filosófico como práctico-ético-político de la pedagogía. Consideramos que involucra cuestiones esenciales relativas a nuestra identidad, nuestro destino y nuestro sentido, como son: "¿Quiénes somos?", "¿Hacia dónde vamos?" y "¿Quiénes seremos?". Averiguar y dibujar el futuro es una cuestión recurrente en ámbitos como la filosofía, pero no solo en este, sino también en otros, como la literatura, el cine y, el que

más nos interesa, la pedagogía. Aventurarse en el poshumanismo implica estar abierto a pensar en el futuro, y pensar en el futuro implica explorar las utopías (o distopías, según se mire); por lo tanto, implica estar abierto a pensar cómo se tendría que organizar de manera perfecta o ideal un Estado, una sociedad, una comunidad o, incluso, nosotros mismos, si nos entendemos como sistema. Las transformaciones sobre el cuerpo, la vida y la sociedad que prometen las ciencias biológicas y las tecnologías digitales que tanto ocupan al poshumanismo nos dibujan el horizonte de un futuro no tan lejano como nosotros pensamos.

¿Cuáles son las tendencias actuales?

El poshumanismo se erige como nuevo campo de batalla intelectual debido a su controversia y a los dilemas éticos y políticos que plantea. Es un terreno muy complejo, lleno de matices y, por lo tanto, tanto las posiciones a favor como las posiciones contrarias se mueven en escala de grises.

Como todo *ismo*, el poshumanismo es un cajón (de sastre) que aglutina autores y tendencias intelectuales muy diferentes y diversas, como se verá más adelante. Solo conviene recordar, a modo de ejemplo, el estallido de diferentes humanismos que hubo poco después de la Segunda Guerra Mundial: el humanismo existencialista de Sartre, el humanismo marxista de Schaff, el humanismo integral de Maritain, el humanismo de la liberación de Marcuse, el humanismo cristiano de Mounier o el humanismo posindustrial de Fromm. Como el humanismo, el poshumanismo es también una corriente de corrientes y, para ser rigurosos en este sentido, tendríamos que hablar de poshumanismos. Pero, a pesar de esta apreciación, permitidnos que continuemos hablando en singular.

Como ámbito de pensamiento, el poshumanismo se aborda desde diferentes disciplinas, como la biología, la medicina, la filosofía, la tecnología, la política, la literatura y, en diferentes ámbitos —ya sea nacional o internacional—, la pedagogía. Ante este amplio abanico de aproximaciones, no nos tiene que extrañar que encontremos diferentes vertientes que basculan desde tendencias más científico-tecnológicas hasta tendencias más filosófico-culturales. Entendemos el poshumanismo desde una mirada amplia, donde, si nos basamos en el esquema de Dilthey, las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu tienen su papel, se completan, se ayudan y, en definitiva, se interrelacionan. Aun así, las diferentes tendencias de poshumanismo que podemos encontrar comparten un inminente énfasis en la descentralización del ser humano, es decir, el abandono de las premisas del humanismo que coloca a este y todo aquello que constituye su dignidad y plenitud como protagonistas. Es un abandono del universo centrado en el *ánthropos* como centro de todas las cosas y finalidad absoluta de la "creación", un abandono del *ánthropos* como ente natural separado de la propia naturaleza y un abandono del *ánthropos* como ente natural separado de la cultura.

Así, el poshumanismo de cariz más científico-tecnológico parte de la premisa de que a partir del desarrollo de la ciencia y de la tecnología es posible actuar y decidir sobre el proceso evolutivo de la especie humana y que, por lo tanto, se pueden mejorar sus prestaciones biológicas, sus condiciones de vida e, incluso, ampliar la comprensión de la identidad humana. Pepperell (2003) destaca como la robótica, las nanotecnologías, la inteligencia artificial, la genética y las tecnologías de la información impactan en la mejora de la salud y longevidad de la especie, la manera de concebir

al ser humano y sus condiciones de vida. Es por eso por lo que defiende la idea de una condición poshumana, donde la concepción de aquello que es el ser humano, las prestaciones biológicas y las condiciones de vida de este están totalmente ligadas con lo tecnológico, con la *techné*.

Aun así, el poshumanismo no solo se interesa por esta evolución del ser humano, sino también por la manera en que este interactúa y se sitúa en el mundo. Por eso, uno de los focos de debate es la situación de privilegio del ser humano que el humanismo promueve. Bajo la influencia del posestructuralismo francés de Foucault, Derrida y Deleuze, el poshumanismo más filosófico-cultural se centra en este abandono del antropocentrismo desde criterios eurocéntricos, sexistas, clasistas, racistas y especistas. Destacamos aquí las aportaciones de Braidotti (2015), que, entre otras ideas, propone la superación de este humanismo como tradición intelectual desde postulados centrales del feminismo, el decolonialismo y el ambientalismo. Para Braidotti, estos tres discursos suponen una oportunidad para repensar los factores que estructuran el sujeto poshumano y revisan la relación que este establece con los otros miembros de la especie, con otras especies animales y con el planeta. Por eso, sostiene la necesidad de repensar el estatuto de aquello que se considera humano, de poner en entredicho y de reformular la cuestión de la construcción de las subjetividades y de inventar nuevas formas de relaciones éticas, normas y valores adecuados a la complejidad de estos tiempos.

En definitiva, plantea la necesidad de una nueva manera de ser y estar en el mundo más basada en el zoocentrismo igualitario y, de este modo, pone en crisis también la noción clásica de antropocentrismo: "[...] si la decadencia del humanismo inaugura lo poshumano exhortando a los humanos sexualizados y racializados a emanciparse de la relación dialéctica esclavo-amor, la crisis del *ánthropos* allana el camino a la irrupción de las fuerzas demoníacas de los otros naturalizados. Animales, insectos, plantas y medio ambiente, incluso planeta y cosmos en su conjunto son llamados a juego. Esto pone otra carga de responsabilidad sobre nuestra especie, que es la causa principal del desastre ecológico. [...] La teoría nómada poshumana impugna la arrogancia del antropocentrismo y el excepcionalismo de lo humano en cuanto categoría transcendental" (Braidotti, 2015: 83). Por lo tanto, en un plan más pedagógico, la pregunta que nos tendríamos que plantear es: si perdemos de vista el ser humano como eje central, ¿perderemos también la posibilidad de legitimar la posibilidad misma de su construcción? O, dicho de otro modo, ¿la pedagogía está perdiendo su legitimidad para interpretar el ser humano y proponer su proceso de construcción y de mejora? ¿Serán las tecnologías de la información, la microelectrónica, la computación, la robótica, las nanotecnologías, las biotecnologías y las neurociencias quienes legitimen el proceso de construcción y de mejora? ¿En qué lugar queda la pedagogía cuando esta ha sido eje central del proyecto humanístico? ¿Cuál es el papel de la pedagogía ante este nuevo relato que protagonizan las tecnologías emergentes?

Ante estas cuestiones, es interesante revisar las aportaciones de Sloterdijk (2000), puesto que nos da pistas en relación con este cuestionamiento de la visión humanística de la pedagogía caracterizada por su reafirmación de la dignidad humana, el carácter racional del ser humano, su libertad, su autonomía y su capacidad de transformación de la historia y de la sociedad. En este sentido, Sloterdijk aborda la cuestión del humanismo como proyecto pedagógico fallido —no ha sido capaz de rescatar al ser humano del salvajismo— bajo la forma de una respuesta al conocido texto *Carta sobre el humanismo* de Heidegger escrito en 1946. Sloterdijk va más allá de las premisas del texto de Heidegger y presenta la educación como técnica o procedimiento de domesticación del ser humano y de las sucesivas generaciones de humanos que llegan al mundo. La transmisión, de manera

más o menos sistemática, del fondo y del bagaje cultural común de ideas, conocimientos y valores mediante el lenguaje escrito (y, por lo tanto, leído) es la esencia de esta vía pedagógica humanista.

Para Sloterdijk, esta vía pedagógica basada en la cultura escrita está agotada, y se pregunta quién cogerá este relevo en la domesticación del ser humano: "Si aquella época parece hoy indiscutiblemente acabada, no es debido a que los hombres, por caprichosa dejadez, no estén dispuestos ya a cumplir con sus obligaciones literarias. La época del humanismo nacional burgués ha llegado a su fin porque, por mucho que el arte de escribir cartas, que inspiren amor, a una nación de amigos se siguiera practicando de forma tan profesional, esto ya no podía ser suficiente para mantener unidos los vínculos telecomunicativos entre los habitantes de la moderna sociedad de masas. Con el establecimiento mediático de la cultura de masas en el Primer Mundo a partir de 1918 (radio) y de 1945 (televisión) y, más aún, con las últimas revoluciones de las redes informáticas, en las sociedades actuales la coexistencia humana se ha instaurado sobre fundamentos nuevos" (Sloterdijk, 2000: 27-28).

Como se comprueba, para Sloterdijk, por un lado, el eje escritura/lectura que articulaba el proyecto pedagógico humanista pierde sentido y, por lo tanto, protagonismo ante la emergencia de nuevas maneras de expresarse y comunicarse posepistelográficas, posliterarias y, en consecuencia, poshumanísticas; y, por el otro, las tecnologías emergentes (técnicas biomédicas, ingenierías genéticas, inteligencias artificiales, nanotecnologías, neurociencias, matemáticas computacionales, biología sintética, entre otros) parecen estar o se insinúan para estar legitimadas para ofrecer otra interpretación del mundo, del ser humano y de su proceso de construcción.

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

Una vez realizado este breve recorrido por diferentes autores y autoras que marcan las tendencias en la cuestión del poshumanismo, entendemos que el poshumanismo representa la ampliación de los límites y de las fronteras de aquello que se considera propio del ser humano. Así, aquello poshumano designa la necesidad de comprometerse:

- Con una concepción de la condición humana más amplia, que aglutine características que hoy en día se niegan a considerar como humanas (estamos pensando en personas con chips al cerebro, mejoradas genéticamente, por ejemplo);
- En la construcción de un contexto *humanista* más amplio (por eso, el prefijo *pos-*), que coloca la vida como protagonista (estamos pensando en la reafirmación de la dignidad de cualquier ser vivo, incluyendo el planeta).

Este desplazamiento de los límites o las fronteras de aquello que consideramos *humano* no es un movimiento nuevo. La *condición humana* es un constructo dinámico. Si no, recordemos que los conquistadores españoles no reconocían la condición de humanos a los indígenas amerindios porque dudaban de que tuvieran alma (antes de proceder a su evangelización, que les otorgaba un estatus equivalente a los de los habitantes de las otras provincias de la corona); o que muchos antropólogos de finales del siglo *xix* y principios del *xx* establecieron, de manera consciente o no —aquí no entramos—, una jerarquización entre los seres humanos en función de sus capacidades

intelectuales: los primitivos y los civilizados (los primeros eran menos humanos que los segundos). Esta idea la rompe Lévi-Strauss (1962) cuando afirma que todos los seres humanos en todos los tiempos y en todo lugar están dotados de las mismas capacidades mentales, por lo tanto, a todos ellos se les tiene que reconocer su condición de humanos.

Siguiendo este mismo razonamiento, no encontramos motivos para no reconocer su humanidad a todos aquellos que, en un futuro, impulsen su hibridación con la tecnología y las máquinas. No es una voluntad irrefrenable de violar la dignidad humana, sino, simplemente, dar lugar al propio impulso de la naturaleza humana: ir hacia los propios límites y superarlos. De este modo, el poshumanismo solo estaría aportando un nuevo medio (biotecnológico) a la humanidad de acontecer aquello que tiene que ser, porque, tal como apunta Ortega y Gasset, "el hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse" (Ortega, 1965: 46).

El poshumanismo se configura como un imaginario incierto en que diferentes escenarios pueden acontecer plausibles. Por un lado, desde una visión más conservadora, hay que apuntar que la configuración de un mundo poshumano, en la cual ya estamos inmersos, implica irremediamente la superación de la humanidad y su relegación en el transcurso histórico de los acontecimientos. Partiendo de este punto, son diferentes las contraargumentaciones realizables al discurso poshumanista, pues sus iniciativas llegan a atentar contra la condición humana —teniendo en cuenta las incalculables repercusiones en la dignidad, libertad o autonomía de los individuos—. Si bien, tal como apuntaba Calvo (1980), "la genética moderna nos enseña que el estilo cromosómico es el mismo en toda nuestra especie" e, incluso, "la antigua idea de que los hombres son hermanos no es, pues, tan solo un sentimiento poético o una esperanza de moralistas, sino una realidad objetiva" (Calvo, 1980: 109), la antropotécnica actual y próxima será capaz de alterar el rumbo biológico de la evolución y bifurcar nuestra especie (acabando con la igualdad biológica). Más allá, tampoco existe ninguna certeza de que un mundo poshumano acerque al ser del futuro a sentirse más satisfecho con su existencia y, por lo tanto, se acerque más a la plenitud o a la autorrealización. Para acabarlo de arreglar, no se tiene ninguna garantía de que el progreso científico se traduzca también en un adelanto ético y social (que sea capaz de redistribuir los anunciados beneficios obtenidos) ni de que este esté fiscalizado democráticamente.

Por otro lado, una posición más optimista augura que en un contexto poshumano, el ser humano ya no se situará por encima del planeta y del resto de especies vivas, sino en una posición de igualdad en relación con ellas. Es aquí donde se abre la posibilidad de autoconciencia que induce al ser humano al desarrollo de una ética de la responsabilidad, que se concreta en el cuidado y la preocupación para el mantenimiento y la sostenibilidad medioambiental; un tipo de ética que se opone tanto al neoliberalismo —por ser un sistema económico que explota los recursos materiales y energéticos, que agrede la biosfera, contaminándola y convirtiéndola en un vertedero de residuos, y que, además, entiende las otras formas de vida desde criterios económicos y de rentabilidad— como al liberalismo individualista —que produce un ser humano egocéntrico y egoísta con un estilo de vida basado en la producción y el consumo ilimitado de objetos—. La cuestión de dignificar la vida ocupa un lugar central en este ir "más allá del humanismo", y el (futuro) sujeto poshumano es consciente de su responsabilidad al construir espacios y relaciones solidarias, respetuosas y sostenibles con las diferentes formas de vida.

Referencias bibliográficas

- Braidotti, R. (2015) *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo, M. (1980) *Las utopías del progreso*. Barcelona: Guadarrama.
- Fukuyama, F. (2002) *Our Posthuman Future. Consequences of the Biotechnology Revolution*. Nueva York: Picador.
- Habermas, J. (2002) *El futuro de la naturaleza humana: ¿hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1962) *El pensamiento salvaje*. México: FCE.
- Ortega y Gasset, J. (1965) *Meditación de la técnica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pepperell, R. (2003) *The Post-Human Condition: Consciousness Beyond the Brain*. Bristol: Intellect Books.
- Sloterdijk, P. (2000) *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.

2.

El aprendizaje visto desde el cerebro: ¿por qué es importante aportar una visión neurocientífica de la educación?

Bueno, David
(Càtedra de Neuroeducació UB-EDU1ST)

Forés, Anna
(EMA, Entorns i Materials per l'Aprenentatge / Càtedra de Neuroeducació UB-EDU1ST)

Resumen

El cerebro es el órgano que genera y gestiona el comportamiento de la persona haciendo que se adapte al entorno donde vive y se desarrolla, a través principalmente de los aprendizajes. Somos una especie que se adapta aprendiendo y que aprende por instinto. Todos los aprendizajes que acaban fijados en el cerebro, ya sean conceptos, actitudes o habilidades, y con independencia de que se hayan realizado de manera consciente o preconsciente, se sustentan en conexiones neuronales, muchas de las cuales se establecen *ad hoc*. Aprender, por lo tanto, altera físicamente el cerebro. No todos los aprendizajes, sin embargo, ejercen el mismo efecto sobre la construcción del cerebro. Y para la construcción integral de las personas es más importante *cómo* se aprende que *qué* se aprende. En este capítulo se abordará, desde una perspectiva neurocientífica, la importancia de cómo se transmiten los conocimientos para contribuir a formar personas transformadoras, proactivas y capaces de autoanalizarse.

Palabras clave

Neurociencia, educación, aprendizaje, neuroeducación, cerebro.

El reto: la educación altera físicamente el cerebro, pero podemos decidir cómo

El cerebro es un órgano extraordinariamente plástico y maleable, cuya actividad genera todas las funciones mentales: la sociabilidad, la creatividad, la empatía, la inteligencia, el razonamiento, las emociones, la metacognición, la imaginación, el lenguaje, la capacidad de aprendizaje, la abstracción, la música, el arte y un larguísimo etcétera de otras facultades. Está formado por unos 86.000 millones de neuronas, pero el aspecto más importante de cara a las funciones mentales que emanan no es este, sino las conexiones que las neuronas establecen entre ellas. Se calcula que, de promedio, un cerebro humano contiene unos 200 billones de conexiones, pero se ha visto que un cerebro cultivado y estimulado (no sobreestimulado), que juega y se divierte, que aprende, hace deporte y descansa, que se relaciona con la música y el arte, un cerebro que, en definitiva, está activo, puede llegar a tener hasta 1.000 billones de conexiones. El cerebro es un órgano que funciona de forma relacional, mediante la interacción sinérgica de multitud de neuronas enlazadas a través de sinapsis (nombre que reciben las conexiones neuronales (Bueno, 2019).

La plasticidad neuronal del cerebro, que es como se denomina la capacidad que tienen las neuronas de establecer conexiones nuevas entre ellas, tiene una función biológica clara: adquirir conocimiento del entorno para poder responder a sus cambios de la manera más adecuada y, si es posible, anticiparse para evitar las amenazas y aprovechar las oportunidades. Cualquier aprendizaje queda fijado en el cerebro en forma de patrones de conexiones neuronales. Dicho de otro modo, aprender altera físicamente la conectividad del cerebro y, a través de las redes neuronales que se establecen, influye en la vida mental, incluida la percepción que tendrán las personas de sí mismas y de su entorno, y cómo se relacionarán con este (Bueno, 2016).

El reto es, por tanto, decidir qué tipo de educación queremos promover y cómo promoverla. Implica, por consiguiente, establecer claramente cuáles deben ser los objetivos de la educación, los cuales, dicho sea de paso, tienen siempre un componente ideológico que no podemos eludir. De forma simplificada y reduccionista, ¿hay que favorecer caracteres crédulos y sumisos que no cuestionen la sociedad ni el orden establecido, como tradicionalmente han hecho las sociedades autoritarias? ¿Hay que formar profesionales muy competentes que busquen el éxito profesional y social por encima de cualquier otra cosa, como quieren promover las economías neoliberales extremas? ¿O hay que contribuir a formar personas capaces de llevar una vida individual y social que sea digna y dignificante, con capacidad autoanalítica transformadora? (Bueno, 2017).

| Finalidad | Qué | Cómo innovación |
|--|--|--|
| Favorecer caracteres crédulos y sumisos que no cuestionen la sociedad ni el orden establecido, como tradicionalmente han hecho las sociedades autoritarias. | Conceptos y axiomas impuestos. | Adoctrinamiento. Dejar poco margen para cuestionar. Memorizar de forma acrítica. |
| Formar profesionales muy competentes que busquen el éxito profesional y social por encima de cualquier otra cosa, como quieren promover las economías neoliberales extremas. | Competencias para el mundo laboral. Competitividad. | Muchos procedimientos que faciliten el éxito profesional. Retos competitivos. |
| Contribuir a formar personas capaces de llevar una vida individual y social que sea digna y dignificante, con capacidad autoanalítica transformadora. | Analizar información. Crear los propios conocimientos a partir de la investigación. Aprender a aprender. | Pensamiento crítico. Aprendizaje socrático. Coconstrucción del conocimiento. |

Tabla 1. Finalidades según tipos de educación.

El reto, por tanto, también incluye establecer las estrategias más adecuadas para ello, las cuales pasan por que los educadores utilicen en ellos mismos las estrategias que quieren transmitir, dado que los alumnos tienden a imitar lo que ven y sienten (y no lo que se les dice, pero que no se demuestra). En todos estos aspectos, los conocimientos que aporta la neurociencia sobre cómo se forma y cómo funciona el cerebro nos indican que las etapas más influyentes para la plasticidad neuronal, es decir, para contribuir al crecimiento de las funciones mentales de los alumnos a través de la construcción de sus cerebros, son la infancia y la adolescencia.

Las tendencias: aprender por obligación o por curiosidad

Para la especie humana, aprender es un imperativo biológico, dado que el aprendizaje se ha convertido en la principal estrategia de supervivencia. Los niños, y también los adolescentes, los jóvenes y los adultos, aprenden por instinto. Se ha demostrado, por ejemplo, que los niños en la etapa preverbal utilizan razonamientos filosóficos como el silogismo disyuntivo y también el

método científico como forma innata de adquirir nuevos conocimientos sobre ellos mismos y su entorno. Se fijan en todo lo que los rodea y en las actitudes de las otras personas, imitan y ensayan, una y otra vez, y van incorporando todos los aprendizajes que de alguna manera les pueden ser útiles en un futuro. Esto implica aprendizajes significativos, es decir, que se relacionen con su entorno social y natural, desde la colectividad sin olvidar la individualidad. De hecho, esta es la principal función del juego: aprender del entorno a través de procesos de ensayo y error y probar comportamientos y respuestas de forma relativamente controlada y segura. De manera general, cuantas más conexiones neuronales tenga un cerebro, cuanta más plasticidad incorpore, más riqueza de vida mental podrá generar, dado que las facultades mentales emanan de la actividad relacional de las neuronas.

Los conocimientos que transmitimos a los niños y a los adolescentes y las experiencias que les proporcionamos nutren su cerebro con nuevas conexiones neuronales que enriquecen su vida mental. Ahora bien, *cómo* les transmitimos estos conocimientos y experiencias, a través de qué estados emocionales se lo hacemos vivir, condiciona la percepción que adquirirán de ellos mismos y de su entorno, y la forma en que se relacionarán con él. Vivimos en un mundo dinámico y cambiante, pero también incierto. Precisamente, la función biológica del aprendizaje es potenciar facultades mentales que permitan gestionar los cambios y las incertidumbres (Bueno, 2019). Ahora bien, hay varias maneras de gestionarlo, que marcan las diversas tendencias educativas. Llevado a los extremos, hay personas que, ante cualquier cambio o novedad, tienden a reaccionar con miedo, como si siempre implicaran una amenaza. Son personas poco transformadoras, dado que para transformarse hay que aceptar novedades, con poca capacidad de cambio, que preferirán que todo siga siempre igual, por si acaso. Personas con menos calidad de vida, dado que, por mucho que prefieran la estabilidad, los cambios se van produciendo igualmente, por lo que vivirán sus vidas con la incomodidad que genera la sensación de amenaza.

En el extremo opuesto hay personas que aceptan las novedades con curiosidad. Si son una amenaza, se apartan, pero, de lo contrario, las examinan, entran y se integran, aprovechan todo lo que les conviene y lo exportan a su entorno. Incluso, cuando no hay ninguna novedad, la generan ellos mismos, por el simple placer y disfrute que les genera la sensación de curiosidad. Son personas transformadoras capaces de generar los cambios que creen más oportunos en sus vidas y en su entorno. Por supuesto, nadie está anclado en uno de los dos extremos. Todo el mundo se encuentra en algún punto intermedio, pero el hecho de estar más o menos sesgado hacia un extremo o hacia el otro también depende de la educación, de *cómo* se han realizado los aprendizajes. No es lo mismo transmitir conocimientos por obligación y a través de un cierto sentimiento de temor (miedo al ridículo, al fracaso, al castigo, etcétera) que hacerlo a través de la curiosidad, la sorpresa y la alegría. Curiosidad, sorpresa y alegría hacia los nuevos conocimientos y las oportunidades que generan en el ámbito individual y colectivo.

Esto parece encontrarse de forma muy presente en etapas como la infantil y hasta cierto punto también en primaria, especialmente en los primeros cursos, pero se tiende a olvidarlo en secundaria y, mucho más aún, en bachillerato y en la universidad. Se ha demostrado que el grado de abandono de los estudios, muy grave en nuestro territorio en secundaria y en algunos grados universitarios, se puede evitar o al menos disminuir de manera muy importante si los estudiantes tienden más vínculos con los compañeros o con el profesorado y la institución, ya sea el instituto o la universidad. Trabajar el vínculo, sentirse también responsable de la comunidad educativa, es clave para potenciar los elementos mencionados y evitar el abandono.

Los compromisos: emociones y colaboración, también entre el profesorado

En este contexto, los compromisos deben abordar el tema de las emociones y de la colaboración. Tanto el miedo como la alegría y la sorpresa son, para el funcionamiento del cerebro, emociones básicas. Se debe, por tanto, aportar emociones a los conocimientos que se transmiten. Estas emociones establecen *cómo* se transmiten los conocimientos. No genera los mismos patrones de conectividad neuronal educar a través del temor y la obligación que hacerlo a través de la sorpresa y la alegría. La alegría es una emoción básica que transmite confianza, y aprendemos de las personas en quienes confiamos. Y la sorpresa, que como todas las emociones se genera en las llamadas amígdalas cerebrales, activa las zonas de la atención (el tálamo) y de la motivación (el estriado y los lóbulos frontales), lo que genera sensaciones de placer. Además, en el ámbito de los neurotransmisores implicados, se relaciona con el optimismo y con la búsqueda de novedades, que se encuentran directamente vinculados a la curiosidad (Bueno, 2017, 2019).

Los compromisos también deben abordar la cuestión de la contextualización y la transversalidad para favorecer que los aprendizajes sean significativos, y deben tener componentes sociales. Una de las situaciones que activa más zonas del cerebro simultáneamente es estar en un contexto social. Esto enfatiza la importancia de los aprendizajes colaborativos, entendidos como la aportación distinta de cada miembro del grupo a un objetivo común de aprendizajes. Vistos de esta manera, los aprendizajes colaborativos incluyen el trabajo individual y lo dotan de su máximo significado, dado que cada alumno es responsable de su aportación, y permiten el tratamiento de la diversidad, dado que cada estudiante puede explorar sus propios límites a través de retos y esfuerzos asequibles.

Sin embargo, el compromiso más importante posiblemente sea el de los docentes, dado que los estudiantes tienden a imitar lo que ven. Trabajar con emociones proactivas como la alegría y la sorpresa implica que los profesores también las deben experimentar, para transmitir las, y que tienen que colaborar con otros profesionales y con los propios estudiantes. En este sentido, cada vez hay más experiencias y trabajos donde se evalúa la importancia de la codocencia en las escuelas, en los institutos e incluso en la universidad (Hernández y Herraiz, 2018). El ejemplo tiene más fuerza que las palabras. También está comprobada la riqueza de la codocencia o, por lo menos, del trabajo colaborativo entre el profesorado, como elemento clave para su incidencia en los aprendizajes, en los términos expuestos en este capítulo.

La pedagogía hace muchas décadas que apunta en esa dirección (Forés y Subías, 2017). Ahora los trabajos en neurociencia nos permiten entenderlo y explicarlo desde una perspectiva complementaria, lo que enfatiza la importancia de esta visión de la educación. La neurociencia no pretende desplazar la pedagogía, ni puede hacerlo, pero el apoyo que implica a las estrategias pedagógicas hace que se haya convertido en una herramienta importante en educación, que debería estar presente de forma explícita en los estudios superiores.

Referencias bibliográficas

Bueno, D. (2016) *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Bueno, D. (2017) *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.

Bueno, D. (2019) *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Forés, A.; Subías, E. (2017) *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F.; Herraiz, F. (2018) *Compartir docencia en la universidad. ¿Cómo es que venís juntos a clase?* Barcelona: Octaedro.

3.

¿Qué identidades estamos fomentando en nuestras universidades? Revisión metodológica del cuestionario sobre vida e identidad universitaria

Martínez, Miquel

Esteban, Francisco

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Burgada, Sara

(Colaboradora del Observatori de l'Estudiant de la UB)

Resumen

Hace dos años publicamos un texto en el primer volumen del Institut de Recerca en Educació (IRE): *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Allí presentábamos una nueva línea de investigación en torno a la "La cuestión de la identidad en la formación universitaria de hoy". Ese era uno de los primeros frutos de diversos años de reflexión conjunta entre sus autores, otros colegas y profesores. Estamos convencidos de que la formación universitaria es algo más que la cuestión técnica y teórica, que acaso también tiene que ver con una cuestión de identidad con la universidad, con una suerte de transformación personal. En este nuevo trabajo presentamos la revisión metodológica del cuestionario que nos va a permitir escudriñar el asunto.

Palabras clave

Espacio europeo de educación superior, identidad, ética, ciudadanía, filosofía de la educación superior.

¿Por qué es un reto?

Identidad y formación universitaria son dos términos que parecen ir unidos (Esteban y Martínez, 2018). Y, además, tal binomio se ha vuelto hoy más relevante si cabe, cuando parece ser que la actual formación universitaria muestra una tendencia al utilitarismo y a la mera adaptación a las demandas del mundo de las organizaciones empresariales (Deresiewicz, 2019; Esteban, 2020; De Sousa, 2019; Giroux, 2014). El debate sobre la misión de la universidad comprometida con la formación de excelentes profesionales y con la formación de ciudadanía activa no debería quedarse en el terreno de lo declarativo, en sus estatutos o cartas magnas. Debería generar también un debate sobre la función de la institución y de sus académicos. Nuestros futuros titulados y futuras tituladas, ahora estudiantes, no solo ejercerán como profesionales, también lo harán como líderes sociales, empresariales, de la comunicación, la ciencia, las artes, etc., como educadores y educadoras. Influirán no solo en el desarrollo de su profesión, sino también en la dinámica social, económica, política y cultural, y serán actores de ciudadanía. Quizás por esta razón, entre otras, las universidades deben contemplar entre las diferentes dimensiones de su responsabilidad social la que se refiere a la formación de estudiantes social y éticamente responsables y comprometidos con el bien común y los valores de una sociedad democrática.

Por ello, nos planteamos el reto siguiente: ¿qué podemos o debemos hacer los académicos para contribuir a formar titulados sensibles al bien común, a la diversidad y la inclusión en un mundo diverso, plural, complejo y repleto de cuestiones social y éticamente controvertidas?

La universidad es un espacio de aprendizaje ético, de valores y de contravalores, donde los estudiantes protagonizan procesos de aprendizaje ético en los que intervienen todos los miembros de la comunidad universitaria. En esos procesos inciden muchos factores, pero los que tienen más

impacto son los que configuran los espacios de aprendizaje y de convivencia en la vida universitaria, la académica y la no tan académica.

Para dar respuesta al reto que nos planteamos, necesitamos conocer cómo son estos espacios de aprendizaje, convivencia y participación en la vida universitaria de los estudiantes, para así apreciar qué identidad o identidades configuran las diferentes carreras y disponer de evidencias que permitan diseñar políticas en materia docente y de estudiantes orientadas a ajustar las prácticas de vida universitarias a las declaradas en los documentos como misión de la universidad.

¿Cuáles son las tendencias actuales?

La reflexión sobre la identidad y la formación universitaria nos permite identificar cuatro aspectos (nosotros los llamamos yoes) que son propios de la formación universitaria y que deberían convivir en un perfecto equilibrio. Nos referimos al yo profesional, al yo persona, al yo usuario de la universidad y, por último, al yo miembro de la universidad. La formación universitaria completa, por lo menos a nuestro entender, viene a ser la atención a esas cuatro cuestiones. Sin embargo, la realidad parece indicar que las tendencias actuales en la formación universitaria y especialmente en algunas carreras o titulaciones no están por esta labor.

Sobre ese marco teórico que ya presentamos en su día (Esteban y Martínez, 2018), elaboramos una primera versión de un instrumento, un cuestionario, con el asesoramiento de un equipo multidisciplinar de expertos universitarios en torno a diversos ejes típicamente universitarios que nos permitieran conocer el estado de esos cuatro yoes.¹ Nos referimos al aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, la relación académica entre estudiantes y profesores, la relación entre estudiantes en el ámbito universitario y las ideas y concepciones sobre las misiones de la universidad. Tras ese trabajo, ahora nos disponemos a revisar el instrumento desde un punto de vista metodológico para que realmente podamos recoger los datos que nos interesa conocer y, no menos importante, para asegurarnos de su eficacia y calidad.

El reto de la investigación reside en la recopilación de la información subjetiva de cada individuo en una medida numérica y cuantificable que sitúe al estudiante en el diagrama bidimensional. Es decir, recopilar la información de tal manera que se mida la afinidad de cada individuo con cada una de las cuatro categorías o identidades definidas y representadas en el diagrama presentado en el trabajo anterior mencionado. Dos de ellas pertenecen a la dimensión personal, y las dos restantes pertenecen a la dimensión comunitaria. Para llevar a cabo dicha tarea es importante tener en cuenta la compatibilidad entre la pareja de identidades de la misma dimensión, ya que tanto dentro de la dimensión personal como la comunitaria, recibir una formación de tipo profesional no excluye formarse también de manera humanística, y viceversa. Considerada esta relación, se ha ideado un cuestionario para la recogida de los datos en que el sistema de medida consiste en evaluar el acuerdo del individuo con dos afirmaciones, cada una relativa a una identidad inherente a la misma dimensión.

¹ El equipo de trabajo estaba formado por profesorado de reconocido prestigio docente de diferentes facultades de nuestra universidad y expertos en la temática. En concreto formaron parte: Antoni Font (Derecho), José Luis Medina (Educación), Francesc Salvador (Psicología), Isabel Solé (Psicología), Begoña Román (Filosofía), Jordi Pales (Medicina), Àngeles Alegre (Observatorio del Estudiante), Francisco Esteban (Educación) y Miquel Martínez (Educación).

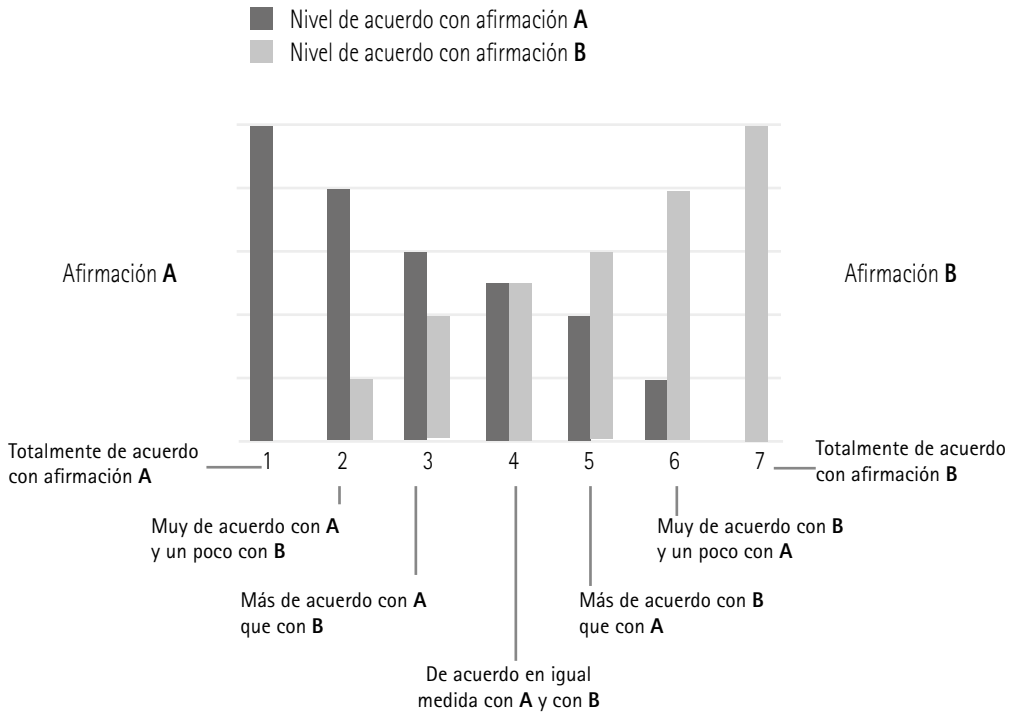


Figura 1. Escala de niveles para medir el grado de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario.

De esta manera, en una misma pregunta, se contraponen las dos identidades de la dimensión y es posible medir la tendencia del individuo hacia una identidad u otra mediante una escalera de niveles, los cuales miden la información cualitativa y recogen la afinidad del individuo con las identidades cuestionadas.

Como se mencionó anteriormente, la investigación abarca dos dimensiones diferenciadas (dos tipos de información analizada), por lo cual, tanto la recogida de datos como la representación gráfica exploran cada dimensión de manera paralela para posteriormente combinarlas y relacionarlas. De manera gráfica, es el tratamiento de los dos ejes que construyen el diagrama y la información que cada uno de ellos aporta a las coordenadas que sitúan y posicionan a cada individuo estudiado en el espacio de la gráfica.

Para la localización de los individuos en cada eje del diagrama es necesario establecer una equivalencia entre cada nivel de la escalera de medida con un valor numérico proporcional que conserve la relación de conformidad con las identidades evaluadas. En otras palabras, se establece una escalera numérica para cada eje de la gráfica que corresponda con los niveles de la escalera de medida. De esta manera, la información cualitativa es reflejada de manera cuantitativa y es posible situar los individuos en el plano de las identidades.

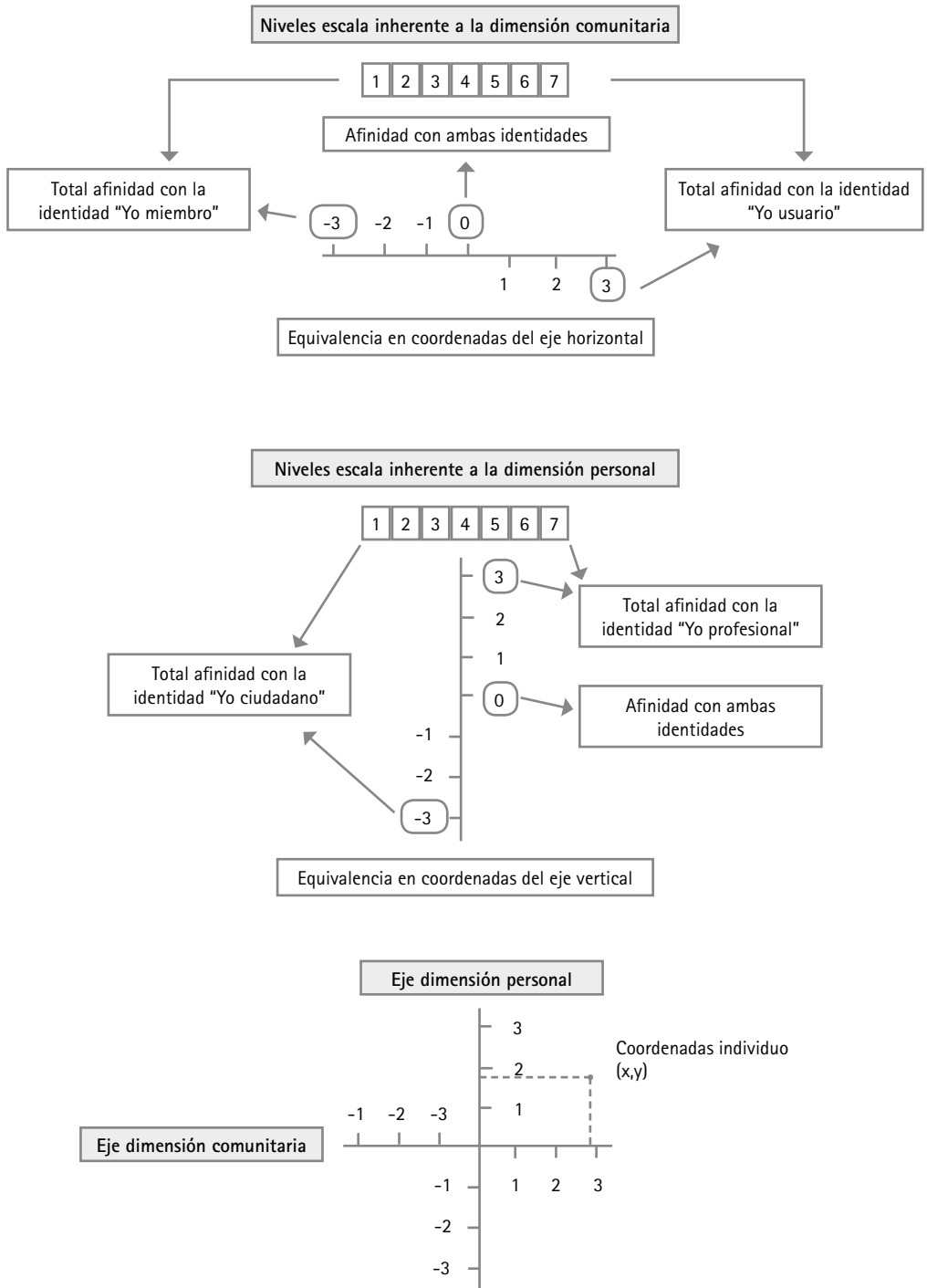


Figura 2. Transcripción y representación de la información recogida de un individuo inherente al estudio.

Paralelamente, la recogida de aspectos socioeconómicos y de satisfacción personal de los individuos permite, además, añadir información a las coordenadas representadas en el diagrama, como, por ejemplo, la familia de titulación de la carrera que cursa el estudiante o su descontento con los métodos impartidos. Este aspecto es útil e interesante para explorar diferencias entre grupos de individuos y también para indagar en la relación entre la tipología de formación en la que se enfoca una universidad y los efectos que esto supone.

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

Los resultados que obtengamos de la investigación que estamos iniciando nos permitirán formular algunas consideraciones sobre la percepción que los y las estudiantes tienen de la vida universitaria y, en función de ella, conocer mejor el nivel de compromiso que la universidad tiene en el logro de los objetivos que declara en sus documentos como característicos de su misión. Los datos obtenidos serán tratados por cada universidad participante, y los datos globales estarán a disposición de todas las universidades.

Los resultados obtenidos en cada universidad permitirán generar grupos de discusión entre académicos, entre estudiantes y de manera conjunta, para ampliar cualitativamente las apreciaciones que puedan derivarse de la información cuantitativa obtenida. El objetivo del trabajo es facilitar a las universidades interesadas evidencias derivadas de las respuestas de sus estudiantes a los cuestionarios y de las valoraciones cualitativas derivadas de los grupos de discusión. La intención final de esta investigación orientada a la innovación es ofrecer evidencias para orientar las políticas docentes y de estudiantes de las universidades en función de su particular orientación y misión.

Referencias bibliográficas

Deresiewicz, W. (2019) *El rebaño excelente*. Madrid: Rialp.

De Sousa, B. (2019) *El fin del imperio cognitivo*. Madrid: Editorial Trotta.

Esteban, F.; Martínez, M. (2018) "La cuestión de la identidad en la formación universitaria de hoy", en Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J. L. *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB, páginas 33-38.

Esteban, F. (2020) *La Universidad Light*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2014) *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.

4.

Educación informal y sociedad digital

Rodríguez-Illera, José Luis
(GREAV, Grup de recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Bartolomé, Antonio
(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resumen

Los conceptos de educación informal y sociedad digital están poco o mal definidos, pero parecen adaptarse a describir una realidad cambiante y de límites imprecisos: son dinámicos y adaptables. La irrupción de internet se ha asociado a varios problemas de investigación educativa en el campo de la educación informal y en cómo puede trasladarse a la estructurada educación formal. Este texto repasa esta problemática y apunta líneas de futuro.

Palabras clave

Educación informal, sociedad digital, internet, conocimiento articulado, cultura mosaico.

Metáforas para la tecnología educativa

La concepción de que la tecnología educativa puede ser contemplada de maneras diferentes es algo bien sabido. Quizá la más penetrante es la idea de que nos acercamos a ella con una visión que determina qué es y qué esperamos de ella, una especie de marco de pensamiento o, mejor, una metáfora, en palabras de Nardi y O'Day (1999). La metáfora más habitual es la de que se trata de una *herramienta* que sirve para alcanzar un objetivo, que mejora o acelera un proceso. Es una herramienta como otras, físicas, manuales o simbólicas, que han permitido a los animales superiores completar el dominio de su entorno y realizar acciones sobre él.

Otra metáfora consiste en mirarla como un *texto*, en el sentido de ser susceptible de una lectura ideológica sobre su significado. Por ejemplo, cuando se dice (o se decía): "Tus hijos tienen que estudiar BASIC (o Logo) para su futuro". O cuando se enfatizan las diferencias sociales en torno al uso o al acceso por género, raza o posición económica, en fin, los discursos que constantemente clasifican nuestra relación con la tecnología.

Una tercera metáfora piensa la tecnología como un *entorno* que nos rodea, como algo siempre presente, en cualquier lugar y momento. En esas ecologías de las que la tecnología forma parte (habitadas también por otras tecnologías, humanos, infraestructuras físicas, flujos de información y un largo etcétera), hay también lo que los autores denominan *especies clave*, es decir, aquellas que si desaparecen causan una reestructuración en profundidad de todo el ecosistema.

Metáforas que coexisten, todas ellas legítimas, aunque esta última nos lleva más cerca de nuestros intereses y de lo que queremos señalar. No porque sea "superior" a las otras, lo cual no tendría sentido, sino porque nos ofrece una aproximación más cercana a dos conceptos que queremos revisar y relacionar: el de educación informal y el de sociedad digital (medios y redes). Ambos tienen ese carácter a la vez difuso y generalizado (*pervasive*), omnipresentes en cualquier situación, que resultan difíciles de definir y delimitar.

Retos desde la educación informal

Que la educación informal sea un concepto "penetrativo" es claro con solo mirar a sus múltiples clasificaciones y criterios. Y lo mismo ocurre con la sociedad digital, con tantos matices y enfoques. Ambos son conceptos "ecológicos", poco o mal definidos, pero que parecen adaptarse a describir una realidad cambiante y de límites imprecisos: ni una ni otra son objetos estáticos. En este momento hay quien ha intentado señalar cómo el avance de la sociedad digital y, en especial, de sus medios sociales puede reconfigurar la división tradicional entre aprendizaje formal e informal (Greenhow y Lewin, 2016). Sin embargo, algunas de esas ideas están basadas en una concepción algo simple sobre la educación no formal e informal, en la que parece que su foco sean casi exclusivamente procesos de aprendizaje por descubrimiento (del tipo de lo que ocurre en museos y museos de la ciencia especialmente, como Eshach, 2007). La revisión de Sefton-Green (2004) o la de Colley *et al.* (2003) tampoco acaban de arrojar luz, quizá por la fecha en la que se hicieron, y contrastan con el trabajo de Kirschner y Karpinski (2010) sobre los efectos negativos del uso de Facebook en el rendimiento escolar, así como con los dos estudios revisados por Greenhow y Lewin (2016) con el uso de Facebook sobre todo como medio de comunicación.

Gran parte de esas investigaciones están basadas también en comprender el papel de las TIC como herramientas o instrumentos, más que como entornos. De hecho, ver las tecnologías como una herramienta es muy habitual y quizá su aproximación/metáfora más inmediata. Sin embargo, hay otros enfoques posibles si limitamos tanto la idea de educación informal como la de sociedad digital. En el caso de la primera, nos centramos en lo que consideramos el núcleo de la educación informal, los aprendizajes que se dan de manera tácita en la vida cotidiana y de los que pocas veces somos conscientes, en múltiples contextos y con objetivos muy diferentes. En el caso de la segunda, nos centramos en lo que se podrían denominar *tecnologías sociales* o *tecnologías de participación* más que propiamente solo interactivas, es decir, los medios y contextos surgidos y evolucionados a partir de internet.

Tendencias actuales

Quizá lo más productivo es pensar en el tipo de conocimiento que se genera en unas y otras (y en la educación formal como contrapunto), y no solo en las formas de aprendizaje, sino también en su valoración social. Bernstein (1999) y Moss (2001) han diferenciado entre el conocimiento que se produce en el sistema escolar y el que se produce en la educación informal (entendida como vida cotidiana), dándoles los nombres de *articulado* y *segmentado*, respectivamente. Si combinamos esta contraposición con los cambios sociales acontecidos en el último siglo, obtenemos el cuadro siguiente:

| | Educación formal | Educación informal como vida cotidiana |
|-------------------------------------|------------------|--|
| Sociedad industrial | Articulado | Segmentado Cultura popular |
| Sociedad postmoderna (TV, Internet) | Articulado | Segmentado Pastiche, Mosaico |

Tabla 1. Organización del conocimiento.

El conocimiento articulado es el que se refuerza mutuamente, dependiendo una parte de este de otras de forma articulada, de la misma manera que la geometría necesita las matemáticas y la física requiere la geometría. Este tipo de conocimiento se construye curricularmente, basándose en el propio desarrollo de las ciencias, y tiene una alta consideración social para resolver problemas complejos y nuevos. El conocimiento segmentado es el que se produce en contextos claramente separados entre sí, de tal manera que casi no existe conexión entre ellos: por ejemplo, las fiestas y rituales, la orientación espacial en la ciudad o en el campo, las normas de comportamiento y vestimenta, los funcionamientos de los transportes públicos, las reglas para jugar a un videojuego o para interpretar una película o una serie de televisión. Este conocimiento es igual de válido y necesario que el articulado, pero no está reforzado entre sí, más allá de estar integrado en cada sujeto y de ser un conjunto de competencias casi ilimitado.

Los cambios sociales, el advenimiento de la sociedad actual, apenas han introducido variaciones en el conocimiento articulado, cada vez más complejo y, por tanto, cada vez más interdependiente, incluido el que afecta a las tecnologías digitales. El sistema escolar y la educación formal en general siguen cumpliendo una función muy parecida. Por el contrario, el conocimiento segmentado parece haberse segmentado todavía más: si antes se encontraba en buena medida en la cultura popular, ahora permanece en ella, pero bajo formas más dispersas y evolucionadas, como la denominada *cultura mosaico* (A. Moles) o la mezcla en un mismo mensaje o en un dispositivo de todo tipo de contenidos (teoría del pastiche de F. Jameson).

Sin duda, la oposición entre conocimiento articulado y segmentado puede repensarse, en especial cuando se trata de resultados que son, en parte, efecto del sistema educativo. Es cierto que se corresponden con una valoración social explícita, pero también lo es que la sociedad digital es mucho más compleja que la anterior, tanto en medios como en tecnologías, y los matices, casos intermedios y la hibridación de conocimientos son algo constante, así como la fusión de fronteras entre lo formal y lo informal. Nunca como ahora el lugar cerrado y delimitado de la escuela y del sistema educativo en general se ha puesto en cuestión, no tanto por el conocimiento articulado que genera, sino por la exclusividad de la que goza frente a otros contextos formativos facilitados precisamente por las tecnologías (especialmente, internet). Estos otros contextos exigen un lugar en el ecosistema del aprendizaje, donde el carácter de "especie clave" de la escuela quiere ser sustituido. ¿Es este el papel de internet en la educación, más allá de su carácter instrumental?

Compromisos futuros de investigación

Hay varios problemas de investigación educativa generales asociados a esta irrupción de internet y de las redes y medios sociales. Unos son más instrumentales, otros más textuales y otros más sistémicos o ecológicos, aunque ninguno tiene una solución a corto o medio plazo, dado el cambio constante al que están sometidos todos los escenarios. Los propiamente ecológicos, intentar comprender lo que se ha denominado *ecología del aprendizaje*, suelen derivar en apuntar métodos para reutilizar prácticas informales (por ejemplo, videojuegos o redes sociales) en la educación formal, en muchos casos para mejorar el valor instrumental de esta última. Esa es una buena vía de exploración, centrada en su valor instrumental y que ya ha empezado a dar resultados. Sin embargo, otros problemas que también requieren investigación apenas son vistos, como, por

ejemplo, los que suceden en zonas intermedias entre lo formal y lo informal o entre lo digital y lo no digital, es decir, los que intentan comprender los cambios en la organización del conocimiento (y del aprendizaje, la identidad, la ética y una larga lista) y los contextos nuevos de la educación. Internet y las redes sociales, el mundo digital en general, parecen haber renovado el interés por las nuevas formas de educación formal e informal y sus complejas relaciones.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1999) "Vertical and Horizontal Discourse: an Essay", *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, núm. 2, páginas 57-173.
- Colley, H.; Hodkinson, P.; Malcolm, P. (2003) *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. London: LSRC.
- Eshach, H. (2007) "Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education", *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 16, núm. 2, páginas 171-190.
- Greenhow, C.; Lewin, C. (2016) "Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning", *Learning, Media and Technology*. Vol. 41, núm. 1, páginas 6-30.
- Kirschner, A. P.; Karpinski, A. C. (2010) "Facebook and Academic Performance", *Computers in Human Behavior*. Núm. 26, páginas 1237-1245.
- Moss, G. (2001) "On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School", *Language and Education*. Vol. 15, núm. 2-3, páginas 146-161.
- Nardi, B.; O'Day, V. (1999) *Information Ecology: Using Technology with Heart*. Cambridge: MIT Press.
- Sefton-Green, J. (2004) *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Bristol: Futurelab.

5.

Prácticas para facilitar el empoderamiento de los jóvenes en riesgo de exclusión

Martín, Xus

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Vila, Carles

(GPS, Grup de Recerca de Pedagogia Social)

Resumen

La incertidumbre, el sentimiento de vulnerabilidad y una dependencia "obligada" de la familia de origen, junto con la falta de políticas públicas que den respuesta a las necesidades, dejan a los jóvenes en una situación periférica alejada de los espacios de centralidad y relevancia social, una situación que se agrava en aquellos colectivos que, víctimas de las desigualdades, se encuentran en riesgo de exclusión social. Tal como recogen los documentos que periódicamente se publican en el marco de la Unión Europea, urgen medidas que garanticen la cohesión social y favorezcan que los jóvenes de entornos empobrecidos se incorporen con expectativas de éxito al mundo social y laboral. Para contribuir a avanzar en este reto y favorecer procesos reales de empoderamiento, estamos impulsando, en colaboración con entidades socioeducativas, propuestas que incorporen un nuevo dinamismo educativo: la fuerza de la ayuda libre y gratuita a los otros. Estas se alejan de una visión centrada en la fragilidad de los jóvenes y ponen el foco en su capacidad para implicarse en la mejora de la comunidad, con la voluntad de interrumpir el proceso de aislamiento en el cual se encuentran inmersos.

Palabras clave

Jóvenes en riesgo de exclusión, educación en valores, participación, empoderamiento.

La participación juvenil como reto social, político y educativo

Los últimos años hemos oído hablar de la juventud del país como de una generación perdida, como una generación que, siendo la mejor formada de la historia, vive o vivirá en peores condiciones que aquellas de las que gozaron sus padres. Unas generalizaciones que, a pesar de que no permiten discriminar la diversidad de jóvenes que conviven en una misma sociedad, sí que señalan una tendencia que se observa desde los estudios sociológicos y que coincide con la perspectiva de la ciudadanía.

La pregunta que formulan Tezanos y Díaz (2017) sobre si "al hablar de jóvenes nos encontramos ante una especie de nuevo proletariado o de un grupo social excluido y prescindible" plantea un problema que actualmente parece evidente: la situación infrapositionada de los jóvenes en el conjunto de la sociedad. Sabemos que la crisis económica tuvo un impacto especialmente devastador en los colectivos más vulnerables: mujeres, gente mayor y jóvenes. Los jóvenes, las mujeres y la gente mayor que tenían los contratos más precarios fueron expulsados del mercado de trabajo. Los jóvenes, además, se vieron impedidos a la hora de incorporarse al mundo laboral. Para ilustrar este hecho es suficiente recordar que la tasa de paro juvenil (hombres y mujeres entre 16 y 29 años) superó el 30 % durante cinco años seguidos. Como consecuencia de la crisis y de las políticas de austeridad que se implementaron, vemos toda una generación de jóvenes que no ha

podido vivir de manera natural el proceso de autonomía hacia la edad adulta. Por el contrario, se ha visto en unas condiciones de clara desventaja si las comparamos con las condiciones con las que se independizaron las generaciones anteriores (Soler, 2019).

La incertidumbre, el sentimiento de vulnerabilidad y una dependencia "obligada" de la familia de origen, junto con la falta de políticas públicas que den respuesta a todas estas necesidades, dejan a los jóvenes en una situación periférica alejada de los espacios de centralidad y relevancia social. Así, el bajo interés y la poca confianza en las instituciones y en los mecanismos tradicionales de participación política son un factor compartido por gran parte de los jóvenes, un hecho altamente preocupante para cualquier sociedad democrática que aspire a avanzar y crecer gracias a la contribución de la ciudadanía.

Todas las dificultades citadas se acusan de manera más intensa en aquellos colectivos que, por diversos factores de desigualdad —por su pertenencia a grupos sociales minoritarios, por su condición de persona migrada, por formar parte de entornos familiares empobrecidos o por haber sufrido una experiencia de fracaso escolar, entre otros—, están en situación de riesgo de exclusión social.

Fomentar la participación juvenil en general y la de los colectivos que sufren marginación social en particular deviene un reto que tiene que ser abordado desde diferentes espacios —políticos, sociales, culturales y, evidentemente, pedagógicos—. La Agenda 2030 contempla el fin de la pobreza y la exclusión social como uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Una problemática que también recogía el Programa Europeo Horizon 2020 cuando afirmaba que "urgem medidas que garanticen la cohesión social y favorezcan que los jóvenes de entornos empobrecidos se incorporen con expectativas de éxito al mundo social y laboral". En este sentido, las investigaciones en las que estamos implicados se orientan a favorecer procesos de inclusión de jóvenes que pertenecen a entornos vulnerables a partir de prácticas participativas que empoderan a los chicos y chicas que las lideran.

Miradas adultas y lógicas de intervención

La intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social tiene una larga y dilatada trayectoria. El momento histórico, los factores económicos y sociales, y también la ideología de cada contexto son variables que, en muchos casos, han sido determinantes a la hora de enfocar la relación educativa, las prácticas que se han puesto en marcha y las acciones destinadas a animar (o frenar) la participación de los jóvenes en la comunidad.

No es nuestra intención hacer un recorrido por las diferentes tendencias que se han ido sucediendo o que han convivido a lo largo del tiempo. Sí que nos interesa, sin embargo, apuntar algunas maneras de abordar la educación de adolescentes y jóvenes que, por motivos que ya hemos comentado, nacen y crecen al margen del sistema. Simplificando mucho, podemos decir que a lo largo del tiempo esta ha evolucionado desde una lógica de la asistencia a una lógica de acompañamiento. La primera, la denominada *lógica de la asistencia*, sitúa el punto de partida de intervención en la identificación de las fragilidades, problemas o carencias que sufre el joven. Este es percibido como una persona desvalida que necesita la atención y el cuidado de los otros para

salir adelante. Así, elaborar un buen diagnóstico inicial es clave para diseñar respuestas adecuadas a las carencias detectadas. La situación de vulnerabilidad prima sobre otras cuestiones, como son la relación educativa o los ideales de autonomía y emancipación.

Desde la llamada *lógica del acompañamiento*, el acento no se pone tanto en la fragilidad del joven, sino en la relación educativa que es necesario establecer para ayudarlo a recuperarse. Acoger sin juzgar, comprender, mostrar afecto y empatía son las tareas que se espera del adulto. Desde esta lógica, el joven deja de ser una persona desvalida y es percibido más como alguien herido que necesita curar el dolor que acumula, poner orden a su pasado y a su presente, aceptarlos y conocerse mejor. La creación de relaciones de confianza es el instrumento fundamental para llevar a cabo la intervención (Martín *et al.*, 2018).

Vemos que se trata de dos propuestas que ponen el foco en aspectos diferentes: asistencia y relación. Ambas visibilizan una parte de la realidad. Efectivamente, los jóvenes en riesgo de exclusión presentan carencias y fragilidades que otros jóvenes de su edad no han sufrido. También es cierto que hay heridas emocionales que, al abrirse a los demás, se pueden curar. Por ello, a pesar de reconocer el acierto parcial de estas propuestas, las consideramos claramente insuficientes para generar procesos de inclusión reales y efectivos de los jóvenes en la comunidad. Ninguna de ellas los desplaza de su rol de víctimas. Por el contrario, lo pueden intensificar. Desde este análisis, apostamos por una nueva lógica que parta del reconocimiento de la capacidad de los jóvenes para contribuir en la sociedad. No se trata, sin embargo, de empezar de cero. Hay que tomar conciencia de la mirada adultocrática que se tiene en el diseño de las políticas que afectan directamente a la población juvenil, tanto en los espacios educativos —en los que los adultos profesionales asumen un rol de poder motivado por su puesto de trabajo y por el peso de la institución que representan— como en la gran diversidad de espacios con diferentes profesionales en los que se atiende a jóvenes y se trabaja con ellos (Vila, 2017). Encontramos estas actitudes en los espacios de toma de decisiones y en los espacios de acción directa, sean espacios de educación formal o de educación no formal.

Desde la *lógica del reconocimiento* (Martín *et al.*, 2017), tener cuidado del joven y acogerlo sigue siendo imprescindible, pero no son ejes vertebradores sobre los que pivota la intervención. En ella, el dinamismo educativo que estructura la acción educativa es la capacidad que tiene el joven de aportar algo de valor a los demás. Este es considerado como una persona con capacidades, habilidades y conocimientos que puede —y debe— poner al servicio del bien común. La sociedad necesita de su contribución y, por tanto, hay que pedirle ayuda para que se implique en problemáticas que afectan a una parte de la comunidad y generar espacios e inercias que faciliten su empoderamiento (Llena *et al.*, 2017). Reconocerlo como alguien capaz de transformar los espacios de los que participa es una manera de ayudarlo a recuperar una dignidad que, en ocasiones, parece perdida. Las investigaciones en curso llevadas a cabo desde el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la UB con entidades socioeducativas avanzan en esta línea y se dirigen a implementar propuestas que provoquen en los jóvenes la experiencia de sentirse útiles y capaces de aportar algo de valor a la comunidad. Desde el Grupo de Investigación de Pedagogía Social (GPS) para la cohesión y la inclusión social se está participando en una investigación sobre empoderamiento juvenil (Proyecto HEBE), con la colaboración de grupos de investigación de otras universidades (UdG, UAB y UPF): se asesora a equipos de profesionales de juventud de varios ayuntamientos y se hace formación a profesores de institutos sobre cómo trabajar con jóvenes en el aula.

Compromisos

Entendemos que las reflexiones pedagógicas tienen sentido en la medida que se traducen en propuestas concretas que optimizan la realidad educativa. Esto se aplica también a nuestra aportación y a las investigaciones en las que participamos, comprometidas con la implementación de prácticas que favorecen el empoderamiento de los jóvenes en riesgo de exclusión a partir de su participación en la comunidad. Como ejemplo de esta voluntad, apuntamos tres prácticas —no exclusivas— que permiten a los jóvenes experimentar un mayor protagonismo y disfrutar de él en los medios en los que participan. Estas son: el aprendizaje servicio, los grupos de ayuda mutua y los presupuestos participativos en juventud, como ejemplo de diferentes procesos participativos que se realizan desde los ayuntamientos en el marco de las políticas locales de juventud.

- **Aprendizaje servicio.** Mediante la realización de una acción de servicio a la comunidad, los jóvenes desarrollan las capacidades, destrezas, valores, habilidades y conocimientos contemplados en el proyecto educativo de la entidad socioeducativa que los forma (Puig, 2015; Martín, 2018).

Algunos ejemplos de aprendizaje servicio realizados por jóvenes en riesgo de exclusión son: construcción de material de juegos para escuelas, reformas en pisos de personas mayores con pocos recursos, organización de la Cabalgata de Reyes del barrio y servicio de peluquería en una residencia para la tercera edad. Cada una de las actividades comienza detectando en el entorno una necesidad en la que poder implicarse como colectivo. El esfuerzo, la cooperación, la actividad reflexiva o el *feedback* de los usuarios son algunos elementos presentes en todas ellas.

- **Grupos de ayuda mutua (GAM).** Son pequeñas organizaciones en las que sus miembros participan voluntariamente, movidos por la necesidad de encontrar una solución a un problema compartido y de conseguir superar la situación conflictiva que atraviesan (Raggio y Soukoyan, 2007).

Con el fin de romper con la situación de soledad en la que se encuentran muchos jóvenes en el momento de abandonar las entidades, hace dos años se inició un GAM orientado a que los jóvenes se ayuden para afrontar sus pasados, a menudo complicados y difíciles, y para diseñar proyectos vitales deseados y viables.

- **Presupuestos participativos en juventud.** Se trata de un ejercicio de democracia directa en el que los jóvenes de un municipio participan en la toma de decisiones, de manera vinculante, sobre a qué proyectos y actividades se destinará una parte de la dotación presupuestaria de gastos en materia de juventud del Ayuntamiento (Comas, 2010).

Si bien la mayoría de las decisiones que toman apoyan propuestas de políticas afirmativas de juventud y no de transición o de ciudadanía, la propia participación en los "presupuestos participativos" constituye una experiencia que facilita su empoderamiento y se convierte en un práctico y vinculante ejercicio de ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Comas, D. (2010) *Los presupuestos participativos y las políticas de juventud: Un estudio de caso sobre la cultura de la participación social en España*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España, Servicio de Documentación y Estudios.
- Llena, A.; Agud-Morell, I.; Páez de la Torre, S.; Vila, C. (2017) "Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*. Núm. 30, páginas 81-94.
- Martín, X. (2018) *Educar-se és de valents. Aprenentatge servei amb adolescents en risc d'exclusió social*. Barcelona: Rosa Sensat. (Versión castellana: Editorial Octaedro).
- Martín, X.; Puig, J. M.; Gijón, M. (2017) *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social?* Disponible en: <https://apsvalors.wordpress.com/2017/12/03/reconeixer-per-educar/>
- Martín, X.; Puig, J. M.; Gijón, M. (2018) "Reconocimiento y don en la educación social", *Edetania*. Núm. 53, páginas 45-60. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/336>
- Puig, J. (coord.) (2015) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Raggio, S.; Soukoyan, G. (2007) *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Soler, R. (2019) (coord.) *Joventut, implicació i context polític a Catalunya: una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2017*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Tezanos, J. F.; Díaz, V. (2017) *La cuestión juvenil. ¿Una generación sin futuro?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vila, C. (2017) "Profesionales que trabajan con jóvenes", *Aula de Secundaria*. Núm. 024, página 44.

6.

Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la convivencia en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA)

Vilà, Ruth
Aneas, Assumpta
(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)

Freixa, Montserrat
Venceslao, Marta
(TRALS, Transiciones académicas y laborales)

Sánchez-Martí, Angelina
(CER-Migracions)

Beltrán, Omaira
(Investigadora del CEICAL, Centre d'Estudis Interepistèmic
Catalunya Amèrica Llatina)

Resumen

Los menores extranjeros no acompañados (MENA) siguen siendo un tema de actualidad dentro y fuera de nuestras fronteras. Se trata de jóvenes, cuyas características han sido ampliamente debatidas, que precisan de una atención especial por parte de las instituciones gubernamentales y sus correspondientes profesionales. Generalmente, suelen definirse como varones, de 16 años, procedentes de Marruecos y Rumanía, con varios hermanos y una madurez mayor a la que corresponde para su edad cronológica. Sin embargo, no todos han compartido el mismo contexto familiar. Varios estudios indican que la gran mayoría no eran menores en situación de calle en su país de origen, sino que, en general, vivían con su familia nuclear. Una vez en territorio europeo, se enfrentan a la imposibilidad de trabajar, ya sea por la ley de extranjería o por la falta de formación laboral y/o académica. Es aquí, en un país de cultura y costumbres diferentes, cuando se encuentran en situación de desamparo. Desde la investigación *Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla*, subvencionada en la convocatoria 2018 de proyectos Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, se sostiene que, ante la diversidad cultural y religiosa, la cultura de paz deviene una alternativa fundamental para fomentar la convivencia y la cohesión social de la pluralidad, respetando su vida y dignidad.

Palabras clave

MENA, diversidad cultural y religiosa, convivencia, cohesión social.

¿Por qué el trabajo con los jóvenes MENA es un reto para nuestra sociedad?

Los mal llamados *MENA* siguen siendo un tema de actualidad en el discurso político, mediático y académico, dentro y fuera de nuestras fronteras. Se trata de jóvenes que, precisamente por su edad, necesitan una atención especial por parte de las instituciones y los profesionales. El artículo 189 del *Real Decreto 557/2011* (p. 118) los define como:

Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación.

En Barcelona, según el informe de Rivas y Masgoret (2018) para Save the Children, se ha observado una creciente llegada de estos menores en los últimos años. Tal como se muestra en la figura 1, en el año 2012 en España la cifra ascendía a 4.513, y en el año 2019 fueron 14.873 jóvenes, lo

que supone un incremento del 330 % en menos de 10 años. Como consecuencia de esta situación, nos encontramos tanto con una saturación de los servicios existentes para menores como con una constante improvisación de recursos para su atención. En este sentido, los nuevos centros creados se encuentran en espacios poco adecuados y con infraestructuras y profesionales insuficientes y poco formados (Sánchez-Fernández *et al.*, 2017).

Podría sugerirse que esta es una de las causas que fuerzan a estos jóvenes a fugarse de los centros, viéndose abocados a vivir en la calle o a ocupar pisos. Por ende, existe una necesidad creciente de coordinación de recursos y de equipos multidisciplinares, al tiempo que se vuelve necesaria una mayor formación en competencias interculturales y en la deconstrucción de prejuicios.

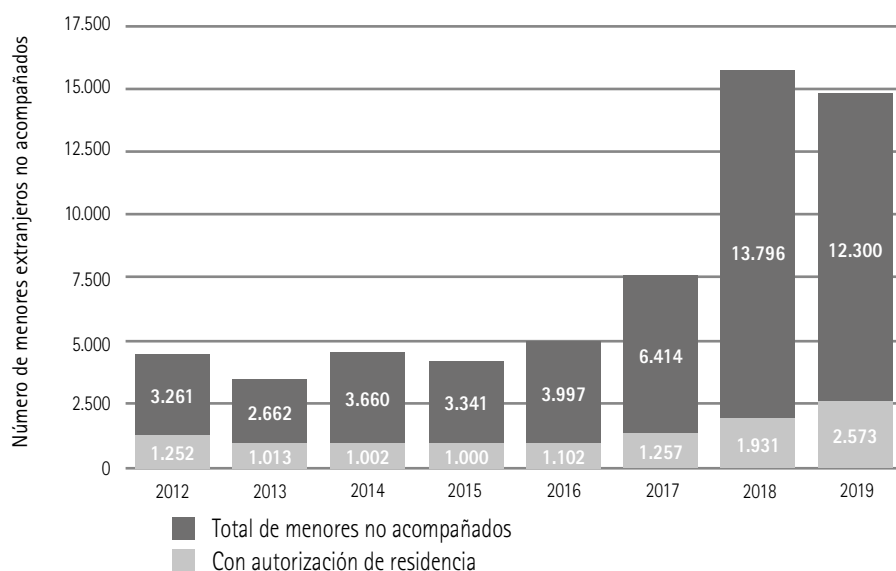


Figura 1. Número de menores extranjeros no acompañados con y sin autorización de residencia en vigor en España de 2012 a 2019.

Fuente: Statista.

Ante la diversidad cultural y religiosa —que la situación de estos jóvenes ha vuelto a poner en la palestra a pesar de los intentos de invisibilización— consideramos que la cultura de paz se presenta como la mejor alternativa para fomentar la convivencia y la cohesión social de la pluralidad, respetando la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios, rechazando la violencia en todas sus formas: cultural, física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, en nuestro caso, la infancia y la adolescencia. En última instancia, nos remiten al modelo de sociedad que se conforma y al reto de conseguir que la infancia, en su totalidad, cuente con los mismos derechos.

Líneas de estudio actuales

A pesar de que la atención mediática se haya reforzado en los últimos años, los MENA no son un objeto de estudio reciente. Hace más de una década que las investigaciones vienen prestando atención a diversos ámbitos. Se dice que este colectivo suele estar formado mayoritariamente por varones, de 16 años, procedentes de Marruecos y Rumanía, con varios hermanos y una madurez mayor a la que corresponde para su edad cronológica. Presentan baja autoestima, sentimiento de inferioridad, falta de expectativas e intereses, hábitos y actitudes negativas, desestructuración familiar (padres divorciados, drogadictos y madres solteras), drogadicción, y mayoritariamente hablan árabe y tamazight (Gallego *et al.*, 2006; Kaddur, 2005). Sin embargo, aunque los medios de comunicación españoles señalen que estos chicos provienen de familias desestructuradas, la realidad es que, en su mayoría, vivían con su familia nuclear, es decir, no eran niños en situación de calle (Goenechea, 2006; Rivas y Masgoret, 2018). Las organizaciones no gubernamentales se han centrado, especialmente, en la situación de estos chicos en el momento en que comienza a fraguar su proyecto migratorio hasta la llegada al territorio de acogida (Rivas y Masgoret, 2018).

Otros ámbitos de investigación relevantes se centran en el estudio de los perfiles de los MENA (Gallego *et al.*, 2006; Kaddur, 2005; Suárez, 2004) y, desde la disciplina jurídica, en la denuncia de las distintas vulneraciones legales que sufren. Asimismo, caben ser señaladas las aproximaciones socioeducativas centradas tanto en el análisis y estudio de los centros y los profesionales que atienden a los jóvenes como en el sistema de protección (Bravo y Santos, 2017) y el fomento de nuevas propuestas socioeducativas. Sin embargo, parecería que los resultados de este conjunto de estudios han caído en tierra estéril, al menos en lo que respecta a la respuesta gubernamental.

Hacia un horizonte de compromisos

Consideramos que los compromisos deben articularse, sin ambages, en el marco de los derechos de la infancia y los derechos humanos. Es necesario subrayar que los derechos de estos jóvenes vienen recogidos, además de en la Constitución Española de 1978, en la Carta Europea de Derechos del Niño, la Carta Europea de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, la Convención de los Derechos del Niño y en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Desde este marco, y considerando la situación de los MENA, el horizonte de compromisos que se propone es hacia el diálogo interreligioso e intercultural para fomentar la cultura de paz. El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural (Consejo de Europa, 2008) lo define como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista, entre individuos y grupos de diferentes orígenes étnicos y con diferentes legados culturales, religiosos y lingüísticos, basados en el entendimiento y el respeto mutuos.

Prevenir los riesgos de radicalización religiosa a los que podrían estar sometidos estos jóvenes (De la Corte, 2016) también es prioritario en este horizonte (Vilà *et al.*, 2018), si bien existen estudios que demuestran que las políticas preventivas adoptadas desde 2005 (Consejo de Europa, 2005)

coadyuvan a la discriminación de los estudiantes musulmanes en el ámbito educativo (López et al., 2016). Dichas medidas los estigmatizan y los alejan de las instituciones que, precisamente, deberían contribuir a su sentido de pertenencia e interacción con la sociedad, contribuyendo a la construcción de identidades en las que su pertenencia religiosa fuera compatible con los valores democráticos europeos. Frente a los mensajes de radicalización —especialmente desde las redes sociales— es necesario, pues, el desarrollo de posiciones críticas, que permitan cuestionar este tipo de discursos (Kessels, 2010) con una lógica de contraargumentación (De la Corte, 2016) y la creación de contranarrativas (Andrews, 2004).

Dicho esto, podemos concluir enfatizando la necesaria apuesta por el fomento del diálogo intercultural e interreligioso, que permita a estos jóvenes, pero también al conjunto de la sociedad, convivir desde un intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre individuos y grupos de diferentes procedencias. A grandes rasgos, se busca promover la cultura de paz, que pretende acabar con la exclusión, la injusticia y la opresión, al tiempo que defender la libertad de expresión y la diversidad cultural. Privilegia la escucha y el diálogo sin ceder al fanatismo, a la maledicencia o al rechazo del prójimo. Creemos que la cultura contribuye al desarrollo de cada comunidad, propiciando el respeto de los principios democráticos, para crear juntos nuevas formas de solidaridad (Sánchez-Fernández et al., 2017), practicando y fomentando la no violencia, la interacción positiva, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad de forma cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Andrews, M. (2004) "Opening to the original contributions: Counter-narratives and the power to oppose" en Bamberg, A. M.; Andrews, M. (eds.) *Considering Counter-Narratives: Narrating, resisting, making sense*. Ámsterdam: John Benjamins, páginas 1-6. <https://doi.org/10.1075/sin.4.02and>
- Bravo, A.; Santos, I. (2017) "Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención", *Psychosocial Intervention*. Vol. 26, núm. 1, páginas 55-62.
- Consejo de Europa (2005). *Estrategia de la Unión Europea para combatir la radicalización y el reclutamiento terrorista*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.
- Consejo de Europa (2008) *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- De la Corte, L. (2016) "¿Qué pueden hacer los Estados europeos para frenar la radicalización yihadista?", *Cuadernos de estrategia*. Núm. 180, páginas 125-166.
- Gallego, V.; Martínez, J. J.; Ortiz, A.; Pastor, M.; Pérez, I.; Valero, M. (2006) "La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la comunidad de Madrid", *Acciones e investigaciones sociales*. Núm. extra 1, páginas 109-139.
- Goenechea, C. (2006) "Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad", en *I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*. Palma de Mallorca, páginas 1-9.
- Kaddur, H. (2005) *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Kessels, E. (ed.) (2010) *Countering violent extremist narratives*. Breda: National Coordinator for Counterterrorism.
- López, A.; Lundsteen, M.; Solé, A. (2016) *La práctica religiosa de les comunitats musulmanes de Barcelona. Expressions i problemàtiques*. Barcelona: SAFI.

- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de junio de 2011, núm. 103.
- Rivas, E.; Masgoret, A. (2018) *Aquí, avui, encara. Resum de l'anàlisi de la situació dels drets dels infants a Catalunya*. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_aquiavuiencara_online_version.pdf
- Sánchez-Fernández, S.; Milud, Y.; Mohamed, A.; Mohamed, N.; Mohamed-Mohamed, N. (2017) "Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa", *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*. Núm. 1, páginas 121-142.
- Statista. *Número de menores extranjeros no acompañados (MENA) con y sin autorización de residencia en vigor en España de 2012 a 2019*. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/1072776/numero-de-mena-con-y-sin-autorizacion-de-residencia-en-espana/>
- Suárez, L. (2004) "Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental", *Migración y Desarrollo*. Núm. 2, páginas 35-48.
- Vilà, R.; Aneas, A.; Freixa, M.; Sabariego, M.; Rubio, M. J. (2018) "Educar en competencias para el diálogo interreligioso e intercultural para afrontar el radicalismo y la intolerancia religiosas", en Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J. L. (eds.) *Educación 2018-2020*. Barcelona: Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona, páginas 67-72.

7.

Perspectivas y desafíos de la práctica profesional y la investigación en pedagogía hospitalaria

Molina, María Cruz

(GRISIJ, Grupo de Investigación sobre Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud)

Verger, Sebastià

(GREID, Educación Inclusiva y Diversidad, Universitat de les Illes Balears)

Resumen

La pedagogía hospitalaria presenta en la actualidad importantes desafíos. Dada su evolución y desarrollo a escala internacional, requiere nuevos planteamientos que aporten elementos de calidad a la práctica y desarrollo profesional, con lo que se hace imprescindible incorporar la investigación y la innovación. Se plantean las perspectivas conceptuales que consideran la educación como un derecho a lo largo de la vida y los enfoques metodológicos para la atención educativa a las personas con problemas de salud de larga duración, según las tendencias actuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y de los modelos de atención desde un enfoque resiliente, basados en la persona y en la familia, en la satisfacción y en la experiencia, en las buenas prácticas y la evidencia científica.

Palabras clave

Pedagogía hospitalaria, derecho a la educación, aprendizaje a lo largo de la vida, educación inclusiva, resiliencia, buenas prácticas y evidencia, desarrollo profesional.

¿Por qué es un reto la pedagogía hospitalaria?

Los contextos donde se desarrolla la educación de las personas con problemas de salud son diversos y abarcan distintos espacios dentro y fuera del hospital. Esta realidad conlleva la necesidad de delimitar el propio concepto de *pedagogía hospitalaria* y flexibilizar el término con el que se denomina a este conjunto de acciones. Si definimos la pedagogía hospitalaria como una "disciplina de carácter científico, académico y profesional que estudia e integra actuaciones educativas y psicoeducativas de calidad dirigidas a las personas con problemas de salud y sus familias, con el objeto de garantizar el cumplimiento de sus derechos, dar respuesta a las necesidades biopsicosociales, desarrollar sus potencialidades y mejorar la calidad de vida" (Molina, 2020: 2), se plantean nuevos desafíos en relación con la intervención y la investigación y, como consecuencia, con la formación de los profesionales.

¿Cuáles son las tendencias actuales y los compromisos de la intervención y la investigación en pedagogía hospitalaria?

La pedagogía hospitalaria se basa fundamentalmente en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje cada vez más inclusivos y resilientes que, mediante la investigación y la difusión, permiten construir un cuerpo de conocimientos científicos e introducir elementos de innovación y efectividad.

Hacia la inclusión educativa

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y para todas es un objetivo promovido por la UNESCO (2016), que también es compartido por la pedagogía hospitalaria. Si centramos nuestro foco en el concepto de inclusión educativa, hay cuatro elementos (Echeita y Ainscow, 2011) que nos ayudan a entenderlo, independientemente del contexto en que se produzca: aceptar que la inclusión es un proceso de búsqueda constante que persigue atender adecuadamente la diversidad del alumnado; asumir que esta búsqueda siempre tiene por objetivo la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado; ser consciente de que, para ello, se necesita la identificación y la eliminación de barreras (entendidas como las creencias y las actitudes que dificultan el desarrollo de experiencias verdaderamente inclusivas), y, finalmente, centrar la atención especialmente en aquellos grupos más vulnerables y, en consecuencia, desarrollar medidas que aseguren una educación equitativa y en igualdad de oportunidades. Es importante recordar que no existen argumentos, ni relacionados con las buenas prácticas ni con la evidencia científica, que justifiquen la "no inclusión".

La pedagogía hospitalaria tiene su centro de atención en un colectivo de personas a las que los problemas de salud dificultan o interrumpen su proceso educativo (hospitalizaciones, periodos en el domicilio, dificultades de atención, cansancio, baja autoestima, etc.), y para ello se requieren unas acciones concretas de las que podríamos destacar, entre muchas: trabajar en red para desarrollar estrategias de comunicación y coordinación entre personal sanitario y personal educativo (Verger *et al.*, 2016); conseguir una mayor sensibilización en el entorno escolar sobre la enfermedad y desarrollar estrategias que permitan una mayor proximidad entre la escuela de referencia y el alumnado hospitalizado o en el domicilio (las TIC son un gran recurso que ofrece muchas posibilidades), y, finalmente, que el profesorado simplemente redefina el propósito de la escuela y modifique sus expectativas hacia el alumnado con algún tipo de enfermedad (Fernández y Grau, 2014).

En definitiva, nos estamos refiriendo al derecho de aprender en un contexto en el que cada persona se sienta cómoda y valorada, y disfrute de un clima emocional adecuado para su desarrollo, que, al mismo tiempo, le permita aprender al máximo de sus capacidades junto a sus compañeros y compañeras, siempre que sea posible.

La promoción de la resiliencia individual y familiar

Existe una tendencia cada vez más creciente a abordar las situaciones de vulnerabilidad desde un enfoque resiliente. El desarrollo de la resiliencia contribuye a un afrontamiento activo, a la reducción del impacto biopsicosocial y a la restauración de la salud (Broche y Ricardo, 2011). Se concibe como un proceso en que la interacción de ciertas capacidades individuales y factores del entorno permiten a la persona y a su familia afrontar la adversidad saliendo fortalecidas. El reto está en aplicar modelos de intervención centrados en la persona, en sus características, necesidades y potencialidades, dejando la enfermedad como una situación sobrevenida en lugar de ser el foco principal para la acción educativa y para la familia. La propia persona dejará de situarse en el rol de persona enferma, asumiendo el rol de persona con enfermedad.

En situación de enfermedad, la familia y personas significativas representan un apoyo imprescindible. Según Grau y Fernández (2010), para las familias resilientes la enfermedad representa una oportunidad de superación, buscan estrategias positivas para afrontarla y son capaces de reorganizarse y reasignar roles para el buen funcionamiento familiar. Walsh (2014) aporta elementos fundamentales para la construcción de la resiliencia familiar: una base de seguridad, la comunicación, la expresión de emociones, un clima relacional de apego y de colaboración en la resolución de conflictos.

La pedagogía hospitalaria debería comprometerse a promover la resiliencia individual y familiar para la mejora del bienestar y la calidad de vida de las personas con problemas de salud y sus familias. Los enfoques de intervención basados en la satisfacción y la experiencia son considerados factores de calidad de la atención centrada en la persona.

Evidencia científica y buenas prácticas educativas

En el campo de la atención sanitaria, educativa y social, se ha ido avanzando en la intervención basada en evidencias científicas. Se han desarrollado diversos conceptos aplicables a la acción educativa, como son el de prácticas basadas en evidencias (las decisiones se toman según la mejor evidencia disponible), el de programa basado en evidencias (ha sido evaluado mediante ensayos con diseño experimental o cuasi experimental y ha dado resultados positivos) o el de buenas prácticas. En todos ellos la investigación desempeña un papel importante para la toma de decisiones.

La delimitación de las buenas prácticas puede ser una referencia válida para la educación de calidad en el contexto de la pedagogía hospitalaria. De este modo, Rodrigo, Máiquez y Martín (2011) las definen en referencia a la obtención de resultados positivos, la eficacia y la utilidad en un contexto concreto. El grupo INKLUNI (2018)¹ las consideran como "innovadoras y creativas, sostenibles en el tiempo, sistematizables a otros entornos, que fomenten el trabajo colaborativo y en red e impulsen la presencia, participación y logro de todo el alumnado, ayudando a la mejora de la calidad de vida del mismo". La innovación es un componente necesario para la buena práctica, siempre entendida como la introducción de cambios significativos que favorezcan procesos verdaderamente inclusivos y, en consecuencia, hacia la mejora de la calidad educativa (Molina *et al.*, 2019).

La investigación en pedagogía hospitalaria

La pedagogía hospitalaria como disciplina requiere ir acompañada de la investigación, con el objetivo de obtener evidencias y datos que aseguren su progreso continuo y garanticen la calidad en las aportaciones realizadas. Debemos huir de las decisiones basadas en creencias y en la reproducción de prácticas no evaluadas; la toma de decisiones con garantías se ha de fundamentar

¹ INKLUNI (2018). Esta definición, inédita, ha sido elaborada por el equipo de investigación del País Vasco INKLUNI, coordinador del Proyecto Universidad-Sociedad UPV/EHU, como base conceptual del proyecto de investigación "Sistematización de buenas prácticas inclusivas en la respuesta educativa al alumnado con Enfermedades Raras" (US18/33), en el que participan los autores de este capítulo.

a partir de los trabajos de investigación y de las aportaciones de los profesionales realizados con el rigor preciso.

Las principales líneas de investigación deben centrarse en la mejora de la calidad de vida de la persona con un problema de salud, su familia y los entornos educativos y sociosanitarios en los que se mueve, siempre bajo el prisma de la inclusión. Por estos motivos, la investigación-acción participativa es una de las metodologías más coherentes con los planteamientos expuestos y que conlleva una serie de retos, como, por ejemplo, implicar a todas las partes, empoderando a los profesionales para que puedan participar y comprometerse en la investigación, y, al mismo tiempo, recoger la voz de las personas afectadas y de las que forman parte de su entorno. Por otra parte, en el contexto actual, en una sociedad del conocimiento donde la sanidad evoluciona a pasos agigantados, debemos dirigir nuestros esfuerzos hacia proyectos inter y transdisciplinares y, de este modo, ser capaces de iniciar mecanismos que favorezcan la investigación cooperativa y difundir los resultados obtenidos en los diversos medios que tenemos a nuestra disposición.

Teniendo en cuenta la evolución de la pedagogía hospitalaria, este planteamiento supone un gran desafío que han de afrontar los profesionales, ya que la gestión del conocimiento en cada uno de los campos implicados resulta fundamental para ofrecer soluciones que mejoren la calidad de vida, siempre entendiendo la salud y la persona desde una perspectiva global.

La formación como base para el desarrollo profesional y la profesionalidad

El aumento y difusión del conocimiento en pedagogía hospitalaria contribuye a mejorar la consideración social y su acreditación como una disciplina que aporta beneficios a las personas con problemas de salud y sus familias. La formación básica, especializada y continuada, es clave para el reconocimiento de la pedagogía hospitalaria como profesión y para su ejercicio con profesionalidad, es decir, con capacidad y eficacia, con responsabilidad y compromiso, y con fundamentos éticos y bioéticos.

Las universidades deberían comprometerse a formar a los profesionales implicados en la pedagogía hospitalaria mediante metodologías de formación activas y efectivas para que adquieran competencias pedagógicas y psicopedagógicas desde un enfoque de atención integral, integrada y transdisciplinar, generando sinergias entre el área sanitaria, educativa y social, que deben coexistir necesariamente.

Referencias bibliográficas

- Broche, Y.; Ricardo, W. (2011) "Resiliencia y afrontamiento: una visión desde la psicooncología", *Revista psicooncología.com*, páginas 15-17. Disponible en: <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/resiliencia-y-afrontamiento-una-vision-desde-la-psicooncologia/>
- Echeita, G.; Ainscow, M. (2011) "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo*. Núm. 12, páginas 26-46.

- Fernández, M.; Grau, C. (2014) "Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar", *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 7, núm. 3, páginas 97-124.
- Grau, C.; Fernández, M. (2010) "Familia y enfermedad crónica pediátrica", *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*. Vol. 33, núm. 2, páginas 203-212. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272010000300008&lng=es&tlng=es
- Molina, M. C. (2020) "Buenas prácticas en pedagogía hospitalaria a lo largo de la vida", en Riquelme, S.; Ferreira, M. (coords.) *Compendio del IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria de REDLACEH*. Santiago de Chile: Diálogos Santillana, páginas 24-34.
- Molina, M. C.; Arredondo, T.; González, J. (2019) "Buenas prácticas e innovación en el contexto de la educación inclusiva", en Molina, M. C.; Arredondo, T.; González, J. (eds.) *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria. La atención hospitalaria y domiciliaria*. Barcelona: Octaedro, páginas 17-24.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C. (2011) *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Disponible en: <https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/BuenasPractParentalidadPositiva.pdf>
- UNESCO (2016). *Informe de los objetivos del desarrollo sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Verger, S.; Rosselló, M. R.; De la Iglesia, B. (2016) "Educación Física y atención al alumnado con enfermedad crónica en la escuela", *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 25, núm. 1, páginas 195-200.
- Walsh, F. (2014) *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorroutu.

Segunda parte

El sistema educativo
no universitario:
innovación e inclusión

8.

Aprender a convivir en una Europa multicultural creando contextos de interacción dialógica argumentativa basada en el desarrollo de la inclusión, la tolerancia y la empatía

Garcia-Milà, Mercè

Remesal, Ana

(DIALLS, Dialogue and Argumentation for Learning Cultural Literacy)

Rapanta, Chrysa

Macagno, Fabrizio

(DIALLS, Dialogue and Argumentation for Learning Cultural Literacy;
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – NOVA FCSH, Lisboa, Portugal)

Resumen

La pluralidad de voces, culturas e identidades del panorama europeo actual se ha intensificado por el fenómeno migratorio en Europa y fuera de ella, debido a las crisis económicas y el movimiento de refugiados. La investigación educativa tiene que trabajar conjuntamente en la formulación de políticas para desarrollar una conciencia profunda del multiculturalismo europeo y la diversidad de herencias entre el alumnado de todas las edades. La alfabetización cultural de los jóvenes en la educación formal a partir del desarrollo de estrategias argumentativas dialógicas se constituye como el principal objetivo del presente trabajo. Entendemos que los tres pilares básicos de la alfabetización cultural son la tolerancia, la inclusión y la empatía. Para alcanzar este objetivo será necesario el diseño de un programa de aprendizaje de alfabetización cultural y su implementación por parte de los maestros y maestras. Se realizarán y compararán análisis de las interacciones presenciales entre grupos de una misma clase y en línea, entre el alumnado de escuelas diferentes en un mismo país (entorno rural versus urbano, ciudad grande versus ciudad pequeña, etc.). La novedad de nuestra propuesta radica en la intersección de la alfabetización cultural, la multimodalidad, el diálogo y la argumentación mediante el uso de entornos de aprendizaje presenciales y en línea donde los alumnos puedan compartir sus perspectivas sobre Europa y sus diferentes culturas. El diálogo se promoverá a partir de textos gráficos, sin palabras y cortometrajes mudos. El alumnado debatirá y producirá textos multimodales que reflejen las herencias europeas. A su vez, el principal reto de la propuesta está en llegar a la población de la educación preescolar, primaria y secundaria obligatoria, a través de un programa de 18 horas de formación de los maestros para implementar el desarrollo de posiciones razonadas y refinadas, a partir de la consideración de puntos de vista alternativos (Felton *et al.*, 2009) y mediante el uso de habilidades de argumentación.

Palabras clave

Alfabetización cultural, argumentación, dialogicidad, multimodalidad, inclusión, tolerancia, empatía.

Reto cultural europeo

La pluralidad de voces, culturas e identidades del panorama europeo actual se ha intensificado por el fenómeno migratorio en Europa y fuera de ella, debido a las crisis económicas y el movimiento de refugiados. En consecuencia, hay que cambiar los planteamientos educativos que defienden una identidad cultural homogénea europea. La investigación educativa tiene que trabajar conjuntamente para ayudar al alumnado de todas las edades a desarrollar una conciencia y una comprensión profunda del multiculturalismo europeo y la diversidad de herencias, y ayudar a adoptar una conciencia en las propias actitudes y comportamientos.

La UNESCO describe los cuatro pilares de la educación como aprender a conocer, hacer, convivir y ser (1996). Son aún más importantes cuando la Europa del siglo XXI es vista como una parte de un mundo cambiante, con el reto de crear sociedades que reflejen la inclusión y la colaboración. De acuerdo con las tendencias educativas actuales sobre las aulas dialógicas con entornos de aprendizaje (Alexander, 2008; Rapanta; 2019; Reznitskaya y Wilkinson, 2017), *Dialogue and Argumentation for Learning Cultural Literacy in Schools* (DIALLS) es un proyecto de investigación que centra el diálogo coconstructivo como principal valor de alfabetización cultural, con el objetivo de promover la tolerancia, la inclusión y la empatía. Esto se logrará mediante la participación de los alumnos, desde el inicio de la escolaridad obligatoria, en debates donde puedan compartir y contrastar diferentes puntos de vista, permitiendo una conciencia creciente de sus propias identidades culturales y de las de las otras personas.

"Alfabetizar culturalmente" implica que las nuevas generaciones (alumnado de edad preescolar hasta secundaria) sean sensibles no solo a sus propias identidades y culturas, sino a empatizar con las de los demás, permitiendo la inclusión y la interculturalidad, el diálogo y la comprensión mutua. Cuanto más multiétnicas y diversas sean las sociedades europeas, más evidente es la necesidad de la promoción sistemática del diálogo intercultural (Consejo de Europa, 2008). Cuando los individuos aprenden a dialogar, el diálogo con personas que tienen opiniones diferentes explora los límites de su propia perspectiva, reflexionando y cuestionando sus supuestos y elaborando soluciones más sofisticadas y matizadas a los problemas (Akkerman *et al.*, 2006; Felton *et al.*, 2009). En un estudio reciente de evaluación, se encontró que la enseñanza dialógica tenía "efectos positivos en la confianza y la participación de los alumnos" (European Union, 2006). Los jóvenes deben desarrollar posiciones más razonadas y refinadas, teniendo en cuenta puntos de vista alternativos (Felton *et al.*, 2009) mediante el uso de habilidades de argumentación.

Tendencias educativas actuales

Tanto los referentes educativos innovadores en los Estados Unidos (Next Generation Science Standards, 2013) como los equivalentes europeos (European Union, 2006) enfatizan la importancia de preparar al alumnado de todas las edades para argumentar bien, conduciendo a dos objetivos curriculares complementarios: "aprender a argumentar" y "argumentar para aprender" (Muller y Perret-Clermont, 2009).

Como consecuencia, la creación de entornos de aprendizaje de alfabetización cultural (presenciales y en línea) para que los estudiantes coconstruyan sus conocimientos e identidades es una tendencia educativa en auge. El papel del profesor como facilitador del diálogo es fundamental. Si bien en los entornos de educación formal el modelo pedagógico y autoritario predominante prioriza la voz y el conocimiento del profesor, una pedagogía más dialogante permite escuchar diferentes voces (Alexander, 2008; Aukerman, 2013) y desarrollar sus propias perspectivas para llegar a ser sensibles a las opiniones de los demás.

El trabajo derivado de DIALLS se centra en el diálogo y la argumentación como vehículos para consolidar la identidad cultural de los jóvenes en Europa, a través de compartir las reacciones de los alumnos a libros gráficos y cortometrajes mudos que reflejan el patrimonio cultural de ser

europeo en diferentes entornos y/o recibir mensajes sobre la importancia de la tolerancia, la inclusión y la empatía. Las actividades de aprendizaje invitan a los alumnos a participar en debates y actúan como impulso para los debates más profundos sobre las identidades y las culturas. Mediante la producción de sus propios constructos culturales (también en forma de textos visuales y multimodales), como resultado de las actividades de aprendizaje y compartiéndolos con sus compañeros europeos, los alumnos y alumnas explorarán sus propias identidades culturales.

Conceptos teóricos principales subyacentes al proyecto

Multimodalidad

Más allá de las palabras sencillas, la alfabetización en el siglo **xxi** es visual y multimodal, e implica el uso de múltiples recursos semióticos para elaborar y comunicar significados (Kress y Van Leeuwen 2006). El concepto de *texto* se extiende más allá de la palabra impresa para abarcar formas multimodales (Cazden *et al.*, 1996). Estos textos plantean posibles preguntas sobre culturas, identidades y herencias, y pueden ofrecer impulsos estimulantes para debates dialógicos, mientras los lectores jóvenes y mayores interpretan sus significados.

Diálogo y argumentación

El ideal democrático europeo exige que los individuos aprendan a dialogar en la diversidad, cuando provienen de perspectivas muy diferentes, sea por razones culturales, lingüísticas, económicas o religiosas. Este es el núcleo de cualquier paradigma de educación dialógica, que hace hincapié en "el conocimiento y la comprensión de otros patrones de interacción, valores, instituciones, metáforas y símbolos y también habilidades de comunicación interculturales" (Bleakley y Carrigan, 1994: 16). La argumentación como tipo específico de diálogo tiene como objetivo crear ganancias conceptuales en los participantes implicados, ya que se inician en un proceso de deliberación (Felton *et al.*, 2009) donde se perfeccionan los conceptos continuamente.

Alfabetización cultural (identidades, legados y artefactos)

La literatura académica reciente ha definido la alfabetización cultural como una actitud ante los fenómenos sociales y culturales que configuran y llenan nuestra existencia (Lähdesmäki, 2014). Según esta autora, las identidades culturales se crean y actualizan en un diálogo constante, negociación y concurso de similitud y diferencia, semejanza y distinción. Por tanto, se pueden entender fenómenos culturales diversos como manifestaciones de identidades culturales y espacios

de negociación, y concursos donde se forman sus contenidos y significados. Los textos culturales representan formas de convivencia que incluyen costumbres, prácticas, lugares, objetos, expresiones artísticas y valores. Entrar en un diálogo con estos textos y con otros sobre ellos puede favorecer la reflexión y la mayor comprensión de la propia identidad cultural. El diálogo, pues, tiene un papel conceptual central en la creación de un camino hacia la alfabetización cultural.

Compromisos

DIALLS responde a la llamada "Entender Europa: promover el espacio público y cultural europeo" (H2020-SC6-CULT-COOP-2016-2017). Esta llamada va más allá del desarrollo de estrategias argumentativas dialógicas que fundamentan el razonamiento individual y social de los individuos de la sociedad del siglo XXI, ya que espera que este desarrollo se consolide en la aceptación y celebración de la diversidad, identificando y creando valores y disposiciones vinculantes de jóvenes europeos en el siglo XXI. Se establecerán parámetros curriculares generales para llegar a gran número de escuelas en los próximos años. Más concretamente, nuestro trabajo se compromete a:

1. Desarrollar estrategias argumentativas a través del diálogo crítico que busca consensos basados en la inclusión, la tolerancia y la empatía.
2. Formar a ciudadanos europeos críticos con una conciencia multicultural europea profunda consolidando su identidad cultural europea.
3. Aprender a convivir en la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S.; Admiraal, W.; Simons, R. J.; Niessen, T. (2006) "Considering diversity: Multivoicedness in international academic collaboration", *Culture & Psychology*. Vol. 12, núm. 4, páginas 461-485.
- Alexander, R. J. (2008) *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 4.ª ed. Londres: Dialogos.
- Aukerman, M. (2013) "Rereading comprehension pedagogies: Toward a dialogic teaching ethic that honors student sensemaking", *Dialogic Pedagogy*. Núm. 1, páginas 1-30.
- Bleakley, A.; Carrigan, J. L. (1994) *Resource-based learning activities: Information literacy for high-school students*. Chicago, Londres: American Library Association.
- Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N. et al. (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*. Vol. 66, núm. 1, página 60.
- Comisión Europea (2008) *Improving competences for the 21st century: An agenda for European Cooperation on schools*. Bruselas: Commission staff working document, Commission of the European Communities.
- Consejo de Europa (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp
- Dombey, H. (2010) "Interaction and learning to read: towards a dialogic approach", en Wyse, D.; Andrews, R.; Hoffman, J. V. (eds.) *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. Londres: Routledge, páginas 110-121.

- Education Endowment Foundation (2017) *Annual Report 2017*. Londres: Education Endowment Foundation.
- European Union (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 30. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Felton, M.; García-Milà, M.; Gilbert, S. (2009) "Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom", *Informal Logic*. Vol. 29, núm. 4, páginas 417-446.
- Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Lähdesmäki, T. (2014) "Transnational heritage in the making. Ethnologia Europaea", *Journal of European Ethnology*. Vol. 44, núm. 1, páginas 75-93.
- Muller, N.; Perret-Clermont, A. N. (2009) *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Berlín: Springer-Verlag.
- Next Generation Science Standards (2013) *National Research Council*. Washington DC: NGSS.
- North American Common Core State Standards. Disponible en: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>
- Rapanta, C. (2019) *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Reznitskaya, A.; Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer. Helping students build better argument together*. Cambridge: Harvard Education Press.

9.

Prácticas narrativas informales de los jóvenes con medios sociales digitales y su integración en contextos educativos formales

Rubio, Maria José
Fuertes-Alpiste, Marc
(GREAV, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Resumen

Con la aparición y la popularización de medios sociales y de redes sociales digitales han emergido nuevas prácticas narrativas de tipo autobiográfico. Adolescentes y jóvenes dedican una parte de su tiempo a publicar contenidos, a menudo en forma de historias (*stories*), formando parte de la nueva ecología de la participación. Son prácticas que integran diversidad de medios (imágenes, vídeos, *selfis* en solitario o en grupo), que van acompañados de otras capas de significación, como anotaciones y etiquetas (*hashtags*), menciones, geolocalizaciones y, también, fragmentos de texto significativos. Si bien en nuestro país existen algunos estudios sobre los hábitos y usos de los jóvenes con estos medios, e incluso sobre como integrarlos en actividades curriculares para el aprendizaje de competencias de narrativa transmedia, no se han abordado desde el punto de vista de su aportación a prácticas narrativas audiovisuales autobiográficas ya existentes en el contexto de la educación formal, como pueden ser las actividades de creación de relatos digitales personales. Estas actividades implican que el estudiante cree un vídeo con una historia breve (entre dos y cuatro minutos), con la propia voz y por medio de producciones digitales (imágenes, clips de vídeo, dibujos y audio) creadas por él/ella mismo/a. Al ser un tipo de narración autobiográfica, basada en la experiencia de la propia persona, también tiene un potencial formativo de reflexión sobre la propia identidad. Pensamos que el estudio de estas nuevas prácticas autobiográficas supone un compromiso que permitiría actualizar, transformar y acercar las actividades de relatos digitales relativas al contexto educativo formal a las formas de publicación cotidianas e informales, haciéndolas más atractivas para adolescentes y jóvenes y fortaleciendo su potencial educativo y formativo.

Palabras clave

Relatos digitales personales, personal digital *storytelling*, medios sociales digitales, *social media*, narrativas autobiográficas.

¿Por qué es un reto?

Adolescentes y jóvenes dedican una parte de su tiempo a publicar contenidos en las redes sociales digitales, a menudo en forma de historias (*stories*), formando parte de la nueva ecología de la participación. Son prácticas que integran diversidad de medios (imágenes, vídeos, *selfis* en solitario o en grupo), que van acompañados de otras capas de significación, como anotaciones y etiquetas (*hashtags*), menciones, geolocalizaciones y, también, fragmentos de texto significativos.

Al ser un tipo de narración autobiográfica, basada en la experiencia de la propia persona, también tiene un potencial formativo de reflexión sobre la propia identidad. Las redes sociales actúan como elemento mediador de las actividades cotidianas de los jóvenes, de sus formas de expresión corporal, de comportamiento, de sus relaciones con sus iguales. Actúan como "tecnologías subjetivas", que forman parte de su forma de actuar, de relacionarse y de ser.

Al mismo tiempo, esta nueva participación implica una puesta en práctica de diversas competencias de alfabetización digital y de medios, como un repertorio de competencias o habilidades que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos. El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y los comparte en las redes digitales.

Esta participación se hace principalmente a través de dispositivos móviles, sobre todo, a través del *smartphone*, accesible, portable, ubicuo y, por tanto, aprovechable también desde el contexto educativo, donde hay que superar la prohibición para convertirlo en una herramienta más al servicio del aprendizaje, fortaleciendo, por un lado, la tendencia del *Bring your own device* (lleva tu propio dispositivo), identificada en el informe sobre tendencias tecnológicas y pedagógicas en educación *Horizon Report* del año 2016 (Adams Becker *et al.*, 2016), y, por el otro, la tendencia del aprendizaje móvil, identificada en el mismo informe de los años 2017 y 2019 (Alexander *et al.*, 2019).

Todos estos factores se presentan como una oportunidad o reto para trabajar desde el ámbito educativo las narrativas digitales. Los jóvenes construyen narrativas en las redes sociales, en un sentido amplio del concepto de *narrativa*, y les gusta hacerlo, por diferentes motivos. Pero aún podrían fortalecer este proceso, dotándolo de una mayor reflexión, canalizado desde un contexto educativo formal que ayude en la construcción de narrativas digitales como nuevas formas de aprendizaje, de reflexión y de participación social ciudadana responsable y comprometida.

¿Cuáles son las tendencias actuales?

Actualmente existen diversos enfoques desde los que trabajar con esta nueva participación con medios sociales en un contexto que va desde el ámbito informal al formal, fortaleciendo la idea de usuario activo, competente y responsable en las redes sociales. Algunos de estos enfoques más relevantes son: la convergencia de medios, la ecología de medios, la alfabetización transmedia y los relatos digitales personales (*digital storytelling*).

La convergencia de medios fue dibujada por Henry Jenkins a finales del siglo xx. Más allá de identificar la gran transformación de los medios que suponía el advenimiento del mundo digital, describe un proceso que altera la relación entre tecnologías, la industria de los medios audiovisuales, los mercados de consumo mediático, los géneros y las audiencias. Se trata de un proceso en el que estamos sumergidos en un entorno de gran variedad de medios, los cuales se relacionan estrechamente (Jenkins, 2004).

La ecología de medios parte de la metáfora bioecológica, entendiendo los medios de comunicación como especies que se interrelacionan entre ellas y con nosotros, que tienen su propia evolución y selección natural. Los medios como generadores de ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan, y los medios como especies que viven en el mismo ecosistema y establecen relaciones entre sí (Scolari, 2015). Esta reciente disciplina ha sido generada y desarrollada por diferentes autores, como McLuhan, Postman, Gencarelli, Logan, Renó, entre otros.

El alfabetismo transmedia amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático entendido como el análisis y la comprensión crítica de medios y la participación activa en ellos (Buckingham, 2004). El concepto *transmedia* explica cómo un relato se cuenta a través de muchos medios y plataformas, y, además, con la complicidad de los prosumidores (Scolari *et al.*, 2019). Estos últimos son capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad. Aquí es donde entran en juego procesos de alfabetización mediática y de aprendizaje de competencias relacionadas con capacidades informacionales del siglo XXI y de la cultura participativa, las que conforman el concepto de *alfabetización transmedia*. Si bien las competencias transmedia ponen de relieve lo que hacen los estudiantes en contextos informales, pasan a ser reconocidas como relevantes para el aprendizaje de la alfabetización transmedia y pueden ser potenciadas desde el ámbito formal (Erstad *et al.*, 2016).

En último lugar, las actividades de relatos digitales se basan en la creación de historias cortas (entre 2 y 4 minutos), en formato audiovisual y producidas con diferentes medios multimedia. Son actividades con potencial formativo, porque fomentan el aprendizaje de competencias digitales y audiovisuales. Encontramos fundamentalmente dos tipos de actividades formativas con relatos digitales. Por un lado, las de tipo curricular, es decir, las que se insertan como actividades de educación formal para tratar contenidos curriculares del sistema educativo: por ejemplo, realizar un video corto que explique el ciclo del agua o la polinización de las flores. Por otro lado, hay actividades con relatos digitales de tipo personal, que implican contar una historia personal, en primera persona y con un contenido emocional. El potencial formativo de estos últimos se centra en fomentar procesos de reflexión en torno a la identidad, de experiencias personales o también de procesos de aprendizaje (Gregori-Signes y Brígido-Corachán, 2014). En este caso, se plantea como actividad que puede ser entroncada como tecnología del *self* (Rodríguez Illera, 2014), así como ocurre en aquellas historias publicadas de forma informal en los medios y las redes sociales.

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

Hay un doble compromiso. Por un lado, favorecer actividades de aprendizaje formales con narrativas digitales a partir de competencias transmediales del ámbito informal y cotidiano; por otro lado, aumentar la investigación sobre el impacto de estas prácticas en diversas variables o factores: en el aprendizaje, en el desarrollo de competencias o en la formación participativa ciudadana, entre otros. Tanto el aprovechamiento del potencial educativo de estas prácticas como la investigación sobre ellas cuentan todavía con un número discreto de aportaciones.

En el ámbito educativo, se insta al profesorado a aprovechar el uso educativo de las narrativas digitales para ayudar a los jóvenes a mejorar las propias prácticas narrativas desde la reflexión de su propio yo, de sus procesos de aprendizaje, del descubrimiento de otras formas de pensar, de la aceptación de los demás, de la crítica y la autocrítica y de la participación social responsable. Y, para ello, es necesario estudiar nuevas estrategias y fórmulas para integrar estas prácticas en el ámbito educativo.

El mundo de la educación está pasando por un momento de transformación acelerada donde no hay recetas, y las del pasado deben ser sustituidas o actualizadas y adaptadas a los nuevos

escenarios. Siguiendo con la metáfora ecológica, se alienta a fomentar una nueva ecología del aprendizaje con tecnologías (Barron, 2006; Rodríguez Illera, 2014), con énfasis en el estudiante, en su rol de productor de contenidos digitales (autobiográficos, curriculares, etc.), en el uso de diferentes lenguajes y soportes mediáticos, en la interdependencia entre contextos diferentes de aprendizaje. Ello implicaría dotar de mayor valor las prácticas y conocimientos que los jóvenes adquieren fuera del sistema formal de educación (Scolari *et al.*, 2019), sin dejar de lado una educación mediática formal, necesaria igualmente para entender y comprender el complejo entorno mediático.

Metodologías basadas en la narrativa, como los relatos digitales, pueden actuar como estrategias didácticas oportunas, permitiendo a los jóvenes construir sus discursos mediante el uso de diferentes medios y publicarlos en plataformas de medios y redes sociales, como YouTube o Instagram, entre otras. Los contenidos de estas narrativas pueden ser tanto personales como curriculares. Desde el ámbito de la investigación, es necesario aumentar el número de estudios relacionados con esta nueva ecología del aprendizaje, así como diversificar sus enfoques metodológicos. Son necesarios enfoques que superen el carácter descriptivo de los numerosos informes sobre uso de medios en jóvenes, y apostar también por otros enfoques de tipo evaluativo, comprensivo o explicativo. Estudios que permitan, en primer lugar, establecer pautas eficaces, modelos y metodologías didácticas validadas sobre el uso de las narrativas digitales en contextos formales; en segundo lugar, comprender e interpretar los significados que los jóvenes otorgan a estas prácticas de publicación cotidianas en el marco de sus diferentes aprendizajes en la vida, para integrarlos de forma atractiva y motivadora en la praxis educativa, y, finalmente, identificar factores y variables asociadas con el éxito de la integración, aceptación y expansión de estas prácticas en contextos de aprendizaje interdependientes.

Referencias bibliográficas

- Adams Becker, S.; Freeman, A.; Giesinger Hall, C.; Cummins, M.; Yuhnke, B. (2016) *NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition*. Austin: The New Media Consortium.
- Alexander, B.; Ashford-Rowe, K.; Barajas-Murphy, N.; Dobbin, G.; Knott, J.; McCormack, M.; Pomerantz, J.; Seilhamer, R.; Weber, N. (2019) *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE.
- Barron, B. (2006) "Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective", *Human development*. Vol. 49, núm. 4, páginas 193-224.
- Buckingham, D. (2004) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Erstad, O.; Kumpulainen, K.; Mäkitalo, Å.; Schröder, K. C.; Pruuilmann-Vengerfeldt, P.; Jóhannsdóttir, T. (2016) "Tracing learning experiences within and across contexts", en *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: SensePublishers, páginas 1-13.
- Gregori-Signes, C.; Brígido Corachán, A. M. (2014) *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Jenkins, H. (2004) "The cultural logic of media convergence", *International Journal of Cultural Studies*. Vol. 7, núm. 1, páginas 33-43.

- Scolari, C. (2015) "Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá)", en Scolari, C. (ed.) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa, páginas 15-42.
- Scolari, C.; Rodríguez, N. L.; Masanet, M. J. (2019) "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes", *Revista Latina de Comunicación Social*. Vol. 74, páginas 116 -132.
- Rodríguez Illera, J. L. (2014). "Personal storytelling in the digital society", en Gregori-Signes, C.; Brígido Corachán, A. M. (eds.) *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, páginas 41-58.

10.

Aprender a adoptar una mirada crítica ante la información: detección de noticias falsas

Castells, Núria
García-Milà, Mercè
Minguela, Marta
Nadal, Esther
Miralda, Andrea
Pérez, Rocío
Gilabert, Sandra
Tey, Amelia

(UCRES, Grupo de investigación acerca del Uso Crítico de la Información en los Estudiantes de Educación Secundaria)

Resumen

Uno de los retos a los que se enfrenta nuestra sociedad es promover el pensamiento crítico en los jóvenes y contribuir al desarrollo de su competencia argumentativa. En la actual sociedad de la información y la comunicación tenemos acceso inmediato a todo tipo de informaciones, pero no todas son igualmente válidas. En este marco, aprender nuevos contenidos exige la lectura, comprensión y análisis crítico de informaciones y opiniones que pueden ser ciertas, incorrectas o intencionadamente falsas, complementarias o contrapuestas. Requiere, por tanto, la capacidad de leer críticamente, poniendo en duda las propias creencias y las evidencias que se aportan para sustentar los argumentos que se presentan. En este sentido, el pensamiento crítico es indispensable para generar nuevos aprendizajes. Además, el uso globalizado de las redes sociales facilita un acceso muy rápido a la información, que, en muchos casos, se acepta y se difunde sin contrastar, lo que potencia la distribución de noticias falsas (*fake news*), las cuales tienen un 70 % más de probabilidades de ser reenviadas que las noticias verdaderas. Promover la competencia argumentativa en los aprendices, ayudándolos a reconocer argumentos inconsistentes, tendenciosos, éticamente inadecuados o no contrastados, en los materiales que leen, se convierte en un recurso clave para fomentar y consolidar el pensamiento crítico y la capacidad de reconocer noticias falsas.

Palabras clave

Pensamiento crítico, competencia argumentativa, noticias falsas (*fake news*), lectura y escritura, educación secundaria.

La sociedad de la desinformación: el reto de las fake news

A pesar de que históricamente el pensamiento crítico ha sido considerado esencial en la educación (Marin y Halpern, 2011), en la actualidad dicha relevancia se ha acentuado como un imperativo socioeducativo debido a la sobreestimulación informativa a la que nos encontramos sometidos en el marco de la sociedad de la información. Algunos investigadores hablan incluso de sociedad de la *infoxicación* (Coll y Monereo, 2008), ya que dicha sobreestimulación informativa ha venido acompañada del fenómeno de las *fake news*. Definimos *fake news* como información inventada o falsa (y a menudo malintencionada) que emula el contenido de los medios tradicionales de comunicación y que se propaga "impunemente" en las redes sociales, a todos los usuarios de internet, de forma inmediata, con gran rapidez, de manera universal, irreversible y, a menudo, de manera anónima y generalmente sin contrastar. Dicho término puede utilizarse como sinónimo de *desinformación* (Levi, 2019), puesto que, a pesar de que no siempre la información propagada es completamente falsa o inventada, puede ser igualmente engañosa. Consecuentemente, surge la necesidad de dotar a los ciudadanos de herramientas para filtrar críticamente la información (Mo Jang y Kim, 2018). Publicaciones recientes sobre los factores que inciden en la credibilidad de

las noticias falsas apuntan al fenómeno del sesgo de confirmación (Villaruel *et al.*, 2016). Es sabido que somos buscadores parciales de información: preferimos recibir información que confirme nuestros puntos de vista. Las personas tendemos a aceptar nueva información acríticamente cuando dicha información confirma puntos de vista preexistentes. Cuando la información proviene de una fuente que se opone a nuestros puntos de vista, es probable que tienda a ignorarse o cuestionarse. Por otro lado, y en la línea de trabajos previos de nuestro equipo (Gilabert *et al.*, 2013), los estudiantes de secundaria tienden a aplicar la falacia de repetición en la argumentación para ser más persuasivos y convincentes.

Por tanto, podríamos hipotetizar que, cuanto más se repita un argumento, más probabilidades tiene de ser creído. El riesgo de que esto suceda se ve incrementado actualmente por el uso masivo de las redes sociales, que se caracterizan por la repetición incontrolada de la información: cuanto más *retwitteada* sea una idea, más creída (Gilabert *et al.*, 2013).

Tendencias educativas actuales

Pensamiento crítico y argumentación

Nuestro planteamiento para abordar el fenómeno de las fake news desde un punto de vista educativo se fundamenta en la actualidad y la innovación que otorga la integración de dos líneas educativas tradicionales. Por un lado, la de la argumentación, y, por el otro, la de la escritura y lectura críticas. Tras este planteamiento subyace la idea fundamental de que las estrategias argumentativas son esenciales en el análisis crítico de la información (Rapanta, 2019; Reznitskaya y Wilkinson, 2017).

El pensamiento crítico nos permite examinar la información que recibimos y decidir si es o no merecedora de crédito. Implica la capacidad para evaluar la información existente respecto a un tema, determinando su grado de veracidad para elaborar una idea justificada al respecto, descartando posibles sesgos. Es, por lo tanto, el mejor antídoto ante la aceptación acrítica, ante la manipulación y la mentira. Ahora bien, perspectivas actuales, como la de Yacoubian y Khishfe (2018), enfatizan la idea de que, aprendiendo a formular argumentos, contraargumentos y réplicas, se desarrollan las habilidades esenciales para el pensamiento crítico. La argumentación proporciona oportunidades a los estudiantes para filtrar la información relevante distinguiéndola de la irrelevante (Felton *et al.*, 2009).

Lectura y escritura crítica de la información

El aprendizaje de nuevos contenidos exige la lectura, comprensión, contraste, análisis crítico e integración de informaciones procedentes de fuentes diversas. Comprender e integrar la información de textos argumentativos que pueden presentar visiones relativamente distintas o

claramente contrapuestas, con informaciones veraces o incorrectas, requiere la capacidad de leer críticamente dichos documentos. Es necesario poner en duda las propias creencias y saber valorar las evidencias que se aportan. Estas competencias son indispensables para generar nuevos aprendizajes.

Los resultados del informe PISA (MECD, 2016) indican que el 78 % de los estudiantes de la muestra española pueden, en mayor o menor medida, resolver tareas de lectura consideradas sencillas o de dificultad moderada, como localizar información, identificar las ideas más importantes de un texto y relacionarlas, comprenderlo globalmente y en detalle. Pero solo el 5 % de nuestros estudiantes (frente al 8,3 % de la media de la OCDE y el 8,7 % del total de la UE) se encuentran en el nivel superior, que permite resolver tareas que invitan a pensar acerca de lo que dicen los textos, integrar información de fuentes no necesariamente coherentes y situarse críticamente ante dicha información. Por ello, la mejora competencial de nuestros estudiantes debería centrarse en tareas exigentes de lectura y escritura, entre ellas aquellas capaces de fomentar una aproximación crítica a las fuentes, que requieran el análisis de los argumentos aportados para ser resueltas (Nadal *et al.*, 2015), y la capacidad de argumentar sólidamente las conclusiones a las que se llegue.

Compromisos

De acuerdo con la literatura sobre argumentación (Felton, 2004; Rapanta *et al.*, 2014), la etapa educativa idónea para consolidar la competencia argumentativa es la educación secundaria. En ella los estudiantes pueden desarrollar las habilidades de lectura y evaluación crítica de la información, aunque, como indican los resultados de las pruebas PISA, dichas capacidades requieren de una enseñanza explícita y sistematizada.

El compromiso general de la investigación del grupo UCRES es que los estudiantes de 3º de la ESO desarrollen habilidades de evaluación crítica de la información y puedan responder preguntas sobre qué creen, en qué sustentan sus creencias y cómo identifican y evalúan las evidencias que apoyan sus opiniones y creencias. Las habilidades argumentativas sólidas son vitales para la evolución de las necesidades que nos plantea el siglo XXI.

Por ello, en el contexto de la investigación que estamos realizando, planteamos tres objetivos específicos: (1) analizar la relación entre el grado de credibilidad de una noticia sobre el cambio climático en función de la teoría previa que se sostiene sobre ella (sesgo confirmatorio); (2) analizar la calidad argumentativa en la justificación escrita del grado de credibilidad anterior, a partir del tipo de argumentos, contraargumentos y refutaciones que conforman el texto justificativo del grado de credibilidad; y (3) analizar el efecto de proporcionar pautas orientativas para detectar noticias falsas, en la identificación de estas.

Referencias bibliográficas

Coll, C.; Monereo, C. (eds.) (2008) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata.

- Felton, M. (2004) "The development of discourse strategies in adolescent argumentation", *Cognitive Development*. Núm. 19, páginas 35-52.
- Felton, M.; Garcia-Mila, M.; Gilabert, S. (2009) "Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom", *Informal Logic*. Núm. 29, páginas 417-446.
- Gilabert, S.; Garcia-Mila, M.; Felton, M. (2013) "The Effect of Task Instructions on Students' Use of Repetition in Argumentative Discourse", *International Journal of Science Education*. Vol. 35, núm. 17, páginas 2857-2878.
- Levi, S. (coord.) (2019) *#Fake you. Fake News y desinformación*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.
- Marin, L. M.; Halpern, D. F. (2011) "Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains", *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 6, núm. 1, páginas 1-13.
- MECD (2016) *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mo Jang, S.; Kim, J. K. (2018). "Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions", *Computers in Human Behavior*. Núm. 80, páginas 295-302.
- Nadal, E.; Castells, N.; Miras, M. (2015) "Improving selection and organization skills to write a synthesis: An intervention program. Paper presented at the 2015", *AERA Annual Meeting*. Disponible en: <http://www.aera.net/repository>
- Rapanta, C. (2019) *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Rapanta, C.; Garcia-Mila, M.; Gilabert, S. (2014) "What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education", *Review of Educational Research*. Vol. 83, núm. 4, páginas 483-520.
- Reznitskaya, A.; Wilkinson, I. A. G. (2017) *The most reasonable answer. Helping students build better argument together*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Villarroel, C.; Felton, M.; Garcia-Mila, M. (2016) "Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument", *International Journal of Educational Research*. Núm. 79, páginas 167-179.
- Yacoubian, H. A.; Khishfe, R. (2018) "Argumentation, critical thinking, nature of science and socio scientific issues: a dialogue between two researchers", *International Journal of Science Education*. Vol. 40, núm. 7, páginas 796-807.

11.

¿Cuál es nuestro entorno? Cambios en la enseñanza- aprendizaje de los modelos espaciales

Feliu-Torruella, Maria

Jiménez-Torregrosa, Lorena

(DIDPATRI, Didáctica del Patrimoni, Museografia comprensiva i Noves technologies)

Resumen

La enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ha estado tradicionalmente basado en los modelos tradicionales piagetianos. El descubrimiento del entorno se ha planteado frecuentemente desde la perspectiva de conocer primero el entorno cercano e ir ampliando la mirada y el aprendizaje a medida que el niño crece. Si observamos los diversos currículums (desde educación infantil hasta bachillerato), se puede ver que las competencias vinculadas a las ciencias sociales proponen trabajar primero una escala muy reducida, que engloba las realidades más inmediatas de los niños: la casa, la escuela, la calle, etc.; seguidamente, se conocen aspectos como el barrio y la ciudad, y, posteriormente, estas escalas se amplían en los estudios de secundaria hasta llegar a ámbitos globales. Sin embargo, la comunidad educativa es consciente de que el amplio acceso a internet que tienen los niños dinamiza estas fronteras, porque las pantallas son una ventana al mundo.

Desde este planteamiento, se considera que son necesarios nuevos planteamientos didácticos en las ciencias sociales para ofrecer propuestas educativas que respondan a las nuevas necesidades. El colectivo de maestros debe poder ser consciente de este cambio de paradigma que estamos viviendo y del abanico de oportunidades y retos que se desarrollan. Así pues, este trabajo pretende exponer esta realidad, enfatizando el reto y sugiriendo una serie de compromisos que, como profesionales de la educación, no deberíamos obviar.

Palabras clave

Geografía, sociales, educación, competencias, entorno.

Cambios en (la concepción de) el espacio

Jean Piaget es considerado, seguramente aún, el máximo referente en la enseñanza-aprendizaje del espacio en la educación infantil; en su obra (Piaget, 1973), establece las bases sobre las que se sigue trabajando hoy en día.

Desde estos planteamientos, es sabido que la noción de espacio en los niños es algo que se va adquiriendo con mucha lentitud de manera progresiva y ligado a los estadios de desarrollo personal.

Inicialmente, el niño tiene un concepto concreto y preciso del espacio (lo que Piaget denomina *espacio vivido*), que hace referencia a todo aquel espacio que el niño ha presenciado y ha podido experimentar personalmente. Este espacio es, evidentemente, muy reducido en los primeros meses de vida. Los límites del espacio vivido se van ampliando a medida que el niño va desarrollando habilidades motrices y se producen los desplazamientos: primero gateando, después caminando y corriendo, aprendiendo a ir en bicicleta, etc. Se trata, pues, de una relación directamente vinculada a la locomoción que acontece entre los 0 y los 7 años.

A medida que se va haciendo mayor, se va produciendo un desarrollo cognitivo que hace que el niño pueda empezar a tomar conciencia de lo que Piaget denomina *espacio percibido*. El espacio percibido es el espacio del que no tenemos una experiencia directa y personal, pero tenemos evidencias de su existencia. Así pues, en la educación primaria, se desarrolla una percepción del espacio, es decir, una relación con el espacio que no está físicamente mediada.

Según Piaget, hacia los 11 o 12 años, el estadio de desarrollo en que se encuentra el niño, el de las operaciones formales, le hace estar preparado para pensar el espacio en términos conceptuales. Esto significa que será capaz de comprender el espacio como abstracción. Piaget llama este concepto como *espacio concebido*. Como podemos ver, la teoría clásica sobre la que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales hoy establece que el aprendizaje del espacio se debe hacer de manera gradual y estableciendo una relación que primero es corporal, luego visual o imaginativa y finalmente conceptual.

Los currículums siguen organizando los contenidos vinculados a la geografía de la siguiente manera: el aprendizaje del entorno inmediato (escuela, calle, barrio, mercado, etc.) en la educación infantil; la ciudad, la comarca y el país en la educación primaria, y el ámbito global y la geografía política en la educación secundaria. Sin embargo, actualmente, los niños tienen acceso a internet y otros medios, como puede ser la televisión. Estos medios facilitan imágenes y realidades que están absolutamente apartadas de su realidad más cercana. Como se puede observar, existe una disonancia que hay que abordar. Además, hay que tener también presente que los espacios han sido los que han contribuido a la génesis de identidades en las comunidades humanas y que, con el amplio proceso de globalización, estos mecanismos están cambiando. Por ejemplo, el antropólogo Marc Augé ya teorizó a principios de los años noventa, en su obra *Los no lugares. Espacios del anonimato* (1993), sobre los no lugares, espacios de tránsito, de flujo, dominantes en las sociedades actuales, que desplazan la hegemonía de lo que se considera el lugar antropológico (aquel que tiene unas características materiales y simbólicas propias de un grupo social), fijo y estable.

Así pues, es relativamente fácil que un niño sepa que existe un país que se llama Japón y que está muy lejos, y no haya visitado el mercado municipal. O que visite semanalmente un hipermercado y no haya visitado nunca un elemento patrimonial. Hacer un juicio de valores y maniqueo sobre si esto es bueno o malo queda lejos de la voluntad de este capítulo; más bien, lo que se pretende es, asumiendo la realidad que estamos viviendo, reflexionar sobre el reto que supone la enseñanza-aprendizaje del espacio actualmente e interpelar a toda la comunidad educativa a asumir compromisos que posibiliten el desarrollo integral de los niños.

Nuevos retos implican nuevos planteamientos

El concepto *espacio* desarrolla en los niños y niñas la curiosidad y las ganas de conocer, ya que provoca que se hagan preguntas sobre la diversidad de los lugares, de las personas que los habitan y el medio donde viven (entorno). La geografía invita a examinar por qué los sitios tienen características singulares, ya que las personas y sus concepciones del mundo pueden ser muy diferentes en un lugar u otro, o, por el contrario, pueden parecerse en algunos aspectos.

El desarrollo del concepto de *espacio* permite a los alumnos y alumnas comprender la importancia de la distribución, la organización y la gestión espacial en la configuración de las características de los puestos a diferentes escalas. Del mismo modo, investigan los efectos de la ubicación y la distancia en la configuración del espacio. En este proceso de interacción con el lugar y el espacio, se forman elementos de la personalidad imprescindibles: la responsabilidad personal con la comunidad, la capacidad de juicio propio, la autonomía y el respeto al medio y a los otros grupos sociales.

Las ganas de conocer el mundo y las habilidades para investigarlo, entenderlo e intentar mejorarlo son las mejores aportaciones que puede hacer la geografía. El *sense of wonder* aparece en un lugar destacado dentro de los objetivos del currículo de geografía australiano (ACARA, 2015). El *sense of wonder* es la capacidad de maravillarse, de admirar el mundo. Sentir curiosidad y ganas de descubrir cómo funciona. La geografía recoge la curiosidad natural de los alumnos y alumnas, y la aprovecha para ofrecerles un conocimiento más profundo y complejo de la realidad. La geografía puede convertir la curiosidad en conocimiento (Ritchie, 2009).

Hay que mirar el mundo desde diferentes escalas: personal, local, regional, nacional y mundial. Desde esta perspectiva especialmente relevante se rompen los esquemas piagetanos para promover la interconexión y la mirada holística, que nos conduzca a un aprendizaje significativo en la sociedad actual.

La Geographical Association británica ha acuñado el término *living geography* (Geographical Association, 2015) para denominar las actividades geográficas que tratan lo que está pasando en el momento actual y que conciernen e interesan a los niños y niñas. Mediante estas actividades se fomenta el pensamiento crítico, ya que se analizan en profundidad las repercusiones que pueden tener sobre la vida de los alumnos, sobre su futuro.

Los conceptos geográficos de *interconexión* y *sostenibilidad* nos ayudan a trabajar desde esta perspectiva. Los estudiantes y las estudiantes utilizan el concepto de interconexión para entender que las relaciones causales entre los lugares y las personas producen cambios constantes en sus características, y aquí aparece también la idea de sostenibilidad: invita, por tanto, a tomar decisiones para un futuro mejor, es decir, a mirar hacia el futuro, proponer retos e intentar conseguirlos.

Un mundo interconectado es un mundo obligado a entender por el interés de todos. Analizando las interconexiones entre los diferentes lugares deducimos que nos interesa solucionar los conflictos de la sociedad. Tenemos múltiples ejemplos en este sentido.

La función de la geografía es formar ciudadanos activos e informados que profundicen en temas como la distribución de la riqueza, entre otros, y que se impliquen en sus soluciones. Desde esta perspectiva, debemos reflexionar sobre cómo el espacio determina nuestra participación en el mundo. La forma en que nuestra sociedad organiza el espacio es producto directo de una ideología concreta (Zizek, 1992). Debemos organizar el espacio y plantear el del aula, y promover una enseñanza-aprendizaje a la altura del reto que tenemos delante.

La responsabilidad de los maestros en la construcción de las dimensiones sociales y culturales del alumnado

Ante estas oportunidades, la comunidad educativa tiene la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades que plantea el alumnado, como productos y a la vez agentes activos de la realidad que viven.

Lo primero que hay que tener presente es que es absolutamente imposible enseñar lo que no se conoce. Hay que velar por una buena formación inicial del profesorado y asumir las implicaciones que tiene elegir esta profesión. Si partimos de la idea de que, para que un aprendizaje sea significativo, este debe estar vinculado a la realidad, los maestros y maestras, como facilitadores y promotores de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, deben estar conectados y deben ser conocedores de esta realidad.

Seguramente, ante la rotura de los esquemas piagetanos que venimos describiendo en este capítulo, y a la espera que vayan apareciendo nuevas búsquedas desde la didáctica de las ciencias sociales, podemos reflejarnos en los planteamientos que hizo Henri Lefebvre en los años setenta en el campo de la antropología. En su libro *La producción del espacio* (Lefebvre, 1974) define el espacio percibido como la práctica del espacio, lo vivido, el espacio de la representación, y el concebido, como la representación del espacio.

Los espacios vividos son los espacios de representación, los que rodean los espacios físicos y les sobrepone sistemas simbólicos complejos que lo codifican y lo convierten en albergue de imagen e imaginarios. Son los espacios de los habitantes. Esta visión más global se corresponde totalmente con la idea de mundo interconectado.

La representación del espacio corresponde, según los planteamientos de Lefebvre, a lo que Piaget llamaba *espacio concebido*. Este espacio depende de las relaciones de poder y producción y en el orden que las intenta establecer, tanto sobre los usos ordinarios de este espacio como sobre los códigos que lo organizan. La representación del espacio es, pues, ideológica, aunque a menudo se quiera vestir de conocimientos científicos o disfrazarla tras lenguajes técnicos para hacer incuestionables estos códigos que carecen de fundamentos.

Así pues, Lefebvre trabaja constantemente la oposición entre el espacio vivido (el de los habitantes, el espacio sensorial) y el espacio concebido (el del planificador, el arquitecto, el poder, aquel fragmento de espacio cedido por alguien que sustenta el poder y organiza el espacio de acuerdo con su ideología, condicionando así todas las acciones y relaciones que se establecerán). Y así, podríamos reflexionar sobre la conveniencia de formular la enseñanza-aprendizaje del espacio desde esta perspectiva. Acompañar al alumnado en el descubrimiento del espacio vivido (¿cómo son los espacios que conocen?, ¿qué sienten?, ¿les gustan?, ¿cómo se podrían mejorar?) y en el cuestionamiento del espacio concebido (¿por qué las cosas son como son?, y, lo más importante, ¿qué pasaría si fueran diferentes?).

Referencias bibliográficas

ACARA (2015). *Australian Curriculum*. Sidney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Disponible en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/>

Augé, M. (1993) *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Madrid: Gedisa.

Geographical Association (2015) *Living geography*. Sheffield: Geographical Association. Disponible en: <http://www.geography.org.uk/projects/livinggeography/>

Lefebvre, H. (1974) *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Piaget, J. (1973) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Ritchie, S. (2009) *Follow that map*. Ontario: Kids.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.

12.

Creatividad y trabajo por proyectos en la educación artística y musical

Gustems, Josep

Navarro, Mercè

(GREMI, Grup de Recerca en Educació Musical i Innovació)

Burset, Sílvia

(DIDPATRI, Didàctica del Patrimoni, Museografia Comprensiva i Noves Tecnologies)

Martín, Carolina

(DIGHECS, Didàctica de la Geografia, la Història i les Ciències Socials, UB)

Resumen

En los últimos años la comunidad educativa está en un debate continuo sobre cuál debe ser el modelo educativo que puede dar respuesta a los retos de la sociedad actual. El movimiento de la Escuela Nueva, al igual que otras iniciativas, trata de fomentar aprendizajes activos y creativos. En el contexto de la educación artística y musical, está claro que su enseñanza potencia el pensamiento creativo en los niños y favorece las habilidades verbales y comunicativas, convirtiéndose en una herramienta de aprendizaje transversal de gran valor, tal y como se recoge en la última Ley de Educación en Cataluña. En este capítulo se describen una selección de iniciativas relacionadas con las artes y la música, donde escuelas, institutos y entidades públicas, como museos, trabajan conjuntamente con el objetivo de generar nuevas metodologías de aprendizaje y contextos de creación. A la vez, también se presentan una serie de condicionantes para llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje de estas características, tal como apuntan sus principales aportaciones a la educación inclusiva e interdisciplinaria.

Palabras clave

Creatividad, trabajo por proyectos, educación musical, educación artística.

La creatividad y el trabajo por proyectos, ¿retos de futuro?

Desde los estudios pioneros de Guilford en los años cincuenta, hemos asistido a la aparición de multitud de publicaciones del ámbito de la psicología, el arte y la educación que abordan el tema de la creatividad e investigan cómo desarrollarla mediante la aplicación de determinadas técnicas y el análisis de impacto. La educación musical y artística son, sin duda, unos de los escenarios privilegiados para su desarrollo, como lo avalan la mayor parte de diseños curriculares y manuales de estudio (Gustems y Calderón, 2013). En el marco legal, el tratamiento de la educación artística (visual y plástica, música y danza) en la última Ley de Educación en Cataluña (LEC 12/09, del 10 de julio, de educación) pone de manifiesto la importancia de la enseñanza obligatoria de la creatividad en el logro de las competencias básicas, en las dimensiones de imaginación y creatividad (currículo de educación primaria), y expresión, interpretación y creación (currículo de educación secundaria).

A pesar de este estado de la cuestión, la mayoría de los centros educativos continúan avanzando poco en términos creativos, especialmente en el ciclo superior de primaria y secundaria. En parte, esto tiene relación con la poca presencia de la creatividad en la formación del profesorado. Al tratarse de un tema transversal, como tal, no ha dado lugar necesariamente a ninguna disciplina en concreto, por lo que se percibe como algo prescindible, ornamental, situación en la que no se encuentran contenidos que podemos considerar más áridos.

El trabajo por proyectos es una técnica pedagógica desarrollada por la llamada *Escuela Nueva*, toda una serie de iniciativas colectivas innovadoras llevadas a cabo en el siglo xx en centros muy interesados en la educación creativa y en la transformación social (Algás, 2010). Ambos conceptos vienen empapados de una capacidad de ilusionar y de cambiar las cosas, y, por tanto, son propios de maestros jóvenes o con espíritu joven. Mientras la creatividad puede ser una acción individual, el trabajo por proyectos compromete la colectividad educativa y, a menudo, la familia y el entorno, agentes cómplices de la educación del presente y del futuro. Tal y como dice Einstein: "En tiempos de crisis, solo la creatividad es más importante que el conocimiento" (Alsina *et al.*, 2009).

En esta línea, el enfoque globalizado del aprendizaje en la metodología del trabajo por proyectos de la Escuela Nueva se convierte en una herramienta inclusiva y eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, desde el campo de la neurociencia se justifica la importancia de los aprendizajes transversales. Carballo y Portero (2018) explican que uno de los mitos más extendidos es la creencia de que el cerebro está parcelado en áreas especializadas que trabajan de forma independiente según el contenido que se trabaje. Actualmente se puede entender el cerebro de forma más global y transversal, visión que se correlaciona con pedagogías más globalizadas, como el trabajo por proyectos, que fortalecen e implican más redes neuronales y más extensas en los aprendizajes.

Tendencias actuales en creatividad y trabajo por proyectos en educación musical y artística

En los últimos años la comunidad educativa está en continuo debate sobre cuál es el modelo educativo que responde a los retos actuales. La Escuela Nueva 21¹ propone una transformación del sistema educativo en el "marco de escuela avanzada" con el fin de promover un cambio en la manera de enseñar, impulsando un aprendizaje activo que fomente la creatividad y el conocimiento, y garantice las competencias básicas.

En el contexto de las artes y del aprendizaje musical, es cierto que su enseñanza favorece el pensamiento creativo en los niños. Estudios de neurociencia (Bueno, 2016) constatan que la música es prácticamente la única actividad que activa, estimula y utiliza todo el cerebro, favoreciendo numerosos procesos cognitivos. A partir de las obras musicales y artísticas, las estrategias de pensamiento creativo ejercitan las habilidades verbales y comunicativas.

¹ Escuela Nueva 21 (2016-19) es una alianza de centros educativos y entidades por un sistema educativo avanzado. Mantiene un convenio de colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat en la planificación de las acciones de transformación educativa desde la visión compartida de escuela autónoma, competencial, inclusiva y con aprendizaje globalizado. Esta transmisión/formación se ha llevado a cabo durante tres cursos (2016-19) y toma el relevo con una nueva etapa: Redes para el Cambio, formado por el Consorcio de Educación, Escuela Nueva 21, el ICE de la UAB y Rosa Sensat.

Así pues, la potencialidad del pensamiento creativo se convierte en una herramienta de aprendizaje transversal, que integra en su práctica diferentes competencias educativas: aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, y comunicación lingüística, cultural y artística.

Actualmente, se desarrollan una serie de iniciativas relacionadas con el mundo de las artes y la música, donde escuelas, institutos y entidades públicas trabajan conjuntamente con el objetivo de generar nuevas metodologías y contextos de creación.

Para concretar estos planteamientos en proyectos concretos, creemos interesante revisar lo que se presentó en el VI Foro del Sistema Público de Equipamientos Escénicos y Musicales (SPEEM), celebrado el 15 de noviembre de 2018 en el centro Arts Santa Mònica de Barcelona. En este contexto, se mostraron ejemplos de proyectos y propuestas que incorporan las artes escénicas y la música en horario escolar. Entre ellos, podemos encontrar el programa Ahora Arte del Departamento de Educación, el Programa de Artes Escénicas y Música Escolar del Ayuntamiento de Palamós, el proyecto Tándem del Teatro Nacional de Cataluña, el proyecto Semilleros de Conarte Internacional, el proyecto Todos bailan del Mercat de les Flors, el proyecto Creaciència de la compañía de danza Lantana, el proyecto Cantània del Auditori de Barcelona, el proyecto A Tempo de la Fundación Ciudad Invisible y el proyecto Pedagogía del Espectáculo de la Fundación Torre del Palau.

De entre todos, destacamos el programa de innovación pedagógica Ahora Arte, creado por el Departamento de Educación, que tiene el objetivo de potenciar la educación artística en la escuela como eje vertebrador de la formación integral del alumnado. En el ámbito de la educación musical, se encuentra la colaboración de conservatorios y escuelas de música o danza, con la participación y formación de músicos profesionales en los centros escolares. Un ejemplo es el proyecto Música en Conjunt del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès, que desde el curso 2014–2015 cuenta con la colaboración de la Escuela de Música Victoria de los Ángeles en las escuelas públicas del entorno, obteniendo un impacto positivo en toda la comunidad educativa de primaria. Por otro lado, también sobresale el proyecto de música Rockalins del instituto de la Roca del Vallès, con la colaboración de la escuela municipal de música y el ayuntamiento, que ofrece la posibilidad de que los alumnos de secundaria aprendan a tocar un instrumento "moderno" mediante sistemas de autoaprendizaje basados en nuevas tecnologías, con el objetivo final de formar bandas de rock.

Los compromisos

Podemos ver, pues, que, en el contexto escolar, la creatividad y la innovación educativa implican un cambio en el pensamiento creativo de los niños y niñas y en la organización del centro. Sabemos que muchos educadores y expertos se encuentran con limitaciones físicas y de organización, ya que cuanto más elevados son los cursos, el tiempo está más condicionado por la entrada de especialistas en franjas cortas y rígidas. Habría que reflexionar sobre el futuro y el papel de las especialidades de las áreas artísticas dentro del currículo; sería bueno pensar si es necesario replantear nuestro horario en franjas más flexibles, entrando en el aula con un trabajo compartido desde la tutoría (cotutoría) y, en consecuencia, con una enseñanza más globalizada. En este caso, ¿supondría un aumento o pérdida de horas lectivas del área de música dentro del currículo? ¿La

transmisión de las competencias globales y transversales de las áreas artísticas favorecería, o, por el contrario, perjudicaría la calidad de la enseñanza del área musical?

En esta línea, como educadores y educadoras especialistas en el área de música somos conscientes de la necesidad de dar valor y potenciar nuestra área en la escuela, sobre todo en la etapa secundaria, en la que está menos presente y hay una progresiva reducción horaria importante. Por este motivo, es clave un cambio en la organización de la escuela: la ampliación de los espacios, de los recursos humanos y de la organización horaria, con la posibilidad de flexibilizar los grupos de los alumnos en ratios más bajas (desdoblamientos de grupos).

En definitiva, para garantizar una educación inclusiva e interdisciplinaria del área de música, esta debe ser más presente en el enfoque globalizador en el aula y no solo en ocasiones puntuales. En la medida en que sea posible, nos planteamos que la música o las artes conviertan el eje de un proyecto globalizado estableciendo conexiones con el resto de las competencias del currículo. Este enfoque supondría una verdadera transformación de la presentación de los contenidos en un constructo de interrelaciones curriculares, buscando las intersecciones de las competencias de las diferentes áreas, secuenciando de forma coherente y tomando decisiones sobre qué y cuándo se enseña.

Referencias bibliográficas

- Algás, P. (coord.) (2010) *Los proyectos de trabajo en el aula: reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G. (2009) *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Bueno, D. (2016) *Neurociència per a educadors: tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Carballo, A.; Portero, M. (2018) *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó.
- Gustems, J.; Calderón, C. (2013) "La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo", en Gustems, J. (ed.) *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic, páginas 6-15.

13.

Hacia una inclusión sin límites en educación física

Lleixà, Teresa

(EDUFISES/GISEAFE, Grup d'Investigació Social i Educativa en Activitat Física i Esport)

Puigdemívol, Ignasi

(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Ríos, Merche

(EDUFISES/GISEAFE, Grup d'Investigació Social i Educativa en Activitat Física i Esport)

Resumen

En la actualidad, los conceptos de *inclusión* y *educación inclusiva* aparecen en las leyes de educación de la mayoría de los países del mundo y también en las normativas que las desarrollan. La educación física escolar, desgraciadamente, es una materia que se ha enfrentado a numerosas dificultades a la hora de incluir al alumnado con discapacidad. A lo largo de este capítulo se exponen las principales características que debe tener una educación inclusiva y se vinculan con las principales líneas de investigación que se deberían desarrollar para avanzar en la inclusión en educación física. Uno de los retos actuales en la investigación en educación física e inclusión de todo el alumnado, indistintamente de sus capacidades, es el de priorizar las estrategias facilitadoras de un Diseño Universal para el Aprendizaje, así como el de definir mejor cómo debería ser una evaluación competencial que se pueda aplicar en el conjunto del alumnado, atendiendo a su diversidad. La inclusión en educación física del alumnado con pluridiscapacidad es también un tema que emerge como reto de investigación, debido a la poca documentación existente. Estas temáticas requieren un enfoque metodológico de la investigación en el que participen, de manera colaborativa, personal investigador junto con los maestros, tanto en formación como en activo.

Palabras clave

Educación física, inclusión, pluridiscapacidad, Diseño Universal para el Aprendizaje.

El alcance de la educación inclusiva

En la actualidad, los conceptos de *inclusión* y *educación inclusiva* nos resultan muy familiares. Aparecen en las leyes de educación de la mayoría de los países del mundo y también en las normativas que las desarrollan. Desde 1990, cuando se celebró la Cumbre de Jomtien (Tailandia) sobre la Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 1990), se han ido incrementando tanto el reconocimiento de la importancia de la educación para el desarrollo como la visión de las enormes desigualdades en diferentes partes del mundo en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación. También se ha tomado más conciencia de la exclusión o restricción de este derecho en determinados grupos vulnerados. Entre estos destaca un grupo extraordinariamente amplio, como es el de las mujeres (niñas y jóvenes), pero también otros grupos que podemos considerar vulnerados, como es el caso, en nuestro contexto, de los inmigrantes, la población romaní (gitana) y, por supuesto, la población con discapacidad.

Paralelamente, también se pone de manifiesto que la provisión de sistemas educativos paralelos (educación especial) para atender algunos de estos grupos vulnerados, especialmente el de los niños y niñas con discapacidad, no es la mejor manera de dar respuesta a sus necesidades. Por el contrario, tanto si los recursos son pocos como si son suficientes, lo que hoy recomiendan las principales instituciones internacionales como la UNESCO es dirigirlos al enriquecimiento de un único sistema. Si no se hace así, siempre hay uno de los subsistemas que queda en precario.

En este contexto, la educación física como asignatura focalizada en el desarrollo y aprendizaje motor, pero que tiene una alta repercusión en las relaciones sociales debido a su carácter experiencial y vivencial, constituye un entorno idóneo para favorecer la inclusión. A lo largo de este capítulo, a partir de las principales características que debe tener una educación inclusiva, estableceremos nuevos retos y los vincularemos con las principales líneas de investigación que habría que desarrollar para avanzar en la inclusión en educación física.

No es este el lugar para desarrollar ampliamente el concepto de educación inclusiva, pero sí comentaremos los cinco rasgos que la caracterizan (UNESCO, 2009):

- **Ética y derecho.** El movimiento hacia la inclusión es el resultado de querer llevar a la práctica el derecho a la educación universalmente reconocido, que también afecta a las personas que por diferentes causas (individuales y sociales), a menudo, lo tienen restringido, siendo este el componente ético más consistente para la educación inclusiva.
- **Requiere presencia.** No podemos hablar de educación inclusiva si todos los niños y niñas en edad escolar no pueden estar presentes en los mismos espacios que sus compañeros. Sin embargo, la mera presencia no es garantía de que se haya logrado la inclusión.
- **Requiere participación.** La participación requiere que el alumno sienta que forma parte del grupo y que comparte activamente su dinámica. Sin embargo, con la presencia y la participación no es suficiente.
- **Requiere avances.** La inclusión requiere también "progreso" o "aprendizaje". El alumno con dificultades o discapacidad no puede estar "distráido" con actividades ocupacionales. Necesita un plan de aprendizaje y la correspondiente constatación de sus progresos.
- **Comporta transformación.** La educación inclusiva requiere un replanteamiento institucional. No podemos partir de la idea de que las dificultades del alumnado son solo una característica individual: tienen mucho que ver con los entornos donde aparecen. Se hace necesario identificar, con honestidad, las barreras para el aprendizaje y la participación que están presentes en nuestro centro o en nuestra manera de enseñar (Puigdellívol *et al.*, 2019). Con el paradigma inclusivo, las preguntas que nos hacemos quedan más focalizadas en las limitaciones del entorno que en las del niño: ¿Qué limitaciones presenta este centro que no puede acoger el alumno? ¿Cómo se pueden superar?

Currículo e investigación en inclusión en educación física

El currículo escolar considera, entre otras cosas, todos los hechos culturales y sociales que se consideran relevantes. Y es precisamente esto lo que nos permite reflexionar sobre ciertas posiciones injustamente adoptadas cuando hablamos de inclusión y educación física. En efecto, no era extraño hace unas décadas oír afirmaciones como "exención de la educación física" en alumnos con limitaciones motoras. Esto es particularmente grave, al menos por dos razones. La primera, porque supone obviar que la educación es un derecho. La segunda, porque precisamente un alumno con limitaciones motoras necesita la educación física tanto o más que sus compañeros. ¿Cómo, si no, desarrollará la fuerza y la técnica necesarias para hacer las transiciones de la silla de ruedas a

otra silla, la cama o la bañera? ¿Cómo desarrollará sus habilidades coordinativas? En definitiva, ¿cómo aprenderá a desarrollar sus destrezas y mejorar su autonomía de desplazamiento? Y todavía habría una consideración añadida, seguramente la más importante si hablamos en términos de inclusión: la importancia del juego y de la socialización en educación física y el deporte para la educación en valores.

Precisamente, uno de los retos actuales de la investigación en educación física e inclusión de todo el alumnado es el de dar prioridad a las estrategias facilitadoras de un Diseño Universal para el Aprendizaje (McGuire *et al.*, 2006), para que todo el mundo pueda implicarse y aprender en las clases, independientemente de sus capacidades. Este enfoque va más allá de las adaptaciones de los juegos motores que se han utilizado habitualmente para facilitar la participación del alumnado con discapacidad; se tratará de encontrar nuevas alternativas metodológicas. En este sentido, es imprescindible apostar por investigaciones centradas en la enseñanza multinivel como forma de abordar una intervención educativa que, estableciendo objetivos individuales, permita diseñar sesiones en las que participe la totalidad del grupo.

Otro gran reto tiene que ver con la inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. Dadas las pocas experiencias prácticas en la inclusión de alumnado con pluridiscapacidad, se requiere investigar en el diseño de actividades físico-deportivas que den respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, en una misma sesión. Asimismo, habrá que tratar de medir el impacto, las aportaciones y los beneficios en el grupo.

Y todavía se detecta otro ámbito poco investigado en el marco de la educación física y la inclusión: el de la evaluación basada en competencias que se ajuste a la heterogeneidad de la población escolar, dando respuesta a las características individuales.

Inclusión en educación física y formación del profesorado

Un número muy elevado de investigaciones sobre profesorado de educación física y alumnado con discapacidad están focalizadas hacia las actitudes del profesorado (Reka *et al.*, 2018), así como la percepción de su autoeficacia (Reina *et al.*, 2016). Las actitudes del profesorado también son destacadas por Block y Obrusnikova (2007), en una revisión de la literatura sobre la inclusión en educación física, que incluye, además, el apoyo que recibe el alumnado con discapacidad, la sensibilización de los compañeros, la inclusión y el entorno educativo, las actitudes del alumnado sin discapacidad, las interacciones sociales y el tiempo académico de aprendizaje. La propuesta que aquí presentamos quiere ir más allá de estas líneas de investigación, que, en su mayoría, encuentran respuesta mediante metodologías de detección de necesidades. Por el contrario, los retos en investigación que se han señalado en el apartado anterior requieren un enfoque metodológico en el que participen, de manera colaborativa, personal investigador junto con los maestros, tanto en formación como en activo.

En la formación inicial de docentes, estas investigaciones colaborativas resultan de experiencias que permiten un contacto con la realidad inclusiva, de las que destacamos dos tipologías. En primer lugar, la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), que va más allá de la implicación y compromiso con el entorno, como consecuencia de la responsabilidad social que debe desarrollar la universidad, y debe convertirse en un contexto de investigación para la mejora de la formación, en una docencia inclusiva. A modo de ejemplo, la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social (RIADIS) tiene como objetivo constituir y consolidar un espacio de colaboración entre investigadores de diferentes universidades que contribuya a la creación de conocimiento en materia de actividad física y deporte para la inclusión social.

En segundo lugar, destacamos los Talleres de Acción Directa (Lleixà *et al.*, 2017), que constituyen una estrategia metodológica en la formación del profesorado, en el que los estudiantes plantean y aplican acciones educativas con alumnado de enseñanza primaria, con y sin discapacidad, que visita el campus universitario. Esta metodología forma parte de las metodologías de indagación en la formación de profesorado y está fundamentada en la línea de pensamiento de investigación en la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2009).

Finalmente, una importante línea de investigación se abre también entre el profesorado en activo, mediante diseños de investigación-acción. Estos diseños permiten profundizar en los procesos formativos de maestros en cuanto a su desarrollo profesional. Al mismo tiempo, y en particular en el ámbito de la inclusión del alumnado, originan nuevos conocimientos en relación con formas de intervención docente inclusivas, tales como estrategias de atención a la diversidad.

A modo de conclusión

De acuerdo con el enunciado de esta publicación, destacamos, pues, como retos de investigación en educación física inclusiva las metodologías multinivel, la inclusión del alumnado con pluridiscapacidad y la evaluación competencial en educación física, así como nuevas estrategias formativas del profesorado. Los compromisos están en la línea de un enfoque metodológico en el que participen, de manera colaborativa, personal investigador junto con los maestros, tanto en formación como en activo.

Referencias bibliográficas

- Block, M. E.; Obrusnikova, I. (2007) "Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005", *Adapted Physical Activity Quarterly*. Vol. 24, núm. 2, páginas 103-124.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. L. (2009) *Inquiry as stance. Practitioner Research for the next generation*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Lleixà, T.; Ríos, M.; Gómez-Zepeda, G.; Petreñas, C.; Puigdemívol, I. (2017) "Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa", *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Vol. 19, núm. 2-3, páginas 277-297.

- McGuire, J. M.; Scott, S. S.; Shaw, S. F. (2006) "Universal Design and its applications in educational environments", *Remedial and Special Education*. Vol. 27, núm. 3, páginas 166-175.
- Puigdel·lívol, I.; Petreñas, C.; Jardí, A.; Siles, B. (eds.) (2019) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Rekaa, H.; Hanisch, H.; Ytterhus, B. (2018) "Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review", *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 66, núm. 1, páginas 36-55.
- Reina, R.; Hemmelmayr, I.; Sierra-Marroquin, B. (2016) "Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo", *Psychology, Society, & Education*. Vol. 8, núm. 2, páginas 93-103.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th. session of the International Conference on Education*. Ginebra: International Bureau of Education.

14.

Retos, tendencias y compromisos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua oral en la educación secundaria

Gràcia, Marta
Morillo, Àngels
Jarque, Sonia
Vega, Fàtima

Jarque, Maria Josep

(CLOD, Comunicació, Llengua Oral i Diversitat)

Resumen

Los cambios en la sociedad actual vinculados a la globalización y a la introducción de las TIC provocan la necesidad de cambiar también la forma como se entiende la educación y el valor de la competencia en lengua oral. Tradicionalmente ha sido relegada a un segundo plano en relación con la lengua escrita, más aún en la etapa de educación secundaria. En los últimos años se detecta un cierto cambio en este sentido. En el ámbito social, porque se ha visto la necesidad de que los adolescentes que empiezan estudios universitarios o profesionales y los jóvenes que quieren acceder al mundo laboral tengan competencias para hablar en público, por ejemplo. También las administraciones educativas parecen más sensibles a la necesidad de potenciar esta competencia, desde la interculturalidad y el plurilingüismo, reivindicando un uso de la lengua inclusivo respecto a la diversidad, tanto con relación a la perspectiva de género como a las habilidades diversas. En este contexto, es necesario revisar la formación del profesorado para que este pueda reflexionar colaborativamente sobre su práctica e introducir nuevas maneras de interactuar con el alumnado y de gestionar las clases de todas las materias, introduciendo de forma explícita contenidos vinculados a la competencia oral.

Palabras clave

Competencia en lengua oral, educación secundaria, formación del profesorado, interacción, reflexión colaborativa.

Retos para un nuevo enfoque de la competencia en lengua oral en educación secundaria

La cultura digital posibilita que seamos conscientes de la importancia de la competencia comunicativa oral en contextos muy diversos (política, empresa, etc.). Al mismo tiempo, y aparentemente en sentido inverso, la cultura digital también ha puesto de manifiesto una tendencia de adultos y jóvenes a comunicarse a través de la red y dejar de lado o dar menos importancia a la comunicación cara a cara (Turkle, 2019). Sin embargo, estas nuevas formas de comunicación son multimodales e incluyen características y elementos de la competencia oral. También se observa una nueva mirada sobre las formas de la lengua oral, que reivindican un uso de la lengua inclusivo respecto a la diversidad, tanto con relación a la perspectiva de género como a las habilidades diversas.

Respecto a la competencia oral en la educación secundaria, diversos elementos merecen una reflexión y suponen retos para su desarrollo:

- La adquisición de las construcciones lingüísticas experimenta cambios substanciales en la adolescencia, que están vinculados a la modalidad de expresión y al género (Aparici *et al.*, 2016).
- Aunque el currículo destaque que "forma parte del concepto de *alfabetización básica de la ciudadanía*", la considere objeto de aprendizaje y ponga de relieve la necesidad de "centrar en él buena parte de la práctica docente" (Departament d'Educació, 2019: 9), en la práctica a menudo queda relegada a las asignaturas de lengua.
- La organización del currículo del ámbito lingüístico en secundaria continúa otorgando prioridad a la lengua escrita. Las fases de planificación o revisión de la producción oral no se encuentran explícitamente contempladas en él.
- El tipo de tareas propuestas en las aulas fundamentalmente están vinculadas con la escritura. La importancia de la lengua oral va orientada especialmente a hablar en público (Vilà y Castellà, 2014) con textos expositivos, y mucho menos a la interacción en grupo y a los procesos dialógicos y argumentativos, mientras que sí se contemplan en el ámbito de las lenguas extranjeras.
- La diversidad de lenguas y culturas entre el alumnado no siempre se incorpora en los procesos de aprendizaje, aun cuando se incluye en la Actitud 3 del currículo.
- En los procesos de evaluación del sistema educativo de secundaria no se incluye la competencia en lengua oral, excepto en lengua extranjera (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya, 2019).
- La formación inicial de los docentes de secundaria, a través del Máster del Profesorado, no contempla una formación específica en relación con su enseñanza ni sobre la reflexión respecto a las metodologías docentes centradas en el discurso como herramienta clave para contribuir a la adquisición del conocimiento por parte del alumnado y al desarrollo de todas las competencias.

Tendencias en la nueva mirada de la competencia oral en la enseñanza secundaria

Entre las tendencias en la nueva mirada de la competencia oral, podemos identificar las siguientes:

- Valoración de la importancia del lenguaje que los docentes utilizan como elemento clave para el desarrollo de competencias y también de la competencia oral en todas las áreas curriculares (Pimentel y Mcneil, 2016; Adger *et al.*, 2018) y de la necesidad de potenciar, mediante el habla y el diálogo, el razonamiento crítico y argumentativo en la clase (Felton *et al.*, 2015; Kuhn *et al.*, 2016; Boyd *et al.*, 2019; Mercer *et al.*, 2019).
- Establecimiento de relaciones claras entre el uso de la lengua oral en la clase y la atribución de sentido que los alumnos hacen a las propuestas y contenidos, como contribución a las trayectorias personales de aprendizaje (Coll, 2018).
- Trabajo en grupos cooperativos, donde el uso de la lengua es clave para discutir, compartir, reflexionar y poder identificar los propios procesos y estrategias individuales y grupales de construcción del conocimiento (Pujolàs y Lago, 2007).

- La incorporación de diversidad de enfoques, estrategias y recursos de accesibilidad, haciendo uso de estrategias comunicativas y lingüísticas que responden al Diseño Universal para el Aprendizaje, que benefician no solo a los aprendices con más necesidad de apoyo, sino a todo el alumnado en su proceso de adquisición de la lengua oral.
- La consideración de la personalización no como una vía de segundo nivel para los estudiantes con dificultades, sino como un enfoque adecuado para todos, que promueve el compromiso, que es la forma interna de la exigencia (Martín, 2018).
- La incorporación de la evaluación de la comprensión oral por primera vez el año 2018 para las pruebas de primaria. En cuanto a las pruebas de cuarto de ESO, en 2019 se introduce en una muestra significativa de alumnos, para generalizarse en 2020. Sin embargo, todavía no se han publicado los resultados (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya, 2019).
- Reconocimiento de la necesidad de la formación de docentes por parte de la administración educativa en relación con el uso de estrategias para promover la lengua oral. Las instituciones educativas, al menos las más cercanas, en nuestro caso el Departamento de Educación, han impulsado un programa para mejorar su enseñanza, *Tenim la paraula* (Tenemos la palabra), especialmente pensado para educación secundaria.

Algunas implicaciones de los cambios en la política educativa y en los procesos de formación inicial y de desarrollo profesional de los docentes

Los compromisos deberían ir orientados a reconocer la necesidad de cambiar la percepción que tienen los docentes de educación secundaria sobre la importancia de la lengua oral como competencia clave para el desarrollo y la socialización del alumnado, lo que supone que tanto la formación inicial como el desarrollo profesional docente deberían:

- Incluir propuestas de análisis de situaciones de clase de materias diversas para detectar elementos que contribuyan a la participación activa en situaciones donde la lengua oral es un elemento clave (discusiones en pequeño grupo, gran grupo, conversaciones, debates...).
- Incorporar de forma sistemática y estructurada, en todos los cursos y áreas, la perspectiva dialógica o conversacional para fomentar la capacidad argumentativa, basada en promover un diálogo rico y prolongado con los aprendices (Kuhn *et al.*, 2016).
- Promover la reflexión personal y colaborativa entre los docentes en relación con el uso de la lengua oral como modelo y las estrategias para dinamizar las situaciones educativas y para enseñarla (Del Rio *et al.*, 2016).

- Incorporar instrumentos de análisis y reflexión de la propia práctica que ayuden a los docentes a tomar decisiones e introducir cambios de manera informada y progresiva, y a detectar cambios en la competencia lingüística oral en los aprendices (Gràcia, 2018; Gràcia *et al.*, 2019, 2020).
- Evaluar el uso de la lengua oral (lenguas diversas) del alumnado en contextos dentro y fuera de la escuela como un elemento clave para introducir nuevos retos ajustados a las competencias de cada aprendiz (Beacco *et al.*, 2016).
- Promover actividades con la comunidad en las cuales el uso de la lengua oral sea importante e implique usuarios, funciones, temáticas y registros variados en el marco de la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013).
- Potenciar las estrategias de personalización del aprendizaje poniendo énfasis en las aportaciones, intereses y necesidades de los alumnos, generando situaciones que supongan el uso de la lengua oral y la reflexión sobre sus competencias, así como la detección de elementos mejorables.

Referencias bibliográficas

- Adger, C. K.; Snow, C. E.; Donna, C. (eds.) (2018) *What Teachers Need to Know About Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Aparici, M.; Rosado, E.; Perera, J. (2016) "Later development of relative clauses across discourse genres and modalities of production", en Perera, J.; Aparici, M.; Rosado, E.; Salas, N. (eds.) *Literacy studies. Written and spoken language development across the lifespan*. Cham: Springer, páginas 201-225.
- Beacco, J. C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M. E.; Goullier, F.; Panthier, J. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Boyd, M. P.; Chiu, M. M.; Kong, Y. (2019) "Signaling a language of possibility space: Management of a dialogic discourse modality through speculation and reasoning word usage", *Linguistics and Education*. Núm. 50, páginas 25-35.
- Coll, C. (2013) "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje", *Aula*. Núm. 219, páginas 31-36.
- Coll, C. (2018) "Processos d'aprenentatge generadors de sentit i estratègies de personalització", en Coll, C. (coord.) *La personalització de l'aprenentatge*. Barcelona: Graó, páginas 14-18.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya (2019) *L'avaluació de quart d'ESO. Quaderns d'Avaluació núm. 43*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Del Río, M. J.; Calvet, P.; Galván-Bovaira, M. J.; Sánchez-Cano, M. (2016) *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Barcelona: Horsori.
- Departament d'Educació (2019) *Documents per a l'organització i la gestió dels centres*. Disponible en: <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPNormativa/PCPDocumentsOrganitzacioGestio/PCPDOIGCDocuments1>
- Felton, M.; Garcia-Milà, M.; Villarroel, C.; Gilabert, S. (2015) "Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building", *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, núm. 3, páginas 372-386.

- Gràcia, M. (2018) "La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos", en Signes, M. T.; Carreira Zafra, C.; Kazmierczak, M. (eds.) *El rol central de la narración en el contexto educativo*. Vigo: Academia del Hispanismo, páginas 197-217.
- Gràcia, M.; Jarque, M. J.; Astals, M.; Rouaz, K. (2019) "La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. Vol. 16, núm. 2, páginas 103-125.
- Gràcia, M.; Jarque, M. J.; Astals, M.; Rouaz, K. (2020) "Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 11, núm. 30.
- Kuhn, D.; Hemerger, L.; Khait, V. (2016) *Argue with me: Developing thinking through dialog*. Bronxville: Wessex Press.
- Martín, E. (coord.) (2018) "Avenços, desafiaments i riscos en el camí de la personalització", en Coll, C. (coord.) *La personalització de l'aprenentatge*. Barcelona: Graó, páginas 28-31.
- Mercer, N.; Hennessy, S.; Warwick, P. (2019) "Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry", *International Journal of Educational Research*. Núm. 97, páginas 187-199.
- Pimentel, D. S.; Mcneil, K. L. (2016) "Secondary science students' beliefs about class discussions: a case study comparing and contrasting academic tracks", *International Journal of Science Education*. Vol. 38, núm. 12, páginas 2047-2068.
- Pujolàs, P.; Lago, J. R. (2007) "La organización cooperativa de la actividad educativa", en Bonals, J.; Sánchez-Cano, M. (coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, páginas 349-391.
- Turkle, S. (2019) *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los Libros.
- Vilà, M.; Castellà, J. M. (2014) *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

Tercera parte

La universidad promotora
del cambio educativo

15.

La universidad como promotora de la equidad: la importancia de las transiciones

Freixa, Montserrat

Figuera, Pilar

Dorio, Immaculada

Llanes, Juan

Torrado, Mercedes

Valls, Robert

Venceslao, Marta

(TRALS, Transicions Acadèmiques i Laborals)

Isus, Sofia

(COMPETECS, Universitat de Lleida)

Resumen

El interés social por la universidad se centra en su papel como agente promotor de la equidad y la inclusión de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. A pesar de los esfuerzos realizados por el Espacio Europeo de Educación Superior con directrices dirigidas hacia la adopción de medidas de equidad participativa, variables como la distribución del alumnado por clase social o por vías de acceso, continúa mostrando problemas de inequidad significativos en la universidad catalana y española. Son numerosos los estudios que plasman esta realidad (Figuera, 2015, 2019). Los hijos e hijas de origen social más humilde continúan teniendo dificultades para acceder a la universidad, y los que acceden no están exentos de dificultades en sus procesos de transición a lo largo de su formación, especialmente durante el primer año. Este primer curso marca el éxito o fracaso del estudiante, un fracaso que se transforma, en la mayoría de los casos, en abandono y, en los menos, en un retraso académico. Esta dificultad en la adaptación a la cultura universitaria durante el primer curso de grado en sus múltiples dimensiones también se produce en los másteres, pero con una gran diferencia: el proceso de adaptación tiene que realizarse de forma mucho más rápida. Ante esta situación, trabajar desde un modelo sistémico puede aportar los elementos necesarios para consolidar el cambio hacia la igualdad. Así, el exosistema formado por la universidad como institución, el microsistema compuesto por el propio grado o máster y el mesosistema, la relación entre los sistemas educativos de procedencia y la universidad, tienen que plantear respuestas para la equidad.

Palabras clave

Universidad, transiciones, equidad.

¿Por qué es un reto?

La educación inclusiva y equitativa es el fin de cualquier institución educativa, hito marcado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Y la universidad no es ajena. Los cambios legislativos para ofrecer una universidad más igualitaria han permitido una apertura en el acceso de diferentes colectivos de estudiantes, pero la desigualdad persiste, pues adopta nuevas formas. Así, según Troiano *et al.* (2019), primeramente, el acceso a la universidad de los y las estudiantes de origen social más humilde está infrarrepresentado y, posteriormente, cuando el acceso se amplía, la distribución de estos se vuelve desigual, dado que se matriculan en grados de menor prestigio y con un retorno social inferior (Fachelli y Navarro-Cendejas, 2015). De esta forma, los grados más técnicos que necesitan de un estudio intenso y constante son mucho menos escogidos por este colectivo por la dificultad de compaginarlo con el trabajo o de asegurar los requisitos académicos para acceder a becas (Berlanga *et al.*, 2018). El sesgo del género también interviene en estos grados, a pesar de los esfuerzos realizados en relación con la incorporación femenina. La persistencia de la desigualdad se muestra también en la tasa de abandono, que, aunque ha disminuido, obtiene diferencias notables entre instituciones (presenciales versus a distancia, públicas

versus privadas) y titulaciones. Ante este reto de una educación superior inclusiva y equitativa, los estudios sobre las transiciones a la universidad se erigen como una herramienta, por una parte, para entender las múltiples variables que intervienen en esta realidad y, por otra, para realizar propuestas tendientes a que el acceso y la continuidad en la universidad sean exitosas.

¿Cuáles son las tendencias actuales?

La transición de los estudiantes al sistema universitario se encuentra en las agendas de las políticas de acceso de equidad y de inclusión de la mayoría de los países. Esta atención se centra en el primer año. El primer año es considerado en toda la literatura especializada como el periodo crucial para la adaptación en la universidad. La investigación sobre la transición del primer año ha ido incorporando el perfil de los estudiantes no convencionales o tradicionales a medida que este colectivo ha ido accediendo a la universidad. Existen diferentes clasificaciones para describir estos estudiantes, de las cuales una de las más utilizadas es la vía de acceso a la universidad como mayores de 25, 40 y 45 años, y los procedentes de los ciclos formativos. Pero la diversidad actual de los estudiantes va más allá: estudiantes de primera generación, es decir, los primeros de sus familias que acceden a la universidad; personas con necesidades educativas; trabajadoras y con cargas familiares, o con trayectorias académicas previas muy diversas. Así, se ha adquirido conocimiento sobre estos estudiantes al tiempo que se ha empezado a evaluar el impacto de las primeras medidas institucionales de equidad e inclusión.

La transición es un concepto polisémico, pues ha ido evolucionando en su significado. Gale y Parker (2014) han identificado tres maneras de enfocar la transición en la educación superior: la transición como inducción, el paso de un contexto institucional a otro; la transición como desarrollo, diferentes etapas que implican trayectorias de transformación y cambios en la identidad personal y profesional, y la transición como el devenir o llegar a ser, múltiples transiciones ligadas a la diversidad de las vidas de los estudiantes. Esta tercera idea implica una concepción que va más allá de un cambio de contexto o de una sucesión lineal. Introduce la individualidad del estudiante y el vínculo con sus contextos. O'Donell *et al.* (2015) añaden que los cambios de identidad, si bien se producen en la persona, provienen del proceso de participación y experiencia en el contexto social. Estamos, pues, ante un fenómeno social de una alta complejidad y multidimensionalidad. Este hecho ha provocado un gran número de investigaciones fragmentadas, en el sentido que se han estudiado diferentes aspectos específicos de la transición sin poder obtener una mirada global. Sin embargo, estos estudios han permitido averiguar los factores principales que intervienen en la transición del primer año: factores personales y factores institucionales, factores que se interrelacionan. Estos han sido abordados desde diferentes disciplinas, como la sociología, la economía de la educación, la psicología o la psicopedagogía.

Entre los factores personales destacan los antecedentes previos; los factores sociocognitivos, como la motivación, las expectativas, la dedicación en el estudio y su gestión, la percepción del apoyo familiar y del entorno, y, finalmente, el rendimiento académico del primer año.

Los factores institucionales incluyen las organizaciones, el clima académico y social, y las interacciones con el profesorado. Los estudiantes se tienen que adaptar a un contexto organizativo con

unas normas explícitas e implícitas diferentes al sistema académico previo, que tiene una relación directa con el plan de estudios y la propia estructura y cultura de la disciplina. En este sentido, la ubicación de ciertas materias en el currículo de primero puede ser motivo de desmotivación y frustración de las expectativas y convertirse en un elemento desencadenante del abandono (Pierella, 2018).

Se podría decir, para finalizar, que la complejidad de factores implicados ha impulsado el desarrollo de estudios más innovadores. La investigación reciente se orienta hacia modelos más comprensivos y transdisciplinarios, entre los cuales destacan los estudios longitudinales que permiten una comprensión adecuada de los procesos de transición de los estudiantes no convencionales y de los factores intervinientes en la persistencia o abandono de los estudios, así como en sus condiciones de vida en la universidad y en la capacidad de retención por parte del sistema. La "lectura" de la realidad se realiza, de manera complementaria, desde investigaciones cuantitativas de amplio alcance hasta estudios cualitativos que, desde una perspectiva fenomenológica y sistémica, buscan entender cómo los estudiantes transitan por la universidad, sus vivencias, sus decisiones, las problemáticas ligadas al progreso de los estudiantes y sus resultados, y, sobre todo, qué estrategias, programas o recursos pueden contribuir a mejorar estos procesos.

¿Cuáles tendrían que ser los compromisos?

Surgen diferentes compromisos, entre los cuales destacamos los siguientes:

- **Currículo:** asignaturas de primero que conecten con las expectativas de los estudiantes y que los ayuden a situarse tanto en la disciplina como en su rol profesional.
- **Metodologías colaborativas y activas:** por proyectos, papel del trabajo en grupo.
- **Evaluación:** importancia del *feedback* en las evaluaciones para aumentar la satisfacción en el rendimiento.
- **Articulación de la universidad:** no solo con bachillerato, sino también con los ciclos formativos, las escuelas de adultos que preparan para la selectividad.
- **Atención personalizada durante el acceso:** por ejemplo, con los estudiantes de primera generación o los estudiantes con diferentes roles (trabajador, familia), introduciendo el apoyo para facilitar el cumplimiento de las demandas de la vida universitaria: el número de créditos matriculados, horarios, asesoramiento de becas, consulta de los planes docentes para entender las exigencias académicas, etc.
- **Profesorado:** el profesorado de primer curso debe tener una sensibilidad especial y un componente importante para la orientación.

Referencias bibliográficas

- Berlanga, V.; Figuera, P.; Pons, E. (2018) "Modelo predictivo de persistencia universitaria. Alumnado con beca salario", *Educación XXI*. Vol. 21, núm. 1, páginas 209-230.
- Fachelli, S.; Navarro-Cendejas, J. (2015) "Relación entre origen social e inserción laboral de los graduados universitarios", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Vol. 21, núm. 2, páginas 1-22.
- Figuera, P. (ed.) (2015) *Transitar a la universidad. De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P. (ed.) (2019) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P.; Torrado, M.; Dorio, I.; Freixa, M. (2015) "Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación", *REIFOP*. Vol. 18, núm. 2, páginas 107-123.
- Gale, T.; Parker, S. (2014) "Navigating Student transition in higher education: induccion, development, becoming", en Michell, D.; Fergie, D.; Maeorg M.; Brook, H. (eds.) *Universities in Transition: Foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience*. Australia: University of Adelaide Press, páginas 45-67.
- O'Donnell, V. L.; Kean, M.; Stevens, G. (2015) *Student transition in higher education. Concepts, theories and practices*. York, UK: Higher Education Academy.
- Pierella, M. P. (2018) "El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum", *Espacios en blanco. Serie indagaciones*. Vol. 28, núm. 2, páginas 33-48.
- Troiano, H.; Sánchez-Gelabert, A.; Torrents D.; Elias, M.; Daza, L. (2019) "Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios", en Figuera, P. (ed.). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Barcelona: Laertes, páginas 31-70.

16.

Los formadores y formadoras de los estudios de magisterio. Retos y dilemas

Jarauta, Beatriz

Imbernon, Francesc

Antúnez, Serafi

(FODIP, Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica
y OBIPD, Observatorio Internacional de la Profesión Docente)

Resumen

El texto¹ trata la temática de la formación inicial del profesorado, incidiendo en el rol del formador o formadora y en algunas de las problemáticas que configuran su práctica y desarrollo profesional. Es un tema de reflexión importante, puesto que una profesión se caracteriza, en primer lugar, por aquellos que acceden a ella. Por tanto, es necesario que los que acceden a estudiar para profesores y profesoras de cualquier nivel educativo tengan unas cualidades determinadas, como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo o las habilidades para las relaciones interpersonales, por no entrar en el terreno de las emociones, y una determinada predisposición hacia la enseñanza y la comprensión del mundo que la envuelve. El capítulo recoge una reflexión en torno a todas estas cuestiones, pero prioritariamente desde la perspectiva del formador o formadora de formación inicial y de los retos que asume en su práctica docente.

Palabras clave

Formación inicial, profesión docente, profesionalización, formación de formadores.

¿Por qué es un reto?

En los últimos tiempos, posiblemente ante la sensación de haber avanzado poco en la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se sigue insistiendo en la necesidad de transformar los procesos y organización de las universidades para mejorar la formación inicial del profesorado. De los resultados de múltiples investigaciones han surgido propuestas dirigidas a institucionalizar cambios y a incorporar en los programas formativos procesos como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la teorización de la práctica (Edge y Mann, 2013; Oliveras y Agudo, 2013; Piqué *et al.*, 2010; Rico *et al.*, 2014), entre otras innovaciones.

La reforma de la formación inicial del profesorado es un tema, hoy día, prioritario. Es necesario replantearse los cambios que necesita, especialmente en su profesorado y respecto a su tarea de ayudar a los futuros docentes a formarse en un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social, coincidiendo así con muchos informes internacionales que consideran dicha formación como uno de los factores críticos en el momento de analizar la relación entre la calidad de la educación y el desempeño profesional del profesorado (Comisión Europea *et al.*, 2018; OEI, 2017).

Todo esto lleva a pensar que no es suficiente afirmar que es necesario formar en competencias o que hay que modificar el currículo y estructurar la formación de manera diferente. De lo que se trata ahora es de actuar e incidir en los factores de cambio y pensar que la formación inicial es

¹ Este texto parte de los resultados y reflexiones procedentes del proyecto de investigación REDICE 18-2265 "¿Quién forma a los futuros maestros de educación primaria? Marco profesional y metodología docente en la formación inicial", de la Universidad de Barcelona.

una fase propedéutica que proporciona los fundamentos para el desarrollo profesional posterior. Desde esta perspectiva, es fundamental analizar la forma de trabajar de quienes forman a los futuros docentes.

Atendiendo a estas ideas, en adelante nos detendremos a considerar algunos retos de la formación inicial, haciendo especial énfasis en el papel del formador o formadora del profesorado en su formación inicial y en algunas de las problemáticas que configuran su práctica y desarrollo profesional.

Tendencias actuales

Encontrar una definición clara y consensuada que delimite las características y funciones del formador de maestros es una tarea compleja. Existen muchas definiciones, pero están referidas predominantemente a la formación permanente del profesorado y no tanto a su formación inicial. Las posibilidades de respuesta aumentan si nos preguntamos por las condiciones laborales en las que trabajan, por su formación, procedencia o trayectoria, o por el vínculo que tienen con el ámbito escolar. Es aquí donde aparecen términos como *formadores de maestros*, *profesores universitarios*, *formadores de formadores*, *formadores en la práctica* (en el caso de los docentes-guía que trabajan en las escuelas en las que los estudiantes cursan el período de prácticum o de inducción), etc.

Dentro de esta amplitud de definiciones, Livingston (2014) se refiere a los formadores de formadores como "los profesionales que enseñan a los profesores", por lo que aquello que caracteriza a los formadores de formadores (*second order teaching*) es la formación de adultos, la familiarización con los estilos de aprendizaje del alumnado, la capacidad de estructuración de sus aprendizajes y la habilidad de reconocer el potencial de los estudiantes (futuros docentes) (Murray y Male, 2005). Por su parte, la Comisión Europea (2010) define a los formadores de maestros (*teacher educators*) como "profesionales que facilitan activamente el aprendizaje" (formal) de los estudiantes y les reconoce —por su doble función como investigadores y profesores de educación superior— dos roles: (i) producen conocimiento sobre el ámbito de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y (ii) son educadores y/o formadores de maestros.

Los problemas de conceptualización del formador de formación inicial de maestros se deben posiblemente a la incorporación de este colectivo dentro de la amplia definición de *profesor universitario o de educación superior* y a la atribución casi automática de las características, roles y dilemas propios de la carrera docente superior. Ciertamente, la formación de maestros compete mayoritariamente a profesores pertenecientes al ámbito de la educación superior, en el que desempeñan diferentes roles y tareas. Sin embargo, el desarrollo práctico de su función adquiere una especificidad que les diferencia de otros docentes del nivel superior. Entre estas diferencias, destaca el isomorfismo que se produce entre algunas dimensiones de la experiencia formativa que se ofrece en la formación inicial y la función docente que se reclama a los futuros maestros en las escuelas. Los formadores de maestros "enseñan enseñando". En su trabajo pedagógico, necesitan ejemplificar o "modelizar" prácticas docentes, a la vez que imparten contenidos disciplinares (referidos en este caso a la práctica educativa en las escuelas). Su forma de enseñar, de situarse

ante los estudiantes, el modo de abordar los conflictos en el aula y cómo perciben y se posicionan ante la práctica escolar son contenidos de aprendizaje con un efecto socializador altamente significativo en la formación de maestros.

¿Cuáles deberían ser los compromisos?

Un tema muy habitual en los análisis de la formación docente inicial es el dilema entre teoría y práctica, y cómo lo abordan los formadores de docentes. Podemos decir que actualmente existen dos grandes modelos de tratamiento de la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado: el modelo de profesionalización docente, que conjuga los modelos prácticos y dialógicos, y el modelo de rutas alternativas, que conjuga los modelos técnicos provenientes del entorno anglosajón.

El modelo de profesionalización docente se basa en focalizar la adquisición de conocimientos de la docencia basados en la investigación, en las disciplinas pedagógicas, promoviendo además una conciencia profesional de marcado acento ético. El modelo de rutas alternativas se centra en el desarrollo de estrategias necesarias para la práctica docente, con breves mecanismos de inducción profesional que suelen menospreciar los fundamentos pedagógicos y el conocimiento científico.

Si nos decantamos por el modelo profesionalizador, el eje de la formación tendría que ser la práctica real, pero mediante un proceso de adquisición de teoría y de reflexión sobre la práctica. El enfoque reflexivo sobre la práctica docente concibe la enseñanza como un proceso de investigación que analiza un problema de la experiencia inmediata o una situación de incertidumbre, inspecciona la información existente para darle una solución, plantea hipótesis a partir de esta y la pone a prueba o verifica. Se promueve así una actitud científica, abierta y comprensiva frente a la realidad validada por el trabajo cotidiano. Aquí cobra relevancia, por tanto, la conceptualización del profesorado como un profesional práctico y reflexivo, un profesorado investigador reivindicado desde hace muchos años.

Atendiendo a las características principales de este modelo, los formadores de docentes tendrían que fomentar la investigación para ayudar a los estudiantes a aprender a tomar decisiones, a adquirir los saberes y competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, a desarrollarse en la atención a la diversidad, a acercar la relación teoría-práctica y a situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas.

Por otro lado, la formación inicial de docentes, tradicionalmente y desde siempre, ha tenido como objeto principal, y casi único, favorecer el desarrollo de competencias para el dominio de los procesos didácticos. De este modo, con mejor o peor fortuna, el profesorado formador de futuros docentes ha puesto el énfasis en capacitarles únicamente para el uso de procesos metodológicos favorecedores de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, usuarios de la escuela. Parece una tarea razonable si lo que se pretende es formar profesionales cuyo trabajo se concibe como un ejercicio de orden individual y dedicado a enseñar a aprender a "sus" alumnos, los de "su" aula, un grupo de estudiantes particular y propio, y de atenderles debidamente en los procesos de tutoría y orientación personal.

Sin embargo, el ejercicio de la docencia en las escuelas actuales plantea múltiples situaciones profesionales cotidianas que no se vinculan directa y únicamente con los procesos didácticos en las aulas. Cualquier análisis de la realidad escolar pone en evidencia que también se llevan a cabo un conjunto de tareas frecuentes, complejas y exigentes, que ponen a cada docente en relación con otros actores de la comunidad educativa y en otros escenarios diferentes a las aulas.

Nos referimos, por una parte, a tareas que implican relación con sus compañeros y compañeras de trabajo, propias de las dinámicas institucionales. Ser docente supone formar parte de una organización y, por tanto, exige un proceso colaborativo. Ya no se trata únicamente de atender y servir al alumnado promoviendo prácticas de enseñanza y actividades de aprendizaje pertinentes, sino también de ser capaz de trabajar en equipo, cooperar con sus colegas, aceptar el cumplimiento de acuerdos y normas o compartir y asumir solidariamente las ideas clave de un proyecto educativo institucional. Los currículos de formación para la docencia no suelen incluir propuestas suficientes para desarrollar las competencias de orden profesional relacionadas con esa faceta de trabajo que está presente de modo cotidiano en las escuelas.

Y, por otra parte, tampoco se acostumbra a pensar en otro gran grupo de tareas profesionales que, aun siendo habituales, tampoco se vinculan directamente con los procesos didácticos en las aulas. Nos referimos a las que son propias de las relaciones con la comunidad y, particularmente, las que deben establecerse con las familias y las diversas instancias externas de apoyo a la escuela. Las instituciones de formación inicial no coadyuvan suficientemente a que el alumnado desarrolle las competencias para interactuar de forma pertinente con las familias y la comunidad —en situaciones en que sus hijos son víctimas o provocadores de acoso, de absentismo, de violencia intrafamiliar, de pérdida de seres queridos, etc.— ni tampoco para relacionarse con profesionales de los servicios sociales, de salud, de supervisión, de asesoría psicopedagógica o con la comunidad social del barrio, entre otros ejemplos.

Ser conscientes de esta triple dimensión en el desempeño de la profesión nos invita a preguntarnos en qué medida las propuestas curriculares para la formación de docentes incluyen el desarrollo de las competencias asociadas a cada una de ellas en sus objetivos, selección de contenidos y en sus procesos metodológicos y de evaluación.

Y, finalmente, a quienes forman maestros se les presenta el reto de ayudar a sus estudiantes en el desarrollo de una actitud de compromiso social hacia el futuro trabajo docente. Una predisposición hacia querer cambiar las cosas y construir un mundo mejor sin caer en una idea romántica e idealizada de la escuela y de la enseñanza. Así pues, sería necesario valorar los conocimientos, valorar esta capacidad de interesarse por el contexto y por ese compromiso de cambio y de lucha por un mundo mejor. Este será, según creemos, uno de los retos más importantes que tienen planteados.

Referencias bibliográficas

- Comisión Europea (2010) *Report of a Peer Learning Activity. The Profession of Teacher Educator in Europe*. Reikiavik, Islandia.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2018) *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

- Edge, J.; Mann, S. (2013) *Innovation in preservice education and training for English language teacher*. Londres: British Council.
- Imbernón, F.; Prats, E. (2016) "La formación inicial, ¿cómo se realiza en otros países?", *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 469, páginas 40-43.
- Livingston, K. (2014). "Teacher Educators: hidden professionals?", *European Journal of Education*. Vol. 49, núm. 2, páginas 218-232.
- Murray, J.; Male, T. (2005) "Becoming a teacher educator: evidence from the field", *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, núm. 2, páginas 125-142.
- OEI (2017) *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Oliveras, M. L.; Agudo, N. (2012) "Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del Portafolio", *REIFOP*. Vol. 15, núm. 4, páginas 1-11.
- Piqué, B.; Comas, A.; Lorenzo, N. (2010) *Estratègies de pràctica reflexiva a la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Rico, L.; Gómez, P.; Cañadas, M. (2014) "Formación inicial en educación matemática de los maestros de primaria en España, 1991-2010", *Revista de Educación*. Núm. 363, páginas 35-59.

17.

Competencia digital docente: avances y retos de futuro

Alonso, Cristina
Sánchez, Joan-Anton
(ESBRINA, Subjetividades, visualidades
y entornos educativos contemporáneos)

Pons, Laura
Cano, Elena
(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resumen

En la actualidad se dispone de varios marcos relativos a la competencia digital docente, estableciendo niveles de desarrollo tanto instrumental como metodológico. En algunos casos, la confección de estos marcos ha sido elaborada de forma colegiada por universidades y administración pública y/o con la participación de diversos agentes. Por lo tanto, los retos actuales no giran en torno a disponer de marcos de referencia, sino a la aplicación de estos y al diseño de la formación inicial y la formación permanente que sirva de referente para el desarrollo profesional docente a lo largo de la vida. Por otra parte, habría que disponer de sistemas de evaluación de los niveles de logro, instaurando prácticas de evaluación formativa que permitieran conocer los puntos fuertes y débiles relativos a la competencia digital docente y orquestar estrategias de aprendizaje que llevaran a su mejora, así como certificar los niveles mínimos exigibles como requisito para el acceso a la función docente.

Palabras clave

Competencia digital, formación profesorado, marcos competenciales.

Contexto

La UNESCO (2008) considera que los docentes deben estar preparados para utilizar las tecnologías digitales, saber cómo estas tecnologías pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes y capacitar a estos con las ventajas que pueden aportar estas tecnologías. En esta línea, la Comisión Europea, con el objetivo de proporcionar un marco de referencia para la competencia digital del profesorado, elabora el DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) considerando competencias tanto de aspectos instrumentales como metodológicos.

En España, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) publicó en 2013 una primera versión de un Marco Común de Competencia Digital Docente, actualizado en 2014 y en 2017 (INTEF, 2017).

Este marco cuenta con competencias mayoritariamente centradas en aspectos instrumentales. En 2016, la Generalitat de Catalunya creó el Proyecto Interdepartamental de Competencia Digital Docente (PICDD) involucrando a todas las universidades catalanas bajo la coordinación del Departamento de Educación, en el que se define la competencia digital docente (CDD) y se identifican y describen los descriptores e indicadores de la competencia digital metodológica (CDM) (Generalitat de Catalunya, 2016).

Con el objetivo de incorporar la CDM a los planes de estudio de los grados de maestro, se desarrolló el proyecto FIMTED: Propuesta Interuniversitaria de Formación Inicial de Maestros en Tecnologías Digitales (2015 ARMIF 00027), en el que participó profesorado de todas las universidades catalanas que imparten los grados de maestro. En una primera fase del proyecto se realizó un

análisis de los planes docentes de estos grados, que revela: a) que la CDM tiene un tratamiento desigual en los planes de estudio de las diferentes universidades, y b) que estos tienen graves carencias en relación con la CDD (Sánchez *et al.*, 2018).

En una segunda fase, después de realizar encuestas y grupos de discusión con maestros, asociaciones de maestros y estudiantes de todas las universidades y diferentes ámbitos territoriales, se acordó la propuesta FIMTED: 1) que todos los grados incorporen un módulo obligatorio de CDM; 2) que los diferentes módulos de los planes de estudios incorporen descriptores de la CDM de manera integrada, y 3) que las universidades ofrezcan una mención, o varias asignaturas optativas, articuladas a partir de un tratamiento profundo de la CDM (Sánchez, 2018). La conferencia de decanos de educación de Cataluña, reunida el 27 de abril de 2018, se mostró de acuerdo con la propuesta y con desarrollarla en cada universidad teniendo en cuenta su contexto y características específicas.

Retos actuales

Si bien es cierto que se dispone de varios marcos competenciales genéricos para la formación del profesorado (Caena, 2014) y varios marcos específicos para la CDD, hay todavía dos grandes retos a los que dar respuesta. En primer lugar, transferir los marcos competenciales a la práctica, de forma que sirvan como referentes para diseñar los planes de estudios de formación inicial y la oferta de formación permanente, garantizando su coherencia y continuidad. En segundo lugar, evaluar y acreditar el nivel competencial que alcanzan los y las docentes, de forma que al finalizar los estudios de maestro se disponga de evidencias de un grado de consecución suficiente de las competencias docentes. Posiblemente, es necesario, por un lado, que las competencias sean el eje vertebrador de los procesos formativos y, por el otro, desarrollar sistemas de registro de estos niveles competenciales en el marco de los estudios de grado y también de las diversas modalidades de formación

Varias son las causas de estos retos:

- La ausencia de un diseño curricular interdisciplinar que supere la fragmentación en asignaturas y que sitúe las competencias como los hitos finales por alcanzar y planifique la arquitectura curricular para alcanzarlas.
- Los escasos espacios de participación de toda la comunidad educativa en la generación de una comprensión común de los descriptores que desglosan la competencia, en su integración en las diversas propuestas formativas y en la elaboración de niveles competenciales progresivos.
- La cultura docente a menudo todavía anclada en la importancia de la adquisición de conocimiento enciclopédico y en el uso instrumental de dispositivos y herramientas.
- La falta de un sistema de registro del avance competencial transparente, sostenible y compartido (Cano, 2019), que, además, se pueda extender a varias etapas educativas y se vincule a los procesos de formación que cada profesional necesita para mantenerse y/o llegar a ser competente en el nivel requerido.

Respecto a la formación, hay países que disponen de estándares para la formación y el desarrollo profesional docente y establecen una continuidad entre la formación inicial, los periodos de inducción a la docencia y la formación permanente hasta llegar a un nivel experto o al logro total de la competencia.

Respecto a la evaluación, hay propuestas en el marco de la formación inicial, como el campus virtual (especialmente el calificador de competencias y/o el *Personalized Learning Designer*) o bien los portafolios de titulación, que podrían informar tanto al propio estudiante como a la sociedad los niveles competenciales alcanzados. Si, una vez finalizada la formación inicial, de lo que se trata es de acreditar por parte de las autoridades competentes el nivel competencial, también hay varias posibilidades: desde los cuestionarios (que recogen solo la percepción de la competencia) hasta las rúbricas (que pueden acompañar la observación de la práctica) o los portafolios (el propio INTEF hace esta propuesta), que incorporan evidencias que acreditan la competencia.

Tendencias y compromisos

La revisión que se ha hecho de la CDD permite detectar algunas buenas prácticas en el trabajo de la competencia digital que habría que mantener y potenciar con el fin de dar respuesta a los retos mencionados en el punto anterior.

En primer lugar, hay que abandonar la concepción de la competencia digital como instrumento para pasar a entenderla desde un enfoque holístico (Caena, 2014). En el contexto catalán se está avanzando hacia esta visión, abandonando la idea de que ser competente digitalmente consiste en conocer y utilizar una serie de aplicaciones. Sin embargo, es necesario que esta concepción permee todos los niveles del sistema educativo.

Una segunda tendencia por consolidarse es la realización colegiada y colaborativa del marco de la competencia digital. Los estudios sobre cambio educativo (Hargreaves y O'Connor, 2017) han destacado que una condición indispensable para la sostenibilidad de los cambios y de las buenas prácticas es la participación de todos los agentes. Por lo tanto, el diseño de los marcos competenciales y su implementación no pueden quedar en manos únicamente de un grupo de expertos creado a tal fin, sino que debe involucrar a toda la comunidad educativa, para que este marco integre una perspectiva poliédrica y se aplique en todos los niveles de la formación del profesorado. Otra buena práctica para potenciar es la aplicación del marco competencial en los programas de formación inicial y permanente. Cada asignatura o curso puede contribuir al desarrollo de la competencia digital, pero es la planificación intencionada de cómo cada asignatura contribuirá al desarrollo de la competencia lo que puede promover realmente su trabajo y desarrollo (Tejada y Ruiz, 2016). Hay que identificar qué asignaturas pueden contribuir al trabajo de la competencia digital, a qué nivel y de qué manera se asegurará este logro competencial. Por ello, hay que seguir trabajando en el diseño de los mapas competenciales y en la coordinación entre formación inicial y permanente.

Finalmente, la competencia, entendida desde una perspectiva holística, se muestra en la acción. Por lo tanto, se deben mantener y estimular sistemas de evaluación basados en evidencias que

muestren el nivel competencial. Si bien es cierto que las rúbricas de la competencia digital pueden ayudar a conocer y clarificar los criterios de evaluación, no son suficientes para determinar el nivel competencial. Por ello, se debe promover el uso de portafolios u otras estrategias de evaluación (entrevistas, simulaciones...) que permitan mostrar y acreditar el nivel competencial.

Referencias bibliográficas

- Caena, F. (2014) *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf
- Cano, E. (2019). "Presentación del monográfico: Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 12, núm. 2, páginas 5-8.
- Generalitat de Catalunya (2016) *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Hargreaves, A.; O'Connor, M. (2017) *Collaborative Professionalism*. Qatar: WISE, World Innovation Summit for Education.
- INTEF (2017) *Marco Común de Competencia Digital Docente. Septiembre 2017*. Madrid: MECD. Disponible en: <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach>
- Redecker, C.; Punie, Y. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Sánchez, J. A. (coord.) (2018) *Proposta interuniversitària de formació inicial de mestres en tecnologies digitals (Proposta FIMTED)*. Disponible en: http://www.fimted.cat/docs/proposta_fimted.pdf
- Sánchez, J. A.; Alonso, C.; Camacho, M.; Estebanell, M. (2018) "Análisis de la presencia de la Competencias Digitales Docentes en los planes de estudio de los grados de las universidades catalanas", en Membiela, P.; Casado, N.; Cebreiros, M. I.; Vidal, M. (eds.) *Investigación y práctica en la educación superior*. Orense: Educación Editora, páginas 187-192.
- Tejada, P.; Ruiz, C. (2016) "Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones", *Educación XX1*. Vol. 19, núm. 1, páginas 17-38.
- UNESCO (2008) *ICT competency standards for teachers: competency standards modules*. París: UNESCO.

18.

La interconexión de los saberes: el de la experiencia, el de los centros educativos y el académico

Palou, Juli

Fons, Montserrat

(PLURAL, Plurilingüismes i Aprenentatge de Llengües)

Resumen

El binomio teoría-práctica es perverso. Entre otras razones porque, como defiende Bourdieu (2007), lo real siempre es relacional. Desde el grupo PLURAL optamos por referirnos al término *saberes*. Estos saberes en el ámbito educativo emergen de diferentes fuentes: de la misma actividad, de la reflexión sobre la actividad o de los dispositivos didácticos con los que se quiere promover el aprendizaje. Estos saberes están relacionados. La cuestión que nos planteamos es cómo hacerlos confluír de manera que ayuden a desestabilizar las creencias de los docentes.

Palabras clave

Creencias de los docentes, mediación, formación inicial, formación permanente.

Las resistencias al cambio. Nuevas palabras para un viejo reto

El reto principal que planteamos tiene, como es lógico, relación con los procesos de formación, inicial y permanente. Y, a nuestro entender, no se puede desligar de la interconexión entre los diferentes saberes que configuran el pensamiento de los docentes, es decir, del saber que se adquiere a través de la experiencia personal, del saber que transmiten las mismas instituciones y del saber que algunos autores llaman "saber sabio", el más académico, el que conecta de manera más directa con la investigación.

Hablar del paradigma del *pensamiento del profesor* nos remite, como mínimo, a la segunda mitad del siglo pasado. Desde entonces, tenemos evidencias de que las opiniones y las creencias de los docentes —unas opiniones y creencias construidas a partir de los saberes que acabamos de mencionar—, guían y orientan su actuación en el aula (Clark y Peterson, 1986). En esta misma línea, Woods (1996) precisó que para referirse a aquello que orienta las decisiones de los docentes es preferible no limitarse a un solo vocablo, sino que es preferible referirse a un sistema. Él mismo propuso el término *BAK*, es decir: *beliefs, assumption and knowledge*. Los componentes del BAK se organizan igual que una red. El grupo de investigación de la Universitat de Barcelona Plurilingüisme y Aprenentatge de Llengües (en adelante, PLURAL), siguiendo a Woods, optó por el constructo CRS, es decir, creencias, representaciones y saberes. Cambra (2000) definió el CRS de la siguiente manera: las creencias operan como elementos personales poco estructurados; las representaciones como nociones elaboradas y compartidas por un grupo social o una cultura docente, y los saberes como opiniones convencionalmente aceptadas.

Son numerosas las investigaciones que se han realizado tomando como punto de partida la necesidad de estudiar los sistemas de creencias de los docentes, y son varios los investigadores que han revisado el concepto. Citamos a Borg (2003) y al mismo Woods (2011) como autores de refe-

rencia en cuanto al estudio de la evolución del concepto, mientras que Causa (2012) y Pérez-Peitx (2016) ponen sobre la mesa la vitalidad y también las limitaciones que se detectan cuando se lleva a cabo un estudio sobre los CRS de los docentes.

Estos autores y estas autoras plantean en la actualidad algunas cuestiones que consideramos de interés destacar. En primer lugar, que existe realmente un sistema que configura la forma de concebir que tienen los docentes de lo que hacen, pero que se trata realmente de un sistema en el que no se deben buscar fronteras, sino relaciones. En segundo lugar, que el origen de este sistema hay que buscarlo en fuentes diversas, tales como la forma de ser, la experiencia personal, el acceso a cursos de formación, etc. En tercer lugar, que el nombre no hace la cosa, esto quiere decir que hay autores que usan conceptos diferentes para referirse a ellos, aunque en realidad hagan afirmaciones muy similares, y, al contrario, hay autores que usan los mismos términos para referirse a realidades muy diferentes. En cuarto lugar, que el componente social es de una gran importancia, por eso hay creencias y representaciones que son compartidas con otros individuos, ya sea por razones generacionales, interpersonales o ideológicas. Finalmente, podemos afirmar que todos los autores y las autoras coinciden en un hecho: este sistema que configura la forma de pensar de los docentes es en última instancia individual y presenta importantes resistencias al cambio. Desde el campo de la didáctica, nos interesa sobre todo la última afirmación que acabamos de hacer. Por este motivo, consideramos que hay que replantearnos desde una nueva perspectiva un reto que es muy viejo: ¿cómo superamos las resistencias?

¿Cómo abordamos hoy el reto?

Estudios recientes, como Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2019), muestran que, cuando se analizan las vicisitudes que se producen en un proceso de formación, se pueden detectar cuatro tipos de cambios:

- a) **Repetición:** remite a la falta de cambio; es decir, a la persistencia del sistema de CRS a lo largo del tiempo.
- b) **Afinación:** no se introduce una información nueva, sino que más bien se pule, se reajusta una idea que ya era perceptible en la anterior formulación.
- c) **Ampliación:** este fenómeno es el primero que implica la alteración del núcleo del sistema de CRS, ya que incorpora información que no se había manifestado hasta el momento.
- d) **Metamorfosis:** implica el mayor nivel de cambio, para que el contenido del núcleo se transforme, de ahí el nombre.

Cuando tratamos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje apuntamos que los alumnos no deben adaptarse al conocimiento, sino que han de apropiarse del nuevo conocimiento. Este proceso es el mismo que podemos prever cuando hablamos de la didáctica entendida como ciencia; se trata de apropiarse de los nuevos conocimientos, lo que conlleva procesos de reinterpretación, de reconceptualización y, en definitiva, que la reflexión en y sobre la actividad docente ayude a movilizar los sistemas de CRS.

Esta es la línea de trabajo que marca las investigaciones del grupo PLURAL. Como hemos apuntado: nuevas palabras para un viejo reto.

Hoy sabemos que la formación de tipo vertical garantiza la difusión de la información, pero no los procesos de transformación de la actividad docente. Por ello, nos planteamos de qué manera conviene actuar en la formación para promover cambios sustanciales, cambios del tipo "metamorfosis", tanto en los docentes en activo como en los docentes en formación (otra cuestión son los cambios de los CRS de los miembros que forman el equipo de investigación, pero este tema lo dejamos para otro capítulo).

Podemos modificar los currículos y la misma estructura del sistema educativo, pero todo ello sirve para muy poco si no hay una incidencia en la realidad de lo que sucede en los espacios educativos. No podemos perder de vista que la didáctica es una ciencia de la acción. Hoy el reto consiste en encontrar la confluencia entre la dimensión predictiva, que tiene que ver con la capacidad de explicar y de predecir, y la dimensión operativa, la que conecta con el hacer. Esta confluencia, si pensamos en la formación inicial, la podríamos localizar en las prácticas; si pensamos en la formación permanente, la encontraríamos tal vez en algunos cursos o asesoramientos a centros. Ahora bien, necesitamos nuevos espacios para el debate, para la confrontación de ideas, para reflexionar de manera conjunta sobre experiencias concretas; y, asimismo, necesitamos tener tiempo, porque los procesos de formación deben ser de transformación, y esto requiere, sin lugar a dudas, tiempo.

Nuestro compromiso: generar tensiones y evitar los traumas

La palabra *trauma* proviene del griego y significa "herida"; en cambio, *tensión* remite a un estirar más allá del estado habitual. Desde hace unos años el grupo PLURAL diseñamos nuestras investigaciones con la conciencia de que todo proceso de cambio genera tensiones, y con la conciencia también de que tanto las personas como los grupos humanos deben aprender a vivir con tensiones y, al mismo tiempo, deben evitar los traumas. Cualquier proceso de formación debe comportar un estirarse, un ir más allá del punto de partida inicial; pero este proceso en nuestro ámbito del saber es casi inútil cuando se produce de manera individual, sin provocar complicidades con el entorno. Es por ello por lo que desde PLURAL tenemos el compromiso de tomar siempre como punto de partida la colaboración entre los tres vértices del triángulo que forman los centros educativos, los docentes en formación y los equipos de investigación.

Exponemos a continuación un ejemplo del proceso de trabajo que podemos seguir, descrito en cinco puntos:

- a) El equipo de investigación se implica en la formación de un centro educativo y mantiene reuniones periódicas con docentes de estos centros para tratar, pongamos por caso, sobre la competencia plurilingüe.
- b) Algunos docentes implicados en la búsqueda asisten a la clase de la universidad para explicar las características de sus centros educativos.

- c) Los estudiantes en formación inicial colaboran o realizan una actividad ApS en el centro escolar; después, comparten su experiencia con el grupo en las aulas universitarias.
- d) Se analiza la experiencia de manera crítica en el grupo; dos personas del grupo, que actúan como relatores, a partir de las reflexiones e interrogantes elaboran un informe que se comparte con los compañeros a través de la plataforma del curso (Moodle).
- e) La lista de preguntas generada por el grupo retorna a los maestros de centro para dar lugar a un nuevo ciclo reflexivo; los maestros atienden las preguntas en las aulas de la universidad.

Este proceso formativo persigue desarrollar un proceso de reconceptualización. En este proceso de interpretación es donde entran en juego los saberes de referencia que se han adquirido en la universidad, los saberes de la propia experiencia y los saberes que provienen de los centros educativos. Hemos constatado que de la confluencia de estudiantes, maestros e investigadores salen beneficiados los tres actores. Los estudiantes se implican y reciben *feedback* de sus reflexiones; los maestros profundizan en su práctica, ya que tienen que argumentar y a veces reformular sus concepciones y actuaciones, y los investigadores se ven implicados en el planteamiento de nuevos retos de estudio y de respuesta a los problemas reales de las aulas.

Se trata de transitar de manera colectiva y no traumática de lo que entendemos por aplicación a la reflexión. Algunos autores afirman que hoy, en plena era digital, ya no hace falta una inteligencia acumulativa, sino una inteligencia inventiva que, a nuestro entender, solo se puede construir en procesos comunicativos que movilicen el discurso de los implicados y, de rebote, movilicen sus saberes.

Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2003) "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*. Núm. 36, páginas 81- 109.
- Bourdieu, P. (2007) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cambra, M. (2000) "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", en Camps, A.; Rios, I.; Cambra, M. (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, páginas 161-172.
- Causa, M. (2012) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: Enjeux et questionnements*. Bruselas: De Boeck.
- Clark, C. M.; Peterson, P. L. (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, páginas 443-539.
- Esteve, O. (2015) "Aprender del aula: aprender a indagar", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Núm. 68, páginas 57-66.
- Fons, M.; Sánchez-Quintana, N. (2010) "Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva", en *Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente*. Málaga: Universidad de Málaga, páginas 161-172. Disponible en: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/formacion_de_docentes_atencional_a_diversidad.pdf
- Pérez-Peix, M. (2016) *Estudi longitudinal de les creences sobre el grau d'alfabetització inicial de tres estudiants el Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona*. Tesis doctoral inédita. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/586075>

- Pérez-Peitx, M.; Sánchez-Quintana, N. (2019) "El sistema de creences en la formació del professorat", en Palou, J.; Fons, M. (coord.) *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Barcelona: Octaedro, pàgines 151-161.
- Woods, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D.; Çakir, H. (2011) "Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching", *System*. Núm. 39, pàgines 381-390.

19.

Formar maestros y maestras para transformar la escuela: colaboración universidad-escuela en el prácticum de maestros

Mauri, Teresa
Onrubia, Javier
Colomina, Rosa
Ginesta, Anna

(GRINTIE, Grup de Recerca sobre Interacció i Influència Educativa)

Sayós, Rosa
(Facultat d'Educació-UB)

Arús, Eugènia
(DIDPATRI, Didàctica del Patrimoni,
Museografia comprensiva i Noves tecnologies)

Resumen

La actual sociedad de la información plantea numerosos retos a los sistemas educativos y requiere la transformación en profundidad de las prácticas docentes. Para ello es necesario revisar a fondo la formación de los maestros, a fin de formar profesionales reflexivos que puedan llevar a cabo esta transformación. En este trabajo presentamos una línea de investigación e innovación en la formación inicial de los maestros que, desde el prácticum, busca ayudarlos a desarrollar su conocimiento práctico, a conectar teoría y práctica, a reflexionar de manera productiva sobre su práctica y a responder de manera contextual y situada a los retos de cambio y mejora de las propias aulas y escuelas. Esta línea enfoca la formación de maestros como un trabajo de colaboración entre universidad y escuela, y se basa en la creación de espacios híbridos de reflexión conjunta entre maestros tutores/as de escuela, estudiantes en prácticas y tutores/as de universidad.

Palabras clave

Colaboración escuela-universidad, espacios de reflexión conjunta, comunidades de práctica, prácticum, formación de maestros, dilemas, roles de los tutores de universidad y escuela.

Formar maestros y maestras para transformar la escuela: colaboración universidad-escuela en el prácticum de maestros

Mejorar la formación del profesorado es un requisito indispensable para ajustarse a las demandas de los cambios actuales en el aprendizaje escolar (Darling-Hammond, 2017). Una de las claves para alcanzar este objetivo consiste en la mejora del prácticum de los futuros maestros. La contribución más reconocida del prácticum a la formación docente tiene que ver con las oportunidades que genera para que los estudiantes puedan relacionar teoría y práctica. Los estudios muestran diferencias en las maneras de interpretar esta relación (Clarà y Mauri, 2010) y en el papel que juegan las dos instituciones, universidad y escuela, en estos aprendizajes (Cuenca *et al.*, 2011). En este sentido, se ha señalado la importancia de la colaboración entre los tutores de universidad y escuela en la formación, así como la complejidad de este proceso (Korhonen *et al.*, 2017). Desde una perspectiva sociocultural de la actividad humana, el trabajo de colaboración entre los dos tipos de instituciones (Méndez, 2012; Mtika *et al.*, 2014) hace posible la conexión entre las culturas y finalidades respectivas de escuela y universidad, y el hecho de poder construir un espacio común ("híbrido" y con una relación horizontal entre los participantes) para apoyar la formación (Zeichner, 2010). Asimismo, se ha constatado que en pocos casos el tutor consigue crear entornos no directivos y priorizar la reflexión, y que es necesario seguir estudiando cómo concretar el rol de los tutores de escuela y de universidad en estas situaciones (Erbilgin, 2014).

En este contexto, nuestro equipo ha ido desarrollando en los últimos años una línea de investigación sobre el aprendizaje y evaluación del conocimiento práctico basada en la reflexión conjunta entre tutores de universidad, maestros tutores y estudiantes de prácticum sobre situaciones de la práctica (proyectos EDU2013-44632, 2014ARMIF 00052, 2015ARMIF 00014, 2017ARMIF 00011; Clarà *et al.*, 2019; Mauri *et al.*, 2019). Estos proyectos pretenden contribuir a afrontar dos de los retos actuales para la reforma de la formación docente: el uso de la reflexión y el acercamiento universidad-escuela. Nuestro trabajo asume que la reflexión conjunta focalizada en las situaciones de la práctica contribuye a la construcción del conocimiento práctico y la relación con el conocimiento académico. También defiende la necesidad de que las dos instituciones participen conjuntamente en conocer estas situaciones de la práctica. Esto conlleva encarar el reto de la creación de nuevos "equipos formativos" en el prácticum o, si se quiere, de una "nueva comunidad formativa". Por esta razón, hemos diseñado diferentes espacios de trabajo en los que interactúan maestros tutores (MT), tutores de universidad (TU) y estudiantes en prácticas (E): "espacio escuela" (MT y E), "espacio universidad" (TU y E), "espacio compartido" (MT, TU y E para la reflexión conjunta de situaciones y el seguimiento y evaluación conjuntos del progreso del estudiante) y "espacio tutores" (MT y TU, para la preparación de los espacios compartidos).

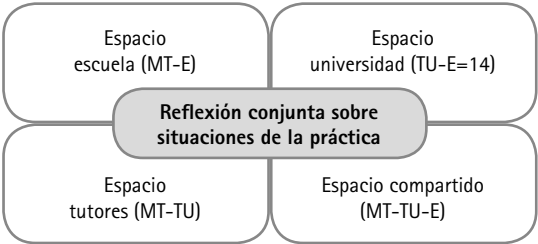


Figura 1. Espacios de reflexión conjunta y de colaboración escuela-universidad.

Con la excepción del espacio universidad, que tiene lugar en seminarios de quince estudiantes en la universidad, los otros tres se llevan a cabo en cada escuela.

La reflexión conjunta sobre situaciones vinculada a los retos de la escuela: una propuesta de aprendizaje y evaluación del conocimiento práctico

El proyecto que estamos desarrollando actualmente ("Una propuesta de colaboración escuela-universidad en el prácticum centrada en los motivos de cambio y mejora de la escuela", 2017ARMIF 00011) añade a los elementos anteriores el hecho de centrar la colaboración escuela-universidad en el análisis de situaciones vinculadas a los retos educativos de cambio y mejora de su práctica que tiene planteados el maestro-tutor en la escuela y el aula. El trabajo incluye los tres prácti-

cums del grado de Educación Primaria de la UB, y participan cinco escuelas de Barcelona (con diferente titularidad y población atendida).

Los resultados preliminares indican que los tres perfiles de participantes (MT, TU, E), y en los tres prácticums, expresan una *valoración global* positiva o muy positiva de la propuesta de prácticas desarrollada, tanto en cuanto a la colaboración escuela-universidad en los espacios como en cuanto a centrarse en el análisis de los retos del aula y la escuela, y promover la implicación del estudiante para dar respuesta a estos retos; también una valoración positiva o muy positiva de cómo se ha producido la reflexión sobre situaciones y de la evaluación conjunta de las prácticas llevada a cabo por los dos tutores. En cuanto a las *principales dificultades*, tanto MT como TU coinciden en la falta de tiempo para profundizar en el trabajo en los espacios, así como en la importancia de los instrumentos que vertebran el seguimiento y la ayuda conjunta al estudiante (portafolios, rúbricas de evaluación). En cuanto a la *sostenibilidad*, los participantes indican que hay que mantener los encuentros en la escuela, así como la relación estable entre el MT y el TU, y piden que se reconozca institucionalmente la dedicación de los MT en esta tarea y que se ajuste el número de estudiantes y escuelas en el caso de los TU.

La discusión en los equipos formadores ha supuesto *compartir ideas sobre cómo reflexionar*: caracterizar conjuntamente situaciones de la práctica que muestran los retos educativos a los que se enfrenta el grupo clase y la escuela; identificar los dilemas en estas situaciones; decidir formas de planificar e implementar actuaciones de respuesta a los retos y dilemas identificados, y compartir criterios de seguimiento y valoración de los estudiantes.

Los estudiantes destacan la relación coherente entre todos los espacios en los que están implicados, aunque cada uno tiene una función prioritaria para sus aprendizajes vinculada al *rol diferencial de cada tutor*. Igualmente, valoran que la colaboración entre sus tutores y el seguimiento conjunto les ha permitido realizar *aprendizajes* como darse cuenta de la complejidad de la vida profesional de los maestros y usar las aportaciones de los tutores para mejorar, a pesar de las dificultades que expresan por establecer relaciones con los conocimientos teóricos y técnicos recibidos en su formación previa. Los dos perfiles de tutores destacan que han realizado aprendizajes (por ejemplo, para los maestros-tutores, darse cuenta de que para formar no es suficiente permitir que los estudiantes observen y participen de la vida del aula; para los tutores de universidad, la complejidad de la colaboración para la reflexión conjunta) y también coinciden en la necesidad de crear y mantener equipos estables para continuar compartiendo criterios.

Hacia la creación de nuevas comunidades de equipos formadores universidad-escuela en el prácticum

Los resultados indican que la propuesta de colaboración escuela-universidad articulada en torno a la reflexión sobre los retos de la escuela permite avanzar en un prácticum que favorece la conexión teoría-práctica y la coherencia entre los retos de la escuela y las actividades

solicitadas a los estudiantes (análisis del centro y el grupo-clase, diseño y realización de una intervención). En conjunto, estos resultados aportan elementos para afrontar desafíos clave en este ámbito, tales como:

- Crear modelos de formación basados en colaboraciones intensas entre universidades y escuelas (Darling-Hammond, 2017; Liu, 2017).
- Formalizar un diseño del prácticum basado en la colaboración escuela-universidad como medio para mejorar la relación teoría-práctica, el conocimiento práctico y su evaluación en el prácticum (Chittleborough y Jones, 2018).
- Profundizar en la colaboración mediante proyectos conjuntos de innovación e investigación escuela-universidad (Lynch y Smith, 2012) para construir una comunidad formativa efectiva para el aprendizaje de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Clarà, M.; Mauri, T. (2010) "El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 33, núm. 2, páginas 131-141.
- Clarà, C.; Mauri, T.; Colomina, R.; Onrubia, J. (2019) "Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study", *European Journal of Teacher Education*. Vol. 42, núm. 2, páginas 175-191.
- Cuenca, A.; Schmeichel, M.; Butler, B. M.; Dinkelman, T.; Nichols, J. R. (2011) "Creating a "third space" in student teaching: implications for the university supervisor's status as outsider", *Teaching and Teacher Education*. Núm. 27, páginas 1068-1077.
- Chittleborough, G.; Jones, M. (2018) "Linking Theory and Practice Through Partnerships", en Hobbs, L.; Campbell, C.; Jones, M. (eds.) *School-based Partnerships in Teacher Education*. Singapur: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2017) "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*. Vol. 40, núm. 3, páginas 291-309.
- Erbilgin, E. (2014) "Examining a program designed to improve supervisory knowledge and practices of cooperating teachers", *Teaching Education*. Núm. 25, páginas 261- 293.
- Korhonen, H.; Heikkinen, H. L. T.; Kiviniemi, U.; Tynjälä, P. (2017) "Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland", *Teaching and Teacher Education*. Núm. 61, páginas 153-163.
- Liu, K. (2017). "Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning", *Reflective Practice*. Núm. 18, páginas 805-820.
- Lynch, D.; Smith, R. (2012) "Teacher education partnerships: An Australian research-based perspective", *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 37, núm. 11, páginas 132-146.
- Mauri, T.; Onrubia, J.; Colomina, R.; Clarà, M. (2019) "Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning", *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 25, núm. 4, páginas 469-485.
- Méndez, L. (2012) "El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum", *Revista de Educación*. Núm. 359, páginas 629-642.

Mtika, P.; Robson, D.; Fitzpatrick, R. (2014) "Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives", *Teaching and Teacher Education*. Núm. 39, páginas 66-76.

Zeichner, K. (2010) "Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education", *Journal of Teacher Education*. Núm. 61, páginas 89-99.

20.

El impacto del TFG en la
profesionalización e inserción
laboral de los graduados y las
graduadas del ámbito educativo.
Tendencias y retos actuales
y de futuro

Bozu, Zoia
Hervas, Gabriel
(FODIP, Formación Docente e Innovación Pedagógica)

Rubio, Maria José
(GREAV, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Resumen

Actualmente, uno de los aspectos más relevantes en los cambios producidos en el diseño de los nuevos planes de estudio, sin duda alguna, lo representa la obligatoriedad de la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado. En estos siete años de experiencia en implementación de los proyectos (siendo el curso 2013-2014 el primero en el que se presentaron TFG), se han realizado algunas investigaciones y multitud de proyectos de innovación en esta temática. Especialmente sobre los aspectos prácticos de implementación de los TFG, sobre las competencias asociadas al trabajo realizado o sobre el proceso de tutoría y seguimiento como elemento clave del proceso formativo. Sin embargo, teniendo en cuenta que la función general de los TFG, según la normativa reguladora, es la de promover la empleabilidad y la inserción laboral de los futuros graduados, consideramos que uno de los focos actuales de la investigación debería girar en torno a conocer la experiencia propia de los graduados una vez han entrado a formar parte del mercado laboral, conocer en qué medida el TFG ha colaborado a la mejora de sus competencias profesionales, dando respuesta a preguntas como: ¿en qué medida los graduados consideran que la realización del TFG les ha ayudado o les puede ayudar a su inserción laboral?; ¿qué competencias consideran más desarrolladas gracias a la realización del TFG y cuáles consideran más útiles para la inserción laboral?; ¿promueve el TFG el desarrollo profesional?

Conocer el valor concedido por los graduados y graduadas al TFG para la profesionalización e inserción laboral es un compromiso importante para incidir en la mejora de la formación de los futuros profesionales de la educación, poniendo énfasis en aquellas competencias que están estrechamente relacionadas con su futura ocupación profesional.

Palabras clave

Trabajo fin de grado (TFG), educación superior, inserción laboral, competencias, egresados universitarios.

El trabajo de fin de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior: ¿por qué es un reto?

El proceso de convergencia europea ha llevado a la universidad española a la renovación de la organización de sus titulaciones y a la adaptación de los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos de graduado.¹ Sin duda alguna, uno de los aspectos más relevantes en los

¹ A lo largo del texto utilizaremos las palabras graduado/s, tutor/es y estudiante/s como lenguaje inclusivo independientemente del género.

cambios producidos en el diseño de los nuevos planes de estudio lo representa la obligatoriedad de la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado (en adelante, TFG).

Si bien esta asignatura no es ajena en el ámbito internacional, donde en el período pre-Bolonia ya se configuraba como una actividad obligatoria en varios programas de estudio de distintos países europeos o en algunas de nuestras antiguas licenciaturas, la incorporación de esta asignatura en los actuales títulos de grado emana, en última instancia, del gran cambio implantado por el Espacio Europeo de Educación Superior y de la entrada en vigor del Real Decreto 1393/2007, cuando se generalizó como una novedad en los planes de estudio de la mayoría de las enseñanzas de la universidad española. La finalidad que se persigue con las nuevas enseñanzas de grado "es la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional" (art. 9.1 del R.D. 1393/2007).

Aunque la concepción, formato, organización y función del TFG varía de unas instituciones a otras (Healey *et al.*, 2013), una idea consensuada que se desprende de los análisis de los planes de estudios y planes docentes es la implicación del TFG en el desarrollo de competencias transversales, específicas, investigativas y, en definitiva, profesionales (Freire *et al.*, 2015; Manzanares y Sánchez, 2016; Rubio *et al.*, 2018).

Según Manzanares y Sánchez (2016), los proyectos de final de grado tienen un papel relevante en la activación de las competencias vinculadas a la práctica profesional: el análisis educativo, la indagación sobre la propia práctica profesional, las relacionadas con los procesos de mejora y cambios educativos y la innovación, y el pensamiento crítico, sistémico, abierto, reflexivo y creativo, como habilidades importantes para hacer frente a los retos planteados por la sociedad actual y solicitados en numerosos puestos de trabajo (Guerrero, 2007; Machado *et al.*, 2008).

Aprovechar esta oportunidad que ofrece la realización del TFG como compendio del conjunto de competencias adquiridas a lo largo del grado es un reto institucional importante para conseguir graduados preparados para las demandas de la sociedad y de las empresas, finalidad clave de la formación universitaria.

Tendencias actuales en la investigación sobre el TFG y la promoción de la inserción laboral de los egresados universitarios

Las universidades o la administración pública han ido realizando un considerable esfuerzo en la investigación sobre la inserción laboral de sus titulados (García-Montalvo, 2001; Agència per a la Qualitat Universitària, 2016; Fundación Everis, 2017).

En este sentido, el estudio realizado por la Fundación Everis (2017), en el que participaron un total de 21.700 jóvenes profesionales, tenía como objetivo contribuir al fortalecimiento del vínculo

universidad-alumno-empresa y analizar el panorama de la educación superior desde el punto de vista de las empresas. La conclusión principal constata la diferencia entre las competencias más valoradas por los empleadores y las que fomentan las universidades a la hora de formar a los futuros profesionales. Mientras las empresas valoran más la honestidad y el compromiso ético, la capacidad de aprendizaje y el trabajo en grupo, las universidades los preparan mejor en el campo de los conocimientos técnicos y las habilidades para trabajar en entornos multiculturales y multidisciplinares, así como en la orientación a resultados.

Relevantes son también las encuestas de inserción laboral de la población graduada de las universidades catalanas que realiza la Agència per a la Qualitat Universitària (AQU) de Cataluña. En los resultados de la última encuesta publicada (Agència per a la Qualitat Universitària, 2016), por un lado, se observa un incremento en la valoración del nivel de formación recibida en todas las competencias de la formación universitaria, reduciéndose el déficit en las competencias transversales, y, por otro, se constata que las competencias valoradas como más útiles para el desarrollo de la faena están relacionadas con la solución de problemas, la toma de decisiones, el espíritu emprendedor, la responsabilidad en el trabajo y la capacidad de aprender.

Por su parte, las investigaciones en el ámbito del TFG se han focalizado en tópicos como las competencias asociadas al trabajo realizado, el diseño y la implementación de la evaluación o el proceso de tutoría y de seguimiento como elementos clave. Estas investigaciones se centran sobre todo en la perspectiva del profesorado y la percepción del profesorado sobre el alumnado. Son más escasos los estudios centrados en la perspectiva de los estudiantes, entre los que destacan los orientados a conocer la satisfacción del alumnado con el TFG y sus diferentes aspectos o las dificultades con las que se encuentran los estudiantes a la hora de su realización.

Sin embargo, en la línea de lo que se ha apuntado en el apartado anterior, el TFG también es un elemento que puede informar sobre el grado de profesionalización de los estudiantes (Camacho y Fàbregas, 2012), en especial, cuando se organiza y estructura con una orientación profesionalizadora. Dicha vía profesional de los TFG suele asumir la forma de proyectos, intervenciones o innovaciones en el contexto concreto hacia el que se dirigen (Estapé-Dubreuil *et al.*, 2016). Se ha observado que, cuando en la organización del TFG se posibilita una vía profesional para su realización, esta es la más elegida, ya que los estudiantes interpretan que resulta un elemento útil para iniciarse en la profesión y que contribuiría a la mejora y fortalecimiento del posicionamiento laboral del estudiantado (López-Borrull y Cobarsi-Morales, 2014). Así, en contextos universitarios como el uruguayo, se refleja que hasta un 56 % de los estudiantes egresados acaba llevando a cabo trabajos conectados con aquello que trató en su TFG (Passarini *et al.*, 2016). La importancia de los elementos anteriores lleva a autores como Pérez y Aguilera (2012) a señalar la necesidad de trabajar con seriedad en el análisis y reformulación del papel de los TFG en la inserción laboral. Estudios previos apuntan a que conseguir una mejor interrelación entre el proyecto final y la inserción laboral de los egresados puede tener que ver con dos elementos clave:

- a) Integrar teoría y práctica para ayudar en su adaptación al mercado de trabajo (Estapé-Dubreuil *et al.*, 2016).
- b) Incorporar elementos que, explícitamente, lleven al estudiantado a reflexionar sobre sus propias competencias y sobre aquellas que considera más relevantes para su futuro profesional (López-Borrull y Cobarsi-Morales, 2014).

Compromisos y desafíos en el desarrollo futuro de la investigación

El principal compromiso consiste en aumentar el conocimiento científico en nuestro contexto mediante investigaciones más diversas, tanto en el foco de interés como en las metodologías de investigación.

Atender a la conexión del TFG con la inserción laboral del estudiantado universitario y a la integración de ambos es de relevancia, ya que, si bien el propio TFG pudiera ser un indicador de los resultados personales de los estudiantes, estos se observan de veras durante su inserción laboral (Pérez y Aguilera, 2012). Paralelamente es importante también conocer el impacto que este trabajo tiene en la inserción y desarrollo profesional de los graduados universitarios. Igualmente, se precisan investigaciones sobre aspectos relacionados con cómo los estudiantes llevan a cabo el proyecto o si existe alguna relación entre la temática del TFG y su ocupación profesional.

En definitiva, estudios que enfatizen si el TFG prepara para la práctica profesional y en qué sentido lo hace, si aumenta las posibilidades de inserción laboral, si la temática es un elemento clave para esta y si el proceso de realización tiene alguna incidencia en el desarrollo de las competencias, entre otros.

Desde el punto de vista de la metodología de investigación, se precisa conocer tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado o graduado y la de los empleadores. La mirada de los tres colectivos puede permitir mejorar los planes docentes y de estudios, para adaptarlos a las necesidades del alumnado y a las demandas de la sociedad. Los enfoques metodológicos también deben ser diversos, tanto cuantitativos como cualitativo-comprensivos, evaluativos y explicativos o predictivos. Sobre estos últimos, la investigación es prácticamente inexistente, pero no cabe duda de la importancia de conocer factores de éxito durante la realización del TFG que puedan predecir una mejor inserción laboral y profesionalización.

Referencias bibliográficas

- Agència per a la Qualitat Universitària (2016) *Memòria d'activitat d'AQU de Catalunya*. Barcelona: AQU. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_83673536_1.pdf
- Camacho, M.; Fàbregas, M. (2012) "El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo prácticum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC)", *Revista de Docència Universitària*. Vol. 10, núm. 2, páginas 329-343.
- Etapé-Dubreuil, G.; Aroztégui, J. P.; Tomás, M. J. E.; Ayuso, M. J. M.; Cebrián, M. D. M. (2016) "Impulsando TFG de orientación profesional: del análisis de experiencias concretas", *Jornadas RED-U*, páginas 11-12.
- Freire, M. P.; Díaz, R.; Martínez, F.; Maside, J. M.; Del Rio, M. L.; Vázquez, E. (2015) "Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado", *Revista de Docència Universitària*. Vol. 13, núm. 2, páginas 323-344.

- Fundación Everis (2017) *III Ranking Universidad Empresa. Encuestas a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Disponible en: https://es.fundacioneveris.com/RK_Universidad_Empresa2017_fundacioneveris.pdf
- García-Montalvo, J. (2001) *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Valencia: Fundación Bancaja.
- Guerrero, M. E. (2007) "Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado", *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 10, núm. 2, páginas 190-192.
- Healey, M.; Lannin, L.; Stibbe, A.; Derounian, J. (2013) *Developing and enhancing undergraduate final-year projects and dissertation*. York: HE Academy.
- López-Borrull, A.; Cobarsi-Morales, J. (2014). *Trabajo Final de Grado Información y Documentación de la UOC: experiencias para una mejor inserción laboral*. Ponencia presentada en el "I Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG). Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento". Valladolid, España.
- Machado, E. F.; Montes de Oca, N.; Mena, A. (2008) "El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior", *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 13, núm. 1, páginas 156-180.
- Manzanares, A.; Sánchez, J. (2016) "Aplicaciones de la tutoría y la evaluación para activar competencia en los trabajos fin de grado y de máster", en Mateo, A.; Manzanares, A. (coord.) *Mejores maestros, mejores educadores*. Málaga: Aljibe, páginas 195-216.
- Passarini, J.; Rodríguez, B.; Borlido, C. (2016) "Impacto de un cambio curricular en la empleabilidad de los graduados veterinarios de la Universidad de la República de Uruguay", *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 35, núm. 1, páginas 64-74.
- Pérez, J. E.; Aguilera, D. S. (2012) "De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los grados de Geografía en las universidades españolas", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Núm. 58.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Rubio, M. L.; Torrado, M.; Quirós, C.; Valls, R. (2018) "Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar el Trabajo de Fin de Grado", *Revista Complutense de Educación*. Vol. 29, núm. 2, páginas 335-354.