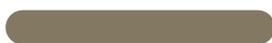


EDUCAR

56/1

Competències docents i formació

Competencias docentes y formación



Director / Editor

Dr. José Tejada Fernández
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretària / Assistant Editor

Dra. Georgeta Ion (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Col·laboradora / Collaborator

Dra. Anna Díaz Vicario (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Xile)
Robert F. Arnone (Indiana University, Estats Units d'Amèrica)
Heinz Bachmann (Pädagogische Hochschule Zürich, Suïssa)
Claire Beaumont (Université Laval, Canadà)
Nieves Blanco (Universidad de Málaga, Espanya)
Alberto Cabrera (University of Maryland, Estats Units d'Amèrica)
Alejandro Castro (Universidad Católica Argentina, Argentina)
Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canadà)
J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia, Espanya)
Ulisses Ferreira de Araújo (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Ana Gil-García (Northeastern Illinois University, Estats Units d'Amèrica)
Günter Huber (University of Tübingen, Alemanya)

Consell de redacció / Editorial Board

José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, Espanya)
Serafin Antúnez (Universitat de Barcelona, Espanya)
Georges-Louis Baron
(Université Paris V René Descartes-Sorbonne, França)
María Alejandra Bosco Paniagua
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Carlos da Fonseca Brandão
(Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil)
Elena Cano (Universitat de Barcelona, Espanya)
Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Xile)
Fabio Dovigo (Universita degli studi di Bergamo, Itàlia)
Slavko Gaber (University of Ljubljana, Ljubljana)
Joaquín Gairín (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Susana Gonçalves
(Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Romita Iucu (Universitatea din Bucuresti, Romania)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19
sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Coordinadora monogràfic / Special Issue Coordinator

Dra. Anna Díaz-Vicario
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52
educar@uab.cat <https://educar.uab.cat>

Danielle Leclerc (Université du Québec à Trois-Rivières, Canadà)
Mariana Maggio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla, Espanya)
Beatriz Pont
(Organisation for Economic Co-operation and Development, França)
Jaume Sarramona i Llopez
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Dirk Schneckenberg (École Supérieure de Commerce, Rennes, França)
Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Alejandro Tiana
(Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanya)
Denise Elena Vaillant (Universidad ORT, Uruguai)

Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Fernando Marhuenda Fluxá (Universitat de València, Espanya)
Juan Antonio Morales (Universidad de Sevilla, Espanya)
Antoni Navío Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Donatella Persico
(Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Itàlia)
Montserrat Rodríguez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Josep Maria Sanahuja (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)
Charles L. Slater
(California State University Long Beach, Estats Units d'Amèrica)
Rosa Tafur (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)
Luís Tinoco (Universidade de Lisboa, Portugal)
Verónica Violant Holz (Universitat de Barcelona, Espanya)
Duncan Waite (Texas State University, Estats Units d'Amèrica)

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 1022
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat>
ISSN 0211-819X (paper)
ISSN 2014-8801 (digital)
Dipòsit legal: B. 2840-1982
Impress a Espanya
Impress en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en febrer i setembre.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors. Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

- AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)
- CARHUS⁺
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- CiteFactor (Academic Scientific Journals)
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- DULCINEA
- Educ@ment
- ERA (Educational Research Abstracts Online)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
- ESCI (Emerging Sources Citation Index)
- EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)
- FECYT
- FRANCIS
- INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
- IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
- Latindex
- MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
- PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
- REDALYC
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- SCOPUS
- ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement (by): heu de reconèixer l'autoria de manera apropiada, proporcionar un enllaç a la llicència i indicar si heu fet algun canvi. Podeu fer-ho de qualsevol manera raonable, però no d'una manera que suggereixi que el llicenciador us dona suport o patrocina l'ús que en feu.

Índex

Educar

Gener-juny 2020, vol. 56, núm. 1, p. 1-258

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<https://educar.uab.cat>

Competències docents i formació

Competencias docentes y formación

- 7-13 Presentació / Presentación (Anna Díaz-Vicario)
- 15-34 **Guzmán-Cedillo, Yunuen Ixchel; Flores Macías, Rosa del Carmen** (Universidad Nacional Autónoma de México. México)
La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura.
Argumentative competence as main goal in educational contexts: Literature review.
- 35-59 **Domínguez García, Santiago; Palau Martín, Ramon** (Universitat Rovira i Virgili. Espanya)
Qualificació en l'ús docent de la pissarra digital interactiva: desenvolupament d'una rúbrica per avaluar mestres.
Qualifying the use of interactive whiteboards by teachers: Development of a rubric for assessing teachers.
- 61-75 **Mancinas Morales, Massiel; Cantú Ballesteros, Lorenia; García López, Ramona Imelda; Cuevas Salazar, Omar** (Instituto Tecnológico de Sonora. México)
Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías por parte de docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante.
Technology availability and use by high school teachers.
- 77-90 **Ribosa, Jesús** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
El docente socioconstructivista: un héroe sin capa.
The social-constructivist teacher: A hero without a cape.

- 91-107 **Souto-Seijo, Alba; Estévez, Iris; Iglesias Fustes, Verónica; González-Sanmamed, Mercedes** (Universidade da Coruña. España)
Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado.
Between the formal and the non-formal: An analysis from the perspective of continuing teacher training.
- 109-127 **Padilla-Hernández, Angelina Lorelí; Gámiz-Sánchez, Vanesa M.ª; Romero-López, M.ª Asunción** (Universidad de Granada. España)
Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida.
Evolution of higher education teachers' digital competence: Critical incidents derived from life stories.
- 129-144 **Díez-Gutiérrez, Enrique-Javier** (Universidad de León. España)
Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado.
Values transmitted in initial teacher training.

Temes de recerca / Temas de investigación

- 147-164 **Alvarez Valdivia, Ibis M.; Vall Castelló, Berta** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
Percepción de expectativas educativas de los padres de adolescentes de origen inmigrante, apoyo académico de los amigos y ajuste psicológico y escolar.
Perceptions of parents' educational expectations, academic support from friends and psychological and school adjustment in immigrant-origin adolescents.
- 165-181 **Marin, Elena; Proteasa, Carmen; Iucu, Romiță** (University of Bucharest. Romania)
Strategies being pursued by Romanian HEIs to support knowledge transfer.
Estratègies que segueixen les institucions d'educació superior de Romania per donar suport a la transferència de coneixement.
- 183-199 **Altopiedi, Mariana** (Universidad de Sevilla. España); **Burgos García, Antonio** (Universidad de Granada. España)
El papel del *coach* en la formación de directivos: análisis de un programa específico.
The role of coaching in the training of principals: Analysis of a specific program.

- 201-217 **Rodríguez Pulido, Josefa; Artiles Rodríguez, Josué; Guerra Santa-
na, Mónica** (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España);
Mena Lorenzo, Jorge Luis (Universidad de Pinar del Rio. Cuba)
Aprendizaje del estudiante universitario: un estudio de caso.
Learning among university students: A case study.
- 219-237 **Gamito Gomez, Rakel; Aristizabal Llorente, Pilar; Vizcarra Mora-
les, María Teresa; León Hernández, Irati** (Universidad del País
Vasco. España)
Seguridad y protección digital de la infancia: retos de la escuela del
siglo XXI
*Digital safety and protection of children: Challenges of the 21st-centu-
ry school*

Punts de vista / Puntos de vista

- 241-258 **Collet-Sabé, Jordi** (Universitat de Vic – Universitat Central de Cata-
lunya. Espanya)
Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva demo-
cràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat.
*The family-school relationship from a democratic perspective: Lines of
analysis and proposals for equity.*

COMPETÈNCIES DOCENTS
I FORMACIÓ

COMPETENCIAS DOCENTES
Y FORMACIÓN

Presentació

La globalització, juntament amb les tecnologies de la informació i la comunicació, està creant tot un conjunt de nous escenaris. Aquests no només replanegen el paper de l'educació, sinó que també són part d'aquesta educació i s'han convertit en mitjans i estratègies que impacten, alhora, en els processos de disseny i desenvolupament curricular. A més, una de les seves característiques i, per què no dir-ho, constants és la velocitat a què es produeixen els canvis.

Aquest ràpid progrés de la societat obliga a repensar contínuament la funció i el perfil del docent, a més de les competències professionals que això comporta, atesa la naturalesa d'aquestes i la seva influència en la qualitat de l'educació en qualssevol dels nivells educatius. L'OCDE (2019) destaca la seva funció, si bé és reconeguda des de sempre, quan defineix el docent com una persona l'activitat professional del qual implica la transmissió de competències (coneixements, actituds i destreses) a l'alumnat matriculat en un programa educatiu. La seva actuació professional incideix directament en la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge i és per això que la formació dels docents de qualsevol nivell educatiu ha estat i és una preocupació de tot sistema educatiu.

Amb tot, cal apuntar que aquesta formació, inicial i contínua, no és més que una conseqüència de les necessitats que es deriven del referit avenç. La resposta que cal donar-hi en clau de formació de competències professionals abans de l'exercici professional i també durant aquest, fins al punt que la formació continua comença a adquirir rang de rellevància en detriment de la inicial, a causa precisament de la constant evolutiva i exponencial del canvi al llarg de la vida professional del professor.

Sens dubte, els canvis que s'han produït en les últimes dècades així ens ho evidencien, i la formació, tant la inicial com la contínua, dels professionals de l'educació, des dels nivells bàsics fins als superiors, està incidint en l'adquisició i el desenvolupament de competències professionals. Les competències docents, tant les genèriques com les transversals, són constantment revisades i reconsiderades —només cal mirar les nombroses propostes de llistes de competències docents— amb l'objectiu d'ajustar-nos als nous temps. Actualment, per posar-ne un exemple, la competència digital docent copa gran part del debat, però sense menyscar altres competències tan importants com l'argumentativa, la reflexiva o la de treball en equip. Alhora, cal afegir tot el conjunt de canvis que s'han produït i s'estan produint i que afecten les modalitats

formatives esmentades generant noves estratègies metodològiques, així com mitjans i recursos amb què podem operar en els processos formatius en incorporar-hi les TIC en l'aprenentatge formal, no formal i informal. Això dona peu a una multiplicitat de propostes per abordar la formació docent (presencial, no presencial, modalitats híbrides, aprenentatge electrònic, aprenentatge mòbil, comunitats virtuals d'aprenentatge i desenvolupament professional, realitat virtual, realitat augmentada, etc., per apuntar-ne només algunes).

El monogràfic *Competències docents i formació* aglutina un conjunt de set aportacions que aborden aspectes vinculats amb la funció docent, les competències i la formació docent, que responen a la problemàtica plantejada. Des d'abordatges reflexius, inquisitius i propositius, s'evidencia la complexitat del quefer docent i es contribueix a ampliar el corpus de coneixement posat al servei de la presa de decisions per millorar els nous escenaris d'actuació i desenvolupament professional.

La primera de les aportacions, «La competència argumentativa com a meta en contextos educatius: revisió de la literatura», de Yunuen Ixchel Guzmán-Cedillo i Rosa del Carmen Flores, de la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic, analitza l'estatus de la recerca sobre la competència argumentativa en l'àmbit educatiu. Per això, es porta a terme una anàlisi exhaustiva de setantatre investigacions. De l'anàlisi es desprenen diverses implicacions, entre les quals destaca la necessitat d'establir mecanismes que permetin desenvolupar plantejaments curriculars sustentats en els resultats de la recerca. Així mateix, se suggereix la necessitat de garantir la formació del professorat en competències argumentatives perquè alhora integri el seu ensenyament en totes les etapes, incloent-hi les edats més primerenques i incorporant-hi les TIC per donar suport a l'ensenyament.

El segon article, «Qualificació en l'ús docent de la pissarra digital interactiva: desenvolupament d'una rúbrica per avaluar mestres», signat per Santiago Domínguez i Ramon Palau, de la Universitat Rovira i Virgili, tracta de respondre a la necessitat d'avaluar les habilitats docents en l'ús de la pissarra digital interactiva (PDI). Mitjançant la metodologia de recerca Educational Design Research, els autors presenten el procés de validació de l'eina d'avaluació creada. La rúbrica dissenyada permet avaluar tant l'habilitat del professorat en l'ús de la PDI com la seva capacitat per crear recursos per a aquest tipus de dispositiu.

El tercer article, «Disponibilitat tecnològica i ús de tecnologies per part de docents de batxillerat des de la perspectiva de l'estudiant», de Massiel Mancinas, Lorenia Cantú, Ramona Imelda García i Omar Cuevas, de l'Institut Tecnològic de Sonora (Mèxic), presenta un estudi desenvolupat a Mèxic en el qual s'analitza si existeix una correlació entre el nivell de disponibilitat tecnològica en les institucions d'educació mitjana i superior i l'ús de tecnologies per part dels docents. A través d'un estudi quantitatiu o experimental, evidencien que existeix una relació significativa entre disponibilitat tecnològica i ús docent, fet que determina les experiències d'aprenentatge i les formes de treball dels estudiants.

La quarta aportació, «El docent socioconstructivista: un heroi sense capa», signat per Jesús Ribosa, de la Universitat Autònoma de Barcelona, concreta el perfil d'ensenyament per a una educació socioconstructivista. Utilitzant l'analogia de l'arquetip de l'heroi, proposa un perfil docent que s'ajusta a dues característiques personals: l'alt nivell de competència i l'acció moral. Sens dubte, és un assaig suggeridor que interpel·la el professorat perquè sigui més conscient de les seves responsabilitats i del seu poder per millorar l'educació i la societat.

El cinquè article, «Entre el formal i el no formal: una anàlisi des de la formació permanent del professorat», d'Alba Souto-Seijo, Iris Estévez, Verónica Iglesias i Mercedes González-Sanmamed, de la Universitat de la Corunya, analitza la formació permanent dels docents d'educació primària de la comunitat autònoma de Galícia. L'estudi, d'enfocament qualitatiu, determina que el professorat segueix formant-se, principalment, mitjançant activitats formals presencials fora de l'horari lectiu, però durant el curs acadèmic. Davant dels resultats, les autores proposen que les ecologies d'aprenentatge poden ser una estratègia útil per afrontar les necessitats de formació del professorat i aprofitar totes les oportunitats d'aprenentatge.

El sisè article, «Evolució de la competència digital docent del professorat universitari: incidents crítics a partir de relats de vida», d'Angelina Lorelí Padilla-Hernández, Vanesa M^a Gámiz-Sánchez i M^a Asunción Romero-López, de la Universitat de Granada, compara l'evolució de la competència digital docent en la trajectòria professional de professors universitaris d'Espanya i Mèxic. A partir de relats de vida de quatre docents universitaris, ofereix resultats i reflexions que permeten comprendre l'evolució de la competència digital docent amb les seves llums, ombres i oportunitats per a la pràctica docent i el desenvolupament professional.

Finalment, l'article «Valors transmesos en la formació inicial del professorat», d'Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, de la Universitat de León, presenta els resultats d'un projecte de recerca sobre els valors transmesos en la formació inicial del professorat. Els resultats mostren que els docents universitaris tendeixen a reproduir valors i actituds vinculats al discurs social dominant. L'autor insta les universitats a dedicar esforços, mecanismes i recursos a analitzar quins són els valors que transmeten als futurs mestres i a plantejar-se si aquests contribueixen a una formació que permeti construir una societat millor i més justa.

Anna Díaz-Vicario

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada



Presentación

La globalización, junto con las tecnologías de la información y la comunicación, está creando todo un conjunto de nuevos escenarios. Estos no solo replantean el papel de la educación, sino que a la vez son parte de dicha educación y se han convertido en medios y estrategias que impactan, a su vez, en los procesos de diseño y desarrollo curricular. Además, unas de sus características y, por qué no decirlo, constantes es la velocidad a la que se producen los cambios.

Este rápido avance de la sociedad obliga a repensar continuamente la función y el perfil docente, además de las competencias profesionales que ello entraña, dada la naturaleza de estas y su influencia en la calidad de la educación en cualesquiera de los niveles educativos. La OCDE (2019) destaca su función, si bien es reconocida desde siempre, cuando define al docente como la persona cuya actividad profesional implica la transmisión de competencias (conocimientos, actitudes y destrezas) al alumnado matriculado en un programa educativo. Su actuación profesional incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y es por ello que la formación de los docentes de cualquier nivel educativo ha sido y es una preocupación de todo sistema educativo.

Con todo, hay que apuntar que dicha formación, inicial y continua, no es más que una consecuencia de las necesidades que se derivan del referido avance. La respuesta que hay que dar en clave de formación de competencias profesionales antes del ejercicio profesional y durante el mismo, hace que la formación continua empiece a adquirir rango de relevancia en detrimento de la inicial, a causa precisamente de la constante evolutiva y exponencial del cambio a lo largo de la vida profesional del profesor.

Sin lugar a dudas, los cambios acaecidos en las últimas décadas así nos lo evidencian, y la formación, tanto la inicial como la continua, de los profesionales de la educación, desde los niveles básicos hasta los superiores, está haciendo énfasis en la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales. Las competencias docentes, tanto las genéricas como las transversales, son constantemente revisadas y reconsideradas —buena prueba de ello son los numerosos listados de competencias docentes— con el objetivo de ajustarnos a los nuevos tiempos. En la actualidad, por poner un ejemplo, la competencia digital docente copa gran parte del debate, pero sin menoscabar otras compe-

tencias igual de importantes, como la argumentativa, la reflexiva o la de trabajo en equipo. A la par, hay que añadir todo el conjunto de cambios que se han producido y se están produciendo y que afectan a las modalidades formativas aludidas generando nuevas estrategias metodológicas, así como medios y recursos con los que podemos operar en los procesos formativos al incorporar las TIC en entornos de aprendizaje formal, no formal e informal. Ello da pie a una multiplicidad de propuestas para abordar la formación docente (presencial, no presencial, modalidades híbridas, aprendizaje electrónico, aprendizaje móvil, comunidades virtuales de aprendizaje y desarrollo profesional, realidad virtual, realidad aumentada, etc., por apuntar solo algunas).

El monográfico *Competencias docentes y formación* aglutina un conjunto de siete aportaciones que abordan aspectos vinculados con la función docente, las competencias y la formación docente, que responden a la problemática planteada. Desde abordajes reflexivos, inquisitivos y propositivos, se evidencia la complejidad del quehacer docente y se contribuye a ampliar el corpus de conocimiento puesto al servicio de la toma de decisiones para la mejora en los nuevos escenarios de actuación y desarrollo profesional.

La primera de las aportaciones, «La competencia argumentativa como meta en contextos educativos: revisión de la literatura», de Yunuen Ixchel Guzmán-Cedillo y Rosa del Carmen Flores, de la Universidad Nacional Autónoma de México, analiza el estatus de la investigación sobre la competencia argumentativa dentro del ámbito educativo. Para ello, se lleva a cabo un análisis exhaustivo de setenta y tres investigaciones. Del análisis se desprenden varias implicaciones, entre las que destaca la necesidad de establecer mecanismos que permitan desarrollar planteamientos curriculares sustentados en los resultados de la investigación. Asimismo, se sugiere la necesidad de garantizar la formación del profesorado en competencias argumentativas para que a su vez integre su enseñanza en todas las etapas, incluyendo las edades más tempranas, e incorporando las TIC para apoyar su enseñanza.

El segundo artículo, «Calificación en el uso docente de la pizarra digital interactiva: desarrollo de una rúbrica para evaluar maestros», firmado por Santiago Domínguez y Ramon Palau, de la Universidad Rovira i Virgili, trata de responder a la necesidad de poder evaluar las habilidades docentes en el uso de la pizarra digital interactiva (PDI). Mediante la metodología de investigación Educational Design Research, los autores presentan el proceso de validación de la herramienta de evaluación creada. La rúbrica diseñada permite evaluar tanto la habilidad del profesorado en el uso de la PDI como su capacidad para crear recursos para este tipo de dispositivos.

El tercer artículo, «Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías en docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante», de Massiel Mancinas, Lorenia Cantú, Ramona Imelda García y Omar Cuevas, del Instituto Tecnológico de Sonora (México), presenta un estudio desarrollado en México en el que se analiza si existe una correlación entre el nivel de disponibilidad tecnológica en las instituciones de educación media y superior y el uso de las tecnologías por parte de los docentes. A través de un estudio cuantitativo no experimental,

evidencian que existe una relación significativa entre disponibilidad tecnológica y uso docente, hecho que determina las experiencias de aprendizaje y las formas de trabajo de los estudiantes.

La cuarta aportación, «El docente socioconstructivista: un héroe sin capa», firmado por Jesús Ribosa, de la Universidad Autónoma de Barcelona, concreta el perfil del enseñante para una educación socioconstructivista. Empleando la analogía del arquetipo del héroe, propone un perfil docente que se ajusta a dos características principales: el alto nivel de competencia y la acción moral. Sin duda, es un ensayo sugerente que interpela al profesorado para que sea más consciente de sus responsabilidades y de su poder para mejorar la educación y la sociedad.

El quinto artículo, «Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado», de Alba Souto-Seijo, Iris Estévez, Verónica Iglesias y Mercedes González-Sanmamed, de la Universidad de La Coruña, analiza la formación permanente de los docentes de educación primaria de la comunidad autónoma de Galicia. El estudio, de corte cuantitativo, determina que el profesorado sigue formándose, principalmente, mediante actividades formales presenciales fuera del horario lectivo, pero durante el curso académico. A la luz de los resultados, las autoras proponen que las ecologías de aprendizaje pueden ser una estrategia útil para hacer frente a las necesidades de formación del profesorado y aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje.

El sexto artículo, «Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida», de Angelina Lorelí Padilla-Hernández, Vanesa M^a Gámiz-Sánchez y M^a Asunción Romero-López, de la Universidad de Granada, compara la evolución de la competencia digital docente en la trayectoria profesional de profesores universitarios de España y México. A partir de relatos de vida de cuatro docentes universitarios, ofrece resultados y reflexiones que permiten comprender la evolución de la competencia digital docente con sus luces, sombras y oportunidades para la práctica docente y el desarrollo profesional.

Finalmente, el artículo «Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado», de Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, de la Universidad de León, presenta los resultados de un proyecto de investigación sobre los valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. Los resultados muestran que los docentes universitarios tienden a reproducir valores y actitudes vinculados al discurso social dominante. El autor insta a las universidades a dedicar esfuerzos, mecanismos y recursos a analizar cuáles son los valores que están transmitiendo a los futuros maestros y a plantearse si estos contribuyen a una formación que permita construir una sociedad mejor y más justa.

Anna Díaz-Vicario

Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada



La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura

Yunuen Ixchel Guzmán-Cedillo
Rosa del Carmen Flores Macías

Universidad Nacional Autónoma de México. México.
yunuen.guzman@unam.mx
rcfm@unam.mx



Recibido: 27/8/2017
Aceptado: 22/1/2018
Publicado: 30/1/2020

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el estatus de la investigación sobre la competencia argumentativa dentro del ámbito educativo. Para ello se consideran diferentes propuestas para su desarrollo, ya sea en forma oral o escrita, tanto en escenarios virtuales como mixtos o presenciales en diferentes áreas del conocimiento. El análisis se centra en setenta y tres investigaciones ubicadas en seis bases de datos donde se tomó en cuenta el año en que se realizó la investigación, el tipo de publicación, el nivel educativo en el que se llevó a cabo, la actividad o la situación educativa, el tipo de análisis reportado y el área de conocimiento. El período en que las investigaciones fueron realizadas abarca los años 2000 y 2016, y la mayor parte de textos tratados son artículos científicos (un 88%) que se concentran en la argumentación escrita (un 43%), utilizando el análisis cualitativo para evaluar los argumentos (un 41%), en escenarios presenciales (un 45%) de educación superior (un 50%), en su mayor parte en el área de humanidades y ciencias de la conducta (un 24%), con una presencia mínima en las áreas de ingenierías, medicina y fisicomatemáticas. A partir de esta revisión se reflexiona sobre la necesidad de implementar los hallazgos reportados en diferentes áreas de formación profesional, las posibilidades de desarrollar esta competencia en niveles educativos más tempranos y la instrumentación de la evaluación formativa, además del aprovechamiento de la potencialidad de las TIC.

Palabras clave: argumentación; enseñar a argumentar; habilidad argumentativa

Resum. *La competència argumentativa com a propòsit en contextos educatius. Revisió de la literatura*

L'objectiu d'aquest article és analitzar l'estatus de la investigació sobre la competència argumentativa dins l'àmbit educatiu. S'hi consideren diferents propostes per desenvolupar l'estudi, ja sigui en forma oral o escrita, tant en escenaris virtuals com mixtos o presencials en diferents àrees del coneixement. L'anàlisi se centra en setanta-tres investigacions ubicades en sis bases de dades en les quals es va tenir en compte l'any en què es va realitzar la investigació, el tipus de publicació, el nivell educatiu en què es va dur a terme, l'activitat o la situació educativa, el tipus d'anàlisi reportada i l'àrea de coneixement. El període en què van ser realitzades les investigacions comprèn els anys 2000 i 2016, i la major part de textos tractats són articles científics (un 88%) que es concentren en l'argumentació escrita

(un 43%), utilitzant la qualitat analítica per avaluar els arguments (un 41%), en escenaris presencials (un 45%) d'educació superior (un 50%), la major part dels quals comprenen l'àrea d'humanitats i ciències de la conducta (un 24%), amb una presència mínima a les àrees d'enginyeries, medicina i físicomatemàtiques. A partir d'aquesta revisió es reflexiona sobre la necessitat d'implementar els resultats presentats en diferents àrees de formació professional, les possibilitats de desenvolupar aquesta competència en nivells educatius més recents i la instrumentació de l'avaluació formativa, a més de l'aprofitament de la potencialitat de les TIC.

Paraules clau: argumentació; ensenyar a argumentar; habilitat argumentativa

Abstract. *Argumentative competence as main goal in educational contexts: Literature review*

The aim of this article is to identify the status of research on argumentative competence in the scientific literature in the field of education. The corpus comprised seventy-three investigations located in six databases. All of the studies were related to the training of students in the ability to argue, either orally or written, in virtual, mixed and face-to-face scenarios in different areas of knowledge. The analysis took into account the year in which the research was performed, the type of publication, the educational level at which it was carried out, the educational activity or situation, the type of analysis reported and the area of knowledge. The studies were carried out from 2000 to 2016, with a larger number published after 2012. Most of the texts were articles (88%) that focused on written argumentation (43%) and used qualitative analysis to evaluate the arguments (45%) in higher education (50%), mostly in the humanities and behavioral sciences (24%) with a minimal presence in the fields of engineering, medicine, or physics and mathematics. The analysis points to the need to implement the reported findings in different areas of knowledge, as well as the importance of identifying the possibilities of developing argumentative competence at earlier educational levels and forms of formative assessment of this capacity to take advantage of the potential of ICTs.

Keywords: argument skills; educational interventions; argumentation

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 5. Evaluaciones propuestas en los diferentes contextos formativos |
| 2. Método | 6. Coincidencias reportadas |
| 3. El objeto de estudio de las investigaciones | 7. Discusión y conclusiones |
| 4. Situaciones didácticas para fomentar la competencia argumentativa | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La competencia argumentativa (CA) es una capacidad importante de promover cuando se espera que las personas sepan fundamentar sus puntos de vista, así como refutar aquellos discordantes con el suyo. Se sabe que la pericia en la competencia argumentativa no es espontánea, es aprendida en interacciones sociales en las que para participar se necesita de una visión crítica sobre la postura de los interlocutores, además de articular adecuadamente un lenguaje con los conocimientos que fundamentan los argumentos propios (Giménez et al., 2014; García, 2013; Paraskeva, Chatziiliou y Alexiou, 2013; Jonassen y Kim, 2010; Weinberger, Stegmann y Fischer, 2010; Chinn, 2006; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Colombo, 2015; Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez, 2015; Curone, Alcover, Martínez, Lombardo y Colombo, 2014; Guzmán-Cedillo, Flores-Macías y Tirado-Segura, 2012).

La CA se manifiesta cuando el individuo ha logrado integrar capacidades cognitivas como evaluar la información, disipar contradicciones y reflexionar sobre las afirmaciones y la evidencia que las sustenta. Igualmente, se presenta la capacidad para componer un argumento y las actitudes necesarias para realizar interacciones (Kuhn, Hemberger y Khait, 2016).

En el ámbito educativo, la CA se vuelve esencial para una evaluación crítica de la presentación de propuestas de solución de problemas. Su elaboración dentro de actividades o situaciones complejas prepara al estudiante para realizar producciones argumentativas escritas o para participar en intercambios dialógicos, a fin de demostrar un dominio de diferentes formas de conocimiento (Jenicek, 2006).

Al desarrollar la CA, los estudiantes aprenden a discurrir en términos científicos cuando dan una explicación a los otros acerca de lo que consideran la mejor solución a un problema, ya que necesitan elaborar un argumento con razonamientos explícitos basados en justificaciones que demuestren evidencias, así como la comprensión del cuestionamiento de los otros para poder responder de forma reflexiva alrededor del problema en cuestión (Jenicek, 2006; Wagemans, 2011).

A partir de lo anterior se entiende que, al defender o rechazar una afirmación, el individuo tiene un objetivo comunicativo, muestra ciertas actitudes y posee un conocimiento, todo ello entrelazado con una serie de recursos que se ponen en juego en situaciones que exigen de argumentaciones con el fin de negociar, discutir o consensuar con los interlocutores.

Los estudios sobre argumentación refieren la existencia de saberes de naturaleza distinta, que pueden comprenderse desde una perspectiva holística e integrada de los componentes de una competencia (habilidades, conocimientos y actitudes) ante situaciones que demandan la movilización de dichos recursos.

Todos ellos se constituyen en una acción experta que lleva a cabo un individuo al exponer de manera coherente, fundamentada y sistemática una aseveración, hecho o conclusión para plantear su postura, a la vez que se muestra una

actitud frente a la temática, así como a los interlocutores en una situación donde se intercambian y comparten significados. (Guzmán-Cedillo et al., 2012, p. 908)

En consecuencia, es obligado ubicar el desarrollo de la competencia argumentativa en la participación de determinadas prácticas de naturaleza socio-cultural, donde, para ser competente, el estudiante moviliza y articula recursos de naturaleza muy diversa, tanto internos (aptitudes y capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores) como externos (materiales, artefactos técnicos o simbólicos y ayudas de otras personas) (Guzmán-Cedillo, Flores-Macías y Tirado-Segura, 2012 y 2013).

Diferentes hallazgos avalan la idea de que el argumento dialógico es la situación educativa que favorece que un individuo desarrolle la capacidad para argumentar hasta lograr un desempeño eficiente al integrar, combinar, desarrollar y contextualizar los recursos en la CA (Guzmán-Cedillo et al., 2012 y 2013; Kuhn, 2015 y 2016; Crowell y Kuhn, 2014; Villarroel, Felton y García-Mila, 2016; VanDerHeide, Juzwik y Dunn, 2016; Luan y Jiang, 2014; Carter, 2016).

Con base en lo anterior, este artículo de revisión pretende identificar el estatus en la literatura científica del estudio de la competencia argumentativa en escenarios educativos. Con este objetivo se analizan investigaciones realizadas con relación a la enseñanza y la evaluación de esta competencia.

2. Método

Después de una revisión a finales del año 2016 en seis bases de datos en español e inglés mediante los parámetros de búsqueda *argument evaluation, argument skills, argument competence training or teaching or promote or learning activities, writing argumentation and oral*, se ubicaron 142 documentos relacionados (SCOPUS 22, Springer 3, Google académico 59, Scielo, Redalyc 12 y TesiUNAM 3). De ellos se eligieron los que en su resumen reportaban una situación educativa (81) sobre la argumentación.

Una vez ubicados los documentos se procedió a obtener las versiones digitales en formatos PDF para su análisis en el programa QDAminer versión 4.1 con categorías, previamente determinadas y afinadas entre cinco analistas. Las categorías fueron once: la base de datos donde se obtuvo el documento, el año de publicación, las palabras clave utilizadas, la frecuencia de citas, el tipo de investigación (teórica y práctica), el tipo de documento (artículo, tesis, capítulo de libro o congreso), el nivel educativo, la población con la que se trabaja o la unidad de análisis, la actividad de aprendizaje mencionada, la modalidad educativa y el área de conocimiento, la población, además de los instrumentos utilizados o el tipo de análisis reportado en el estudio.

La lectura minuciosa de estos documentos llevó a la decisión de considerar solo los que explícitamente trataban con propuestas de enseñanza o evaluación de la capacidad para argumentar, por ello el corpus de documentos analizados se redujo a setenta y tres investigaciones entre artículos, tesis y capítulos de

libros. En ese sentido, las preguntas para analizar los documentos fueron: «¿cuál es el objeto de estudio de las investigaciones?», «¿cuáles son las situaciones o actividades de aprendizaje que reportan?», «¿qué tipo de evaluaciones son propuestas?» y «¿cuáles son los hallazgos en los que coinciden?». A continuación se describen los resultados del análisis del corpus de artículos agrupados en cuatro categorías: objeto de estudio, situaciones didácticas, tipos de evaluaciones y hallazgos similares.

3. El objeto de estudio de las investigaciones

En términos del objeto de estudio en los 73 trabajos se observaron tres grandes grupos, el primero de los cuales se refiere al diseño de herramientas educativas para fomentar y evaluar la capacidad de argumentar; el segundo señala el análisis de los productos de los participantes para identificar los niveles de argumentación alcanzado, y el tercero refiere propuestas teóricas alrededor de fundamentos tanto lingüísticos como educativos en el campo de la argumentación.

Los trabajos cuyo objetivo es el diseño o el desarrollo de herramientas, han ubicado dos tipos de herramientas: las didácticas y las de evaluación. Las primeras se refieren al desarrollo de plataformas, *software*, formatos o secuencias didácticas para promover la capacidad argumentativa. Las de evaluación buscan la conformación de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo o cuestionarios para determinar las habilidades en la construcción de un argumento.

Los artículos dedicados al análisis de los argumentos se basan en la revisión de producciones, como escritos académicos (pueden ser ponencias, artículos científicos o ensayos) y presentaciones orales (exposiciones o intervenciones en debates), además de la comprensión de escritos argumentativos, ya sean literarios o científicos. En ellos se busca determinar el nivel alcanzado para argumentar, considerando habilidades tales como: la identificación de falacias o polifonía, la presentación de una postura, el manejo de evidencias, la negociación de significados o la capacidad de llegar a acuerdos.

El tercer grupo de artículos, las propuestas teóricas, contribuye al estado del arte en dos grandes vertientes, una aborda a las escuelas lingüísticas de la argumentación en términos de la estructura del argumento, mientras que la otra busca fundamentar diferentes propuestas educativas, reportando así propuestas conceptuales sin todavía brindar evidencia empírica de ellas (Bellon, 2000; Chacón, 2013; Chala y Chapetón, 2012; Molina y Padilla, 2013; Monzón, 2011; Obando, 2014; Torres, 2004).

4. Situaciones didácticas para fomentar la competencia argumentativa

Los 53 artículos que reportan secuencias didácticas para fomentar la capacidad de argumentación plantean tareas como la discusión de problemas éticos y la elaboración de informes científicos que pueden ser escritos o se acompañan de un momento de presentación oral. Tratan con poblaciones de diferentes

características, se distinguen grupos por nivel educativo, algún tipo de discapacidad (debilidad auditiva) o características sociales (bilingüismo), así como la formación en distintas profesiones. Estos artículos se concentran en la educación superior (un 60%), atendiendo en menor medida a los otros niveles educativos (educación media [un 21%] y educación básica [un 19%]).

Para determinar las áreas de conocimiento abordadas en las secuencias didácticas de los estudios se utilizó como referente a la clasificación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) mexicano. Los estudios se concentran más en el área de humanidades y ciencias de la conducta (un 47,1%) (letras, educación y psicología), seguida del área de biología y química (un 11,3%) y las ciencias sociales (un 7,5%) (comunicación, derecho, información empresarial, ciencias del deporte y la recreación). En menor medida se encuentran estudios en fisicomatemáticas y ciencias de la tierra (un 3,7%), medicina y ciencias de la salud (un 1,8%). Hay estudios que no reportan las áreas de conocimiento abordado (un 7,5%) o bien que señalan cursos remediales o propedéuticos para promover la competencia argumentativa en tanto capacidad transversal, mencionando combinaciones de varias áreas (matemáticas, literatura, biología, educación ambiental, etc.) como parte de un proyecto institucional (un 11%).

Son pocas las situaciones propuestas en las secuencias didácticas que hacen uso de herramientas web para producir debates electrónicos o tareas multimedia en línea (un 17%) o ambientes mixtos (un 9,4%). En mayor medida se trata de programas totalmente presenciales (un 74%), en los que el intercambio frecuentemente es oral (un 19%) a través de actividades como el debate, las tertulias académicas, el juego de rol, las discusiones colectivas sin llegar a ser debate, los equipos de aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo para construir argumentos, la resolución de casos, la coevaluación y la construcción de organizadores gráficos.

En general, como producto de aprendizaje se considera una producción escrita (un 62,2%), puesto que poco se combinan la escritura y la oralidad (un 11,3%) y es mínimo el uso de organizadores gráficos para constituir las ideas (un 3,7%), como por ejemplo los diagramas heurísticos y los mapas argumentativos.

En dichas propuestas de intervención las secuencias didácticas varían en los pasos a seguir. De forma general, se pueden distinguir tres modelos: el seminario cuyo foco es la producción escrita de un género argumentativo contando con la supervisión de un docente; el taller orientado a reconocer y a emplear las cualidades de un buen argumento mediante organizadores gráficos, y el taller colectivo orientado a realizar actividades compartidas para la creación de producciones argumentativas orales (ver la tabla 1).

Tabla 1. Modelos de secuencias didácticas para enseñar a argumentar*

Relacionados con el género argumentativo (tipo seminario)	Relacionados con el análisis de un buen argumento (tipo taller)	Relacionados con actividades compartidas (tipo taller colectivo)
1. Revisión de las características del tipo de género discursivo. 2. Lectura de documentos y de ejemplos. 3. Identificación de argumentos. 4. Producción escrita y revisión continua del docente. 5. Edición. 6. Publicación.	1. Revisión de los componentes de un argumento. 2. Comprensión de los criterios de evaluación. 3. Revisión de ejemplos de argumentos. 4. Producción de argumentos de forma individual o colectiva, con investigación del tema y organizadores gráficos (diagrama, mapas, formatos o plantillas). 5. Revisión propia o en pequeños grupos.	1. Lectura grupal de un ejemplo. 2. Explicación al grupo del modelo argumentativo (las partes de un argumento). 3. Discusión grupal de ejemplos a través de cuestionamientos abiertos, ejercicios de identificación y aclaraciones. Combinación con sesiones de debate para revisión de contexto o posición elegida. 4. Elaboración conjunta acompañada de investigación. 5. Revisión colectiva. 6. Revisión individual. 7. Presentación pública o jornadas explicativas.
(Durango y Cano, 2015; Garzón-Osorio, 2012; Jingyan y Zhidong, 2013; Melero y Garaté, 2013; Ochoa y García, 2012; Padilla, 2010a y 2010b; Serrano de Moreno, 2008 y 2011, Torres García, 2014; Yang, Lin, She y Huang, 2015, y Pérez-Echeverría, Postigo y García-Mila, 2016.)	(Lu y Zhang, 2013; Jingyan y Zhidong, 2013; Revel, Meinardi y Adúriz, 2014; Del Pino, Silva, Soto y Toloza, 2009; Focillas y Laorden, 2014; Goldstein, Crowell y Kuhn, 2009; González-Arias, 2009; Knight, Wise y Southard, 2013; Lin y Mintzes, 2010; Vicuña y Marinkovich, 2008; Ortiz y Argoty, 2013; Pérez Campillo y Chamizo Guerrero, 2013; Pipkin, 2008; Salazar, 2008; Sánchez Upegui, Sánchez Ceballos, Méndez Rendón y Puerta Gil, 2013; Vargas, 2014; Villar, 2011; Yang y Wu, 2012; Castelló, 2016; González-Lamas, Cuevas y Mateos, 2016, y Rapanta y Walton, 2016.)	(Curone, Alcover, Martínez, Lombardo y Colombo, 2014; Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez, 2015; Bugarcic, Colthorpe, Zimbardi, Su y Jackson, 2014; Chapetón y Chala, 2013; Padilla, 2012; Padilla, Douglas y López, 2010; Kuhn, Hemberger y Khait, 2016, y García-Mila et al., 2016.)

* En la tabla 1 se realiza una síntesis de los tipos de formación propuestos en la enseñanza de la capacidad para argumentar con las secuencias propuestas en diferentes investigaciones.

Fuente: elaboración propia.

5. Evaluaciones propuestas en los diferentes contextos formativos

Los instrumentos de evaluación reportados en los estudios de secuencias didácticas se emplean para analizar las categorías argumentativas presentes en las producciones. En su gran mayoría aplican un análisis cualitativo (un 68%). También se emplean pruebas de desempeño (un 6%) diseñadas para evaluar el nivel de competencia en las habilidades argumentativas. Pocos estudios

reportan combinaciones (un 5,1%) o mencionan el uso de encuestas y autoinformes (un 2%). Se denota un interés reciente en la investigación sobre el uso de rúbricas de evaluación para analizar las producciones de los estudiantes (un 6,4%) y la calidad de elaboración de organizadores gráficos (un 3,7%).

Los estudios que proponen un análisis cualitativo de los argumentos en producciones orales o escritas se realizan a partir del análisis de contenido y del discurso, emplean categorías o indicadores de calidad de la estructura o bien del dominio de destrezas o habilidades para construir el argumento (un 46%).

Cuando se analiza la calidad del producto se mencionan indicadores lingüísticos y de habilidades argumentativas. La presencia de ambos indicadores, ya sea en términos de frecuencia o de complejidad de elaboración, determina el nivel de desempeño en las producciones argumentativas.

Los estudios que se refieren a los elementos lingüísticos manifestados en el argumento realizan un análisis macrotextual o de metadiscurso en términos de la yuxtaposición, el tipo de marcadores discursivos, el uso y la tipología de nexos, las operaciones lógicas presentes, los organizadores discursivos, los recursos discursivos, los movimientos y las secuencias textuales o los símbolos prosódicos (Alcover et al., 2015; Padilla, 2012; Padilla, Douglas y López, 2010; Pérez Campillo y Chamizo Guerrero, 2013; Serrano de Moreno, 2011; Upegui, Buriticá y Fernández, 2015; Vargas-Franco, 2014; González-Lamas, Cuevas y Mateos, 2016; Pérez-García, 2012; Ramírez, 2011 y 2012).

Para las habilidades argumentativas se subraya la presencia de un interlocutor, la relación entre ideas, la organización de los juicios, los razonamientos coherentes, el manejo y el rigor de las evidencias, la referencia a los temas tratados, la identificación de polifonías o falacias, la definición de una postura, el manejo de planos de controversia, el uso de ejemplos, el uso de las normas o los axiomas, además de la presencia de razonamientos circulares (Santa Olalla Mariscal, 2010; Torres-García, 2014; Castelló, 2016; García-Mila et al., 2016).

Cuando los indicadores obedecen más a situaciones sociales, se destaca la adherencia a la tesis principal o a una postura en temas controversiales. Es decir, se enfatiza la importancia del consenso, porque en este toman relevancia las habilidades de negociación de significados, los acuerdos logrados, la solicitud de evidencias, los cuestionamientos para entender la postura o el argumento del otro, el número de intervenciones, las fases de interacción, la valoración de las fortalezas del argumento contrario y el propio, así como el uso de estrategias no verbales o de cortesía (Vescance, David y Caicedo, 2014; Yang, Lin, She y Huang, 2015; Kuhn et al., 2016).

En las evaluaciones combinadas se mide la capacidad para argumentar a partir de cuestionamientos que motivan la producción, y las respuestas a esos cuestionamientos se valoran a partir de una rúbrica de evaluación educativa con criterios o de una rejilla de análisis que realizan jueces entrenados en un enfoque argumentativo que da fundamento a la evaluación (Bañales et al., 2015; Lin y Mintzes, 2010; Jingyan y Zhidong, 2013; Ramírez, 2011; Galindo, Moreno y Pascale, 2009; López y Padilla, 2011; González-Arias, 2009).

Con respecto al desarrollo de *software* o programas computacionales (SaberPro, MMEE, Dígallo y Didactex), la valoración se realiza a partir de árboles de decisión programados. Es decir, se revisan los argumentos a partir del modelo ya clásico de Toulmin, analizando la fortaleza del argumento y los conectores utilizados en la ilación de los razonamientos (Jingyan y Zhidong, 2013; Goldstein, Crowell y Kuhn, 2009; Durango y Cano, 2015; Ortiz y Argoty, 2013; Manrique-Grisales, 2011, Méndez, 2012).

En el caso de las pruebas de desempeño, se solicita al estudiante que cree argumentos orales o escritos evaluados por jueces (Salazar, 2008; Backhoff, Velasco y Peón, 2013). Un ejemplo claro de la puntuación en una prueba de desempeño es el del Cuestionario de Habilidades de Argumentación, utilizado por Lin y Mintzes (2010) con estudiantes de educación básica. Comprende dos partes: una informativa, que consiste en exponer un escenario, y otra de elaboración, que se conforma de cuatro preguntas abiertas cuya meta es evaluar los diferentes componentes del argumento, ya sea a favor o en contra de la creación de un parque de diversiones. El siguiente extracto lo ejemplifica (Lin y Mintzes, 2010, p. 1001):

Escenario: El establecimiento de un parque de diversiones y las opiniones de los grupos de interés involucrados.

Preguntas: 1. ¿Por qué estaría de acuerdo o en desacuerdo con el establecimiento del parque? 2. Si alguna persona no está de acuerdo con las opiniones expresadas en la primera pregunta, ¿cuáles podrían ser las razones de esas opiniones? 3. ¿Cómo convencería a alguien que no estaba de acuerdo con usted si le dan tales razones en la segunda pregunta? 4. ¿Cuáles son evidencias de sus razones para estar de acuerdo o en desacuerdo?

Con respecto a las rúbricas, se ha considerado que facilitan una secuencia más fiable del desarrollo de la capacidad para argumentar (Picón, 2013). Los estudios coinciden en que permiten una evaluación diferenciada del desempeño, ya que ayudan a los evaluadores a asignar un juicio. Requieren de una capacitación previa a su uso y de una selección cuidadosa de diversas características deseables en los argumentos (Upegui et al., 2015; Backhoff et al., 2013; Errázuriz, 2014; Garzón-Osorio, 2012; Lin y Mintzes, 2010; Lu y Zhang, 2013; Guzmán-Cedillo et al., 2012).

Así mismo, se subraya que esta herramienta también constituye un marco de referencia para que los estudiantes aprendan a desarrollar un argumento científico si cuentan con la posibilidad de realizar una práctica constante (Bugarcic, Colthorpe, Zimbardi, Su y Jackson, 2014), al mismo tiempo que se apoyan en la mejora de las habilidades argumentativas cuando de manera frecuente se realiza la evaluación por pares (4-6 veces) acompañada de los comentarios del docente (Lu y Zhang, 2013; Revel, Meinardi y Adúriz, 2014). Además, se ha observado la eficacia de la rúbrica en un LMS, al reducir el tiempo de marcado y retroalimentación (Atkinson y Lim, 2013).

Por otro lado, para valorar el impacto de intervenciones educativas se ha recurrido a la combinación de instrumentos como cuestionarios tipo encuesta y entrevistas para conocer la percepción de la habilidad de escritura de los estudiantes, así como rúbricas para evaluar los ensayos argumentativos escritos (Chapetón y Chala, 2013). Igualmente, se ha hecho uso de encuestas para valorar la actitud hacia la argumentación de los estudiantes antes y después de la intervención (Santibáñez, 2014 y 2015a; Yang et al., 2015; Yang y Wu, 2012; Meneses, 2013).

Otra forma de evaluar son los organizadores gráficos como las redes sistémicas o los mapas argumentativos (Lu y Zhang, 2013), en los que se parte de la relevancia que el lenguaje en términos de retórica tiene en el aprendizaje, evaluando al diálogo como un elemento imprescindible para la coconstrucción de conocimientos, además de las evidencias o de las razones que se dan por cada afirmación emitida a manera de sustento (Revel, Meinardi y Adúriz, 2014). Estas herramientas tienen la ventaja de ayudar al docente a identificar los progresos importantes en tanto se argumenta y se reflexiona sobre el proceso de construcción, a la par que apoyan al estudiante a estructurar el contenido y a observar con claridad las unidades de análisis de las justificaciones, la circularidad en los razonamientos o su congruencia en un nivel contraargumentativo, para después lograr el nivel de la refutación (Rapanta y Walton, 2016; Angulo, Girona, Almodóvar y Serrano, 2015; Rapanta, García-Mila y Gilabert, 2013). Los estudios comparten afinidades que de alguna manera delimitan las tendencias en educación para crear situaciones orientadas a fortalecer los componentes de la CA.

6. Coincidencias reportadas

Entre las similitudes ubicadas sobresalen tres aspectos: los relacionados con las herramientas de evaluación, los beneficios para los estudiantes de desarrollar la CA y las cualidades de una didáctica orientada al fomento de esta competencia.

En cuanto a las herramientas de evaluación, se identifica que no hay un uso consistente de referentes para la valoración de la calidad del argumento. Hay estudios que reportan herramientas que no aluden al empleo de indicadores o de estándares que guarden relación con los descritos en un buen argumento (por ejemplo: marcadores discursivos, cohesión, organización, etc.) (Alcover et al., 2015; Bañales et al., 2015; Manrique-Grisales, 2011). Paradójicamente, se han encontrado 29 instrumentos que sí retoman estos indicadores, pero que son poco o nada retomados por los otros investigadores en este campo (Atkinson y Lim, 2013; Cruz, 2014; Garzón-Osorio, 2012; Lu, 2013; Backhoff et al., 2013; Chen y Chen, 2015; Bugarcic et al., 2014; Lu y Zhang, 2013; Torres, 2014; Guzmán-Cedillo et al., 2013; Meneses, 2013). Además, también se identifica que hay propuestas didácticas o de evaluación que se quedan en documentos en los que se hace referencia al desarrollo de categorías derivadas de modelos clásicos para ser utilizados en la evaluación de los argu-

mentos estudiantiles (Fuentes y Santibáñez, 2014; Campos, 2012; Guerrero, 2014; Pérez, 2015), pero no se reporta evidencia de haber sido probados.

Es decir, en el campo se identifican limitantes en el planteamiento de estándares para evaluar las cualidades de un argumento, así mismo se nota la falta de intercambio entre los investigadores de este campo.

En lo que toca a los beneficios de desarrollar la CA, los artículos aluden teóricamente al efecto positivo en diferentes capacidades o habilidades tales como: competencias comunicativas para expresar ideas y emociones, pensamiento crítico, habilidades sociales, resolución de conflictos, empatía, creatividad, civismo, involucramiento, análisis, contraste y síntesis de información, competencias científicas y comprensión de perspectivas múltiples o sociales. Sin embargo, son pocos los estudios que muestran evidencia empírica de estas relaciones (Khun, 2015; Errázuriz, 2014; Lin y Mintzes, 2010; Ortiz y Argoty, 2013; Santa Olalla Mariscal, 2010; Vargas-Franco, 2014; Yang y Wu, 2012; González-Lamas et al., 2016; García-Mila, 2016; Kuhn et al., 2016; Mercier, Boudry, Paglieri y Trouche, 2016).

Respecto a una didáctica para fomentar la CA, las investigaciones coinciden en que esta debería de contemplar la complejidad lingüística y social de las comunidades letradas en las que se participa para argumentar. De esta manera, las actividades, las herramientas y los recursos deben de pensarse para contextos específicos, ya sea en espacios científicos o literarios. Así, lo que se promueve es la familiarización con tareas tanto relevantes como reales que requieran la elaboración de argumentaciones para que los participantes comprendan las circunstancias bajo las cuales una producción argumentativa se considera endeble versus consistente.

Dichas comunidades deberían generar espacios de interacción horizontales y dialógicos para los aprendices, a fin de provocar mayor retroalimentación entre pares, docentes o expertos en la temática, lo cual ayudaría a los estudiantes a afinar sus producciones. Los estudios relativos a la didáctica coinciden en un proceso de enseñanza que se inicia con el conocimiento de categorías argumentales, para después identificarlas en textos; continúa con planteamientos de una opinión fundamentada que posteriormente lleva a identificar justificaciones, reconociendo falacias en diferentes situaciones discursivas (ya sea sobre un tema, una situación o un texto), y culmina con la elaboración de las propias justificaciones de elección de una postura, siendo el nivel más complejo la elaboración de contraargumentos basados en el entendimiento de otras posturas.

No obstante, teniendo en cuenta la relevancia de contar con un acercamiento interdisciplinario para el desarrollo de la competencia argumentativa en escenarios educativos, en las investigaciones estudiadas se identifica la prevalencia de análisis monodisciplinarios para enseñar a los estudiantes a argumentar. Un acercamiento multidisciplinario o interdisciplinario les brindaría la oportunidad de argumentar desde diferentes perspectivas derivadas de distintas áreas, lo cual potencializaría el trabajo colaborativo más afín a las políticas educativas del siglo XXI (Salazar, 2008; García-Barrera, 2015; Noroozi, Weinberger, Biemans, Mulder y Chizari, 2012).

7. Discusión y conclusiones

En esta revisión sistemática se han ubicado una variedad de propuestas didácticas y de evaluación de las producciones argumentativas de los estudiantes. Las investigaciones se han centrado en las situaciones educativas, así como en secuencias que fomentaban las habilidades argumentativas donde adquirirían cada vez más importancia las actividades sociales donde los problemas abiertos daban lugar a una reflexión y a una revisión del problema, antes que a una toma de postura. La evaluación era propuesta para la revisión de estructura del argumento o de las habilidades manifestadas en su elaboración.

A lo largo de esta revisión también se han identificado huecos en la evolución registrada de los estudios sobre la enseñanza de la CA, huecos que señalaban nuevas líneas de investigación que contribuyan a comprender el desarrollo de la CA y de las herramientas necesarias para fomentarla entre los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Estas líneas pueden agruparse en al menos seis temáticas: el uso de las TIC, el desarrollo profesional docente, la actividad de argumentar en comunidades, los estudios empíricos sobre habilidades de orden superior, la atención a niveles educativos básicos o áreas de conocimiento abandonadas y la unificación de criterios de evaluación.

El uso de las TIC a través de *software* o de aplicaciones en diferentes idiomas, además de contemplar escenarios virtuales en los diferentes niveles educativos y de formación, ofrece mayor riqueza y eficiencia, así como posibilidades de inclusión a grupos más amplios. Es importante que las didácticas de estas innovaciones tecnológicas tengan en cuenta e integren un proceso de aprendizaje de complejidad creciente para desarrollar las habilidades, los conocimientos y las actitudes necesarias para mostrar tanto dominio como pericia al elaborar un argumento.

El desarrollo profesional docente es indispensable, pues, además de necesitar la guía de alguien que conozca las técnicas en el aula para fomentar la argumentación, es igualmente importante que considere la idea de que elaborar un argumento constituye un proceso para responder planteamientos abiertos o dilemas con múltiples perspectivas que provoquen tanto la descentración de un pensamiento como la búsqueda de evidencias que den soporte a sus explicaciones. En consecuencia, para lograr intervenciones educativas exitosas, es necesaria una formación docente que atienda a estas situaciones formativas, ya que las actividades de enseñanza que reportan mejoras en la CA señalan la importancia de que los estudiantes aprendan en interacción con otros, y ello constituye un reto, pues si bien se cuenta con indicadores acerca de cómo enseñar la CA, hay vacíos en las directrices de la formación de los docentes de los diferentes niveles educativos que los orienten hacia una visión socializada y contextualizada de las actividades de aprendizaje. Además, dicha situación se agrava, pues si bien ya se determinan los niveles argumentativos (como ya sucede en las pruebas de ciencias de PISA), se nota un hueco en la forma como los datos de estas evaluaciones pueden ayudar a tomar decisiones en los espacios de aprendizaje y en el desarrollo profesional docente.

La actividad de argumentar en comunidades es una posibilidad cada vez más reconocida en las investigaciones y requiere de una visión social del proceso argumentativo que sigue reglas de contexto en términos de la disciplina o de la realidad discutida por los interlocutores. En ese sentido, es importante investigar los escenarios específicos y preguntarse cuál es la forma de argumentar en ciencias o en ingeniería, cómo sucede la argumentación en educación básica sobre problemas socialmente relevantes para la comunidad y cómo darles sostén y dirección. En la medida en que se profundice sobre estas cuestiones se podrán brindar espacios no solo para las comunidades científicas o literarias, sino también para los ámbitos sociales de la vida cotidiana en pro del desarrollo de la CA, y con ello lograr espacios más democráticos.

A tenor de ello, también se identifica una necesidad de estudios que reporten datos empíricos sobre habilidades de orden superior (pensamiento crítico o matemático, manejo de lógica) y la relación que guardan con la CA, más allá de las conjeturas plasmadas en varios de los documentos analizados.

Pese a que desde 2012 los estudios sobre esta competencia se han incrementado, existe una falta de atención a niveles educativos básicos y áreas de conocimiento abandonadas (ingeniería, medicina y ciencias de la salud), con propuestas didácticas implementadas que muestren resultados en la capacidad de argumentar de los estudiantes. Igualmente, es necesario que se fortalezca su formación interdisciplinaria, de tal manera que la divergencia de posturas frente a un tema enriquezca la propia visión profesional y científica, situación cada vez más común en los espacios laborales. Ante este panorama, se aprecia la necesidad de realizar políticas educativas para tender puentes entre las comunidades académicas y las instituciones educativas que apoyen planteamientos curriculares sustentados en la investigación de una competencia que deba caracterizar a un ciudadano del mundo.

Respecto a la unificación de criterios de evaluación, se identifican limitaciones en el planteamiento de estándares para evaluar las cualidades de un argumento. Así mismo, se nota la falta de intercambio entre los investigadores de este campo o de estudios que busquen unificar criterios que den cuenta de la complejidad de la CA o de instrumentos que evidencien su desarrollo. Por otra parte, la falta de consenso entre los investigadores sobre cómo evaluar la calidad de los argumentos dificulta la integración y la articulación de los hallazgos en este campo. A causa de ello, es necesario crear una cultura a favor del uso compartido de instrumentos de evaluación, con la finalidad de incrementar evidencia contundente de las experiencias exitosas y de los beneficios que se atribuyen al desarrollo de la capacidad para argumentar.

Referencias bibliográficas

- ALCOVER, S.M.; PABAGO, G.M.; LOMBARDO, E.A.; GARECA, D.A. y CURONE, G.N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 1-7. Recuperado de <<http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/176>>.

- ANGULO, T.A.; GIRONA, T.M.; ALMODÓVAR, P.S. y SERRANO, M.Á.G. (2015). Diseño de la plataforma «RedacText 2.0» para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445.
<https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43359>
- ATKINSON, D. y LIM, S.L. (2013). Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5).
<<https://doi.org/10.14742/ajet.526>>
- BACKHOFF, E.E.; VELASCO, A.V. y PEÓN, Z.M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 9-39. Recuperado de <<http://www.Scielo.org.mx/pdf/resu/v42n167/v42n167a1.pdf>>.
- BAÑALES, F.G.; VEGA L.N.; ARAUJO A.N.; REYNA, V.A.; RODRÍGUEZ, Z.B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es>.
- BELLON, J. (2000). A research-based justification for Debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-175. Recuperado de <<https://malcolmdebates.files.wordpress.com/2009/02/bellon-debate-across-the-curriculum.pdf>>.
- BUGARCIC, A.; COLTHORPE, K.; ZIMBARDI, K.; SU, H.W. y JACKSON, K. (2014). The development of undergraduate science students' scientific argument skills in oral presentations. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 22(5), 43-60. Recuperado de <<https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/view/7566>>.
- CAMPOS, F.E. (2012). Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita. *Letras*, 54(86), 99-110. Recuperado de <http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832012000100005&script=sci_abstract>.
- CARTER, J.A. (2016). Dialogic Arguments for Epistemic Relativism. En *Metaepistemology and Relativism* (pp. 77-106). UK. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137336644_4>
- CASTELLÓ, M.C. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand / Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39, 84-118.
<<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>>
- CHACÓN, P.A. (2013). La competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional. *Revista Nuevo Humanismo*, 1(1).
<<https://doi.org/10.15359/rnh.1-1.4>>
- CHALA, P. y CHAPETÓN, C. (2012). EFL argumentative essay writing as a situated-social practice: A review of concepts. *Revista Folios*, 36, 23-36. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932039002.pdf>>.
- CHAPETÓN, C.C. y CHALA, P. (2013). Undertaking the Act of Writing as a Situated Social Practice: Going beyond the Linguistic and the Textual. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 25-42. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v15n1/v15n1a2.pdf>>.

- CHEN, L. C. y CHEN, Y. H. (2015). Argument-Driven Inquiry in the Information Literacy Instruction in Taiwan. In *European Conference on Information Literacy*, 273-282. Springer: Cham.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1_28>
- CHINN, C.A. (2006). *Learning to argue: Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 355-383). Washington, DC. American Psychological Association.
- CROWELL, A. y KUHN, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A 3-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
<<http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2012.725187>>
- CURONE, G.; ALCOVER, S.M.; MARTÍNEZ, F.L.; LOMBARDO, E.; COLOMBO, M.E. (2014). Dispositivo instruccional para la promoción de habilidades argumentativas en la producción escrita académica. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA. Recuperado de <<https://www.aacademica.org/000-035/373.pdf>>.
- DURANGO, R.B. y CANO, L.F. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28). Recuperado de <<http://www.Scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a15.pdf>>.
- ERRÁZURIZ, C.M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: Los marcadores discursivos. *Onomazein: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, 30, 217-237.
<<https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>>
- FONCILLAS, B.M. y LAORDEN, G.C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *RISE-International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244-268.
<<http://dx.doi.org/10.447/rise.2014.16>>
- FUENTES, V.C. y SANTIBAÑEZ, Y.C. (2014). Toulmin: Razonamiento, sentido común y derrotabilidad. *Kriterion: Belo Horizonte*, 55(130), 531-548.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200005>>
- GALINDO, A.; MORENO, L.M. y PASCALE, L. (2009). *Producción y comprensión argumentativa escrita en estudiantes universitarios bilingües y monolingües de licenciaturas en educación*. Universidad del Quindío. Informe, n.º 386.
- GARCÍA, Y.I. (2013). Aprendizaje por proyecto: Incidencia de la tecnología de la información para desarrollar la competencia de trabajo colaborativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(4), 691-717. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/870/87029731004.pdf>>.
- GARCÍA-BARRERA, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 15(4), 1-20. Recuperado de <<http://www.um.es/ead/red/45/alba.pdf>>.
- GARCIA-MILA, M.; PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.P.; POSTIGO, Y.; MARTÍ, E.; VILLARROEL, C. y GABUCIO, F. (2016). Nuclear power plants? Yes or no? Thank you!: The argumentative use of tables and graphs /¿Centrales nucleares? ¿Sí o no? ¡Gracias!: El uso argumentativo de tablas y gráficas. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 187-218.
<<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111605>>
- GARECA, D. y COLOMBO, M. (2013). Investigación documental sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas escritas en países hispanohablantes, período 2000-2012. *Anuario de Investigaciones*, XX, 159-165. Recuperado de <<http://www.Scielo.org.ar/pdf/anuin/v20n1/v20n1a14.pdf>>.

- GARZÓN-OSORIO, M.L. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación de La Universidad Tecnológica de Pereira*. Tesis de maestría. Recuperado de <<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2793/1/37241G245.pdf>>.
- GIMÉNEZ, G.; STANCATO, C.; SUBTIL, C.; COLAFIGLI, L.; REINALDI, A.; CACCIAVILLANI, C. y MAINA, M. (2014). Opinar y decir lo propio: Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela. *Disla*. Recuperado de <<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>>.
- GOLDSTEIN, M.; CROWELL, A. y KUHN, D. (2009). What constitutes skilled argumentation and how does it develop? *Informal Logic*, 29(4), 379-395. <<https://doi.org/10.22329/il.v29i4.2905>>
- GONZÁLEZ-ARIAS, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: La participación de los alumnos y el rol del profesor. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 125-144. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_07.pdf>.
- GONZÁLEZ-LAMAS, J.; CUEVAS, I. y MATEOS, M. (2016). Arguing from sources: Design and evaluation of a programme to improve written argumentation and its impact according to students' writing beliefs / Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 39, 49-83. <<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>>
- GUZMÁN-CEDILLO, Y.I.; FLORES MACÍAS, R.D.C. y TIRADO SEGURA, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40. Recuperado el 22 de noviembre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.org.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000300003&lng=es&tlng=es>.
- (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: Una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29(3), 907-916. <<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175681>>
- JENICEK, M. (2006). Towards evidence-based critical thinking medicine?: Uses of best evidence in flawless argumentations. *Medical Science Monitor*, 12(8), RA149-RA153.
- JINGYAN, L. y ZHIDONG, Z. (2013). Scaffolding argumentation in intact class: Integrating technology and pedagogy. *Computers & Education*, 69, 189-198. <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.021>>
- JONASSEN, D.H. y KIM, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 439-457. Recuperado de <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-009-9143-8>>.
- KNIGHT, J.; WISE, S. y SOUTHARD, K. (2013). Understanding clicker discussions: Student reasoning and the impact of instructional cues. *CBE-Life Sciences Education*, 12, 645-654. <<https://doi.org/10.1187/cbe.13-05-0090>>
- KUHN, D. (2015). Thinking Together and Alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53. <<https://doi.org/10.3102/0013189X15569530>>.

- (2016). A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking. *Topoi*, 1-8. Recuperado de <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11245-016-9373-4>>.
- KUHN, D.; HEMBERGER, L. y KHAIT, V. (2016). La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48.
<<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>>
- LIN, S.S. y MINTZES, J.J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 993-1017.
<<https://doi.org/10.1007/s10763-010-9215-6>>
- LÓPEZ, E. y PADILLA, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis: Revista de Psicología*, 20, 61-89.
- LU, J. y ZHANG, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77.
<<https://doi.org/10.5539/ies.v6n7p66>>
- LUAN, H. y JIANG, L. (2014). Develop Critical Thinking by Classroom Activities. En *3rd International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2014)* (febrero). Recuperado de <www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=11383>.
- MANRIQUE-GRISALES, J. (2011). Del Messenger a la escritura argumental: Un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona Próxima*, 14. Recuperado de <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/articler/view/1215/1307>>.
- MELERO, A. y GARATÉ, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: Análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116>>
- MÉNDEZ, J. (2012). Guía metodológica para una enseñanza crítica en ambientes virtuales de aprendizaje: Teoría, ejemplos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(36), 7-32. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224431002.pdf>>.
- MENESES, B.A. (2013). Cuestionario de estrategias para la escritura de ensayos argumentativos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 137-148. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185013>>.
- MERCIER, H.; BOUDRY, M.; PAGLIERI, F. y TROUCHE, E. (2016). Natural-Born Arguers: Teaching How to Make the Best of Our Reasoning Abilities. *Educational Psychologist*, 1-16.
<<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207537>>
- MOLINA, M.E. y PADILLA, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: Una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 62-79. Recuperado de <<http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/196/310>>.
- MONZÓN, L. (2011). Argumentación: Objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 41-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200003>
- NOROOZI, O.; WEINBERGER, A.; BIEMANS, H.J.; MULDER, M. y CHIZARI, M. (2012). Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSCCL): A synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*, 7(2), 79-106.
<<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.006>>

- OBANDO, G.L. (2014). Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. *Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 343-368. Recuperado de <<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1750>>.
- OCHOA, O. y GARCÍA, M. (2012). Secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 199-2017. Recuperado de <<http://hispadoc.es/descarga/articulo/4181858.pdf>>.
- ORTIZ, F.L. y ARGOTY, L.G. (2013). La enseñanza explícita de procesos estructurados de argumentación: Una alternativa didáctica para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Virtual EDUCyT*, 8. Recuperado de <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8689/1/La%20Ense%C3%B1anza%20Explícita%20De%20Procesos.pdf>>.
- PADILLA, C.D. (2010a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. @ TIC: *Revista d'Innovació Educativa*, 4, 2-12. Recuperado de <<http://www.uh.cu/static/documents/STA/Competencias%20argumentativas.pdf>>.
- (2010b). La comunicación académica como construcción argumentativa: Perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En V.M. SEVERINO. *Los colores de la mirada lingüística* (pp. 963-970). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Padilla_y_otros_139_CSAL12.pdf>.
- (2012). Escritura y argumentación académica: Trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57. Recuperado de <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164>>.
- PADILLA, C.; DOUGLAS, S. y LÓPEZ, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(2), 6-17. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Padilla.pdf>.
- PARASKEVA, F.; CHATZILIOU, A.; ALEXIOU, A. (2013). Arguing to learn and learning to argue in second life. En *Innovative Computing Technology (INTECH), 2013 Third International Conference on* (pp. 205-207) (agosto). IEEE. <<https://doi.org/10.1109/INTECH.2013.6653669>>
- PÉREZ CAMPILLO, Y. y CHAMIZO GUERRERO, J.A. (2013). The PBL and the heuristic diagram as tools for developing school argumentation in science classes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 19(3), 499-516. <<https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000300002>>
- PÉREZ-ECHEVERRÍA, M.; POSTIGO, Y. y GARCÍA-MILA, M. (2016). Escritura argumentativa en alumnos de secundaria: Conocimiento sobre el discurso y rendimiento en la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 39, 150-186. <<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111609>>
- PÉREZ-GARCÍA, P. (2012). *Cómo hacer un ensayo o trabajo escrito académico*. Universidad de Granada. Recuperado de <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/22569>>.
- PICÓN, J.E. (2013). La rúbrica y la justicia en evaluación. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3). Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a6.pdf>>.
- PINO, K. del; SILVA, P.; SOTO, A. y TOLOZA, S. (2009). Hacia una comprensión interactiva de textos argumentativos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 65-84. Recuperado de <<http://www.rexe.cl/16/pdf/165.pdf>>.

- PIPKIN, M. (2008). Producción escrita como función epistémica: Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 37.
- RAMÍREZ, Ó. (2011). *Argumentación escrita en estudiantes universitarios: Competencia y metacognición*. Ciudad de México: UNAM. Tesis de doctorado. Recuperado de <<http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0677819/Index.html>>.
- (2012). Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita. Pasto (Colombia): Universidad de Nariño. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 45(79), 225-232. Recuperado de <<http://www.Scielo.cl/pdf/signos/v45n79/a06.pdf>>.
- RAPANTA, C. y WALTON, D. (2016). Identifying paralogs in two ethnically different contexts at university level / Identificación de paralogismos en dos contextos universitarios diferenciados étnicamente. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 39, 119-149.
- RAPANTA, C.; GARCIA-MILA, M. y GILBERT, S. (2013). What is meant by argumentative competence?: An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*. <<https://doi.org/10.3102/0034654313487606>>
- REVEL, C.A.; MEINARDI, E. y ADÚRIZ, B.A. (2014). La argumentación científica escolar: Contribución a la comprensión de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Ciencia y Educación*, 20(4), 987-1001. <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000400014>>
- RODRÍGUEZ (2012). *Propuesta de un modelo de análisis del discurso para describir habilidades de argumentación de alumnos del CCH a partir de una estrategia didáctica*. Ciudad de México: UNAM. Tesis de maestría.
- SALAZAR, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar. *Revista Alpha*, 27, 77-92.
- SÁNCHEZ UPEGUI, A.A.; SÁNCHEZ CEBALLOS, L.M.; MÉNDEZ RENDÓN, J.C. y PUERTA GIL, C.A. (2013). Alfabetización académico-investigativa: Citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2). Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69529816015>>.
- SANTA OLALLA MARISCAL, G. (2010). *La competencia argumentativa en estudiantes sordos de educación secundaria obligatoria*. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral. Recuperado de <http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/83179/DPEE_SantaOlallaMariscalG_Lacompetenciaargumentativa.pdf?sequence=1>.
- SANTIBÁÑEZ, C. (2014). ¿Para qué sirve argumentar?: Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 163-205. <https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45474>
- (2015a). Función, Funcionalismo y Funcionalización en la Teoría Pragma-Dialéctica de la argumentación. *Universum*, 30(1), 233-252. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762015000100014>>
- (2015b). Robustez como categoría para el análisis de la cognición: El caso de la competencia argumentativa. *Cinta de moebio*, 52, 60-68. Recuperado de <<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/36135/37821>>.
- SERRANO DE MORENO, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14, 149-161.
- (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, 16, 27-41. Recuperado de <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/35362>>.

- TORRES, I.C. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 97-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2004000300008&script=sci_arttext&tlng=en>.
- TORRES GARCÍA, F. (2014). La enseñanza de la argumentación en química: Diseño de una unidad didáctica sobre temas de química orgánica y polímeros. Ciudad de México: UNAM. Tesis de maestría.
- UPEGUI, M.E.M.; BURITICÁ, W.B. y FERNÁNDEZ, D.I.C. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 58-64. Recuperado de <<http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/viewFile/789/542>>.
- VANDERHEIDE, J.; JUZWIK, M. y DUNN, M. (2016). Teaching and Learning Argumentation in English: A Dialogic Approach. *Theory Into Practice*, 55(4), 287-293. <<http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2016.1208069>>
- VARGAS FRANCO, A. (2014). La cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria. *Lenguaje*, 42(2), 445-479.
- VESCANCE, C.; DAVID, J. y CAICEDO TAMAYO, A.M. (2014). TIC y argumentación: Análisis de tareas propuestas por docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 83-100. Recuperado de <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art05.pdf>>.
- VICUÑA, M. y MARINKOVICH, A. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista Signos*, 41(68), 439-457. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300005>>
- VILLAR, C.M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso fonológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 10, 10-34. Recuperado de <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-presentaciones-academicas-orales-de-los-estudiantes-alemanes-de-e-le>>.
- VILLARROEL, C.; FELTON, M. y 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*, 79, 167-179. <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009>>
- WAGEMANS, J.H. (2011). The assessment of argumentation from expert opinion. *Argumentation*, 25(3), 329. <<https://doi.org/10.1007/s10503-011-9225-8>>
- WEINBERGER, A.; STEGMANN, K. y FISCHER, F. (2010). Learning to argue online: Scripted groups surpass individuals (unscripted groups do not). *Computers in Human Behavior*, 26(4), 506-515. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.08.007>>
- YANG, W.T.; LIN, Y.R.; SHE, H.C. y HUANG, K.Y. (2015). The Effects of Prior-knowledge and Online Learning Approaches on Students' Inquiry and Argumentation Abilities. *International Journal of Science Education*, 37(10), 1-26. <<http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1045957>>
- YANG, Y. y WU, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>>

Qualificació en l'ús docent de la pissarra digital interactiva: desenvolupament d'una rúbrica per avaluar mestres

Santiago Domínguez García
Ramon Palau Martin

Universitat Rovira i Virgili. Espanya.
santiago.dominguez@urv.cat
ramon.palau@urv.cat



Rebut: 22/2/2017
Acceptat: 11/3/2018
Publicat: 30/1/2020

Resum

Aquest treball tracta de respondre la necessitat de poder avaluar les habilitats docents en l'ús de la pissarra digital interactiva (PDI) creant una nova eina: la rúbrica. La PDI és ja una realitat emergent a les aules i per aquest motiu cal avaluar si els mestres que l'empren tenen adquirides prou habilitats per utilitzar-la i per crear els recursos que calguin per treballar-hi. La investigació ha estat realitzada seguint la metodologia Educational Design Research, que marcarà els passos que seguirem durant el procés. La confecció de la rúbrica consta de diferents fases i els resultats obtinguts demostren que compleix l'objectiu pel qual ha estat creada: avaluar de forma completa i acurada l'ús docent de la PDI i la creació de recursos per a aquest tipus d'eina.

Paraules clau: PDI; pissarra digital; rúbrica; avaluació docent; TIC

Resumen. *Calificación en el uso docente de la pizarra digital interactiva: desarrollo de una rúbrica para evaluar a maestros*

El presente trabajo trata de responder a la necesidad de poder evaluar las habilidades docentes en el uso de la pizarra digital interactiva (PDI) creando una nueva herramienta: la rúbrica. La PDI es ya una realidad emergente en las aulas y por este motivo resulta importante evaluar si los maestros que la emplean tienen adquiridas suficientes habilidades para utilizarla y para crear los recursos necesarios para trabajar con ella. La investigación ha sido realizada mediante la metodología Educational Design Research, que marcará los pasos a seguir durante el proceso. La confección de la rúbrica consta de diferentes fases y los resultados obtenidos demuestran que cumple el objetivo por el que ha sido creada: evaluar de forma completa y ajustada el uso docente de la PDI y la creación de recursos para dicho tipo de aparatos tecnológicos.

Palabras clave: PDI; pizarra digital; rúbrica; evaluación docente; TIC

Abstract. *Qualifying the use of interactive whiteboards by teachers: Development of a rubric for assessing teachers*

This project attempts to address the need to assess teaching skills in the use of interactive whiteboards (IWBs) through the creation of a new tool: a rubric. IWBs are already an emerging reality in the classroom. For this reason, it is of interest to determine if teachers have acquired the necessary skills to use IWBs and create IWB resources. Educational design research methodology is used to mark the steps in the process. The rubric was developed in different phases. The results show that the rubric fulfills the purpose for which it was created: to fully and properly assess the educational use of IWBs and the creation of IWB resources.

Keywords: IWB; interactive whiteboard; rubric; teacher assessment; ICT

Sumari

- | | |
|----------------|-----------------------------|
| 1. Introducció | 4. Discussió |
| 2. Mètode | 5. Conclusions |
| 3. Resultats | Referències bibliogràfiques |

1. Introducció

La revolució tecnològica ha portat eines noves a l'educació, i una de les que més acceptació ha tingut és la pissarra digital interactiva (PDI), que de mica en mica està substituïnt la pissarra de guix que ens ha acompanyat durant tants anys.

Tenint en compte l'entrada de la PDI a les escoles, cal començar a ensenyar als mestres a utilitzar-la, tant si ja exerceixen de docents com si en seran més endavant. Tots adquiriran unes habilitats i unes destreses en fer servir la PDI, però és interessant saber en quin grau les han assolides i si empren l'eina de la millor manera possible durant la seva pràctica educativa. La tasca que presentem pretén elaborar un instrument que serveixi per avaluar l'ús de la PDI mitjançant la metodologia Educational Design Research, que ens ajudarà a crear una eina vàlida.

Després de realitzar una recerca sobre aquesta qüestió a la literatura actual, s'hi ha trobat un buit important, atès que la majoria d'investigacions dutes a terme estan enfocades a observar-ne els mètodes d'ús, a estudiar si proporciona beneficis per als alumnes, si produeix motivació a les aules i si propicia la interacció entre estudiants i mestres. Aquest treball aporta una innovació en el món educatiu, ja que l'avaluació docent en l'ús de la PDI encara no està desenvolupada.

Com a conseqüència del que acabem d'explicar, s'ha decidit que el més adient serà crear una rúbrica d'avaluació. Amb aquesta eina es podran establir diferents graduacions d'assoliment de la quantitat de continguts que es considerin necessaris i aquesta llibertat permetrà organitzar l'avaluació en diferents apartats i establir els graus de consecució de cada matèria com es cregui convenient.

1.1. *Marc conceptual*

1.1.1. *La pissarra digital*

Tradicionalment, la pissarra ha constituït l'enllaç entre el professor i l'alumne, l'eina de transmissió d'informació i de coneixements. Ha estat sens dubte un excel·lent aliat dels mestres, ja que, a més de mostrar la informació als aprenents, ha servit de suport per a les explicacions del professor (Wylie, 2011).

La PDI ofereix les funcions de la pissarra tradicional i a més hi afegeix un bon grapat de recursos gràcies al programari creat per poder-la utilitzar. No obstant això, la nova eina afegeix un nou input a classe, una nova font d'informació quasi inesgotable: internet. Gràcies a l'entrada d'aquest element a l'aula, els aprenentatges ja no es limiten al fet que l'ensenyant tingui més o menys coneixements, sinó que permet cercar informació en l'oceà interminable de la World Wide Web i plasmar-la en la nostra pissarra, i no només això, ja que també podem treballar directament sobre aquesta informació (Adell, 2004).

La PDI es pot definir des de dues vessants: la tècnica, com un canó connectat a un ordinador on es projecta una imatge interactiva en una pantalla tàctil, i la funcional del professor, com un projector amb programari i tecnologia computada que ens permet obtenir imatges, animacions i textos ampliat i interactius que seran útils per a fins educatius i d'aprenentatge (Northcote, Mildenhall, Marshall i Paul Swan, 2010).

1.1.2. *Nova eina, noves estratègies, nova formació*

L'entrada de la PDI a l'aula no hauria d'implicar únicament la utilització d'una nova eina, sinó que també hauria de significar un canvi en la manera que tingui el mestre d'impartir la classe als seus alumnes, per tant, d'oferir estratègies d'aprenentatge noves (Armstrong, Barnes, Sutherland, Curran, Mills i Thompson, 2005).

Martinková (2010) exposa que no n'hi ha prou d'aprendre només l'ús tècnic de la PDI i que cal una nova educació i unes noves estratègies o mètodes per millorar-ne la competència d'utilització. Quan a un alumne se li proposa que resolgui un exercici però en lloc de presentar-l'hi en paper el troba en una PDI no s'està aprofundint en una forma nova d'aprendre, sinó que simplement canvia el format de treball, de manera que no en pot obtenir un de diferent. S'ha d'implantar una altra mena d'estratègia i alterar el sistema de fer arribar el material als estudiants, perquè usant el màxim de recursos que ofereix la pissarra puguin gaudir d'una nova manera d'aprendre. Així es podrà avaluar si realment el fet de tenir una PDI a l'aula millora l'educació de l'alumnat o no (Zevenbergen i Lerman, 2008).

No es tracta només que els mestres aprenguin a utilitzar les eines electròniques, perquè la PDI no és un substitutiu de les metodologies, sinó de treballar amb un suport nou que ens ajudarà a ensenyar (Schaffhauser, 2009).

Coscollola i Graells (2011) conclouen que si es forma el professorat de manera progressiva i adequada, aquest podrà anar coneixent totes les possibili-

litats que brinda la PDI, potenciar-ne l'ús al màxim i oferir la millor qualitat a l'hora d'ensenyar a través de l'eina interactiva.

El potencial educatiu de la PDI fa que per si mateixa sigui capaç de generar un nou escenari d'aprenentatge, ja que si realment s'aplica a l'aula una metodologia que tingui la pissarra interactiva com a centre neuràlgic, això farà que tota l'escena formativa evolucioni cap a una nova dimensió. En aquest nou escenari didàctic, on la interactivitat serà l'acció primordial, els aprenentatges tindran una càrrega significativa més gran, per la motivació que generarà la participació directa en l'experiència educativa, ja que l'alumnat passarà de ser un agent passiu receptor d'informació a ser qui propiciarà el seu propi aprenentatge.

Tots els autors coincideixen a valorar els grans avantatges que proporciona tenir una PDI a l'aula, ja que ofereix una millora substancial en la qualitat del suport del professor i dota la classe d'una interactivitat abans limitada al guix i a l'esborrany. Però el problema és que no se n'optimitza el rendiment i no se n'aprofita tot el potencial educatiu que pot arribar a tenir. Això passa per dos motius: la formació del professorat en l'ús del maquinari i del programari de la PDI, i les metodologies emprades a l'aula. La solució ens arriba a través de la formació dels docents —tant dels que estudien la carrera com dels que ja estan exercint la professió— sobre l'ús tècnic de la PDI i el seu programari amb una nova metodologia adaptada a l'optimització de l'aparell.

Edwards, Hanson i Raggat (2013) expliquen que la formació en adults és primordial en qualsevol camp i que cal realitzar una introspecció i gaudir de la capacitat d'observar el que s'ha après. Aquest fet es pot extrapolar als docents (Duñach Masjuán i Badia, 2006), perquè si volen ser més bons professionals i oferir el millor als alumnes tenen la necessitat de superar-se diàriament en tots els àmbits. Per aquest motiu també cal que aprenguin a utilitzar la PDI, ja que un dels impediments per poder-la implementar correctament a les aules és que el professorat no té prou coneixements per treballar-hi (Chaudhary, Sharma i Chaudhary, 2012).

1.1.3. La rúbrica com a element d'avaluació de docents

Sempre que hi ha una formació es crea la necessitat d'avaluar les capacitats adquirides per poder conèixer si s'han aconseguit els objectius d'aprenentatge. Segons Gimeno Sacristán i Pérez Gómez (1996, p. 336):

Avaluar fa referència a qualsevol procés per mitjà del qual alguna o diverses característiques d'un alumne, d'un grup d'estudiants, d'un ambient educatiu, d'objectius pedagògics, de materials, professors, programes, etc., reben l'atenció del que avalua, i se n'analitzen i se'n valoren les característiques i condicions en funció d'uns criteris o d'uns punts de referència per emetre un judici que sigui rellevant per a l'educació.

Bloom, Madaus i Hastings (1981) afirmen que l'avaluació és necessària per millorar en l'aprenentatge, ja que ajuda a consolidar els nous coneixements

adquirits. Alonso Tapia i De la Red Fadrique (2014) expliquen que l'avaluació té una altra utilitat —fer-la servir i oferir una retroalimentació—, ja que no només indica la puntuació, sinó que també aporta informació sobre les dificultats i els errors dels participants, i així es poden millorar o treballar aquestes mancances. Per avaluar d'aquesta manera és necessari que, dintre de la importància de la globalitat de l'aprenentatge, aquest estigui separat en petits grups de coneixements o d'aptituds per poder-los avaluar per separat i saber amb més exactitud el que se n'ha de millorar o potenciar en un futur.

Moskal (2000), citant Brookhart (1999), descriu la rúbrica com un esquema amb una puntuació descriptiva que està desenvolupada per professors o altres avaluadors a fi de guiar l'anàlisi de la producció realitzada o del procés seguit pels alumnes en un treball o en una pràctica.

Moskal (2000) explica que l'ús de rúbriques ha estat habitual per valorar aptituds i competències de llengües escrites o orals, però que també es poden fer servir en qualsevol altre àmbit, com ara les matemàtiques o les ciències, però no només per a classes escolars, sinó també en qualsevol altre entorn on es vulgui avaluar quelcom.

Diferents autors exposen aplicacions diverses de les rúbriques. Les més habituals, com s'ha vist a la citació anterior, són les emprades per puntuar les aptituds en llengües. És el cas de Hayne i McDaniel (2013), que en el seu estudi afirmen que avaluar fent servir aquesta eina millora les habilitats de presentació oral de les infermeres, perquè ajuda a trobar els errors amb més precisió i a millorar en un apartat tan important per a elles com és l'expressió oral. Uns altres autors comencen a utilitzar la rúbrica en unes situacions acadèmiques diferents, és el cas de Rublee (2013), que les empra en una classe de ciències polítiques i de maneres distintes amb els alumnes, fins i tot proposant que preparin les seves pròpies rúbriques per autoavaluar-se.

Koh (2013) afirma en el seu article que una bona eina per valorar professors és la rúbrica, perquè un professor que sap quines són les seves mancances és capaç de millorar. L'estudi que realitza l'autor també introdueix la rúbrica, no com quelcom per avaluar matèries lectives, sinó com la manera de treballar d'un mestre, més específicament, com empra les TIC a l'aula.

L'objecte d'estudi d'aquest treball és la rúbrica per valorar l'ús docent de la PDI. A tota la literatura científica consultada no s'ha trobat cap element d'avaluació semblant al que proposem aquí.

2. Mètode

L'activitat que presentem té com a objectiu elaborar una rúbrica. El mètode emprat per aconseguir-ho és l'Educational Design Research (Gall, Gall i Borg, 2007). Aquesta metodologia proporciona unes directrius per dissenyar una investigació o una eina d'una manera ordenada i controlada. La investigació del disseny intenta, progressivament i dinàmicament, generar (investigació exploratòria), millorar (investigació constructiva) i aprendre sobre (investigació empírica) un fenomen particular de la investigació.

A les fases del prototip se'ls ha assignat el nom que es fa servir a les fases de desenvolupament d'un programari, ja que el procés seguit serà exactament el mateix.

L'Educational Design Research proposa diferents etapes, en la realització de les quals es requereix l'ajuda i el suport de diferents persones per aconseguir l'objectiu. En aquest treball s'ha decidit que hi hagi diferents validacions, i per fer-les es disposarà de la participació del grup de recerca, experts, mestres i estudiants de Magisteri. Aquests participants treballaran de maneres diferents: el grup de recerca intervindrà en un grup de discussió, els experts oferiran retroacció mitjançant una enquesta i els mestres i els estudiants posaran a prova la rúbrica.

Després de cercar i analitzar la literatura sobre el tema, l'investigador ha creat una rúbrica a partir d'unes pautes marcades pels experts en l'elaboració d'aquests tipus de material (Quinlan, 2012; Stevens i Levi, 2005; Taggart, Phifer, Nixon i Wood, 1999).

A continuació es mostren dues taules on es poden observar els objectius de la investigació i un esquema del procés d'implementació de l'EDR.

2.1. Objectius

Taula 1. Quadre d'objectius

Objectiu principal. Desenvolupament d'una rúbrica per avaluar l'ús docent de la pissarra digital interactiva i la creació de recursos per a la PDI

Pregunta general d'investigació. Pot aquesta rúbrica avaluar de forma real i fidel les competències del professorat en l'ús de la PDI i en la creació de recursos per utilitzar-la?

Objectiu 1. Elaborar una eina per avaluar els professors sobre l'ús que fan de la PDI i sobre la creació de recursos per utilitzar-la

Q.1. El mètode emprat és el més adequat?

Q.2. S'avaluen totes les competències necessàries per dir si un professor és competent o no en l'ús de la PDI?

Q.3. S'avaluen totes les competències necessàries per dir si un professor és competent o no en la creació de recursos per a la PDI?

Objectiu 2. Validar l'eina

Q.4. L'eina creada és apta per ser utilitzada?

Q.5. Els experts hi observen algun inconvenient o algun problema?

Q.6. Després de provar-la, es troba algun problema en alguna de les parts que la constitueixen?

Objectiu 3. Aplicar els resultats i difondre'ls, tant en l'àmbit científicocadèmic com en l'entorn laboral

Q.7. En altres contextos, és vàlida la rúbrica?

Q.8. La rúbrica compleix amb els objectius marcats?

Font: elaboració pròpia.

Taula 2. Esquema del procés d'implementació de l'Educational Design Research

Fase preliminar	Fase de generació de prototips		Fase d'avaluació
	Fase Alpha	Fase Beta	Fase Prototip Final
Rellevància / Validesa	Practicitat	Eficàcia / Impacte	
<p><i>Ob.1- Buscar a la literatura existent tot el que fa referència a avaluar l'ús i la creació de recursos de la PDI.</i></p> <p><i>Ob.2- Analitzar la situació actual sobre la temàtica del treball.</i></p> <p><i>Ob.3- Trobar la manera idònia de crear una rúbrica.</i></p>	<p><i>Ob.4- Dissenyar i implementar una rúbrica d'avaluació sobre l'ús que el professorat fa de la PDI i sobre la creació de recursos per utilitzar-la.</i></p> <p><i>Ob.5- Dissenyar i implementar un procés d'avaluació de la rúbrica.</i></p> <p><i>Ob.6- Aplicar els resultats i difondre'ls, tant en l'àmbit científic-coacadèmic com en l'entorn laboral.</i></p>		
<p>Q.1. El treball proposat és innovador?</p> <p>Q.2. Hi ha alguna eina similar o no que ja realitzi el que es pretén?</p> <p>Q.3. Hi ha informació que pugui ser útil per a la nostra proposta?</p> <p>Q.4. Quina és la situació actual de les TIC a les aules?</p> <p>Q.5. Què és una PDI?</p> <p>Q.6. Cal que el professorat avaluï l'ús de la PDI?</p> <p>Q.7. És necessari avaluar la creació de recursos per a la PDI?</p> <p>Q.8. Com es pot avaluar l'ús que fa el professorat de les PDI a les aules?</p> <p>Q.9. Com es pot avaluar la creació de recursos per a la PDI?</p>	<p>Q.10. La rúbrica proposada, compleix els objectius marcats?</p> <p>Q.11. La rúbrica proposada, respon als requisits necessaris per avaluar l'ús docent de la PDI i per crear recursos per a aquesta eina?</p> <p>Q.12. La rúbrica proposada, s'ajusta a la realitat funcional requerida pels usuaris?</p> <p>Q.13. La rúbrica proposada, serveix tant per avaluar de forma externa com per autoavaluar-se?</p>	<p>Q.14. L'idioma de la rúbrica, permet que tothom pugui fer-la servir?</p> <p>Q.15. S'ha buscat l'espectre més ampli possible de professors per validar la rúbrica?</p> <p>Q.16. S'han buscat professors de situacions geogràfiques diferents per validar la rúbrica?</p> <p>Q.17. Els resultats obtinguts validen la rúbrica o fan necessari canviar-la?</p>	
<p>Lliurable 1. Introducció que justifiqui la necessitat d'elaborar aquest treball.</p> <p>Lliurable 2. Elaborar un estat de l'art que expliqui la situació actual de tots els temes que tenen a veure amb el treball que cal realitzar.</p> <p>Lliurable 3. Guia d'elaboració d'una rúbrica o passos que cal seguir per construir-la correctament.</p>	<p>Lliurable 4. Canvis i modificacions suggerits en el grup de discussió.</p> <p>Lliurable 5. Canvis i modificacions suggerits pel judici d'experts.</p>	<p>Lliurable 6. Resultats de les enquestes.</p> <p>Lliurable 7. Rúbrica acabada.</p> <p>Lliurable 8. Conclusions del treball.</p> <p>Lliurable 9. Projeccions de futur.</p> <p>Lliurable 10. Entrega final del treball.</p>	

Font: elaboració pròpia.

3. Resultats

Quinlan (2012) va proposar els passos mostrats a continuació per crear una rúbrica correctament. Els passos que caldrà seguir seran aquests, però tenint en compte també uns altres autors que descriguin la creació d'una rúbrica per realitzar-ne una de més correcta.

1. Centrar-se en objectius clars.
2. Fer una llista de tres o quatre qualitats imprescindibles de l'actuació o del projecte.
3. Començar amb la taula.
4. Desenvolupar nivells que descriguin o que defineixin aquelles qualitats de l'actuació des de les mínimes expectatives fins a les màximes.
5. Decidir si la rúbrica serà analítica o holística.
6. Cercar unes altres rúbriques.
7. Avaluació: presentar la rúbrica a col·legues i a estudiants per rebre informació sobre la seva idoneïtat.
8. Fer-ne una prova pràctica.
9. Fer-ne les últimes revisions.
10. Compartir-ne la informació.

3.1. Objectius de la rúbrica

Aquest primer pas demana que el creador de la rúbrica reflexioni sobre quin és l'objectiu que es pretén obtenir en realitzar-la.

Aquesta rúbrica té l'objectiu d'avaluar l'ús que els mestres fan de la PDI, però no només persegueix això, sinó que també vol oferir una retroacció a l'avaluat. La idea és que sigui ell mateix qui utilitzi la rúbrica, és a dir, que sigui capaç de fer una reflexió i una autoavaluació de les seves capacitats, tot i que una persona externa també podrà avaluar un mestre amb la rúbrica sense cap tipus de problema.

Encara que sembli evident, aquest punt és un dels més importants. Quan es vol valorar quelcom en un entorn acadèmic és fàcil saber quin és l'objectiu que es persegueix perquè no se'n tinguin en compte grans dimensions, sinó una competència en algun àmbit concret, per exemple: l'expressió oral o escrita. Aquesta vegada l'objectiu engloba un espectre molt ampli i cal tenir clar què es pretén obtenir per no puntuar aspectes que quedin fora del que realment interessa.

3.2. Qualitats que cal avaluar

Tal com s'ha explicat al punt anterior, habitualment l'objectiu sol ésser molt clar i específic i per tant és senzill començar a triar les qualitats que s'avaluaran. En aquesta rúbrica, en haver triat un objectiu ampli i no estar delimitat en un sol aspecte de l'ús de la PDI, cal classificar les qualitats que es valoraran en diferents criteris.

En el moment en què es va plantejar la situació es van veure dos moments molt clars durant els quals es podia avaluar el mestre en relació amb la PDI: en l'ús que se'n feia i en la creació de materials per a la PDI. En aquesta rúbrica es pretén avaluar de forma global tot el que possibilita que un mestre sigui competent, i totes dues coses són importants, però l'una no esdevé imprescindible per a l'altra. Un mestre pot ser molt bon usuari de PDI però no concebre els seus propis materials, i a la inversa pot passar el mateix. Per aquest motiu, encara que sigui creada com una rúbrica, es podrà utilitzar per separat si només s'han d'avaluar una de les dues parts.

Stevens i Levi (2005) van escriure que els criteris que cal avaluar en una rúbrica s'anomenen *dimensions*. Ells la descriuen com «els diferents tipus d'habilitats que un estudiant ha de combinar en un treball escolar reeixit».

Extrapolant això a la nostra rúbrica, direm que les *dimensions* seran «el conjunt d'habilitats que un professor ha d'assolir per a ésser competent en l'ús de la PDI i en la creació de recursos per a la PDI».

A partir d'aquí plantejarem la pregunta: Quins grups d'habilitats són necessaris per utilitzar la PDI i per crear activitats per a la PDI?

Aquests objectius es van basar en la idea de Marqués (2008) de diferenciar entre la formació tècnica i la formació didàctica. Explica que perquè una persona sigui competent en l'ús de la PDI, ha de rebre aquestes dues formacions.

La formació tècnica engloba l'aprenentatge de l'ús de la PDI i el programari que hi està associat. Marqués (2008) exposa aquests punts com a destacats en el seu treball:

- Connexió i calibratge.
- Ús bàsic del punter.
- Arxiu i recuperació de pantalles des de la PDI.
- Ús bàsic del programa editor d'activitats.
- Accés als recursos del programari.
- Ús avançat del programa editor d'activitats.

La formació didàctica permetrà dissenyar i desenvolupar activitats d'ensenyança i aprenentatge eficients i més eficaces que les que realitzava.

Basant-se en aquests dos conceptes, s'entén que, per ser una persona competent en l'ús de la PDI, s'han de tenir certs coneixements tècnics de la pissarra i saber-los aplicar a cada situació pedagògica. Normalment, s'entén que una persona és competent en l'ús d'una màquina quan la sap fer servir des del punt de vista tècnic, però en el cas de la PDI no és ben bé així, perquè aquests coneixements també s'han de saber aplicar en la tasca docent. Per exemple: si un mestre és capaç d'utilitzar molt bé la PDI però no té nocions sobre com pot aplicar-ne l'ús a la classe, realment no és competent en aquest aparell, perquè no en treu el partit ni el rendiment adequat, i el mateix passa en referència a la creació de recursos per a la PDI.

Amb aquesta idea n'hi podria haver prou per avaluar l'ús i la creació de recursos per a la PDI, però es van estudiar unes altres rúbriques que tractaven

sobre TIC i es va observar que hi havia uns altres factors que hi podien ser tinguts en compte perquè li donarien més consistència i valor. Es van considerar unes altres dimensions, com ara les emprades per la Kozma et al. (2011), que són molt específiques de les TIC, però tot i que n'hi havia alguna que podria ser útil, no encaixava gaire bé amb el que es pretenia aconseguir. L'ISTE (2008) proposa unes dimensions molt relacionades amb l'entorn tecnològic i com s'apliquen a l'aula, però no és el que es pretén avaluar amb aquesta rúbrica. Elliot, Gorichon, Irigoin i Maurizi (2011) parlen de quatre dimensions que permeten realitzar una avaluació molt completa de la feina docent en referència a les TIC. Aquestes dimensions engloben totes les habilitats i qualitats que un mestre ha de tenir per esdevenir competent en les TIC i s'adapten perfectament al que també proposa Marqués (2008) en referència a les PDI, ja que avaluen la part tècnica i la part pedagògica. A més, hi afegixen dues dimensions que va obviar Marqués i que també són importants per fer un bon ús de la PDI i per crear-ne recursos.

Taula 3. Dimensions d'altres autors

Dimensions	
UNESCO	Entendre les TIC a l'educació: currículum i avaluació, pedagogia, TIC, organització i administració, aprenentatge professional docent.
ISTE	Facilitar i inspirar l'aprenentatge i la creativitat de l'estudiant, dissenyar i desenvolupar experiències i avaluacions de l'era digital, mostrar un model de treball i d'aprenentatge digital, educar i modelar ciutadans digitals amb responsabilitat, promoure el creixement professional i el lideratge.
ENLACES	Pedagògica, tècnica, social, ètica i legal, desenvolupament i responsabilitat professional.

Font: elaboració pròpia.

Observant les diferents opcions es va determinar que les quatre dimensions d'Enlacs eren les més adequades i, per tant, van ser triades per confeccionar la rúbrica. Cada dimensió té un significat, però, tal com es pot observar a la taula 4, segons la part de la rúbrica de què es tracti, tindrà un enfocament o un altre.

Taula 4. Dimensions de la rúbrica d'ús de la PDI

Ús de la PDI	
Dimensió pedagògica	Aquesta dimensió tractarà les habilitats del mestre que tenen a veure amb el fet de si l'ús de la PDI té lloc per afavorir l'acte educatiu.
Dimensió tècnica	Aquesta dimensió avalua els coneixements i les habilitats en l'ús de la PDI.
Dimensió social, ètica i legal	Aquesta categoria tractarà d'avaluar si l'ús de la PDI és el correcte en aquests àmbits.
Dimensió de desenvolupament i responsabilitat professional	Aquesta dimensió avaluarà si es realitzen una sèrie de tasques i activitats docents relacionades amb la PDI.

Font: elaboració pròpia.

Taula 5. Dimensions de la rúbrica de creació de recursos de la PDI

Creació de recursos de la PDI	
Dimensió pedagògica	Aquesta dimensió englobarà tots els aspectes que tinguin a veure amb la manera com un docent prepara i idea l'elaboració del recurs. Avaluarà si els recursos es creen per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge.
Dimensió tècnica	Aquesta dimensió avaluarà els coneixements i les habilitats que tingui el docent en l'ús del programari per crear els recursos necessaris per utilitzar la PDI.
Dimensió social, ètica i legal	Aquesta categoria tractarà d'avaluar si la creació de recursos per a la PDI és la correcta en aquests àmbits.
Dimensió de desenvolupament i responsabilitat professional	Aquesta dimensió avaluarà si la creació dels recursos es fa d'una manera professional.

Font: elaboració pròpia.

3.3. Definició d'elements i paraules clau

En la creació de la rúbrica hi ha un conjunt de mots que s'han considerat importants, ja que n'havien de definir aspectes molt concrets que es podien confondre amb uns altres de semblants que no tenien el mateix significat. Durant l'elaboració de la rúbrica amb el tutor es van assenyalar algunes paraules com a importants, però mentre es dialogava en el grup de discussió va sorgir la necessitat de crear una llista de paraules clau per definir alguns conceptes que ajudessin a aclarir-ne el significat, a fi d'evitar confusions. S'ha estimat adequat realitzar una definició pròpia de cada element, ja que d'aquesta manera es pot adaptar més al que es pretén dir dintre de la rúbrica. La taula 6 mostra aquesta llista de paraules clau.

Taula 6. Definició d'elements i de paraules clau de la rúbrica

Elements i paraules clau de la rúbrica	
Recurs de la PDI	Arxiu produït amb el programari de creació de la PDI que s'empra a l'aula per realitzar una acció d'ensenyament-aprenentatge.
Objecte d'aprenentatge	Tot el que es pugui incloure al recurs PDI que tingui com a objectiu millorar l'ensenyament-aprenentatge.
Funcionalitat de la PDI	Aplicació del programari de la PDI que permet realitzar modificacions a la imatge projectada.
Recursos en línia	Aplicacions que s'usen a la PDI però que són a internet i que no han de ser exclusius de la pissarra interactiva.
Calibratge	Opció d'ajust de la PDI que té com a objectiu permetre que la pissarra interactiva reconegui exactament on es polsa mentre s'utilitza.
Eines de la PDI	Objectes físics dedicats especialment a la PDI que permeten ajudar i millorar l'experiència d'utilitzar-la.

(Continua a la pàgina següent)

Tinta digital	Aplicació del programari de la PDI que permet escriure o dibuixar sobre la imatge projectada.
Reconeixement de text i formes	Aplicació del programari vinculada a la tinta digital que permet que la PDI transformi el que s'ha escrit o dibuixat en formes conegudes.
Enregistrament	Aplicació del programari de la PDI que permet gravar en un vídeo tot el que succeeix a la imatge projectada i també enregistrar-ne l'àudio.
Ergonomia	Adaptació de l'ús de la PDI als usuaris.
Repositori	Pàgina web on els professors recopilen els recursos de la PDI per compartir-los entre ells.

Font: elaboració pròpia.

3.4. Estructuració de la taula

Segons les recerques i els llibres on es descriu l'elaboració de rúbriques, les taules no han d'obeir a un model obligatori, però sí que segueixen totes unes pautes semblants. S'han trobat generadors de rúbriques que permeten crear-les a partir d'una plantilla. Aquesta opció va ser descartada, perquè la que es planteja en aquest treball té unes característiques diferents de les tradicionals, i els elements que es volien introduir a la taula no hi tenien cabuda.

La taula que aquí es presenta té un element més a l'esquerra on s'indica quina és la dimensió que s'avalua. Això servirà per comprendre en cada moment què és el que s'està valorant de manera específica.

La resta de la taula és semblant a les altres rúbriques. A les columnes de l'esquerra, a banda de la ja esmentada de les dimensions, hi trobem els ítems que s'avaluaran. A dalt hi ha les puntuacions. S'ha decidit que aquesta part tingui quatre nivells d'adquisició de la competència —*sofisticat*, *competent*, *parcialment competent* i *encara incompetent*— i s'ha considerat interessant que el primer i l'últim siguin extrems, perquè si una persona no té adquirida una qualitat és més adient fer-li veure que és un «incompetent» en aquest àmbit, però no com una consideració negativa, sinó com un estímul perquè millori. Per aquest motiu s'ha inclòs la paraula *encara* al davant d'*incompetent*, perquè dona la seguretat que és una habilitat que s'assolirà en el futur. El nivell màxim és difícil d'assolir en alguns apartats, però també s'ha considerat que era positiu que la màxima puntuació busqués l'excel·lència, així els avaluats pensaran que ho fan bé però que sempre es pot millorar.

S'ha creat aquesta escala de qualificacions perquè s'ha pensat que el més indicat era que aquesta rúbrica tingués quatre nivells de valoració. Amb només tres nivells l'avaluació seria massa pobre i molts mestres quedarien a mitges entre un punt i un altre i no sabrien ben bé quin triar, perquè la diferència entre ells seria massa gran. Amb cinc, en canvi, hi hauria molta més precisió, però és difícil trobar cinc nivells distints en tots els aspectes, per aquest motiu les diferències entre els uns i els altres serien massa petites per poder escollir de forma clara i precisa.

La tria dels quatre nivells d'adquisició ha estat una decisió complexa. Hi ha dues maneres de valorar les habilitats adquirides: amb puntuació numèrica i amb una paraula descriptiva. Al començament es va prendre la decisió de

fer-la numèrica perquè la puntuació de cada habilitat se sumés al final, a fi d'obtenir una qualificació global de la competència, però aquesta opció va ser descartada, perquè una puntuació global pot portar a engany i el fet d'assolir unes puntuacions altes en algunes habilitats compensava que no se'n tinguessin adquirides unes altres. En aquesta rúbrica no es vol puntuar per treure una nota general, sinó avaluar de forma molt precisa les habilitats que s'han adquirit en l'ús de la PDI i en la creació de recursos per a aquest sistema tecnològic.

Després es va haver de decidir quines eren les paraules que marcaven cada nivell d'adquisició. Tal com s'observa a la taula 7, se'n van trobar de diverses en rúbriques diferents.

Taula 7. Nivells d'adquisició diversos segons algunes rúbriques diferents

Rúbrica	Nivells			
ICT (IITE, 2011)	<i>Basic tools</i>	<i>Complex tools</i>	<i>Pervasive tools</i>	
Mokhtar, Alias i Abdul Rahman (2006)	<i>Low</i>	<i>Moderate</i>	<i>High</i>	
DigiLit (Atkins, Fraser i Hall, 2014)	<i>Entry</i>	<i>Core</i>	<i>Developer</i>	<i>Pioneer</i>
Competència digital docent (Lázaro i Gisbert, 2015)	Principiant	Mitjà	Expert	Transformador

Font: elaboració pròpia.

Després d'estudiar totes aquestes opcions, es va decidir que se seguiria l'escollida per Lázaro i Gisbert (2015), però realitzant-hi alguna modificació mitjançant la utilització d'alguna paraula d'altres rúbriques o d'elaboració pròpia. Es va observar que en l'objecte d'estudi de la PDI podia sorgir la possibilitat que hi hagués mestres que no tinguessin l'habilitat o la destresa indicada, per tant no podrien ser anomenats *principiants*, consegüentment es va optar per idear una nova definició corresponent a aquest nivell, que seria la de *no iniciat*. El nivell següent pretenia definir l'usuari o creador de recursos que tenia prou habilitats però que no estaven gaire desenvolupades, per aquest motiu el nivell va rebre el nom de *bàsic*. El nivell següent era el tercer i es va considerar que l'emprat per Mokhtar, Alias i Abdul Rahman (2006), l'anomenat *high* ('alt'), era molt adequat pel que es volia definir. I en referència a l'últim nivell es va triar la paraula *expert*, ja que es volia referir a aquelles persones que en sabien tant que podien ensenyar els seus coneixements a les altres. A la taula 8 hi trobareu explicats els nivells triats.

Taula 8. Definició dels nivells d'avaluació

No iniciat	És el docent que no té coneixements ni habilitats per fer servir la PDI ni per crear recursos, o que té les habilitats i/o els coneixements necessaris per fer-ho però que no els utilitza.
Bàsic	És el docent que té uns coneixements i unes habilitats bàsics per fer servir la PDI i/o per crear recursos.
Alt	És el docent que té uns coneixements i unes habilitats molt desenvolupades per fer servir la PDI i/o per crear recursos.

(Continua a la pàgina següent)

Expert	És el docent que té uns coneixements i unes habilitats molt desenvolupades per fer servir la PDI i/o per crear recursos i que lidera un canvi en el seu entorn per millorar l'ús de la PDI com a eina d'ensenyament-aprenentatge.
---------------	---

Font: elaboració pròpia.

3.5. Descripció o definició de les qualitats

Un cop definides les dimensions que es volen estudiar i amb la taula dissenyada, s'ha començat la inclusió a la taula dels continguts o de les qualitats que es volen avaluar. Aquests continguts han estat triats a partir de Marqués (2008) i de les rúbriques sobre TIC (Elliot et al., 2011; Enochsson i Rizza, 2009; IITE, 2011). S'ha tractat d'escollir els trets més importants per no fer una rúbrica massa extensa, ja que podria esdevenir feixuga.

A cada contingut li pertocuen quatre nivells d'assoliment que pot mostrar un usuari de la PDI, per tant s'han de repartir des del grau màxim, anomenat *expert*, i anar baixant progressivament fins a la no consecució d'aquell contingut anomenat *no iniciat*. Els dos nivells que queden enmig són el *bàsic* i l'*alt*.

Cal tenir present que s'ha de definir bé a cada quadre quins són els nivells que s'han d'haver assolit per poder triar aquella opció contemplant una lògica progressiva, d'un grau més baix d'adquisició a un de més elevat.

3.6. Decidir si la rúbrica serà holística o analítica

Per decidir quina de les dues cal triar se n'ha cercat la més apropiada. Les idònies per a alumnes joves són les holístiques, perquè esdevenen més senzilles, ja que avaluen de forma més general i no se centren tant en els detalls. Les analítiques són més complexes, perquè especifiquen molt més i puntuen aspecte per aspecte. Aquesta última és molt més indicada per a adults, ja que ofereix una retroacció molt intensa i pot treure molt més partit a l'avaluat, per aquest motiu s'ha decidit que la rúbrica sigui analítica. El fet de poder valorar moltes més habilitats i competències comportarà que la retroacció entre l'avaluació i l'avaluat sigui molt més intensa i profitosa. Després d'haver-ne estudiat els dos tipus és evident que el més adequat és crear una rúbrica analítica.

3.7. Rúbrica

Aquí es presenta la rúbrica completa i finalitzada.

Taula 9. Dimensió pedagògica de la rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI					
Dimensió	Contingut	No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Pedagògica	Ús de funcionalitats del programari de la PDI (tinta digital, persiana, figures, ampliació d'imatge, etc.).	No sé fer servir cap funcionalitat de les que m'ofereix el programari / No faig servir cap funcionalitat de les que m'ofereix el programari.	Algunes vegades faig servir funcionalitats per millorar l'ensenyament-aprenentatge.	Faig servir sistèmicament funcionalitats per millorar l'ensenyament-aprenentatge.	Explico als companys com poden fer servir les funcionalitats del programari de la PDI per millorar l'ensenyament-aprenentatge.
	Utilització de recursos en línia.	No sé utilitzar cap recurs en línia / No utilitzo cap recurs en línia.	Utilitzo webs i llibres digitals.	Utilitzo webs, llibres digitals i activitats en línia.	Utilitzo webs, llibres digitals i activitats en línia i explico als companys com els poden fer servir.
	Model d'utilització.	No sé fer servir la PDI de forma interactiva / No utilitzo la PDI de forma interactiva, només com a suport visual.	Utilitzo la PDI com a suport per corregir i cercar informació a internet.	Utilitzo la PDI com a suport, per corregir, cercar informació a internet i crear debats, tant per part del professor com dels alumnes.	Utilitzo la PDI com a suport, per corregir, cercar informació a internet i crear debats, tant per part del professor com dels alumnes, i explico als companys com ho poden fer.
	Enregistrament de diapositiva i/o de sessió.	No sé enregistrar les diapositives ni les sessions / No enregistro les diapositives ni les sessions.	Enregistro alguna diapositiva per tal de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge.	Enregistro diapositives i sessions per tal de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge.	Enregistro diapositives i sessions per tal de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge i explico als companys com ho poden fer.
	Participació de l'alumnat.	Cap alumne utilitza la PDI durant la classe.	Els alumnes utilitzen la PDI de forma senzilla.	Els alumnes són capaços de fer servir la PDI amb autonomia i de resoldre els dubtes entre ells.	Els alumnes són capaços de fer servir la PDI amb autonomia i de resoldre els dubtes entre ells. Ajudo els companys perquè ho facin a la seva classe.
	Atenció a la diversitat.	No tinc en compte si tinc alumnes amb necessitats especials mentre faig servir la PDI.	Tinc en compte si algun alumne té alguna necessitat específica quan faig servir la PDI.	Atenc els alumnes amb necessitats especials amb varietat de recursos i eines per facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge.	Atenc els alumnes amb necessitats especials amb varietat de recursos i eines per facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge i ajudo els companys perquè ho facin.

Font: elaboració pròpia.

Taula 10. Dimensió tècnica de la rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI					
Dimensió	Contingut	Nivells de competència			
		No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Tècnica	Posada en marxa de la PDI.	No sé engegar la PDI.	Tinc algun problema en iniciar el dispositiu i algunes vegades requereixo ajuda.	Inicio el dispositiu sense problemes i el deixo en perfecte estat.	Ajudo els meus companys quan necessiten explicacions per engegar o apagar la PDI.
	Calibratge de la PDI.	No sé calibrar la PDI / No faig servir la PDI.	Calibro la PDI, però només ho faig quan funciona malament.	Rutinàriament calibro la PDI perquè sempre estigui preparada.	Explico als altres professors com poden calibrar la PDI.
	Utilització de les eines de la PDI (retolador, esborrador, botó dret, botó esquerre, etc.).	No sé fer servir cap eina / No faig servir cap eina.	Utilitzo algunes eines de la PDI.	Faig servir moltes eines de la PDI.	Faig servir moltes eines de la PDI i ensenyo els companys a utilitzar-les.
	Situació espacial durant l'ús de la PDI.	No em situo bé i això provoca interrupcions constants.	Alguna vegada em situo malament i no puc accedir a alguna funcionalitat de la PDI.	Em situo bé i puc fer servir la PDI amb normalitat.	Explico als meus companys com han de situar-se per fer servir la PDI adequadament.
	Ús de la tinta digital.	No sé fer servir la tinta digital / No faig servir la tinta digital.	Faig anotacions a la pissarra, però no sé com puc desar-les.	Faig anotacions a la pissarra i les deso en diferents arxius.	Sóc capaç d'explicar a uns altres professors com poden fer servir la tinta digital i com han de guardar les anotacions.
	Captura d'imatges o de notes.	No sé capturar imatges ni notes / No capturo imatges ni notes.	Capturo imatges o notes, però tinc dificultats per capturar-les a mà alçada.	Capturo imatges o notes sense problemes.	Capturo imatges i notes i explico a uns altres professors com poden fer servir aquesta funció.
	Reconeixement de text i de formes.	No sé com puc reconèixer els textos ni les formes / No faig servir el reconeixement de text ni de formes.	Faig servir el reconeixement de text i de formes, però em costa que detecti el que realment vull que reconegui.	Faig servir el reconeixement de text i de formes i quasi sempre detecta el que realment vull que reconegui.	Explico als companys com poden fer servir el reconeixement de text i de formes i els dono consells.
	Enregistrament de la sessió i edició del producte final.	No sé enregistrar les sessions / No enregistro les sessions.	Enregistro les sessions, però no edito els vídeos.	Enregistro les sessions i edito els vídeos finals.	Ajudo els meus companys si tenen algun problema en enregistrar la sessió o editar-ne el vídeo final.

Font: elaboració pròpia.

Taula 11. Dimensió social, ètica i legal de la rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI					
Dimensió	Contingut				
		No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Social, ètica i legal	Col·laboració amb companys.	No col·laboro amb cap company en relació amb la PDI.	Col·laboro amb els companys per tractar dubtes tècnics sobre la PDI.	Col·laboro amb els companys per tractar dubtes tècnics i pedagògics sobre la PDI.	Dono suport als companys sobre dubtes tècnics i pedagògics per millorar l'ús de la PDI.
	Descàrrega i utilització d'objectes d'aprenentatge i de recursos per a la PDI.	No descarrego ni faig ús d'objectes d'aprenentatge o de recursos per a la PDI.	Descarrego i/o faig ús d'objectes d'aprenentatge i de recursos per a la PDI sense tenir en compte d'on provenen ni si és lícit utilitzar-los.	Descarrego i/o faig ús d'objectes d'aprenentatge per a la PDI sabent d'on provenen i si és lícit o no utilitzar-los.	Informo i ajudo els companys perquè tinguin un comportament ètic amb els recursos i les descàrregues que realitzen.

Font: elaboració pròpia.

Taula 12. Dimensió de desenvolupament i responsabilitat professional de la rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en l'ús de la PDI					
Dimensió	Contingut				
		No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Desenvolupament i responsabilitat professional	Autoavaluació del desenvolupament docent a l'aula.	No sé com autoavaluar-me / No faig autoavaluació.	No m'autoavaluo sistemàticament.	M'autoavaluo sistemàticament.	M'autoavaluo sistemàticament amb la col·laboració de companys i experts.
	Atenció i cura dels dispositius.	No reviso els dispositius.	Reviso els dispositius quan quelcom no funciona.	Reviso els dispositius de forma sistemàtica per observar que tot funciona, i si no, faig un avis per tractar de solucionar-ho.	Reviso els dispositius de forma sistemàtica i ajudo els companys si tenen qualsevol problema amb les seves eines.
	Formació respecte a la PDI.	No he rebut cap formació / No faig formació respecte a la PDI.	He rebut una formació respecte a la PDI.	He rebut una formació respecte a la PDI i em segueixo formant i actualitzant.	Ensenyo als companys i assisteixo a jornades i congressos.
	Ergonomia.	No tinc en compte l'ergonomia en l'ús de la PDI.	Tinc en compte l'ergonomia per fer ús propi de la PDI, però no perquè en facin ús els alumnes.	Tinc en compte l'ergonomia per fer ús de la PDI, tant per part meva com dels alumnes.	Tinc en compte l'ergonomia per fer ús de la PDI, tant per part meva com dels alumnes, i col·laboro amb l'equip directiu i els companys a adaptar la resta de PDI.

Font: elaboració pròpia.

Taula 13. Dimensió pedagògica de la rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI					
Dimensió	Contingut	No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Pedagògica	Objectius i continguts.	No tinc en compte cap objectiu ni contingut.	Decideixo els objectius i els continguts tenint en compte el currículum.	Creo el recurs a partir dels objectius i dels continguts del currículum.	Creo el recurs a partir dels objectius i dels continguts del currículum i ho poso en comú amb els altres mestres.
	Cerca de recursos PDI que serveixin de referència.	No sé buscar recursos per a la PDI / No cerco cap recurs per a la PDI de temàtica similar que em serveixi de referència.	Cerco algun recurs per a PDI de temàtica similar que em serveixi de referència.	Cerco diferents recursos de diferents repositoris per a PDI de temàtica similar que em serveixin de referència	Cerco diferents recursos per a PDI en diferents repositoris de temàtica similar que em serveixin de referència i exposo el tema a les xarxes socials perquè uns altres companys hi aportin idees.
	Planificació de la creació del recurs.	No sé planificar recursos ni activitats / No planifico la creació del recurs.	Planifico diapositiva per diapositiva quins objectes d'aprenentatge hi haurà.	Faig una planificació global del recurs i de diapositiva per diapositiva sobre quins objectes d'aprenentatge hi haurà.	Consensuo amb els companys la planificació global del recurs i de diapositiva per diapositiva sobre quins objectes d'aprenentatge hi haurà.
	Atenció a la diversitat.	No creo el recurs tenint en compte possibles necessitats especials dels alumnes.	Creo algun recurs tenint en compte les necessitats especials dels alumnes.	Tots els recursos que creo tenen en compte les necessitats especials dels alumnes.	Tots els recursos que creo tenen en compte les necessitats especials dels alumnes i ajudo els companys a crear recursos per atendre les necessitats educatives dels alumnes.

Font: elaboració pròpia.

Taula 14. Dimensió tècnica de la rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI					
Dimensió	Contingut	No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Tècnica	Inserció i edició d'objectes d'aprenentatge.	No hi sé inserir ni editar objectes d'aprenentatge / No hi insereixo ni edito objectes d'aprenentatge.	Hi insereixo objectes d'aprenentatge.	Hi insereixo i edito objectes d'aprenentatge creats per mi.	Explico als companys com hi poden inserir objectes d'aprenentatge.
	Animació d'objectes d'aprenentatge.	No en sé animar els objectes d'aprenentatge / No n'animo els objectes d'aprenentatge.	N'animo els objectes però no sé editar-los.	N'animo els objectes d'aprenentatge.	Explico als companys com s'animen un objecte d'aprenentatge.
	Inserció de so.	No hi sé inserir sons / No hi insereixo sons.	Hi insereixo sons.	Hi insereixo sons creats per mi.	Explico als companys com hi poden inserir àudios.
	Inserció de vídeo.	No hi sé inserir vídeos / No hi insereixo vídeos.	Hi insereixo vídeos.	Hi insereixo vídeos creats per mi.	Explico als companys com hi poden inserir vídeos.
	Inserció d'elements interactius Flash.	No hi sé inserir objectes d'aprenentatge Flash / No hi insereixo objectes d'aprenentatge Flash.	Hi insereixo objectes d'aprenentatge Flash.	Hi insereixo objectes d'aprenentatge Flash creats per mi.	Explico als companys com hi poden inserir objectes d'aprenentatge Flash.
	Utilització d'eines de dibuix del programari.	No sé utilitzar les eines de dibuix / No utilitzo les eines de dibuix.	Utilitzo amb algunes dificultats les eines de dibuix del programari.	Utilitzo les eines de dibuix del programari.	Utilitzo les eines de dibuix del programari.
	Utilització del creador d'activitats.	No sé utilitzar el creador d'activitats / No utilitzo el creador d'activitats.	Utilitzo el creador d'activitats encara que alguna vegada sorgeix algun problema, però funciona correctament.	Utilitzo el creador d'activitats.	Explico als companys com poden fer servir el creador d'activitats.
	Interacció entre diapositives.	No sé utilitzar les diapositives amb enllaços / No faig interaccionar les diapositives amb enllaços.	Faig interaccionar diapositives diferents per mostrar el solucionari.	Faig interaccionar diapositives interrelacionades emprant enllaços per donar suport a l'explicació i per mostrar els solucionaris.	Explico als meus companys com poden fer interaccionar les diapositives entre elles.

Font: elaboració pròpia.

Taula 15. Dimensió social, ètica i legal de la rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI					
Dimen-sió	Contingut				
		No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Social, ètica i legal	Creació de recursos per a la participació i l'aprenentatge col·laboratiu.	No tinc mai com a objectiu que la PDI sigui una eina que promogui la participació i l'aprenentatge col·laboratiu.	Alguna vegada preparo algun recurs per a la PDI que promou la participació i l'aprenentatge col·laboratiu.	Cada recurs preparat promou l'ús de la PDI com una eina de participació activa i que fomenta l'aprenentatge col·laboratiu.	Cerco maneres noves d'aconseguir aquesta fita amb la PDI i tracto d'explicar als companys com poden fer-ho.
	Utilització d'objectes d'aprenentatge i de recursos.	No cito cap recurs ni objecte d'aprenentatge amb la font.	Alguns cops cito la font dels recursos i dels objectes d'aprenentatge.	Sempre cito la font dels recursos i dels objectes d'aprenentatge.	Respecto l'autoria de cada recurs citant-ne sempre la font i encoratjo els companys a fer-ho.
	Compartició de recursos creats.	No comparteixo cap recurs.	Comparteix alguns recursos amb els companys.	Comparteix tots els recursos amb els companys i a la xarxa.	Comparteix tots els recursos amb els companys i a la xarxa, i animo els meus companys a fer-ho.

Font: elaboració pròpia.

Taula 16. Dimensió de desenvolupament i responsabilitat professional de la rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI

Rúbrica d'avaluació docent en la creació de recursos per a la PDI					
Dimen-sió	Contingut				
		No iniciat	Bàsic	Alt	Expert
Desenvolupament i responsabilitat professional	Consecució dels objectius.	No sé avaluar si els recursos creats ajuden a assolir els objectius / No avaluo si els recursos creats ajuden a assolir els objectius.	Avaluo si els recursos creats ajuden a assolir el objectius proposats.	Avaluo sistemàticament si els recursos creats ajuden a assolir els objectius proposats.	Avaluo sistemàticament si els recursos creats ajuden a assolir els objectius proposats amb la col·laboració de companys i experts.
	Avaluació de la qualitat dels recursos.	No sé avaluar la qualitat dels recursos / No avaluo la qualitat dels recursos.	Avaluo la qualitat dels recursos si crec que els tornaré a fer servir.	Avaluo la qualitat dels recursos sistemàticament.	Avaluo la qualitat dels recursos sistemàticament i amb la col·laboració dels companys mestres.

Font: elaboració pròpia.

4. Discussió

La prova s'ha portat a terme enviant la rúbrica de forma telemàtica amb un formulari de Google Forms. Aquest formulari s'ha passat a persones de l'àmbit de l'educació però de perfils diferents, a fi d'intentar corroborar que la rúbrica avalua de forma correcta. S'ha separat aquestes persones en quatre grups: *alumnes d'educació*, *mestres amb menys de 5 anys d'experiència*, *mestres amb 5 o més anys d'experiència* i *coordinadors TIC*. La idea és que hi hagi una progressió i que des del grup amb menys preparació fins al que en tingui més augmenti la puntuació recollida mitjançant les enquestes.

Al final s'han rebut 33 enquestes contestades d'11 alumnes d'educació, 8 amb menys de 5 anys d'experiència, 10 amb 5 o més anys d'experiència i 4 coordinadors TIC.

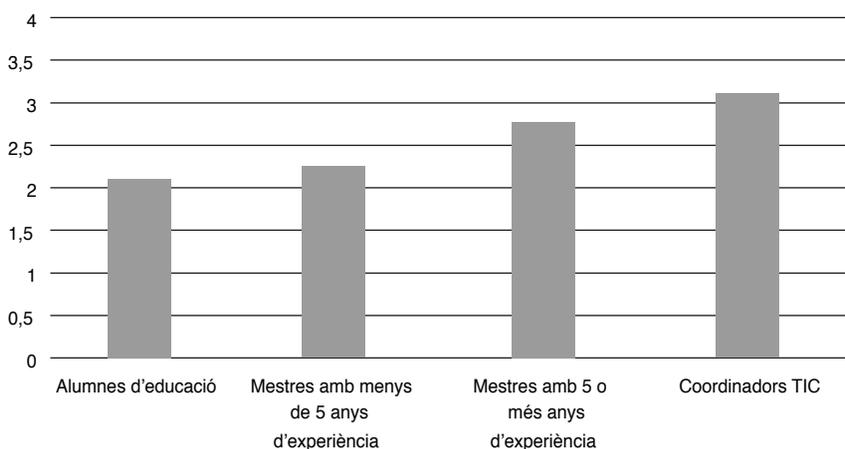
Els resultats donen la raó al que s'ha plantejat, ja que, tal com es pot observar a la taula 17 i al gràfic 1, existeix una progressió en el total dels resultats de les avaluacions.

Taula 17. Puntuació mitjana global dels diferents grups d'enquestats

Grup d'enquestats	Puntuació mitjana global
Alumnes d'educació	2,1031941
Mestres amb menys de 5 anys d'experiència	2,25
Mestres amb 5 o més anys d'experiència	2,77297297
Coordinadors TIC	3,10810811

Font: elaboració pròpia.

Gràfic 1. Puntuació mitjana global dels diferents grups d'enquestats



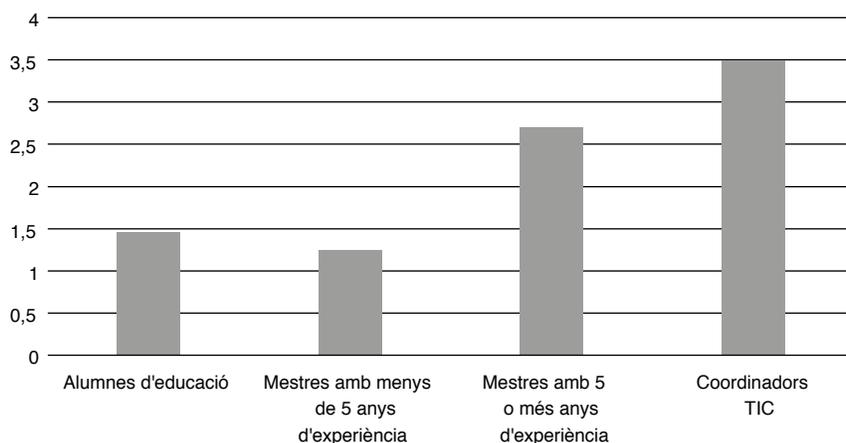
Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar, els coordinadors TIC són els que obtenen una puntuació global més alta, amb una diferència de quasi 0,4 punts amb el grup anterior. El mateix succeeix entre els que tenen més i menys anys d'experiència docent, ja que els separen més de 0,5 dècimes. La distància entre els alumnes d'educació i els mestres és poca comparada amb les altres i això pot portar a una conclusió que després s'analitzarà sobre la formació dels docents.

Les respostes a la rúbrica ens faciliten moltes dades sobre aspectes molt puntuals que no tenen un interès específic en aquest treball, tot i que el de la formació pot ser interessant, perquè explica el motiu de les dades obtingudes. Al gràfic 2 s'hi pot observar com la formació que reben els alumnes i els mestres amb poca experiència és reduïda.

De la gràfica en destaca sobretot el fet que els alumnes d'educació tinguin un concepte més elevat que han estat formats en PDI que no pas els mestres amb poca experiència. Aquesta dada ens pot explicar que a poc a poc els centres universitaris estan tractant de millorar aquest aspecte formatiu i busquen ensenyar la utilització d'aquesta eina als estudiants. Que els mestres amb més experiència docent gaudeixin de més formació en PDI que no pas els que hi tenen menys experiència pot ser degut al fet que durant la seva tasca diària els primers s'adonen de les seves necessitats formatives i ells mateixos i els centres busquen solucions per rebre els coneixements necessaris per fer servir i crear recursos per a la PDI.

Gràfic 2. Formació docent en PDI per grups



Font: elaboració pròpia.

5. Conclusions

Després de l'elaboració de la rúbrica i dels resultats obtinguts es pot arribar a diferents conclusions.

La rúbrica és una eina d'avaluació amb un potencial enorme si s'empra de manera correcta. Perquè això sigui així s'ha de seguir un procés no gaire complicat, però que et guia cap a una elaboració correcta. Haver cercat informació i disposar d'un marc teòric complet ha servit per estar ben contextualitzat i saber on calia cercar la informació quan es requeria.

Haver emprat la metodologia Educational Design Research ha facilitat que s'hagin seguit uns passos establerts per validar l'eina, i això li atorga un valor més elevat, ja que aquest procediment ha estat creat específicament per a aquest propòsit. El fet de tenir unes preguntes i uns objectius molt pautats possibilita que el procés de consecució de l'eina sigui clar i no esdevingui caòtic.

És important remarcar la importància de la tria de les paraules clau i dels conceptes, perquè cal deixar ben clar què és el que es pretén avaluar.

Tal com s'ha explicat a l'apartat corresponent, amb les dades obtingudes es pot considerar que la rúbrica compleix l'objectiu d'avaluar d'acord amb el nivell que té el que s'avalua. Amb una mostra de nivells diferents els resultats obtinguts demostren que els que tenen menys formació en PDI o com a mestres obtenen una puntuació global més baixa i que els que han de ser els que més puntuació han de tenir, com ara els coordinadors TIC, gaudeixen d'una puntuació global més alta.

Amb la rúbrica validada i acabada es pot concloure que compleix els objectius pels quals va ser dissenyada. El fet d'haver separat en dues la mateixa rúbrica facilita que quedi molt marcat que s'avaluen dues coses diferents i que es pugui complir l'objectiu d'avaluar l'ús de la PDI i la creació de recursos per a la PDI.

Referències bibliogràfiques

- ADELL, J. (2004). Internet en educació. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28. Recuperat de <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Comunicacion_y_Pedagogia_def.pdf>.
- ALBERO ANDRÉS, M. (2001). Internet, escuela y vida cotidiana en la infancia. *Telos*, 3(1), 9-20. Recuperat de <<http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1010/954>>.
- ALONSO TAPIA, J. i RED FADRIQUE, I. de la (2014). Evaluar «para» el aprendizaje, aprender para estar motivado: El orden de los factores sí afecta al producto. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 241-253. <<https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.2.2007.11315>>
- ARMSTRONG, V.; BARNES, S.; SUTHERLAND, R.; CURRAN, S.; MILLS, S. i THOMPSON, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard technology. *Educational Review*, 57(4), 457-469. <<http://doi.org/10.1080/00131910500279551>>
- ATKINS, L.; FRASER, J. i HALL, R. (2014). DigiLit Leicester: 2014 Survey Results. Leicester: Leicester City Council.

- BLOOM, B.S.; MADAUS, G.F. i HASTINGS, J.T. (1981). *Evaluation to improve learning*. Nova York: McGraw-Hill. Recuperat de <<http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US201300389689>>.
- BROOKHART, S.M. (1999). The art and science of classroom assessment: The missing part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27(1). Recuperat de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432937.pdf>>.
- CHAUDHARY, P.; SHARMA, S. i CHAUDHARY, A. (2012). ICT in the 21st century classroom. *International Journal of Basic and Advanced Research*, 1(1), 1-5.
- COSCOLLOLA, M.D. i GRAELLS, P.M. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37(XIX). <<https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>>
- DUÑACH MASJUÁN, M. i BADIA, J. (2006). Nous reptes de la formació permanent del professorat. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 323, 7-10. Recuperat de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1465360&info=resumen&idioma=CAT>>.
- EDWARDS, R.; HANSON, A. i RAGGAT, P. (2013). *Boundaries of Adult Learning*. Londres: Routledge. Recuperat de <<http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=MVvdAAAAQBAJ&pgis=1>>.
- ELLIOT, J.; GORICHON, S.; IRIGOIN, M. i MAURIZI, M.R. (2011). *Competencias y Estándares TIC para la profesión docente*. Centro de Educación y Tecnología (Enlaces). Recuperat de <<https://hdl.handle.net/20.500.12365/2151>>.
- ENOCHSSON, A.-B. i RIZZA, C. (2009). «ICT in Initial Teacher Training: Research Review». *OECD Education Working Papers*, 38. OECD Publishing. <<http://doi.org/10.1787/220502872611>>
- GALL, M.D.; GALL, J.P. i BORG, W.R. (2007). An Introduction to Educational Design Research. *East*, 129. Recuperat de <www.slo.nl/organisatie/international/publications>.
- GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1996). La evaluación en la enseñanza. A: *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-352). Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ BEN, A. (2013). El impacto social y educativo de las TIC: Nuevos medios, viejas prácticas. *Musicrearte Digital*, 2.
- HAYNE, A.N. i MCDANIEL, G.S. (2013). Presentation rubric: Improving faculty professional presentations. *Nursing Forum*, 48(4), 289-294. <<http://doi.org/10.1111/nuf.12043>>
- INSTITUTE FOR INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION (IITE) (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Moscou: Unesco. Recuperat de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>>.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (ISTE) (2008). *National educational technology standards for students*. Washington DC: ISTE.
- KOH, J.H.L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6). <<https://doi.org/10.14742/ajet.228>>
- KOZMA, R.; WONG, P.; ISAACS, S.; ALNOALMI, T.; HINOSTROZA, J.E. i JARA, I. (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. París: Unesco.
- LÁZARO, J. i GISBERT, M. (2015). Rúbrica per l'avaluació de la competència digital docent. Recuperat el 2 de juny de 2015, de <<http://es.slideshare.net/lateurv/rubrica-cdd>>.
- MARQUÉS, P. (2008). *Claves del éxito para la integración de las pizarras digitales en los centros docentes*. Recuperat el 27 de maig de 2014, de <<http://www.peremarques.net/formacionyclaves.htm>>.

- MARTINKOVÁ, A. (2010). Interactive White Boards: Cooperation between Universities and Primary and Secondary schools. A: *Sborník p ísp vk z mezinárodní konference ERIE*.
<<https://doi.org/10.3991/ijoe.v10i4.3754>>
- MOKHTAR, S.A.; ALIAS, R.A. i ABDUL RAHMAN, A. (2006). *Rubric For Assessing ICT Infrastructure In Malaysia Higher Education*. Recuperat el 4 de desembre de <<https://www.semanticscholar.org/paper/Rubric-for-assessing-ICT-infrastructure-in-Malaysia-Mokhtar-Alias/fae8d6f064745413d7a5cf097b7c2eb80da6b241>>.
- MOSKAL, B. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Recuperat de <<https://pareonline.net/htm/v7n3.htm>>.
- NORTHCOTE, M.; MILDENHALL, P.; MARSHALL, L. i SWAN, P. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 494-510.
<<https://doi.org/10.14742/ajet.1067>>
- OBLINGER, D.; OBLINGER, J. i LIPPINCOTT, J. (2005). Educating the Net Generation. *Brockport Bookshelf*. Recuperat de <<http://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/272>>.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). NCB University Press.
<<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>
- QUINLAN, A. (2011). *A Complete Guide to Rubrics: Assessment Made Easy for Teachers*, KDCollege. 2a ed. Plymouth: R&L Education. Recuperat de <<http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=BGAFxVuN9joC&oi=fnd&pg=PP2&dq=A+Complete+Guide+to+Rubrics:+Assessment+Made+Easy+for+Teachers+of+K-college&ots=5ZGtS2FN11&sig=QsRwSuQZVpMjCkaJfFaoWqsgTOA>>.
- (2012). *A Complete Guide to Rubrics: Assessment Made Easy for Teachers of K-college*. 2a ed. Plymouth: R&L Education. Recuperat de <<http://books.google.com/books?id=IrIsG-hzN7cC&pgis=1>>.
- RUBLEE, M.R. (2013). Rubrics in the Political Science Classroom: Packing a Serious Analytical Punch. *PS: Political Science & Politics*, 47(1), 199-203.
<<http://doi.org/10.1017/S1049096513001704>>
- SCHAFFHAUSER, D. (2009). Which Came First--The Technology or the Pedagogy? *T.H.E. Journal*, 36(8), 27-32. Recuperat de <<http://eric.ed.gov/?id=EJ867161>>.
- STEVENS, D.D. i LEVI, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Recuperat de <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=LxWgDn8_N0C&pgis=1>.
- TAGGART, G.L.; PHIFER, S.J.; NIXON, J.A. i WOOD, M. (1999). *Rubrics: A Handbook for Construction and Use*. Plymouth: R&L Education. Recuperat de <<http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=hZnIAAAAQBAJ&pgis=1>>.
- WINZENRIED, A. i LEE, M. (2012). Implementing interactive whiteboards: What can we learn? *TEACH Journal of Christian*, 1(3), 6-8. Recuperat de <<http://research.avondale.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=teach>>.
- WYLIE, C.D. (2011). Teaching Manuals and the Blackboard: Accessing Historical Classroom Practices. *History of Education*, 41(2), 257-272.
<<https://doi.org/10.1080/0046760X.2011.584573>>
- ZEVENBERGEN, R. i LERMAN, S. (2008). Learning environments using interactive whiteboards: New learning spaces or reproduction of old technologies? *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 108-126.
<<https://doi.org/10.1007/BF03217471>>

Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías por parte de docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante

Massiel Mancinas Morales
Lorenia Cantú Ballesteros
Ramona Imelda García López
Omar Cuevas Salazar

Instituto Tecnológico de Sonora. México.
mmancinas13855@alumno.itson.edu.mx
lcantu87472@alumno.itson.edu.mx
imelda.garcia@itson.edu.mx
ocuevas@itson.edu.mx



Recibido: 8/6/2017
Aceptado: 22/1/2018
Publicado: 30/1/2020

Resumen

En México, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son requeridas dentro de las normas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como medio para diversificar las prácticas educativas docentes. Por ello, en este estudio se pretende identificar el nivel de disponibilidad tecnológica (infraestructura, conectividad y soporte técnico y pedagógico para el uso de tecnologías) en las instituciones de educación media superior (EMS), con el propósito de determinar si se relaciona con el uso de las tecnologías por parte de los docentes a partir de la opinión de los estudiantes. Se utilizó el método cuantitativo no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Los principales resultados apuntan a que en los bachilleratos privados existe una relación significativa entre la disponibilidad tecnológica y el uso que el docente hace de la tecnología en la enseñanza con respecto a las experiencias de aprendizaje, formas de trabajo y aprendizaje de estudiantes; sin embargo, es independiente de la variable *ciudadanía digital*. En el caso de los bachilleratos públicos, la disponibilidad tecnológica se asocia significativamente con las experiencias de aprendizaje y es independiente de las variables *formas de trabajo, aprendizaje de estudiantes y ciudadanía digital*.

Palabras clave: TIC; infraestructura tecnológica; conducta del profesor; competencia digital

Resum. Disponibilitat tecnològica i ús de tecnologies per part de docents de batxillerat

A Mèxic, les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) són requerides dins de les normes de la Reforma Integral de l'Educació Mitjana Superior (RIEMS) com una manera de diversificar les pràctiques educatives docents. Per això, en aquest estudi es pretén identificar el nivell de disponibilitat tecnològica (infraestructura, connectivitat i suport tècnic i pedagògic) en les institucions d'educació mitjana superior (EMS), amb el propòsit de determinar si es relaciona amb l'ús de les tecnologies per part dels docents a partir de l'opinió dels alumnes. S'hi utilitza el mètode quantitatiu no experimental, transeccional i d'abast correlacional. Els resultats principals afirmen que en els batxillerats privats

hi ha una relació significativa entre la disponibilitat tecnològica i l'ús docent que se'n fa a l'ensenyament respecte a les experiències didàctiques, a les formes de treball i a l'aprenentatge d'estudiants, però és independent de la variable *ciutadania digital*. En el cas dels batxillerats públics, la disponibilitat tecnològica s'associa significativament amb les experiències d'aprenentatge i és independent de les variables *formes de treball*, *aprenentatge d'estudiants* i *ciutadania digital*.

Paraules clau: TIC; infraestructura tecnològica; conducta del professor; competència digital

Abstract. *Technology availability and use by high school teachers*

In Mexico, the Integral Reform of Higher Secondary Education (RIEMS) requires that information and communication technologies (ICTs) be used as a means to diversify educational practices. Therefore, this study seeks to identify the level of technology availability (infrastructure, connectivity, and technical and pedagogical support for the use of technologies) in upper secondary education institutions. Based on the opinions of the students, the aim is to determine if there is a relationship between the availability and the use of technology in teaching processes. A quantitative, descriptive and cross-sectional design is used in the study. The main results show that there is a significant relationship in private high schools between technology availability and the use of technology in education related to learning experiences, working styles and student learning; however, it is independent of the variable digital citizenship. In the case of public high schools, technology availability is significantly associated with learning experiences, but independent of the variables working styles, student learning or digital citizenship.

Keywords: ICT; infrastructure technology; teacher behavior; digital competence

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

A partir de la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en les aules, les responsabilitats administratives de la direcció institucional augmenten. Ello és debido a que el integrarlas «involucra la creació de noves formes de gestionar el treball i col·laborar amb la instal·lació de una nova cultura de relació entre les diverses àrees: administratives, docents, estudiants i comunitat educativa en general» (Lugo y Kelly, 2007, p. 127). És dir, la direcció acadèmica requereix fer un canvi en la institució que impliqui renovar les accions de formació per a una ensenyança flexible, que permeti al estudiant aprofitar les tecnologies que utilitza en les seves funcions quotidianes i que faciliti el desenvolupament de les competències digitals requerides en el segle XXI (Domínguez, 2010; Instituto de Estadística de la Unesco, 2015; Secretaría de Educación Pública, 2010).

No obstant, al ser el docent el principal responsable del aprenentatge del estudiant (Boza y Toscano, 2011), ha de actuar com a guia, assessor i generador

de conocimiento. Se necesita que esté actualizado en su campo disciplinario, que desarrolle las competencias genéricas en los alumnos y que domine las competencias digitales para su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arista, 2014).

En el Modelo para Integrar las TIC al Currículo Escolar (MITICA) se recomienda que la escuela cuente con tecnología para apoyar a la práctica educativa docente, lo que en este trabajo se llama *disponibilidad tecnológica*. Ello implica un entorno de infraestructura (cableado de conectividad, electricidad, hardware), soporte (resolución de problemas técnicos) y apoyo pedagógico (personal encargado de orientar al maestro para que aproveche las tecnologías en la enseñanza, así como soporte escolar por parte de la dirección, con el fin de atender a las necesidades de capacitación y de recursos necesarios para la incorporación de las TIC en la educación), además de los recursos digitales (software y medios web) requeridos por los campos disciplinarios (Piedrahita y López, 2008; Zenteno y Mortera, 2011).

Con relación al uso de las TIC, se presenta una tendencia hacia el aprovechamiento de Internet con dispositivos móviles —ordenadores portátiles, celulares inteligentes, tabletas electrónicas, consolas de videojuegos portátiles, entre otros— para realizar las funciones que se ejecutan en una computadora de escritorio con acceso a Internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014), acción que continuará en los próximos diez años a través de prácticamente cualquier dispositivo de uso diario (Lingling, 2014).

La principal ventaja de los dispositivos tecnológicos es su portabilidad y practicidad, al disponer en todo momento de información al alcance sin que sea complicado su traslado, y que son de una relativa facilidad de adquisición, por lo que es común que se cuente con alguno de estos aparatos en cualquier nivel socioeconómico. Esto conviene a las instituciones educativas, pues reduce el gasto que pueda generar el invertir en equipos (Lingling, 2014).

En la tabla 1 se presentan las tendencias del uso de las TIC en la educación media superior (EMS) en México.

Por medio de los dispositivos mencionados en la tabla 1, Hawkins (2010), Raths (2013) y Savenije (2013) coinciden en que se intensificarán la utiliza-

Tabla 1. Principales tendencias del uso de las TIC en la educación media superior

Maestro	Estudiante	Dispositivos
Acceder desde el aula a información remota, imágenes, videos y recursos auditivos que faciliten los aprendizajes.	Acceder desde el aula a información remota, imágenes, videos y recursos auditivos que faciliten los aprendizajes.	Tabletas electrónicas, teléfonos inteligentes y computadoras portátiles.
Fomentar la creación de ambientes interactivos de aprendizaje y la construcción social del conocimiento. Principalmente, el profesor deberá ayudar a los estudiantes a hacer un uso correcto de Internet.	Hablar sobre las bondades pedagógicas de esta alternativa de trabajo —el que se realiza en equipo, la indagación individual y en grupos, la colaboración y la solidaridad— para llevar a cabo actividades de investigación por medio de Internet.	

Fuente: elaboración propia, texto adaptado de Urías (2011) y Barreto (2014).

ción de redes sociales y colaborativas, los recursos educativos abiertos (REA), los cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés), el uso de evaluaciones por medio de portafolios electrónicos, las tecnologías para el análisis del aprendizaje, el uso de la nube, el aula invertida y los juegos digitales como estrategias didácticas. Asimismo, se intensificarán también la creación de campus virtuales (a través de entornos virtuales de aprendizaje) y la integración de varias comunidades para formar un sistema operativo urbano, refiriéndose a la manera de operar, tanto internamente como externamente, de las universidades que conforman dicho sistema.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2010) señala que uno de los retos de la EMS es mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje para responder a las exigencias del mundo actual, por lo que ha integrado las tecnologías digitales en los bachilleratos como parte de las competencias profesionales y disciplinarias (básicas y extendidas) del perfil de egreso de los estudiantes.

Sin embargo, Coll (2010) afirma que las TIC han generado desafíos entre los maestros al incorporarlas en los procesos educativos. Ello es debido a que, a pesar de que las ven como un apoyo y presentan una buena actitud hacia ellas dentro del aula porque las consideran importantes para el aprendizaje, las utilizan de manera limitada (Villa, 2014; Yescas, Cruz y Maldonado, 2013; Zenteno y Mortera, 2011).

Al respecto, Valdés, Angulo, Urías, García y Mortis (2011) señalan que existen necesidades de capacitación docente en el uso de las TIC en la educación con respecto a sus fundamentos pedagógicos en contextos formativos. Zenteno y Mortera (2011) coinciden con ellos, puesto que mencionan que los maestros de bachillerato requieren de cursos de formación en alfabetización tecnológica y de pedagogía para la incorporación de las TIC en su práctica docente, además de que en la actualidad las aplican de manera aislada en diversas disciplinas.

Por ello, en los acuerdos secretariales 442, 444, 447, 486 y 488 (*Diario Oficial de la Federación*, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b) de la RIEMS se establece que el perfil de egreso del estudiante y el perfil docente deberán incluir el uso de las TIC para la formación de las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales, así como para aprovechar estos medios en el aprendizaje a lo largo de la vida (ver la tabla 2).

Con este antecedente, y sabiendo que las instituciones se han preocupado por abastecer al docente de infraestructura tecnológica para su uso pedagógico, surge el siguiente interrogante: ¿influye la disponibilidad tecnológica académica en el uso de las TIC por parte del docente en bachilleratos públicos y privados?

1.1. *Objetivo*

Identificar el nivel de disponibilidad tecnológica escolar de las instituciones públicas y privadas de educación media superior, con el fin de determinar si

Tabla 2. Competencias digitales para estudiantes y docentes, según la RIEMS

Competencias digitales	Descripción	Número de acuerdo secretarial
Que se desean promover en el estudiante.	- Utiliza las distintas herramientas que proveen estas tecnologías para buscar información, procesarla y analizarla.	442 (DOF, 2008a, p. 55).
	- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	444 (DOF, 2008b, p. 3).
	- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para procesar e interpretar información.	444 (DOF, 2008b, p. 3).
	- Usa las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.	444 (DOF, 2008b, p. 8).
	- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.	444 (DOF, 2008b, p. 8).
Requeridas en el perfil docente.	- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.	447 (DOF, 2008c, p. 2).
	- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, y utiliza las TIC con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.	447 (DOF, 2008c, p. 3).
	- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, y propicia la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.	447 (DOF, 2008c, p. 4).
	- Analiza los beneficios y los inconvenientes del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la optimización de las actividades cotidianas.	486 (DOF, 2009a, p. 76).
	- Aplica las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño de estrategias para la difusión de productos y servicios en beneficio del desarrollo personal y profesional.	486 (DOF, 2009a, p. 76).
	- Argumenta la solución obtenida de un problema mediante métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, el matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.	486 (DOF, 2009a, p. 77).
	- Complementa su formación continua con el conocimiento y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.	488 (DOF, 2009b, p. 12).
	- Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	488 (DOF, 2009b, p. 12).
	- Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes utilizando las TIC.	488 (DOF, 2009b, p. 12).

Fuente: elaboración propia, texto adaptado del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b).

se relaciona con el uso de las TIC por parte de los docentes. Análisis realizado desde la perspectiva del estudiante.

1.2. Hipótesis

H₀₁: En la escuela de educación media superior se tiene un nivel de disponibilidad tecnológica limitada.

H₀₂: El nivel de disponibilidad tecnológica es independiente del uso de las TIC por parte del docente en las instituciones de EMS públicas y privadas.

2. Método

Se utilizó el método cuantitativo no experimental, transeccional y de alcance correlacional, puesto que no se tuvo control de las variables, la información fue recolectada en una sola aplicación y la finalidad fue determinar si existía relación entre las variables (Creswell, 2014); en este caso, disponibilidad tecnológica y uso de TIC por parte de docentes de instituciones de EMS desde la perspectiva del estudiante, principalmente. Cabe mencionar que también se consideró la opinión del personal (que en lo sucesivo será denominado *encargado de TIC*) que apoya al docente en el uso de la tecnología (tanto en los aspectos técnicos como en los pedagógicos). Lo anterior no significa que la percepción del docente sobre su propia actuación no sea valiosa, sino que el propósito del estudio fue contar con una opinión quizá más objetiva respecto al uso que el maestro hace de la tecnología dentro del salón de clase.

2.1. Población

La población fue conformada por las instituciones de EMS, específicamente por los bachilleratos generales públicos y privados de una ciudad ubicada al noroeste de México, a los cuales se tenía acceso de manera más directa. En ese sentido, fueron 19 escuelas que en total registraban 5.133 estudiantes y 19 encargados de TIC.

2.2. Muestra

La muestra de estudiantes se determinó a partir de una selección estratificada con el 95% de nivel de confianza y el 5% de error muestral. Se obtuvo una participación de 360 alumnos, el 45,6% de los cuales fueron del sexo masculino y el 54,4%, del femenino. Su edad oscilaba entre los 15 y los 20 años de edad y los semestres que cursaban fueron un 28,9% en segundo, un 35% en cuarto y un 36,1% en sexto.

Respecto a los encargados de TIC de cada institución participante, el 58% fueron del sexo femenino y el 42%, del masculino, y el 100% de ellos trabajaban a tiempo completo. El 79% eran maestros de cursos relacionados con las TIC y el 21% trabajaba exclusivamente como soporte técnico y educativo de los profesores.

2.3. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos: una lista de verificación aplicada al encargado de TIC y un cuestionario para el estudiante.

La lista de verificación tuvo la finalidad de inventariar la disponibilidad tecnológica de la institución para identificar los aparatos con los que contaba la institución. Se dividió en dos partes: los datos de identificación y un listado de tecnologías disponibles para uso del maestro basado en las recomendaciones del MITICA (Piedrahita y López, 2008). En la lista solo se registraba si se contaba o no con los recursos señalados en la misma desde la perspectiva del encargado del área tecnológica de la institución. En este caso se solicitó el apoyo del encargado de TIC de cada institución para que respondiera a este instrumento, debido a que era la persona responsable de poner a disposición tecnologías funcionales para la práctica educativa docente, y podía ser un maestro de informática o un experto dedicado exclusivamente a ello.

El cuestionario para el estudiante aportó información para reportar los usos de TIC por parte del maestro y se dividió en dos apartados: los datos generales de identificación y una escala para medir la utilización que el profesor hacía de la tecnología. Ello se basaba en los estándares de competencias digitales docentes de la International Society for Technology Education (ISTE, 2008). Las dimensiones fueron: aprendizaje de los estudiantes, experiencias de aprendizaje (del docente), ciudadanía digital, formas de trabajo y crecimiento profesional (ver la tabla 3). Las opciones de respuesta fueron medidas por valores que iban del uno al cinco: nunca (1), casi nunca (2), regularmente (3), casi siempre (4) y siempre (5).

Tabla 3. Competencias digitales docentes

Competencias digitales	Descripción
Aprendizaje de los estudiantes	Facilita el aprendizaje y la creatividad del estudiante. Además, promueve el pensamiento creativo e innovador, la solución de problemas, la reflexión y el trabajo colaborativo por medio de TIC.
Experiencias de aprendizaje	Adquiriere la habilidad en el uso de TIC por la experimentación de diferentes tecnologías aptas para fines didácticos, como, por ejemplo: las aplicaciones educativas, las plataformas de aprendizaje distribuido y las redes sociales.
Ciudadanía digital	Promueve el comportamiento ético y de responsabilidad social en entornos virtuales, como, por ejemplo: la comunicación efectiva (<i>netiquette</i>), el fomento de la seguridad de información, el respeto por los derechos de propiedad intelectual, la interacción con otras culturas y la evitación del ciberacoso escolar.
Formas de trabajo	Demuestra conocimientos, habilidades y procedimientos de trabajo con TIC y es capaz de planear estrategias incorporando tecnologías para la enseñanza.
Crecimiento profesional	Realiza acciones para su mejora continua en la tarea educativa y practica el liderazgo tanto dentro como fuera de la institución, con el fin de promover el aprovechamiento de las tecnologías para la educación.

Fuente: elaboración propia, texto adaptado de ISTE (2008).

Al aplicar un instrumento de autopercepción se tiene la posibilidad de obtener resultados distorsionados por la tendencia de las personas a dar una imagen positiva de ellas mismas, lo que se conoce como *deseabilidad social* (Domínguez, Aguilera, Acosta, Navarro y Ruíz, 2012). Por esta razón, para evitar el sesgo a causa de dicha situación, aun siendo el maestro el sujeto principal del estudio no se le aplicó el instrumento, ya que se utilizó una escala de percepción para determinar la frecuencia de uso de las TIC. Por ello se solicitó la ayuda a un tercero, en este caso el estudiante, puesto que era la persona que seguía la instrucción del maestro. Por lo tanto, si el estudiante identificaba alguna competencia que se le presentaba en el cuestionario, entonces el maestro utilizaba las TIC conforme a lo requerido por la política educativa del país.

Respecto a la consistencia interna del cuestionario, se obtuvo una confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0,924, y para la validez de constructo se utilizó el método de extracción de componentes principales, por autovalor y rotación Varimax. La medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) fue de 0,929 con la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó significativa para una $\chi^2 = 3595,017$ con $p < 0,001$ y 190 *gl*. Con este resultado se mostró una solución integrada de cuatro factores que explicaron el 62,52% de la varianza. En este análisis se eliminó la dimensión de crecimiento profesional, ya que sus ítems se integraron a la dimensión de formas de trabajo.

2.4. Procesamiento de análisis

Se solicitó la participación de los encargados de TIC de los 19 bachilleratos públicos y privados de la ciudad en estudio, así como de la muestra determinada de los estudiantes de dichas instituciones. Una vez que aceptaron colaborar con la investigación, se procedió con la aplicación de los instrumentos correspondientes.

Para medir la variable de disponibilidad tecnológica, se determinó que por lo menos debía cumplir con el 70% de los criterios de evaluación que establece el organismo encargado de otorgar validez oficial a dichas escuelas de educación media superior (C. Ramírez, comunicación personal, 28 de marzo de 2017). En este caso se consideraría que cada institución cuenta con la tecnología suficiente para apoyar la labor del profesor. Con esta premisa se estableció, a partir del método de Devore (2008), que una institución demuestra disponer de suficiente tecnología cuando su valor Z se ubica en el valor P de 0,7 o mayor, y si es menor de 0,7, entonces demuestra poseer una tecnología limitada. Con base a esta información se creó una variable que indicaba con un uno (1) si se contaba con el recurso tecnológico o el soporte educativo, y con un cero (0) si no se contaba con él. Se aplicó el método de Devore (2008) y se obtuvo el nivel de disponibilidad tecnológica.

En la tabla 4 se describen los recursos tecnológicos y de soporte educativo que constituyen la variable de disponibilidad tecnológica según Piedrahita y López (2008). Además, se incluyen las normas de la institución con respecto

al uso de tecnología por parte de los estudiantes dentro de la escuela, consideradas como limitantes para el aprovechamiento del recurso.

Tabla 4. Indicadores de disponibilidad tecnológica

Recursos tecnológicos y educativos	Descripción
Aula de medios	Aula equipada por lo menos con una computadora, bocinas para el audio y una televisión o un proyector.
Aula de cómputo	Conocida también como <i>laboratorio de cómputo</i> . Es un aula equipada con una computadora para el maestro y una cantidad determinada de computadoras para el uso del estudiante.
Medios para proyección	Depende de la capacidad adquisitiva de la institución, puede ser un proyector o un televisor al que se le pueda conectar un equipo de cómputo para mostrar información.
Servidor <i>proxy</i>	Dispositivo tecnológico para administrar redes informáticas y sus recursos: conexión a Internet, impresoras y equipos de cómputo.
Mantenimiento preventivo	Servicio de mantenimiento destinado a los recursos tecnológicos de la institución de acuerdo con una temporización determinada: semestral, anual, etc.
Mantenimiento correctivo	Servicio de reparación de los recursos tecnológicos.
Computadora en la sala de maestros	Equipo de cómputo disponible para uso docente en la sala de maestros.
Computadora en la biblioteca	Equipo de cómputo disponible para uso docente y estudiantil en la biblioteca.
Internet para maestros	Red inalámbrica o alámbrica disponible que permite que los maestros puedan acceder a Internet.
Experto tecnopedagógico	Persona con conocimientos de tecnología y educativos encargada de la formación y la guía del docente en referencia al uso pedagógico de los recursos tecnológicos.
Escuela que ofrece cursos TIC	La institución abastece a los maestros de cursos para el uso de las TIC en su práctica educativa.
Computadora por estudiante	Número de equipos de cómputo proporcional al número de estudiantes.
Internet para estudiantes	Red inalámbrica o alámbrica disponible que permite que los estudiantes puedan acceder a Internet.
Computadora en el aula	Equipo de cómputo disponible en el aula.
Proyector en el aula	Medio para la proyección en el aula.
Internet en el aula	Red inalámbrica o alámbrica que abastece al aula de señal de Internet.
Normas de restricción de teléfono inteligente al estudiante	La institución no permite que se utilice el teléfono inteligente en el aula, por lo que recoge el dispositivo antes de entrar a clase o sanciona su uso dentro de las instalaciones del lugar.
Normas de restricción dirigidas al estudiante de utilización de otros dispositivos móviles	La institución no permite que el estudiante utilice tabletas electrónicas o computadoras portátiles, por lo que recoge el dispositivo antes de entrar a clase o sanciona su uso dentro de las instalaciones del lugar.

Fuente: elaboración propia.

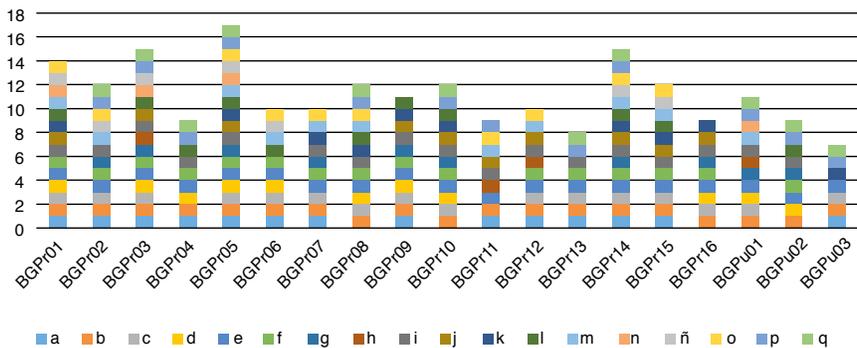
Por otro lado, se estableció la media de la frecuencia de cada dimensión del cuestionario para medir la percepción del uso de TIC por parte de los docentes. Estos datos se contrastaron con el nivel de disponibilidad tecnológica de cada servicio educativo (privado y público) a través del análisis del coeficiente de correlación Rho de Spearman, que evaluaba la fuerza de asociación entre las variables, para comprobar si el uso de TIC por parte de los docentes y la disponibilidad tecnológica académica de cada bachillerato presentaba asociación o independencia. Se utilizó la estadística no paramétrica debido a que las variables no cumplían con los supuestos de normalidad, homocedasticidad e independencia.

3. Resultados

En la figura 1 se presenta la disponibilidad tecnológica de las instituciones de EMS. El servicio educativo privado se identifica mediante la denominación *BGPr*, y el público, mediante la denominación *BGPu*.

Como se muestra en la figura 1, las instituciones presentan áreas de oportunidad en diferentes rubros. El 100% de ellas cuentan con un aula de cómputo y realizan mantenimiento preventivo a sus equipos tecnológicos, y pocos bachilleratos disponen de una computadora en la biblioteca (un 21,1%), de una computadora en el aula (un 21,1%) y de un proyector en el aula (un 38,6%). Finalmente, aproximadamente la mitad de ellas disfrutaban de computadora en la sala de maestros (un 52,6%), de un experto tecnopedagógico (un 52,6%), de cursos de TIC por parte de la escuela (un 52,6%) y de Internet en el aula (un 52,6%).

Figura 1. Disponibilidad tecnológica por institución educativa



Leyenda: a = aula de medios, b = aula de cómputo, c = medios para proyección, d = servidor proxy, e = mantenimiento preventivo, f = mantenimiento correctivo, g = computadora en la sala de maestros, h = computadora en la biblioteca, i = Internet para maestros, j = experto tecnopedagógico, k = escuela que ofrece cursos TIC, l = computadora por estudiante, m = Internet para estudiantes, n = computadora en el aula, ñ = proyector en el aula, o = Internet en el aula, p = normas de restricción de teléfono inteligente al estudiante, q = normas de restricción de otros dispositivos móviles al estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Con base a esta información se realizó el cálculo estadístico de Z , que muestra que cuatro bachilleratos (un 21,05%) de los 19 cuentan con disponibilidad tecnológica suficiente, mientras que los 15 restantes (un 78,95%) se consideran limitados en cuanto a tecnología (ver figura 1). En el caso de los bachilleratos generales públicos no se presentó ningún caso con disponibilidad tecnológica suficiente, y en los privados, 12 de 16 escuelas resultaron con disponibilidad tecnológica limitada y el resto no.

Posteriormente se puso a prueba la relación entre las variables de uso de las TIC por parte de los docentes y su disponibilidad tecnológica. En la tabla 5 se presentan los coeficientes resultantes respecto al grado de disponibilidad tecnológica académica para cada uno de los dos tipos de bachilleratos: público y privado.

Tabla 5. Correlación entre las variables de uso de las TIC por parte del docente con relación a la disponibilidad tecnológica

Servicio educativo / Variables uso de TIC	DT	1	2	3	4
Bachillerato general público					
1. Experiencias de aprendizaje	-0,20**	–			
2. Formas de trabajo	-0,09	0,49**	–		
3. Ciudadanía digital	-0,03	0,36**	0,58**	–	
4. Aprendizaje de los estudiantes	-0,01	0,49**	0,62**	0,49**	–
Bachillerato general privado					
1. Experiencias de aprendizaje	0,30**	–			
2. Formas de trabajo	0,29**	0,46**	–		
3. Ciudadanía digital	0,15	0,49**	0,73**	–	
4. Aprendizaje de los estudiantes	0,31**	0,49**	0,69**	0,58**	–

Nota: DT = disponibilidad tecnológica.

** $p < 0,01$.

Fuente: elaboración propia.

Según Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009), en el caso de los bachilleratos generales públicos, la variable *experiencias de aprendizaje* presenta una relación significativa ($p = 0,002$), pero escasa y negativa, con respecto a la disponibilidad tecnológica con que cuentan ($< 0,25$), es decir, muestran una relación inversamente proporcional y la asociación es muy escasa. El resto de las variables ofrecen relaciones nulas y negativas, por lo que no hay suficiente evidencia para sustentar que el nivel de disponibilidad tecnológica escolar en este servicio educativo tenga relación con el uso de las TIC en esas variables (*formas de trabajo*, $p = 0,089$; *ciudadanía digital*, $p = 0,602$, y *aprendizaje de los estudiantes*, $p = 0,837$).

Con respecto a los bachilleratos generales privados, se presentaron mayores valores que en los públicos. En los privados, según Martínez et al. (2009), la asociación es moderada (rango de 0,51 a 0,75) y significativa para las variables *experiencias de aprendizaje* ($p = 0,000$), *formas de trabajo* ($p = 0,001$) y *aprendizaje de los estudiantes* ($p = 0,000$). Sin embargo, en el caso de la *ciudadanía*

digital ($p = 0,077$) no se presenta evidencia suficiente para decir que hay relación entre la disponibilidad tecnológica y el uso de TIC con respecto a esta variable.

4. Conclusiones

Por los resultados obtenidos se comprueba que hay una relación significativa entre la disponibilidad tecnológica escolar y el uso de TIC por parte del docente según los elementos que componen las competencias digitales docentes de ISTE (2008), con excepción de la variable *ciudadanía digital* en los bachilleratos generales privados; y en el caso de los públicos, únicamente la variable *experiencias de aprendizaje* está asociada a la disponibilidad tecnológica, pero de forma inversamente proporcional.

Tanto los bachilleratos generales públicos como los privados presentaron correlaciones más bajas en la variable *ciudadanía digital*, por lo que se infiere que los maestros la promueven en similar frecuencia independientemente de su disponibilidad tecnológica (recursos tecnológicos limitados y suficientes). Ello difiere de los resultados de un estudio de Esteve-Mon, Gisbert-Cervera y Lázaro-Cantabrana (2016) que midió la percepción de futuros profesores con respecto a sus competencias digitales docentes de ISTE, donde precisamente *ciudadanía digital* fue la variable con la media más alta ($M = 6,49$) de una escala de Likert que iba desde *nada capaz* (1) hasta *muy capaz* (8).

Por otro lado, no se presentaron bachilleratos generales públicos con disponibilidad tecnológica suficiente, y en los privados se mostraron en mayor medida de manera limitada. Ello indica que en la población estudiada no se cuenta con suficientes recursos tecnológicos para que el maestro utilice las TIC en su práctica educativa. Esta situación puede impactar en los motivos por los que los maestros realmente no las utilizan o las utilizan poco en sus clases (Silva, 2015; Paredes y Arruda, 2012).

Entre los elementos de disponibilidad tecnológica con los que cuentan las instituciones hemos encontrado que todas tienen aulas de cómputo, lo que indica que por lo menos los maestros pueden hacer uso de esos equipos para incorporar las TIC en sus clases. Sin embargo, no todos gozan de un experto tecnopedagógico que les oriente en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual constituye la base para una buena enseñanza con tecnologías de forma creativa, el conocimiento de las dificultades del aprendizaje y la forma como las tecnologías pueden ayudar a redirigir algunos problemas que los estudiantes encuentran, esto como una fuente de conocimiento tecnopedagógico (Marcelo, 2013).

Lo anterior tiene relación con el hecho de que se han estado «introduciendo en las escuelas dispositivos, cables y programas computacionales, sin claridad previa acerca de cuáles son los objetivos pedagógicos que se persiguen, qué estrategias son las apropiadas para alcanzarlos y, sólo entonces, con qué tecnologías podremos apoyar su logro» (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2013: 50). Por ello Vaillant (2013) recomienda

llevar a cabo regulaciones políticas públicas, agregando una función más a la gestión escolar con respecto a las TIC, con el fin de asegurar que la institución cumpla con los requerimientos de la escuela del siglo XXI (Lugo y Kelly, 2007; Llovera y Domínguez, 2011).

Al respecto, la RIEMS estableció acuerdos secretariales para solicitar a los docentes que utilizaran las TIC para desarrollar las competencias digitales del siglo XXI en el estudiante (DOF, 2009b). Por estos motivos, los maestros deben contar con los apoyos necesarios, tanto tecnológicos como educativos, para realizar esa tarea como uno de los principales factores de una incorporación exitosa de las TIC (Said, Silveira, Valencia, Iriarte, Justo y Patricia, 2015).

Finalmente, a partir de este estudio se recomienda ahondar en los usos de las TIC establecidos en las normas educativas a través de investigaciones cualitativas con respecto al modo como los maestros están llevando a cabo sus clases haciendo uso de las TIC, con el fin de profundizar en las prácticas formativas docentes para identificar sus usos reales (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Referencias bibliográficas

- «Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad». *Diario Oficial de la Federación* (2008a). Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf>.
- «Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato». *Diario Oficial de la Federación* (2008b). Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf>.
- «Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada». *Diario Oficial de la Federación* (2008c). Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf>.
- «Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General». *Diario Oficial de la Federación* (2009a). Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_9_acuerdo_486_competencias_disciplinare_bachillerato_general.pdf>.
- «Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente». *Diario Oficial de la Federación* (2009b). Recuperado de <<http://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20488.pdf>>
- ARISTA, J. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la docencia. *Boletín Científico*, 1(1). Recuperado de <<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa2/n1/e1.html>>.
- BOZA, A. y TOSCANO, M. (2011). *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso*. Trabajo presentado en el VI Congreso Virtual de AIDIPE.

- BARRETO, L. (1 de abril de 2014). *Tendencias Clave para la Educación Superior: Horizont Report 2014*. Mensaje de un blog. Recuperado de <<https://comunidaduamtic.wordpress.com/2014/04/01/tendencias-clave-para-la-educacion-superior-horizont-report-2014/>>.
- COLL, C. (2010). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. En: CARNEIRO, R.; TOSCANO, J. y DÍAZ, T. (2010). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Fundación Santillana.
- COLL, C.; MAURI, M.T. y ONRUBIA, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: Una aproximación sociocultural. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18.
- CRESWELL, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. 4.^a ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEVORE, Y. (2008). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias*. Traducción de Jorge Romo. 7.^a ed. Ciudad de México: Cengage Learning Editores (Obra original publicada en 2008).
- DOMÍNGUEZ, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15.
- DOMÍNGUEZ, A.; AGUILERA, S.; ACOSTA, T.; NAVARRO, G. y RUIZ, Z. (2012). La Deseabilidad Social Revalorada: Más que una Distorsión, una Necesidad de Aprobación Social. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(3), 808-824.
- ESTEVE-MON, F.M.; GISBERT-CERVERA, M. y LÁZARO-CANTABRANA, J. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54.
- HAWKINS, R. (1 de noviembre de 2010). *10 Global Trends in ICT and Education*. Mensaje de un blog. Recuperado de <<http://blogs.worldbank.org/edutech/10-global-trends-in-ict-and-education>>.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO (2015). *Indicadores temáticos propuestos para el marco de acción de la agenda educativa post 2015*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233247_spa>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2014). *Estadísticas a propósito del... Día de los Sistemas de Información Geográfica (19 de noviembre)*. Recuperado de <<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2014/geografica0.pdf>>.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY EDUCATION (2008). *Standards for teachers*. Recuperado de <<https://www.iste.org/standards/for-educators>>.
- LINGLING, Y. (2014). El concepto y el proceso de apropiación de una tecnología móvil aplicada a la práctica formativa: Estudio de caso en el CEO Miguel Delibes en Salamanca. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 109-111.
- LLOVERA, B. y DOMÍNGUEZ, E. (2011). La formación de los diferentes actores para la modalidad virtual, considerando la institución, los estudiantes y el tutor docente: Estudio de caso. En: EDEL, R.; JUÁREZ, M.; NAVARRO, Y. y RAMÍREZ, M. (2011). *Foro inter-regional de investigación de entornos virtuales de aprendizaje: Integración de redes académicas y tecnológicas* (pp. 29-39). México: COMIE.
- LUGO, M. y KELLY, V. (2007). La gestión de las TIC en las escuelas: El desafío de gestionar la innovación. En: MAGADÁN, C. y KELLY, V. (2007). *Las TIC: Del aula a la agenda política*. Ponencias del Seminario internacional «Cómo las TIC transforman las escuelas». Argentina: UNICEF.
- MARCELO, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47.

- MARTÍNEZ, R.M.; TUYA, L.C.; MARTÍNEZ, M.; PÉREZ, A. y CÁNOVAS, A.M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman: Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).
- PAREDES, J. y ARRUDA, R.D. (2012). La motivación del uso de las TIC en la formación de profesorado en educación ambiental. *Ciência & Educação*, 18(2), 353-368.
- PIEDRAHITA, F. y LÓPEZ, J. (2008). MITICA: Modelo para Integrar las TIC al Currículo Escolar. *Eduteka*. Recuperado de <<http://www.eduteka.org/modulos/8/234/132/1>>.
- RATHS, D. (diciembre de 2013). Ed Tech Trends: The 10 Biggest Trends in Ed Tech. *THE Journal*, 40(12), 14-22.
- SAID, E.; SILVEIRA, A.; VALENCIA, J.; IRIARTE, F.; JUSTO, P. y PATRICIA, M. (2015). *Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje en Brasil y Colombia*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- SAVENIJE, D. (31 de julio de 2013). *12 tech trends higher education cannot afford to ignore*. Mensaje de un blog. Recuperado de <<http://www.educationdiver.com/news/12-tech-trends-higher-education-cannot-afford-to-ignore/156188/>>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Programa Escuelas de Calidad: Alianza por la Calidad de la Educación*. SNTE. Recuperado de <<http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf>>.
- SILVA, M. (2015). Evaluación de las herramientas tecnológicas utilizadas en ambientes de aprendizaje de la Universidad de los Llanos. En BRANCH, J. (presidente). *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2015*. Ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, septiembre de 2015.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y El Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Quebec, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- URÍAS, M.M. (2011). El uso de las TIC's en EMS: Visión de un grupo de profesores-estudiantes. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 3(5), 84-93.
- VAILLANT, D. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Uruguay*. Argentina: UNICEF.
- VALDÉS, A.; ÁNGULO, J.; URÍAS, M.; GARCÍA, I. y MORTIS, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223.
- VILLA, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-45.
- YESCAS, M.; CRUZ, B. y MALDONADO, P. (2013). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Práctica Docente y Desarrollo de Competencias de la EMS en el COBAO 01 y CECYTE 01 en el Estado de Oaxaca*. Instituto Tecnológico de Oaxaca, México. Tesis doctoral.
- ZENTENO, A. y MORTERA, J. (2011). El Proceso de Apropiación de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) en la Educación Formal Media Superior o Nivel Bachillerato. En CERVANTES, F. (presidente). *XII Encuentro internacional Virtual Educa*. Congreso celebrado en Ciudad de México en junio de 2011.

El docente socioconstructivista: un héroe sin capa

Jesús Ribosa

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
jesus.ribosa@uab.cat



Recibido: 22/2/2019

Aceptado: 20/5/2019

Publicado: 30/1/2020

Resumen

El cambio de paradigma educativo requerido por la sociedad de la información y el conocimiento parte de la concepción socioconstructivista del aprendizaje. Aunque son muchos los autores que han hecho aportaciones al enfoque socioconstructivista, su concreción a nivel de aula y especialmente sus implicaciones en el perfil del docente aún quedan poco determinadas. Definir este perfil puede ayudar a los profesores a comprender cómo deben ser, qué conocimientos y habilidades necesitan y cómo pueden mejorar. El presente ensayo se propone concretar el perfil del enseñante para una educación de enfoque socioconstructivista, integrando las distintas aportaciones a través de una analogía con el arquetipo del héroe. El perfil del docente socioconstructivista que se propone aquí se ajusta a las dos características principales del héroe: el alto nivel de competencia y la acción moral. La analogía presentada en este ensayo no solo puede servir para que el maestro comprenda mejor el perfil del docente socioconstructivista, sino también para hacerle más consciente de su responsabilidad y de su poder para mejorar la educación y la sociedad.

Palabras clave: perfil docente; socioconstructivismo; competencia docente; acción moral; héroe

Resum. *El docent socioconstructivista: un heroi sense capa*

El canvi de paradigma educatiu requereix per la societat de la informació i el coneixement parteix de la concepció socioconstructivista de l'aprenentatge. Encara que són molts els autors que han fet aportacions a l'enfocament socioconstructivista, la seva concreció a nivell d'aula i especialment les seves implicacions en el perfil de l'ensenyant encara estan poc determinades. Definir aquest perfil pot ajudar els professors a comprendre com han de ser, quins coneixements i habilitats necessiten i com poden millorar. Aquest assaig es proposa definir el perfil del docent per a una educació d'enfocament socioconstructivista, integrant les diferents aportacions a través d'una analogia amb l'arquetip de l'heroi. El perfil del docent socioconstructivista que es proposa aquí s'ajusta a les dues característiques principals de l'heroi: l'alt nivell de competència i l'acció moral. L'analogia presentada en aquest assaig no només pot servir perquè el mestre compregui millor el perfil del docent socioconstructivista, sinó també per fer-lo més conscient de la seva responsabilitat i del seu poder per millorar l'educació i la societat.

Paraules clau: perfil docent; socioconstructivisme; competència docent; acció moral; heroi

Abstract. *The social-constructivist teacher: A hero without a cape*

The change in the education paradigm required by the information and knowledge society stems from the social-constructivist approach to learning. Although many authors have made contributions to the social-constructivist approach, its precision at the classroom level and especially its implications for the teacher profile are not yet clearly defined. Defining this profile might help teachers understand how they should be, what knowledge and skills they need, and how they can improve. This study aims to define the teacher profile for a social-constructivist education, integrating the different contributions by means of an analogy with the hero archetype. The proposed social-constructivist teacher profile matches the two main features of the hero: a high level of competence and moral action. This analogy might be useful for teachers not only to better understand the social-constructivist teacher profile, but also to make them more aware of their responsibility and power to improve education and society.

Keywords: teacher profile; social constructivism; teacher competence; moral action; hero

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Las dificultades en la definición del perfil del docente socioconstructivista | 3. Conclusiones |
| 2. La analogía con el héroe | Referencias bibliográficas |

En los últimos años se ha puesto de manifiesto una creciente preocupación social por la educación. Parece que el modelo pedagógico tradicional, basado en la transmisión de conocimientos, plantea demasiadas dudas. En la sociedad de la información y el conocimiento, en la que enseñar y aprender deja de ser una tarea exclusiva de la escuela (Vila y Caseres, 2009), las carencias de este modelo tradicional salen a la luz. Cada vez son más los centros educativos que introducen cambios sustanciales en sus prácticas con el objetivo de encontrar un mejor modelo de enseñanza-aprendizaje. Autores como Robinson y Aronica (2015) señalan la necesidad de realizar un cambio en el paradigma educativo. Este cambio, que parte principalmente de la concepción socioconstructivista del aprendizaje, conlleva necesariamente una modificación en el rol y el perfil del profesorado.

Aunque son muchos los autores que han realizado aportaciones al enfoque socioconstructivista (Bruner, 1999; Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999; Leontiev, 1978; Lave y Wenger, 2002; Matusov, 1998; Mercer, 2001; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002; Vygotsky, 1978; Wells, 1999; Wertsch, 1988; Wood, Bruner y Ross, 1976), aún resulta poco claro cómo deben ser los docentes, qué conocimientos y habilidades necesitan para desempeñar su nuevo rol y cómo pueden mejorar. Definir este perfil —de forma clara y práctica— deviene de crucial importancia para progresar en la construcción de aulas que generen entornos de aprendizaje donde los alumnos se sientan cómodos y motivados para aprender. Este ensayo se propone definir el perfil del docente para que practique una educación de enfoque socioconstructivista, integrando las distintas aportaciones a través de una analogía con los rasgos

y las características del arquetipo del héroe. Dicha analogía no debe entenderse en el sentido de enaltecimiento de la figura del maestro, sino como una forma ilustrativa de definir el perfil del docente socioconstructivista. Pero ¿por qué un héroe?

Después de llevar a cabo una investigación para explorar lo que la gente piensa sobre los héroes y los determinantes de un comportamiento heroico, Goethals y Allison (2012) elaboran una taxonomía donde proponen diez tipos de héroe. Curiosamente, los maestros aparecen en dicha taxonomía, en la categoría de héroes transparentes, donde se incluyen, en palabras de los autores, «personas que discretamente llevan a cabo acciones heroicas fuera de la atención pública» (Goethals y Allison, 2012, p. 226). Los mismos autores afirman que estos héroes son probablemente los miembros más infravalorados de nuestra sociedad. No obstante, no justifican en profundidad por qué los maestros, concretamente, pueden ser considerados héroes.

Los argumentos que se presentan para justificar la analogía entre héroe y docente se estructuran alrededor de las dos características que Goethals y Allison (2012) señalan para un héroe: el alto nivel de competencia y la acción moral. Respecto al alto nivel de competencia, en el presente ensayo se defiende que el docente debe ser competente en cinco ámbitos principales: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, la motivación de los alumnos, la gestión del aula y el uso del lenguaje. En cuanto a la acción moral, se destacan dos aspectos de la práctica pedagógica: la acción del maestro en beneficio del aprendizaje de sus alumnos para contribuir a la construcción de una sociedad mejor y el papel del docente como modelo o guía de acción.

1. Las dificultades en la definición del perfil del docente socioconstructivista

El planteamiento socioconstructivista parte de la concepción vygotskyana sobre la interacción entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky (1978) considera que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Esta relación se concreta en lo que Vygotsky (1978) denomina *zona de desarrollo próximo* (ZDP), entendida como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (p. 86). Wood et al. (1976) acuñan la metáfora del andamiaje para referirse al proceso mediante el cual el experto controla los elementos de una tarea que inicialmente se encuentran más allá de la capacidad del aprendiz, para permitir que este se concentre en aquellos que se encuentran dentro de su ZDP.

En definitiva, desde el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje humano es un proceso de naturaleza social mediante el que los niños se incorporan a la vida intelectual de las personas que les rodean (Vygotsky, 1978). Esta naturaleza social del aprendizaje se concreta en el proceso de internalización, al que

Vygotsky (1978) se refiere cuando afirma que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social —interpsicológico— y después a nivel individual —intrapsicológico—. Algunos autores, como Matusov (1998), han cuestionado el modelo de internalización. A través de una comparación entre las tesis del modelo de internalización y las antítesis del modelo de participación (Rogoff, 1990, citado por Matusov, 1998; Lave y Wenger, 2002), este autor defiende la mayor pertenencia de este segundo modelo para explicar la naturaleza sociocultural de la actividad humana y del desarrollo. Ante la separación y la unidireccionalidad entre el plano social —interpsicológico— y el plano individual —intrapsicológico— que propone el modelo de internalización, el modelo de participación plantea la inseparabilidad y la interrelación bidireccional entre estos dos planos (Matusov, 1998). En cualquier caso, el socioconstructivismo concibe el aprendizaje como un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras (Bruner, 1999).

De esta naturaleza social del aprendizaje se desprende el importante papel que el socioconstructivismo otorga al lenguaje. Según Vygotsky (1978), el lenguaje sigue, como toda función psicológica, el proceso de internalización: primero el niño lo usa para comunicarse con las personas de su alrededor —a nivel interpersonal— y progresivamente lo interioriza como un discurso interno que organiza su pensamiento —a nivel intrapersonal—. Como afirma Mercer (2001), el potencial del lenguaje reside en las oportunidades que nos ofrece para pensar con otras personas, para construir conocimientos y significados de forma colectiva. Para que exista una buena comunicación en el marco de una actividad conjunta, es necesario que los interlocutores compartan un espacio de intersubjetividad, es decir, «un mundo social temporalmente compartido» (Wertsch, 1988, p. 172). Asimismo, Mercer (2001) también pone énfasis en la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias para alcanzar la conversación exploratoria, en la que los interlocutores hacen aportaciones justificadas, las valoran y las critican respetuosamente, y ofrecen propuestas de mejora a dichas aportaciones.

El problema de estos planteamientos es que, si bien proporcionan un marco general sobre cómo debe ser la educación, no llegan a concretar cómo debe ser un aula socioconstructivista. Con ese propósito, Tharp et al. (2002) nos presentan un interesante proceso de cinco fases para pasar de un aula tradicional a un aula transformada —en forma de comunidad de aprendizaje—, en la que se aplican las cinco normas para la pedagogía eficaz: la producción conjunta de enseñantes y estudiantes, el desarrollo de la lengua y la alfabetización en todo el currículo, la conexión entre la escuela y la vida de los estudiantes para crear significado, la enseñanza de pensamiento complejo y la enseñanza por medio de la conversación.

En este planteamiento de aula transformada, Tharp et al. (2002) describen el rol del maestro dentro del aula, pero no definen explícitamente su perfil: cómo debe ser, qué conocimientos y habilidades debe tener y cómo puede mejorar su práctica educativa. Tal como hemos explicado anteriormente, el

objetivo del presente ensayo es definir ese perfil del docente socioconstructivista a través de una analogía entre el docente y el héroe.

2. La analogía con el héroe

El famoso actor que representó a Superman en el cine, Christopher Reeve (citado por Smith, 2002), afirmó que «lo que hace de Superman un héroe no es que tenga poder, sino que tiene la sabiduría y la madurez para usar el poder inteligentemente» (p. 306). ¿Qué pasaría si aplicáramos la misma frase a los docentes? Si sustituimos *Superman* y *un héroe* por *un maestro* y *un buen docente*, respectivamente, resulta la siguiente frase: «lo que hace de un maestro un buen docente no es que tenga poder, sino que tiene la sabiduría y la madurez para usar el poder inteligentemente».

Es difícil negar u obviar el poder de los docentes. Por un lado, tienen el poder que les otorga su función, su saber y su responsabilidad sobre el control de la clase (Perrenoud, 2004). Por otro lado, tienen el poder que les otorga el carácter instrumentalista de la educación, es decir, el hecho de que esta siempre tiene consecuencias en la vida de los que la reciben (Bruner, 1999). Paralelamente, Goethals y Allison (2012) destacan la influencia de los héroes en sus seguidores y en la sociedad: en sus emociones, porque alzan su ánimo, sueños y aspiraciones; en sus pensamientos, porque desafían el razonamiento convencional o las formas tradicionales de ver el mundo, y en su comportamiento, porque enseñan cómo comportarse bien. Estas afirmaciones parecen fácilmente atribuibles también a la figura del docente socioconstructivista y al postulado instrumentalista del que nos hablaba Bruner. Para aprovechar ese doble poder en beneficio del aprendizaje, es necesario que el docente sepa cómo utilizarlo. Todos los profesores disponen de un amplio abanico de técnicas, pero lo que distingue a los buenos es saber cómo y cuándo deben servirse de una o de otra (Robinson y Aronica, 2015). En otras palabras, lo que les distingue es la habilidad de usar el poder inteligentemente. Pero ¿qué es lo que permite usar ese poder de forma inteligente?

Esto nos lleva a hablar de la primera de las dos características principales que Goethals y Allison (2012) destacan del héroe: el alto nivel de competencia que le permite superar obstáculos, tanto externos como internos. Si pensamos en los docentes, podemos considerar también la existencia de obstáculos externos, como las presiones de la Administración, de sus compañeros, de la dirección del centro, de los padres o de la sociedad en general, y de obstáculos internos, como la tentación de volver a modelos de enseñanza tradicionales. En ambos casos, un alto nivel de competencia deviene crucial para vencerlos. A fin de lograr ese nivel de competencia es esencial gozar de una buena formación inicial, pero se requiere también una formación continua que permita a los docentes seguir desarrollando sus capacidades profesionales para mejorar sus habilidades creativas y estar al día de los avances en la práctica y en la investigación educativas (Robinson y Aronica, 2015). Ambas formaciones, tanto la inicial como la continua, deben partir de la práctica reflexiva, es decir,

de la reflexión en y sobre la acción del docente (Perrenoud, 2004). Pero ¿en qué debe ser competente un docente socioconstructivista?

En los párrafos siguientes analizaremos los siguientes ámbitos competenciales, seleccionados a partir de las diferentes aportaciones al marco socioconstructivista: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, su motivación, la gestión del aula y el dominio del lenguaje para pensar conjuntamente.

Es innegable que un buen dominio sobre lo que se quiere enseñar es una condición necesaria para ser un maestro competente. No obstante, ese dominio del contenido no es suficiente (Robinson y Aronica, 2015). Un maestro competente deberá saber también cómo enseñar ese contenido. O, mejor dicho, cómo hacer que los alumnos lo aprendan. La formación docente tiene un amplio margen de mejora en este aspecto. Como señala Perrenoud (2004), inicialmente la formación se centraba en el dominio de los saberes a transmitir, y solo desde hace un tiempo —y de forma desigual según la etapa de escolarización— se otorga cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El contenido es uno de los tres vértices que forman el triángulo interactivo (Coll, 1999) para explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. En otro de los vértices se sitúa la actividad educativa del profesor, es decir, las acciones del maestro para ayudar a sus alumnos a aprender. Y, en el último vértice, encontramos la actividad mental constructiva del alumno.

Conocer a los alumnos constituye un elemento fundamental para ayudarlos a aprender. El docente no solamente tiene que conocer la materia, sino también a los aprendices: sus necesidades, dificultades, fortalezas e intereses. La función del docente, siguiendo la metáfora del andamiaje acuñada por Wood et al. (1976), será ofrecer ayudas temporales en la ZDP (Vygotsky, 1978), que se retiran gradualmente a medida que los estudiantes progresan en su aprendizaje. Así pues, el profesor deberá conocer a sus alumnos para saber qué ayudas les debe aportar y cómo puede ajustarlas a sus necesidades. Ese ajuste de la ayuda educativa se concreta en dos mecanismos de influencia educativa: el traspaso progresivo del control y la construcción progresiva de significados compartidos (Coll, 1999; Coll, Onrubia y Mauri, 2008). El maestro se preocupará por lo que cada discente necesita y se pondrá en su lugar para ayudarlo. En definitiva, deberá ser atento y empático, rasgos que Goethals y Allison (2012) destacan en un héroe. Sin embargo, existe una diferencia entre la ayuda que ofrece el héroe y la que debe ofrecer el docente. En la mayoría de las ocasiones, el héroe ofrece una ayuda para salvar a alguien. El docente, en cambio, debe ofrecer una ayuda para que el alumno aprenda a salvarse por sí mismo. Si bien es cierto que existe esta diferencia, el docente socioconstructivista, al igual que el héroe, tiene que saber cómo y cuándo se le necesita. El objetivo, al fin y al cabo, es formar aprendices autónomos, que sepan regular su propio proceso de aprendizaje. Este propósito implica que el docente no solamente tenga que preocuparse de conocer a sus alumnos, sino también de que estos se conozcan a sí mismos. Como destaca Bruner (1999),

la educación tiene un importante papel en la construcción de la identidad y la autoestima del alumnado. En este sentido, una concepción de la evaluación desde su función reguladora, que fomente la reflexión de los discentes sobre su propio proceso de aprendizaje, les ayudará a entender sus dificultades y a encontrar formas de mejorar, hecho que tendrá un importante efecto en el aumento de la autoestima y la motivación (Sanmartí, 2010).

Motivar a los alumnos deviene precisamente otro de los ámbitos competenciales necesarios para el docente socioconstructivista. Leontiev (1978) ya nos advierte de que cualquier actividad está asociada a las emociones y a los sentimientos. Este autor entiende que toda actividad humana emerge cuando la necesidad —biológica o psicológica— de un sujeto se vincula a un objeto —físico o ideal—, y a partir de ese momento el objeto se convierte en el motivo que orienta la actividad (Kaptelinin y Nardo, 2006). Como se ha señalado anteriormente, los héroes ejercen una influencia en las emociones de sus seguidores, porque alzan su ánimo y les ayudan a conseguir sus sueños y sus aspiraciones (Goethals y Allison, 2012). Para motivar a los alumnos, el docente deberá ser carismático e inspirador, rasgos que Goethals y Allison (2012) destacan en un héroe. Y, para serlo, tendrá que encontrar también la forma de motivarse a sí mismo. Al fin y al cabo, motivar a los alumnos consiste en transmitirles la pasión por las distintas disciplinas y por el aprendizaje, así como animarlos a esforzarse y a dar lo mejor de ellos mismos (Robinson y Aronica, 2015). Con este objetivo, puede ser interesante diseñar actividades cooperativas con propósitos funcionales —que sirvan para algo en la comunidad—, ya que la motivación se encuentra en las propiedades de los contextos y en las relaciones entre los compañeros (Engeström et al., 1999). Además, plantear retos que se encuentren en la ZDP de los alumnos también puede ser una fuente de motivación, ya que, como señalan Engeström et al. (1999), existe una interrelación entre la cognición y la motivación. En definitiva, motivar a los discentes a aprender es el motor de mejora de la educación (Robinson y Aronica, 2015). No obstante, como nos advierten Engeström et al. (1999), no debemos entender la motivación como la generación de objetivos atractivos a corto plazo que dirijan un comportamiento, sino como parte de un proceso de desarrollo de la personalidad a largo plazo. Esta concepción es la que contribuirá a formar aprendices autónomos, que quieran aprender en la escuela y fuera de ella.

Generar espacios donde los alumnos se sientan motivados para aprender requiere que el docente socioconstructivista sea competente en la gestión del aula. Si el aprendizaje se produce en un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras (Bruner, 1999), la organización transmisora e individual del aula tradicional pierde todo el sentido. En un aula socioconstructivista, el docente asume la función adicional de animar a otras personas —los alumnos— a compartir el rol de enseñantes (Bruner, 1999). De este modo el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje. Aunque se podría objetar que esta organización didáctica solo favorece a los aprendices menos aventajados —que se beneficiarían de las ayudas de sus compañeros—, auto-

res como Duran (2014, 2017) afirman que el aprendizaje entre iguales conlleva beneficios tanto para el alumno que recibe la ayuda como para el que la aporta. Para lograr el éxito de esta nueva dinámica de aula se requiere una consistencia de valores y un sistema de normas y sanciones que garantice el cumplimiento de dichos valores, a pesar de que una atmósfera educativa eficaz sería aquella en la que raramente se necesitase recurrir a esas sanciones (Tharp et al., 2002). El consenso de normas de aula emerge como una interesante propuesta para lograr esa atmósfera, ya que implica a los alumnos en un proceso de reflexión y debate para elaborar un sistema propio de normas y sanciones de aula (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013). Se podría poner en duda la eficacia de implicar a los alumnos en la creación del sistema de normas y sanciones, e incluso se podría pensar que fuera perjudicial para la gestión del aula. Al respecto, Álvarez-García et al. (2013) demuestran que el consenso de normas de aula se relaciona con niveles bajos de interrupción y de violencia verbal. En definitiva, el éxito de la gestión de un aula socioconstructivista reside no solamente en la habilidad del docente para gestionarla, sino también en su competencia para compartir dicha gestión con sus alumnos. Podríamos afirmar que el docente se convierte en el líder de una comunidad de aprendizaje. Curiosamente, Goethals y Allison (2012) afirman que las personas que nos vienen a la mente como héroes también lo hacen como líderes. Para implementar una dinámica de aula socioconstructivista, sería ventajoso para el docente presentar cuatro rasgos propios del héroe: fuerza, entendida como el coraje y la valentía que le llevan a emprender el proceso de cambio del aula tradicional a la comunidad de aprendizaje; resiliencia, para perseverar y superar las dificultades que aparezcan; inteligencia, para tomar decisiones adecuadas en cada momento, y confiabilidad, para ayudar a los alumnos a adquirir confianza en sí mismos y en la nueva dinámica educativa.

El aprendizaje en el aula implica dos procesos interrelacionados de construcción: un proceso de construcción de la actividad conjunta, que llevan a cabo docente y alumnos —de forma interpersonal e interactiva—, y un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, que llevan a cabo los alumnos —individualmente, pero de forma mediada— (Coll, 1999). El lenguaje es el elemento clave que posibilita este doble proceso de construcción. No se trata solo del medio de comunicación entre profesores y alumnos —que permite que estos construyan la actividad conjunta—, sino que el lenguaje se convierte además en un potente instrumento psicológico y cultural (Mercer, 1997, citado por Coll, 2001), que permite compartir, comparar y negociar representaciones sobre los contenidos, para construir progresivamente sistemas de significados compartidos más ricos y complejos (Coll, 2001). Un maestro competente, además de dominar el uso del lenguaje, debe saber cómo ayudar a los alumnos a dominarlo. Como hemos apuntado, la importancia del lenguaje radica en su potencialidad para pensar con otras personas y construir así conocimiento de forma conjunta (Mercer, 2001). Para que esto sea posible, es necesario crear un contexto compartido (Wertsch, 1988) mediante la actividad conjunta entre el docente y los alumnos. En el marco de

esta actividad, el maestro utilizará el lenguaje y generará conversaciones para guiar a los alumnos en la construcción de significados. Para Tharp et al. (2002), tener claro el objetivo de la conversación es la clave del éxito. En el transcurso de la conversación, el docente debe afrontar el reto de tomar decisiones sobre la marcha y en momentos decisivos —acciones propias de un héroe (Goethals y Allison, 2012)—, para adaptar su discurso a las necesidades de los alumnos y a la situación comunicativa, con el objetivo de orientarlos y de fomentar su reflexión y su pensamiento complejo sobre el contenido de la conversación y sobre el uso mismo del lenguaje.

Aunque ha aparecido implícitamente a lo largo de los ámbitos competenciales descritos, debemos resaltar el papel que la creatividad desempeña en todos ellos. Al igual que el héroe, el docente socioconstructivista, en su desafío al pensamiento convencional y a las formas tradicionales de ver el mundo, debe ser constantemente creativo. Debe aplicar su creatividad para afrontar cada reto, buscar soluciones y salvar obstáculos. Como señala Perrenoud (2004), la singularidad de cada situación «exige un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas» (p. 11).

Pasemos ahora a la segunda de las dos características principales de un héroe: la acción moral. Como señalan Goethals y Allison (2012), esa acción moral parte de valores universales y principios éticos, como la justicia o la equidad de derechos humanos. Esto lleva a los héroes a dejar de lado sus propios intereses para actuar en beneficio de la humanidad. Lo mismo ocurre —o debería ocurrir— en el caso del docente socioconstructivista, que lleva a cabo prácticas educativas que parten de los cuatro objetivos de la reforma educativa expuestos por Tharp et al. (2002): excelencia, equidad, inclusión y armonía. Su objetivo, al fin y al cabo, es actuar en beneficio del aprendizaje de sus alumnos para contribuir a la construcción de una sociedad que cumpla también esos cuatro objetivos. Asimismo, tampoco podemos olvidarnos de otro aspecto importante en cuanto a la acción moral de héroes y docentes: su papel como modelo. Goethals y Allison (2012) afirman que nuestra disposición a etiquetar un amplio rango de individuos como héroes refleja una tendencia común a identificar ciertas personas como guías de acción, particularmente moral. De hecho, el papel del docente como modelo es probablemente el factor más importante en la educación del carácter de los alumnos, ya que dicho modelo puede reforzar o negar lo que se aprende a través de las actividades (DeRoche y Williams, 2001).

Una vez descritas las dos características de un héroe —el alto nivel de competencia y la acción moral—, quizás se nos plantee la siguiente pregunta: ¿puede un solo docente conseguir todo lo que acabamos de proponer? Como señalan Goethals y Allison (2012), muchos héroes dependen de otras personas, de guías o de ayudantes que les ofrecen apoyo emocional y equilibran sus debilidades y excentricidades. En el caso del profesorado, esto nos remite al apoyo que le ofrecen otras personas, ya sean expertos externos o compañeros de profesión. Como destaca Wells (1999), los docentes que se proporcionan

mutuamente un apoyo horizontal tienden a construir soluciones más adecuadas a las circunstancias particulares del aula que aquellas recomendadas por un experto ajeno. Es por ello que la docencia compartida se presenta como una interesante herramienta de atención al alumnado y de formación del profesorado (Duran y Miquel, 2006). No obstante, cabe destacar que son muchos los profesionales externos, tanto del ámbito de la educación como de otros ámbitos, que pueden colaborar con los docentes para aportar sus conocimientos especializados a la experiencia educativa, además de su energía y entusiasmo (Robinson y Aronica, 2015). Otra fuente interesante de aprendizaje para el maestro la constituyen los alumnos. En palabras de Wells (1999), cuando los docentes «incluyen a sus estudiantes además de a sus colegas como colaboradores en sus indagaciones, nace una interpretación nueva, más igualitaria y más recíproca del concepto de aprendizaje y enseñanza en la ZDP» (p. 331). Esta cita nos lleva a sospechar de una posible ZDP de los docentes, y el mismo Wells (1999) nos confirma la sospecha cuando afirma que la ZDP se aplica en potencia a todos los participantes —no solamente al menos experto—, y que a cualquier edad se puede recibir la ayuda de otras personas, incluyendo las más jóvenes y menos maduras.

3. Conclusiones

Al inicio de este ensayo nos planteábamos tres interrogantes: cómo debe ser el docente, qué conocimientos y habilidades debe tener y cómo puede mejorar. En cuanto a cómo debe ser, se ha mostrado que el perfil del docente socioconstructivista se ajusta a los ocho rasgos que Goethals y Allison (2012) destacan en un héroe: atento, carismático, inspirador, confiable, resiliente, altruista, inteligente y fuerte. En relación con qué conocimientos y habilidades debe tener, se ha evidenciado que el docente socioconstructivista comparte con el héroe sus dos características principales: el alto nivel de competencia y la acción moral. El maestro deberá dominar el contenido que quiere enseñar y cómo enseñarlo, porque ambos aspectos son necesarios para guiar el proceso de aprendizaje de un alumno. Deberá conocer al aprendiz, porque únicamente si tiene en cuenta sus necesidades, dificultades, fortalezas e intereses será capaz de aportar ayudas ajustadas que favorezcan su proceso de aprendizaje. Deberá saber cómo motivarlo, porque así el alumno se esforzará para dar lo mejor de sí mismo. Deberá saber cómo gestionar el aula, porque solo así conseguirá crear un clima de confianza en el que los alumnos se sientan cómodos para aprender conjuntamente. Deberá dominar el uso del lenguaje —y ayudar a los alumnos a dominarlo—, porque será crucial para aprovechar el potencial de la conversación para pensar conjuntamente y construir conocimiento. En todos estos ámbitos, al igual que el héroe, el docente deberá ser creativo. Asimismo, por lo que respecta a su acción moral, su importante papel como modelo requerirá que sus acciones sean éticas, y su responsabilidad le llevará a actuar en beneficio del aprendizaje de sus alumnos, para contribuir a construir una sociedad mejor. Acerca de cómo puede mejorar el docente, hemos resaltado el impor-

tante papel de la formación inicial y continua, que parta de la práctica reflexiva (Perrenoud, 2004) y que aproveche la potencialidad de aprendizaje entre docentes que ofrece la docencia compartida (Duran y Miquel, 2006), sin olvidar a los alumnos como fuente también de aprendizaje.

Si bien la analogía entre héroe y docente que se presenta en este ensayo cubre principalmente la actuación del profesor con los alumnos en el aula, cada vez resulta más evidente que la tarea del maestro no se puede limitar a lo que ocurre dentro del aula. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la sociedad genera cambios importantes en las actividades de aprendizaje de las personas, hecho que nos lleva a hablar de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Collins y Halverson, 2010). El potencial transformador de las TIC abre nuevos horizontes y genera importantes retos que la formación docente deberá afrontar. Cómo ajustar la formación docente a las necesidades actuales es un tema recurrente en investigación educativa, tanto en la formación inicial (Alliaud y Feeney, 2015; Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Correa, 2015; Duran, Corcelles y Flores, 2017; Jofré y Gairín, 2009; Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia, 2017; Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016) como en la formación continua (De Vries, Jansen y Van de Grift, 2013; Miquel y Duran, 2017; Ovenden-Hope, Blandford, Cain y Maxwell, 2018; Turner, Brownhill y Wilson, 2017). Con el foco en la identidad docente y en las distintas posiciones que adopta un maestro, una línea emergente se centra en organizar la formación alrededor de incidentes críticos, definidos como «episodios en los que se combina una situación inesperada con una falta de control emocional» (Monereo, Weise y Álvarez, 2013, p. 4).

A modo de conclusión, recordemos que Goethals y Allison (2012), en su estudio para explorar lo que la gente piensa sobre los héroes, incluyen a los maestros en la categoría de héroes transparentes, es decir, de personas que actúan heroicamente de forma discreta. Los mismos autores consideran estos héroes como los miembros más infravalorados de nuestra sociedad. Entre las demás categorías de la taxonomía de héroes de Goethals y Allison (2012) destaca una en la que nos gustaría encontrar a los docentes: la de héroes transformadores. Se trata de aquellos «cuyas contribuciones les transforman como individuos y transforman también la sociedad a la que pertenecen» (Goethals y Allison, 2012, p. 228). En consecuencia, esperamos que la analogía propuesta en este ensayo, además de servir al maestro para comprender mejor el perfil del docente socioconstructivista, le lleve a ser más consciente de su responsabilidad y de su poder para mejorar la educación y la sociedad. Ser héroes o no serlo depende de nosotros. Al fin y al cabo, como señaló Christopher Reeve (1999), «un héroe es un individuo corriente que encuentra la fuerza para perseverar y sufrir, sin ceder, a pesar de los obstáculos abrumadores» (p. 267).

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. y FEENEY, S.M. (2015). What type of teachers do we intend to train?: An analysis of teacher profiles in MERCOSUR curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 685-704.
<<http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1053528>>
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; DOBARRO, A.; RODRÍGUEZ, C.; NÚÑEZ, J.C. y ÁLVAREZ, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- BRUNER, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Traducido por F. Díaz. Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1997.)
- COIDURAS, J.L.; ISUS, S. y DEL ARCO, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia: Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.670>>
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. COLL (coord.). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-24). Barcelona: Horsori.
- (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación Escolar* (vol. 2, pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. RODRÍGUEZ (comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
<<https://doi.org/10.1344/106.000002060>>
- COLL, C.; ONRUBIA, J. y MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- COLLINS, A. y HALVERSON, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 18-27.
- CORREA, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>>
- DEROCHE, E.F. y WILLIAMS, M.M. (2001). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. 2.^a ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DE VRIES, S.; JANSEN, E. y VAN DE GRIFT, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>>
- DURAN, D. (2014). *Aprensenar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- (2017). Learning-by-teaching: Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484.
<<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>>
- DURAN, D.; CORCELLES, M. y FLORES, M. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300.
<<http://doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>>

- DURAN, D. y MIQUEL, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. En P. PUJOLÀS (ed.). *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències* (pp. 187-217). Vic: Eumo.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. y PUNAMÄKI, R.L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOETHALS, G.R. y ALLISON, S.T. (2012). *Making heroes: The construction of courage, competence and virtue*. En J.M. OLSON y M.P. ZANNA (eds.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 46, pp. 183-235). Burlington: Academic Press.
- JOFRÉ, G. y GAIRÍN, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: Una mirada desde las universidades pedagógicas chilenas. *Educar*, 44, 31-46. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.105>>
- KAPTELININ, V. y NARDO, B.A. (2006). Activity theory in a nutshell. En V. KAPTELININ y B.A. NARDO. *Acting with technology: Activity theory and interaction design* (pp. 29-72). Cambridge: The MIT Press.
- LAVE, J. y WENGER, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En M.R. LEA y K. NICOLL (eds.). *Distributed Learning: Social and cultural approaches to practice* (pp. 56-63). Nueva York, NY: Routledge Falmer.
- LEONTIEV, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Traducido por M.J. Hall. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Obra original publicada en 1975.)
- MATUSOV, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349. <<http://doi.org/10.1159/000022595>>
- MAURI, T.; CLARÀ, M.; COLOMINA, R. y ONRUBIA, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>>
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Traducido por G. Sánchez-Barberán. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000.)
- MIQUEL, E. y DURAN, D. (2017). Peer Learning Network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360. <<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>>
- MONEREO, C.; WEISE, C. y ÁLVAREZ, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad: Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340. <<https://doi.org/10.1174/021037013807533043>>
- OVENDEN-HOPE, T.; BLANDFORD, S.; CAIN, T. y MAXWELL, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590-607. <<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>>
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Traducido por Riambau. Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 2001.)
- POBLETE, M.; BEZANILLA, M.J.; FERNÁNDEZ-NOGUEIRA, D. y CAMPO, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>>
- REEVE, C. (1999). *Still me*. Londres: Arrow Books.

- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2015). *Escuelas creativas*. Traducido por R. Pérez. Barcelona: Penguin Random House. (Obra original publicada en 2015.)
- SANMARTÍ, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf>.
- SMITH, W.A. (2002). *Celebrities in hell*. Nueva York, NY: ChelCpress.
- THARP, R.G.; ESTRADA, P.; DALTON, S.S. y YAMAUCHI, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Traducido por G. Sánchez-Barberán. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000.)
- TURNER, F.; BROWNHILL, S. y WILSON, E. (2017). The transfer of content knowledge in a cascade model of professional development. *Teacher Development*, 21(2), 175-191.
<<http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1205508>>
- VILA, I. y CASERES, R. (2009). *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1999). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. WELLS. *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-336). Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Traducido por J. Zanón y M. Cortés. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1985.)
- WOOD, D.J.; BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
<<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>>

Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado

Alba Souto-Seijo
Iris Estévez
Verónica Iglesias Fustes
Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña. España.
a.souto1@udc.es
iris.estevezb@udc.es
veronicaiglesias@edu.xunta.es
mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es



Recibido: 10/5/2019
Aceptado: 12/9/2019
Publicado: 30/1/2020

Resumen

Una de las características más relevantes de la sociedad actual es que el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que no se puede limitar a los parámetros de la modalidad formal. Así, el presente estudio tiene como finalidad analizar la formación permanente de los docentes de educación primaria en el marco de la comunidad autónoma de Galicia. Concretamente se pretende determinar dónde se forma el profesorado, cuándo realiza las actividades formativas, qué modalidades formativas emplea y por qué decide formarse. Para ello se ha llevado a cabo una investigación de corte cuantitativo. La muestra está compuesta por 73 docentes de educación primaria. El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario de elaboración propia validado a través del juicio de expertos. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 25). Los resultados evidencian que el profesorado realiza un mayor número de actividades formales que no formales. En ambos casos el momento elegido está fuera del horario lectivo, pero se sitúa durante el curso académico, y la modalidad seleccionada es la presencial. Finalmente, las razones que llevan al profesorado a implicarse en ambos tipos de actividades formativas son de carácter intrínseco.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; desarrollo profesional; formación docente; actividades formativas; ecologías de aprendizaje

Resum. *Entre el formal i el no formal: una anàlisi des de la formació permanent del professorat*

Una de les característiques més rellevants de la societat actual és el fet que l'aprenentatge no es desenvolupa de forma lineal ni en espais concrets. Això fa que no es pugui limitar als paràmetres de la modalitat formal. Així, el present estudi té com a finalitat analitzar la formació permanent dels docents d'educació primària en el marc de la Comunitat Autònoma de Galícia. Concretament es pretén determinar on es forma el professorat, quan realitza les activitats formatives, quines modalitats formatives empra i per què decideix

formar-se. S'ha dut a terme aquesta recerca de tall quantitatiu. La mostra està composta per 73 docents d'educació primària. L'instrument de recollida d'informació ha estat un qüestionari d'elaboració pròpia validat mitjançant el judici d'experts. Les dades foren analitzades amb el paquet estadístic IBM SPSS Statistics (versió 25). Els resultats evidencien que el professorat realitza un nombre més elevat d'activitats formals que no pas de no formals. En tots dos casos el moment escollit és fora de l'horari lectiu però està situat durant el curs acadèmic, i la modalitat seleccionada és la presencial. Finalment, les raons que duen el professorat a implicar-se en tots dos tipus d'activitats formatives són de caràcter intrínsec.

Paraules clau: aprenentatge al llarg de la vida; desenvolupament professional; formació docent; activitats de formació; ecologies d'aprenentatge

Abstract. *Between the formal and the non-formal: An analysis from the perspective of continuing teacher training*

One of the most relevant characteristics of today's society is that learning does not take place in a linear way or in specific spaces, so it cannot be limited to the parameters of the formal modality. Thus, the aim of this study is to analyse the continuous training of primary education teachers in Galicia, Spain. Specifically, it intends to determine where teachers are trained, when they carry out training activities, what training modalities they use the most and why they decide to do training. For this purpose, a quantitative research study has been carried out with a sample of 73 primary education. The instrument for collecting information has been a self-created questionnaire, validated through expert judgment. The data were analysed using the IBM SPSS Statistics software package (version 25). The results show that teachers engage in a greater number of formal activities than non-formal ones. In both cases, they choose to train outside of school hours but during the academic year, and they select the face-to-face modality. Finally, the reasons that lead teachers to become involved in both types of training activities are related with intrinsic motivation.

Keywords: lifelong learning; professional development; teacher training; training activities; learning ecologies

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Método |
| 2. El desarrollo profesional a través de la educación permanente formal y no formal | 5. Resultados |
| 3. Formación permanente del profesorado en Galicia | 6. Conclusiones y discusión |
| | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Vivimos en un mundo cambiante, donde el conocimiento se encuentra en permanente extensión y renovación (Marcelo y Vaillant, 2011; Zabalza y Zabalza, 2012). Este hecho afecta especialmente al ámbito educativo, ya que las escuelas han de estar atentas a los avances que se producen en los diversos

ámbitos científicos, económicos, laborales y culturales (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2009; Tello y Aguaded, 2009).

La sociedad está en continua evolución y, por ello, el profesorado debe ir construyendo el currículo y adaptando los métodos de enseñanza según las necesidades y los intereses del alumnado, de tal forma que se responda a los requerimientos sociales de cada momento (Imbernón, 2014). El conocimiento tiene fecha de caducidad y, por ese motivo, los docentes no se pueden conformar con los saberes que adquirieron en su etapa de formación inicial, puesto que muchos de ellos llegarán a ser obsoletos. Resulta, pues, incuestionable que los profesores deben estar preparados para asumir los retos que se le presenten día a día y así satisfacer las demandas de la sociedad actual (Perrenoud, 2004; Santoveña-Casal, 2012).

La formación del profesorado cobra cada vez una mayor importancia y aparece como un asunto prioritario en las agendas políticas de quienes tienen algún tipo de responsabilidad y/o compromiso con la educación (Eurydice, 2006; OCDE, 2011; Schleicher, 2012). En el contexto actual, la formación del profesorado representa una exigencia ineludible como requisito de una enseñanza de calidad y, en simultáneo, el desarrollo profesional se ha convertido en una necesidad a la que prestar atención preferente desde los diversos agentes implicados en la mejora de los procesos educativos (Marcelo y Vaillant, 2011). El desarrollo profesional se ha erigido como un constructo muy potente, de gran interés y proyección, por cuanto comprende todas aquellas experiencias de aprendizaje y formación —bien sea articuladas a través de actividades informales, no planificadas, como a través de las realizadas de forma consciente y programada— que pretenden cubrir determinadas necesidades del individuo, grupo o institución, con el fin primero de mejorar sus conocimientos y/o sus destrezas profesionales y, por lo tanto, también de incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula (Day, 2005; Nieto y Alfageme-González, 2017).

Los análisis sobre el desarrollo profesional docente se han realizado, fundamentalmente, desde dos enfoques.

Por una parte, se pueden mencionar los estudios dedicados a proponer y caracterizar diversos modelos de desarrollo profesional docente (Kennedy, 2005, 2014; Villegas-Reimers, 2003). De cara al análisis de los modelos de desarrollo profesional docente, un trabajo sistemático muy interesante es el que presenta Kennedy (2005, 2014). Esta profesora escocesa elabora un marco de análisis de los modelos de desarrollo profesional de los docentes (CPD, siguiendo las siglas en inglés que ella misma utiliza en sus publicaciones).

Los modelos que propone Kennedy (2005, 2014) reflejan distintos grados de importancia atribuida a cada uno de los contextos principales en los que se acostumbra a adquirir el conocimiento profesional: el contexto académico, la discusión de la política y la práctica institucional y la práctica en sí misma. Los nueve modelos no se proponen necesariamente como exhaustivos ni exclusivos, sino que más bien constituyen un intento de identificar las principales características de los diferentes tipos de CPD con el objetivo de permitir un análisis

más profundo de las cuestiones fundamentales de sus propósitos y el establecimiento de un diálogo a su alrededor.

Paralelamente, se han llevado a cabo múltiples estudios empíricos, a nivel nacional e internacional, que analizan la incidencia del desarrollo profesional docente en la adquisición de diversas competencias que los profesores necesitan para desarrollar adecuadamente sus funciones (Tejada, 2009; Tejada y Ruiz, 2016) y garantizar los aprendizajes de los estudiantes de los diversos niveles educativos, de manera que puedan convertirse en ciudadanos equilibrados, bien formados y preparados para insertarse adecuadamente en el mundo laboral (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015; Coldwell, 2017; Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017; Tan, Chang y Teng, 2015). Con todo ello se pone de manifiesto la creciente demanda de investigación en este campo de estudio, ya que son muchos los interrogantes a los que todavía no se les ha dado respuesta.

2. El desarrollo profesional a través de la educación permanente formal y no formal

A pesar de que hay múltiples elementos que condicionan el desarrollo profesional, en este estudio vamos a analizar la formación permanente, puesto que «se determina como uno de los recursos más válidos y necesarios para el desarrollo de la identidad profesional, por medio de la cual los docentes se erigen como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional» (Nieto y Alfageme-González, 2017, p. 64).

La formación permanente del profesorado constituye una pieza fundamental de cualquier sistema educativo, al posibilitar la actualización de la enseñanza y contribuir a mejorar su calidad (Domínguez, Calvo y Vázquez, 2015; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017; Fernández y Montero, 2007; Imbernón, 2011; Tello y Aguaded, 2009; Zabalza, 2006).

En el contexto actual, los análisis sobre la formación permanente han de tener en cuenta las posibilidades que ofrece la tecnología y su impacto en los procesos de aprendizaje. Efectivamente, en la sociedad en red en la que vivimos, el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que las instituciones formales han dejado de ser el único lugar para aprender. Así, cada vez están adquiriendo un mayor protagonismo los modelos de educación no formales e informales, los cuales se hacen cada vez más necesarios para aprender (Colardyn y Bjornavold, 2004). Dado que este estudio se focaliza específicamente en la educación formal y no formal, a continuación se expondrán brevemente las características que se atribuyen a cada modalidad (CEDEFOP, 2014; Cobo y Moravec, 2011; Conner, 2009; Coombs, Prosser y Ahmed, 1973; González-Sanmamed, Sangrá, Souto-Seijo y Estévez, 2018; Sangrá y Wheeler, 2013; Tejada, 2007):

- La *educación formal* hace referencia a la formación reglada que se desarrolla en instituciones dedicadas específicamente a la formación. Las ofertas formativas están estructuradas, tanto en lo que respecta al contenido como

al formato, y se caracterizan por tener una duración y unos objetivos concretos que, una vez alcanzados, suponen la obtención de una certificación. La selección de contenidos en este tipo de sistemas de formación está claramente determinada por lo impuesto en las disposiciones legales.

- La *educación no formal* comprende todas aquellas actividades organizadas por diferentes instituciones fuera del sistema educativo formal. Estas están diseñadas para satisfacer las necesidades formativas de determinados grupos de población, por lo que el aprendizaje que se brinda se adapta mejor al individuo y a sus peculiaridades. La realización de actividades no formales puede conllevar o no la consecución de un certificado como símbolo del aprendizaje obtenido. Los sistemas de educación no formal están menos burocratizados y se estructuran al margen del sistema institucional legislativo, por lo tanto son más ágiles y flexibles. Por todo ello, la educación no formal es un potente elemento complementario del sistema de aprendizaje formal.

3. Formación permanente del profesorado en Galicia

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recogen que la formación permanente «constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado». En el contexto español, la definición y regulación de la formación continua del profesorado corresponde a las comunidades autónomas. Concretamente, en el caso de Galicia se rige por el Decreto 74/2011, del 14 de abril. De acuerdo con este decreto, será la Administración educativa quien planifique las actividades de formación permanente, garantizando una oferta diversificada y gratuita de las mismas. Esta planificación se realiza a través del plan estratégico y de los planes anuales.

Es preciso destacar que, en la comunidad autónoma de Galicia, la formación permanente del profesorado se estructura en tres niveles: *a)* el Servicio de Formación del Profesorado, quien elabora y difunde el plan estratégico; *b)* el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), quien se encarga de diseñar y elaborar los planes anuales, y *c)* los centros de formación y recursos (CFR), quienes ejecutan todas aquellas acciones formativas previstas en los planes anuales de formación.

Siguiendo la Orden del 14 de mayo de 2013, por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia, las actividades de formación del profesorado se clasifican en cinco tipologías básicas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos. Es esta misma orden la que determina que, con carácter excepcional, se podrán reconocer otras actividades de formación desarrolladas por entidades que realicen acciones formativas que se ajusten a lo previsto en la legislación. Para su reconocimiento las actividades deben tener una duración mínima de 8 horas y contar con un certificado.

Por lo tanto, se puede concluir que la legislación que regula la formación continua del profesorado en la comunidad autónoma de Galicia contempla el reconocimiento tanto de actividades de educación formal como no formal; sin embargo, la acreditación de estas últimas tiene un carácter extraordinario y necesita cumplir algunos requisitos que no se dan en toda la variedad de actividades no formales.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente citado, se determina como objetivo fundamental de este estudio el análisis de la formación permanente del profesorado en el marco de la comunidad autónoma de Galicia. Por lo tanto, asumiendo que la formación permanente es un fenómeno amplio, complejo y multidimensional, nos proponemos analizar las dimensiones básicas que lo caracterizan: dónde, cómo, cuándo y por qué se lleva a cabo la educación formal y no formal.

4. Método

El presente estudio es de corte cuantitativo y cuenta con un diseño no experimental descriptivo. Asimismo, es de carácter transversal, dado que los datos fueron recogidos en un único momento temporal.

4.1. Participantes

Los participantes, elegidos a través de un muestreo no probabilístico intencional, han sido 73 docentes que imparten clase en la etapa de educación primaria, en 11 centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP) de la ciudad de A Coruña. Todos los colegios se ubican en un entorno urbano, cuya distancia de las instituciones formativas es de menos de 5 kilómetros. El 27,4% del total de la muestra está constituido por varones, y el 72,6%, por mujeres. El 16,4% tiene entre 25 y 35 años; el 47% tiene una edad comprendida entre los 36 y los 50 años, y el 35,6% es mayor de 51 años. Según su experiencia profesional docente, el 8,2% tiene cinco años de experiencia o menos; el 13,7%, de 5 a 10 años; el 28,8%, de 11 a 20 años; el 43,8% de 21 a 35 años, y, finalmente, el 5,5% más de 36 años.

4.2. Instrumento

El instrumento empleado ha sido el cuestionario, dadas sus características de versatilidad, eficiencia y generabilidad (McMillan, 2012). Se diseñó a partir de una revisión sistemática de la literatura y, posteriormente, para determinar su validez, fue sometido a un juicio de expertos, por ser una de las estrategias más utilizadas en el ámbito educativo (Ding y Hershberger, 2002). Cabe señalar que los expertos fueron profesionales con trayectoria en el tópico de investigación (formación del profesorado) y en metodología de investigación educativa. En base a sus aportaciones, juicios y valoraciones, se reelaboró la primera versión y, a continuación, se llevó a cabo una prueba

piloto para determinar en qué medida el cuestionario atendía al criterio de fiabilidad.

Finalmente, resultó un cuestionario compuesto por seis dimensiones, aunque para la realización de este estudio nos hemos centrado en dos de ellas. La primera dimensión utilizada es la relativa a las acciones formativas llevadas a cabo en los últimos cinco años. Esta dimensión cuenta con 29 ítems y se subdivide a su vez en tres apartados. El primero de ellos hace referencia a la cantidad de actividades de formación realizadas en diferentes instituciones formales y no formales. El segundo apartado trata sobre el momento temporal de realización de las mismas. Por último, en el tercer apartado se plantean ítems referidos al grado de utilización de las diferentes modalidades de formación (presencial, semipresencial o en línea). La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 4 (donde 1 es *nunca* y 4 es *siempre*).

La segunda dimensión utilizada versa sobre los diferentes motivos o razones que han conducido a los docentes a realizar actividades formales y no formales, diferencialmente. Esta dimensión cuenta con 26 ítems repartidos en dos apartados: uno relativo a las razones para la realización de actividades en instituciones formales, y otro en el que se tratan las razones para la relación de actividades en instituciones no formales. La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 4, siendo 1 *totalmente en desacuerdo*, y 4, *totalmente de acuerdo*.

4.3. Procedimiento

En relación con el procedimiento cabe señalar que el cuestionario se aplicó en 11 centros educativos. Todos los sujetos fueron informados acerca del objetivo de la investigación y se les garantizó tanto el anonimato como la confidencialidad de los datos.

4.4. Análisis de datos

Para analizar los datos se ha recurrido al software estadístico IBM SPSS Statistics (versión 25). Primeramente, se ha realizado un análisis exploratorio de los mismos con la finalidad de evaluar la calidad y la distribución (asimetría y curtosis); determinar las medidas de resumen (moda, media y mediana), y calcular las medidas de dispersión (varianza y rango). Esto permitió determinar que los valores se encuentran dentro de los parámetros normales. Por último, para dar respuesta a nuestro objetivo de investigación, se han llevado a cabo análisis descriptivos (mínimo, máximo, media y desviación típica). Además, se han realizado varios análisis de varianza y *t* de Student, para conocer si había diferencias estadísticamente significativas según el sexo, la edad y los años de experiencia en las variables foco de estudio. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en el momento de realizar las actividades, en el tipo de institución donde se desarrolla la formación continua ni en las diferentes modalidades de formación en función del sexo, el género o los años de experiencia docente.

5. Resultados

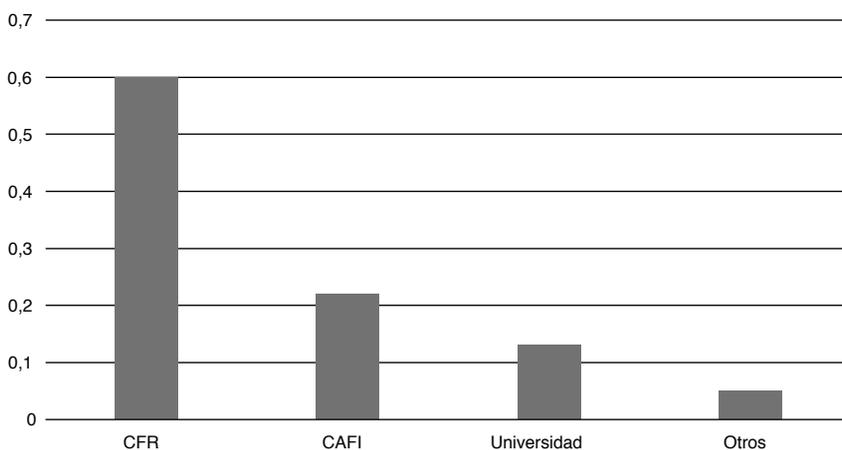
Con el objetivo anteriormente propuesto hemos pretendido conocer los aspectos básicos que caracterizan a la formación continua de los docentes, tales como el lugar, el momento, la modalidad de formación y las motivaciones que han conducido al profesorado de educación primaria a desarrollar actividades de formación en los últimos cinco años. A continuación, se exponen los resultados obtenidos, que giran en torno a cuatro preguntas clave: ¿dónde se forma el profesorado?, ¿cuándo realiza las actividades formativas?, ¿qué modalidades formativas emplea? y ¿por qué decide formarse?

5.1. ¿Dónde se forma el profesorado?

En primer lugar, y haciendo referencia a las instituciones más frecuentemente recurridas para la educación, se destaca, entre las formales, el Centro de Formación y Recursos (CFR), elegido por el 60% de los encuestados, seguido del Centro Autónomo de Formación e Innovación (CAFI), con un 22%, y, finalmente, las instituciones universitarias, con un 13%. Por último, el 5% se corresponde con otro tipo de opciones, como los cursos ofertados por el Ministerio (véase la figura 1).

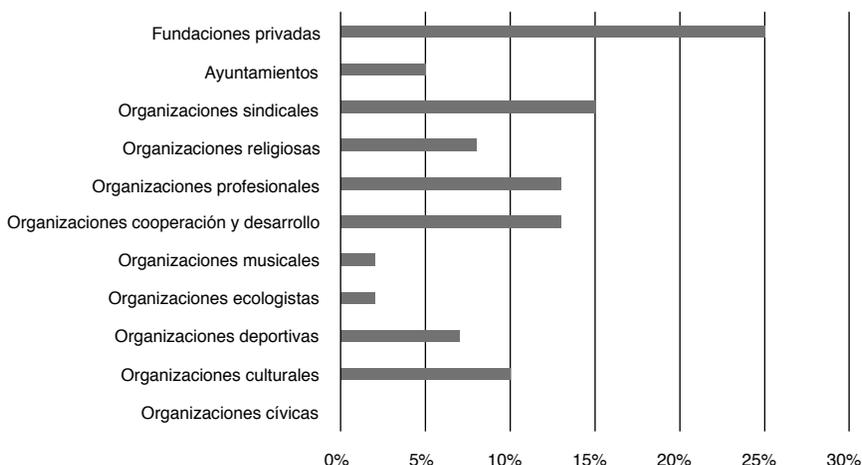
En cuanto a las instituciones de educación no formal, tal y como se observa en la figura 2, las más recurridas por los docentes son las fundaciones privadas (un 25%), seguidas de las organizaciones sindicales (un 15%) y de las organizaciones sobre cooperación y desarrollo (un 13%). En menor medida, el profesorado también recurre a otro tipo de organizaciones, como las religiosas (un 8%), las deportivas (un 7%) o las musicales (un 2%), siendo

Figura 1. Instituciones de educación formal



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Instituciones de educación no formal



Fuente: elaboración propia.

estas elegidas fundamentalmente por docentes que imparten las especialidades de religión, educación física y música.

5.2. ¿Cuándo realiza las actividades formativas?

En lo que respecta al momento temporal que prefieren los docentes para realizar su formación permanente, se han obtenido los resultados representados en las tablas 1 (educación formal) y 2 (educación no formal).

Tabla 1. Momento de realización de las actividades de educación formal

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Durante el curso, en horario lectivo	73	1	4	1,53	0,914
Durante el curso, fuera del horario lectivo	73	1	4	3,40	0,924
Durante el curso, en fin de semana	73	1	4	1,86	1,058
En período de vacaciones	73	1	3	1,26	0,553

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Momento de realización de las actividades de educación no formal

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Durante el curso en horario lectivo	73	1	4	1,23	0,717
Durante el curso fuera del horario lectivo	73	1	4	1,79	1,213
Durante el curso en fin de semana	73	1	4	1,77	1,196
En período de vacaciones	73	1	3	1,33	0,668

Fuente: elaboración propia.

Así, se puede observar que, en el caso de las instituciones de educación formal, el profesorado se forma, mayoritariamente, durante el curso y fuera del horario lectivo ($\bar{x} = 3,40$). En lo que concierne a la educación no formal, la media desciende en todas las opciones, dato que confirma una menor participación en este tipo de actividades por parte de los docentes de educación primaria, tal y como se refleja en los análisis previos. Sin embargo, el momento que eligen en mayor medida los docentes para llevar a cabo educación no formal es también durante el curso y fuera del horario lectivo ($\bar{x} = 1,79$). Por otro lado, los docentes no suelen realizar actividades de formación durante el horario lectivo (formal $\bar{x} = 1,53$; no formal $\bar{x} = 1,23$) o durante el periodo vacacional (formal $\bar{x} = 1,26$; no formal $\bar{x} = 1,33$).

5.3. ¿Qué modalidades formativas emplea?

Por último, para dar respuesta a las diferentes modalidades de formación que utiliza el profesorado para formarse, hemos analizado los tres sistemas de formación (presencial, semipresencial y en línea), obteniendo los siguientes resultados (véanse las tablas 3 y 4).

Tabla 3. Sistemas de educación en instituciones formales

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Formación presencial	73	1	4	3,05	1,039
Formación semipresencial	73	1	3	1,52	0,747
Formación en línea	73	1	4	1,97	1,118

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Sistemas de educación en instituciones no formales

	N	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Formación presencial	73	0	4	1,92	1,320
Formación semipresencial	73	0	3	1,15	0,518
Formación en línea	73	0	4	1,34	0,853

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos reflejados en las tablas anteriores indican, en el caso de la educación en instituciones formales, una formación mayoritariamente presencial ($\bar{x} = 3,05$), seguida de la modalidad en línea ($\bar{x} = 1,97$) y, finalmente, de la modalidad semipresencial ($\bar{x} = 1,52$), que resulta ser la menos frecuente. En lo que respecta a la educación no formal, los datos evidencian una mayor preferencia por la modalidad presencial ($\bar{x} = 1,92$), seguida de la modalidad en línea ($\bar{x} = 1,34$) y la semipresencial ($\bar{x} = 1,15$).

5.4. ¿Por qué decide formarse?

Una vez llegados a este punto nos hemos centrado en analizar las razones por las que el profesorado decide realizar actividades en instituciones de educación formal. Como se puede observar en la tabla 5, la variable que obtiene una puntuación media más baja es *tener muchos títulos en mi currículum* ($\bar{x} = 1,33$), que se convierte en el motivo menos frecuente. Contrariamente, la variable que evidencia una media más elevada y, por tanto, indica el motivo más frecuente de implicación en este tipo de actividades formales es *ser mejor profesional* ($\bar{x} = 3,58$), seguida de razones como *ayudar al alumnado* y *facilitar mi adaptación a los cambios*, ambas variables con una puntuación media de 3,49.

Tabla 5. Motivos para realizar educación formal

	N	R	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Quiero ser mejor profesional	73	3	1	4	3,58	0,725
Tengo carencias en mi formación inicial	73	3	1	4	2,52	0,835
Necesito horas de formación para los sexenios	73	3	1	4	2,16	1,131
Quiero ayudar a mi alumnado	73	3	1	4	3,49	0,819
Quiero relacionarme con otros compañeros/as	73	3	1	4	2,71	1,086
Quiero innovar en mis métodos de enseñanza	73	3	1	4	3,30	0,923
Necesito obtener puntos para traslados	73	3	1	4	1,67	0,973
Me gusta tener muchos títulos en mi currículum	73	2	1	3	1,33	0,625
Para compartir información con mis compañeros/as	73	3	1	4	2,62	0,981
Para intercambiar recursos con mis compañeros/as	73	3	1	4	2,70	1,037
Para facilitar mi adaptación a los cambios	73	3	1	4	3,49	0,819
Para aprender metodologías nuevas	73	3	1	4	3,18	1,045
Para estar actualizado/a	73	3	1	4	3,25	1,064

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a las actividades en instituciones de educación no formal (véase la tabla 6), se puede observar que la variable con mayor puntuación media directa sigue siendo, al igual que en el análisis anterior, *ser mejor profesional* ($\bar{x} = 2,37$), seguida de razones como *ayudar al alumnado* ($\bar{x} = 2,25$) e *innovar en mis métodos de enseñanza* ($\bar{x} = 2,22$). Por otro lado, la variable con una puntuación media más baja y, por tanto, el motivo menos frecuentemente adoptado por los docentes para implicarse en actividades de educación no formal es, al igual que en la educación formal, la necesidad de *tener muchos títulos en mi currículum* ($\bar{x} = 1,23$).

Tabla 6. Motivos para la realización de actividades de educación no formal

	N	R	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.
Quiero ser mejor profesional	73	3	1	4	2,37	1,458
Tengo carencias en mi formación inicial	73	3	1	4	1,79	1,040
Necesito horas de formación para los sexenios	73	3	1	4	1,47	0,973
Quiero ayudar a mi alumnado	73	3	1	4	2,25	1,412
Quiero relacionarme con otros compañeros/as	73	3	1	4	1,95	1,235
Quiero innovar en mis métodos de enseñanza	73	3	1	4	2,22	1,387
Necesito obtener puntos para el concurso de traslados	73	3	1	4	1,37	0,842
Me gusta tener muchos títulos en mi currículum	73	3	1	4	1,23	0,613
Para compartir información con mis compañeros/as	73	3	1	4	1,75	1,064
Para intercambiar recursos con mis compañeros/as	73	3	1	4	1,86	1,134
Para facilitar mi adaptación a los cambios	73	3	1	4	1,88	1,190
Para aprender metodologías nuevas	73	3	1	4	2,01	1,328
Para estar actualizado/a	73	3	1	4	2,14	1,437

Fuente: elaboración propia.

6. Conclusiones y discusión

Después de haber evaluado cuestiones como el número de actividades realizadas, el momento temporal de realización de las mismas, la modalidad de formación seleccionada para llevarlas a cabo y las motivaciones que promueven su realización, podemos perfilar una radiografía de la realidad sobre la formación y la actualización del profesorado de educación primaria.

En primer lugar, los datos evidencian que hay una mayor tendencia a realizar más actividades de carácter formal que de carácter no formal. Dentro de las actividades formales, el mayor porcentaje de nuestros participantes recurren a la propia Administración educativa para llevar a cabo su formación (CFR y CAFI). Estos resultados siguen la misma línea que las evidencias presentadas por Fernández y Montero (2007), en un estudio más amplio llevado a cabo en la misma comunidad autónoma, y García-Ruiz y Castro (2012), en una investigación en la que participaron docentes de Cantabria. Una posible explicación a estos hallazgos se vincula, en primer lugar, con el carácter gratuito de todas las actividades ofertadas por la Administración (como se dispone en el Decreto 74/2011) y, en segundo lugar, con el hecho de que los canales a través de los cuales se obtiene información sobre la oferta formativa son muy accesibles y claros.

Asimismo, cabe destacar que entre las instituciones no formales el mayor porcentaje de participantes prefiere las fundaciones privadas. Este hecho coincide con lo aportado por Colom (2005), cuando determina que la educación no formal posee mayores niveles de especialización, adaptación y flexibilidad, derivados de la menor burocratización de los procesos administrativos. En el caso de las fundaciones privadas todo lo anterior se produce a consecuencia de que el coste de la formación lo asume el propio individuo.

De igual modo, se observa una mayor predisposición de los docentes para la realización tanto de las actividades formales como no formales fuera del horario lectivo, pero durante el curso académico. Este hecho parece encajar con el resultado previo, puesto que la normativa que regula la formación permanente del profesorado recoge que, con carácter general, las actividades de formación permanente del profesorado no serán coincidentes con el horario lectivo del profesorado en el centro educativo, salvo autorización expresa de la Administración educativa.

Las tecnologías de la información y la comunicación hacen más accesible la formación, lo cual ha provocado un aumento significativo de la oferta formativa en las diferentes instituciones (Santoveña-Casal, 2012). Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, podemos determinar que existe una misma tendencia entre el profesorado participante en el estudio en relación con la modalidad de formación utilizada tanto en el desarrollo de actividades formales como no formales, puesto que tienen una mayor preferencia por lo presencial. Este resultado coincide con los hallazgos obtenidos por García-Ruiz y Castro (2012), quienes indican que la modalidad presencial continúa siendo la preferida por este colectivo. Una posible hipótesis interpretativa de este resultado puede estar relacionada con el hecho de que, para implicarse en actividades en línea, son necesarias ciertas habilidades de autorregulación, autogestión y autocontrol que permitan al individuo iniciar el proceso, desarrollarlo con éxito y finalizarlo. Fernández y Montero (2007) añaden además que la baja preferencia por esta modalidad puede estar relacionada con la soledad que experimentan los docentes a la hora de enfrentarse individualmente a las demandas exigidas por las sesiones formativas virtuales.

En cuarto lugar, en lo que respecta a las motivaciones que promueven la realización de actividades formativas, se observa, al igual que en las secciones precedentes, que no existen diferencias reseñables entre las actividades formales y no formales; es más, la tendencia es la misma. Así, el motivo más frecuentemente adoptado por los docentes para implicarse en ambos tipos de actividades de formación es mejorar profesionalmente; seguido de ayudar al alumnado y mantenerse actualizado. En definitiva, predomina la motivación de carácter intrínseco. En contraposición, la razón está relacionada menos frecuentemente con la necesidad de acumular títulos en su currículum y con la obtención de puntos para el concurso de traslados. Estas motivaciones, de carácter extrínseco, son adoptadas en menor medida, pudiendo inferir, por tanto, que la implicación y la participación del profesorado en actividades educativas (formales y no formales) viene determinada mayoritariamente por

razones de carácter intrínseco (el valor asociado a la tarea en sí misma y los aprendizajes derivados de ella) y no por recompensas extrínsecas (por ejemplo: certificados, títulos, etc.). Esto concuerda con los resultados obtenidos por García-Ruiz y Castro (2012), quienes manifiestan que, mientras que el interés personal es el factor motivacional más importante, la promoción no parecer ser un motivo decisivo para formarse.

Finalmente, nos gustaría destacar el importante papel que juega la educación no formal en el proceso de desarrollo profesional docente, puesto que la educación formal no siempre podrá cubrir la totalidad de las necesidades del profesorado. De hecho, autores como Colom (2005) o Mok (2011) determinan que existe una relación de continuidad y complementariedad entre los sistemas de educación formal y no formal. Suscribimos, por lo tanto, la idea de Colom (2005) de que un verdadero análisis de la educación formal y no formal, teniendo en cuenta el panorama actual dentro de los sistemas educativos, debe basarse en sus relaciones de continuidad, de refuerzo y de complementariedad.

Una buena opción para hacer frente a esta demanda, y aprovechar así todas las oportunidades de aprendizaje existentes, ha surgido recientemente con el concepto de ecologías de aprendizaje. Este constructo proporciona un marco de análisis para saber cómo aprendemos y qué contextos y/o elementos empleamos para formarnos, yendo más allá de los modelos clásicos de formación y aprendizaje profesional. Las ecologías de aprendizaje son el entramado de elementos y contextos de distinta naturaleza (formal y no formal), con o sin base tecnológica que los individuos utilizan y gestionan para formarse (Barron, 2006; González-Sanmamed et al., 2018; Jackson, 2013). Ser conscientes de los elementos que configuran las ecologías de aprendizaje puede ser una estrategia muy útil que ayude a los docentes a formarse y actualizarse de forma autodirigida y efectiva (Maina y García, 2016).

Admitimos que los resultados obtenidos pudieran variar sensiblemente si la muestra hubiese sido obtenida aleatoriamente, fuese más amplia y procedente de diversos contextos. Sin embargo, los datos recogidos ofrecen un panorama interesante y constituyen un punto de partida para repensar y revisar la mejora de la formación y del desarrollo profesional docente.

Así, y a la luz de los hallazgos obtenidos, se proponen como líneas futuras de investigación la utilización de las ecologías de aprendizaje como marco de análisis, a través del cual analizar el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado. Esto supondría la configuración de una perspectiva holística sobre las razones y los condicionantes espaciotemporales que constituyen las preferencias de formación del profesorado de educación primaria en Galicia, con lo cual se podría contribuir a mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado y a diseñar planes de formación más específicos y pertinentes.

Referencias bibliográficas

- BARRON, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
<<https://doi.org/10.1159/000094368>>
- BAUTISTA, A. y ORTEGA-RUIZ, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251.
<<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>>
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <<https://bit.ly/2sIaXve>>.
- COBO, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
<<https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>>
- COLDWELL, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>>
- COLOM, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- CONNER, M. (2009). *Informal Learning*. Recuperado de <<https://bit.ly/2VjhuNe>>.
- COOMBS, P.; PROSSER, R. y AHMED, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. Nueva York: International Council for Educational Development.
- CROSS, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.E. y GARDNER, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- DAY, C. (2005). Formar docentes. En ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado? Madrid: Narcea.
- Decreto 74/2011, del 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte enseñanzas establecidas en la LOE, en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 88 (6 de mayo de 2011), 7921-7938.
- DING, C.S. y HERSHBERGER, S.L. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 283-297.
<https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7>
- DOMÍNGUEZ, J.; CALVO, J. y VÁZQUEZ, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: Enfoque de resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18.
<<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.72>>
- ESCUDERO, J.M.; CUTANDA, M.T. y TRILLO, J.F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. Recuperado de <<https://bit.ly/2GIwiuW>>.
- EURYDICE (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: EACEA.

- FERNÁNDEZ, M.D. y MONTERO, M.L. (2007). Que piensan os asesores e os profesores sobre as modalidades de formación? *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 49, 74-88. Recuperado de <<https://bit.ly/2VmeWy3>>.
- GARCÍA-RUIZ, R. y CASTRO, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias: Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <<https://bit.ly/2ZmR6jP>>.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M.; SANGRÁ, A.; SOUTO-SEIJO, A. y ESTÉVEZ, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: Desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48, 11-38. <<http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>>
- IMBERNÓN, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- (2014). *Calidad de enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- JACKSON, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. JACKSON y B. COOPER (eds.). *Lifewide Learning, Education & Personal Development (chapter A5)*. Recuperado de <http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf>.
- KENNEDY, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>>
- (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4 de mayo de 2006), 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295 (10 de diciembre de 2013), 97858-97921.
- LOMBARDI, G. y ABRILE DE VOLLMER, M. (2009). La formación docente como sistema: De la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 59-66.
- MAINA, M. y GARCÍA, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. GROS, KINDSHUK y M. MAINA (eds.). *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 73-94). Lecture Notes in Educational Technology. Berlín Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_5>
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MCMILLAN, J.H. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the consumer*. 6a ed. Boston: Pearson.
- MOK, O.N.A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11-15. Recuperado de <<https://bit.ly/2vMvyzy>>.
- NIETO, J.M. y ALFAGEME-GONZÁLEZ, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81. Recuperado de <<https://bit.ly/2VnePIE>>.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. París: OECD. Recuperado de <<https://bit.ly/2H7TnqO>>.

- Orden de 14 de mayo de 2013 por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 96 (22 de mayo de 2013), 17697 a 17732.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SANGRÁ, A. y WHEELER, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, 107-115.
<<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>>
- SANTOVEÑA-CASAL, S.M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77. Recuperado de <<https://bit.ly/2WwCWLg>>.
- SCHLEICHER, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*. París: OECD. Recuperado de <<https://bit.ly/2VOsUrH>>.
- TAN, A.L.; CHANG, C.H. y TENG, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1583-1591.
<<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.808>>
- TEJADA, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12.
- (2009). Competencias docentes: Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- TEJADA, J. y RUIZ, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>>
- TELLO, J. y AGUADED, J.I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de <<https://bit.ly/2S4zt44>>.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. París: International Institute for Educational Planning.
- ZABALZA, M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58. Recuperado de <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68691/00820073000998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- ZABALZA, M.A. y ZABALZA, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea.

Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida*

Angelina Lorelí Padilla-Hernández

Vanesa M.^a Gámiz-Sánchez

M.^a Asunción Romero-López

Universidad de Granada. España.

lorelí@correo.ugr.es

vanesa@ugr.es

romerol@ugr.es



Recibido: 5/5/2019

Aceptado: 30/9/2019

Publicado: 30/1/2020

Resumen

Ante la necesidad de mejorar la competencia digital docente (CDD) del profesorado universitario, surge el interés por comprender esta competencia como un proceso dinámico y cualitativo. En el presente artículo se comparten resultados de investigación acerca de la evolución de la CDD en la trayectoria profesional de profesores universitarios de España y México. Desde una aproximación cualitativa y mediante el método biográfico-narrativo se realizó un conjunto de estudios de caso centrados en relatos de vida profesional. Se identificaron incidentes críticos para la adquisición y el desarrollo de la CDD por parte de los docentes participantes. Los incidentes estaban agrupados en cuatro conjuntos: antecedentes de uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); selección y creación de contenidos para las asignaturas; exploración de recursos digitales para el aprendizaje y la docencia, y desarrollo de proyectos e iniciativas con TIC. Asimismo, se reconocieron aspectos transversales del desarrollo competencial: las reflexiones del profesorado, el tipo de cambios en el uso de TIC, las ayudas recibidas y las dificultades experimentadas. A partir de los hallazgos se propone un listado de categorías y de indicadores para comprender la CDD como evolución enfocada en el desarrollo profesional docente y también como una perspectiva complementaria para proyectos de diagnóstico y formación docente.

Palabras clave: profesor; educación superior; competencia digital docente; TIC; desarrollo profesional; investigación narrativa

* Extendemos nuestro agradecimiento a los docentes participantes por su colaboración en la investigación y al profesor Manuel Fernández Cruz por los comentarios al manuscrito. El proyecto se realizó con el apoyo del Programa de Becas en el Extranjero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México.

Resum. *Evolució de la competència digital del professorat universitari: incidents crítics a partir de relats de vida*

Arran de la necessitat de millorar els nivells generals de la competència digital docent (CDD) del professorat universitari, neix l'interès per comprendre el caràcter dinàmic i qualitatiu d'aquesta competència. En el present article es comparteixen els resultats de la recerca sobre l'evolució de la CDD en la trajectòria acadèmica de professors universitaris d'Espanya i Mèxic. Des d'una aproximació qualitativa i mitjançant el mètode biogrficonarratiu es va portar a terme un conjunt d'estudis de cas centrats en relats de vida professional. Es van identificar incidents crítics per a l'adquisició i el desenvolupament de la CDD per part dels docents participants. Els incidents estaven agrupats en quatre conjunts: antecedents d'ús de les TIC; selecció i creació de continguts per a les assignatures; exploració de recursos digitals per a l'aprenentatge i la docència, i desenvolupament de projectes i iniciatives amb les TIC. A més, es van reconèixer aspectes transversals, com ara les reflexions del professorat, els tipus de canvis en l'ús de les TIC, l'ajuda rebuda i les dificultats experimentades. A partir dels resultats trobats, es proposa una llista de categories i d'indicadors per comprendre la CDD com una evolució enfocada en el desenvolupament professional docent, i també com una perspectiva complementària per a projectes de diagnòstic i formació docents.

Paraules clau: professor; ensenyament superior; competència digital docent; TIC; desenvolupament professional; investigació narrativa

Abstract. *Evolution of higher education teachers' digital competence: Critical incidents derived from life stories*

Due to the need to improve teachers' digital competence in higher education, it is important to understand this competence as a dynamic and qualitative process. In this article, we share research findings about the evolution of teachers' digital competence throughout the professional career of professors from both Spain and Mexico. From a qualitative perspective, the narrative-biographical method was used to build a selection of case studies based on professional life stories. The study identified critical incidents for the acquisition and development of this competence, which fit into four groups: previous experiences of information and communications technology (ICT) use, selection and creation of teaching materials, first steps in digital resources for learning and teaching, and development of projects and initiatives with ICT. In addition, transversal aspects that have influenced the development of this competence were identified: the reflections of the academic staff, type of changes in the use of ICT, aids and difficulties experienced. Finally, we propose a list of categories and indicators based on the findings in order to understand teachers' digital competence as an evolution focused on their professional development. This contribution could represent a complementary perspective for diagnostic projects and teacher training.

Keywords: teacher; higher education; teachers' digital competence; ICT; professional development; narrative research

Sumario

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. La competencia digital en el desarrollo profesional docente | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La competencia digital docente (CDD) se considera un aspecto clave en las funciones del profesorado para la integración educativa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016a; Lázaro y Gisbert, 2015; Tejada y Pozos, 2018). En el contexto de la educación superior, queremos destacar dos aspectos:

- a) Los docentes pueden ser modelo de aprendizaje para los estudiantes (UNESCO, 2011), también en cuanto a la competencia digital aplicada al campo profesional (Albertos, Domingo y Albertos, 2015).
- b) Se requiere el conocimiento y la reflexión pedagógicos de las TIC para aprovechar su potencial (Valencia-Molina, Serna-Collazos, Ochoa-Angrino, Caicedo-Tamayo, Montes-González y Chávez-Vescance, 2016).

La CDD es dinámica, puesto que está vinculada al contexto donde se sitúa y al carácter emergente de las tecnologías digitales (Ala-Mutka, 2011; Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet y Sloep, 2013). Esa es la característica que nos interesa explorar desde los relatos de vida de profesores universitarios.

Son varias las voces que reconocen la importancia de la competencia digital en el contexto actual (Ala-Mutka, 2011; Atchoarena, Selwyn, Chakroun, Míaho, West y De Coligny, 2017). En síntesis, dicha competencia implica el uso eficiente, responsable, reflexivo y creativo de las TIC para distintos propósitos, entre ellos: el aprendizaje, el desempeño profesional y la participación social (Ala-Mutka, 2011; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado [INTEF], 2017a; Janssen et al., 2013).

En particular, las instituciones de educación superior son espacios donde se puede desarrollar esta competencia, lo que requiere a su vez de la CDD (Alexander, Adams Becker y Cummins, 2016; Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018). Desde hace más de dos décadas las universidades en México y España han incorporado las TIC a sus actividades. En este campo, uno de los desafíos más importantes es el pedagógico, es decir, la forma de aprovechar las TIC para la mejora y la transformación educativas (Area, 2018; Duarte, 2011).

Distintos estudios realizados en universidades de México y España encontraron un perfil variado de dominio de CDD entre sus docentes, que, mayoritariamente, se ubicó en niveles básicos y medios, reflejando necesidades formativas para su mejora principalmente en el área pedagógica (Agreda, Hinojo-Lucena y Raso, 2015; Fernández-Márquez, Leiva-Olivencia y López-Meneses, 2017; Pozos y Tejada, 2018; Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán, 2017). Además, la integración de TIC coincide con el impulso de la renovación metodológica en educación superior (Gámiz-Sánchez, 2017; Romero-López, 2017). En estos hallazgos reconocemos una base para que la CDD se consolide en dos sentidos: conseguir que cada vez más profesores la adquieran y la pongan en práctica (generalización) y alcanzar niveles de desempeño más complejos (profundización).

En esta investigación nos hemos propuesto contribuir al debate sobre el desarrollo de la CDD desde una perspectiva biográfico-narrativa. El objetivo que abordamos en este artículo es el análisis de incidentes críticos para adquirir y desarrollar la CDD, identificados en los relatos de vida profesional de los docentes participantes. Pretendemos aportar a la comprensión de la CDD como una competencia dinámica y situada, lo que podría permitirnos reconocer claves de la trayectoria profesional, ayudas y dificultades experimentadas para impulsar su desarrollo y mejora.

2. La competencia digital en el desarrollo profesional docente

De acuerdo con Gisbert, González y Esteve (2016) la línea de investigación sobre la CDD presenta avances en su conceptualización y en el diseño de instrumentos de diagnóstico y evaluación. Aunque existen diferentes aproximaciones a su conceptualización (Durán et al., 2016a), en esta investigación reconocemos varios focos para delimitar su significado.

En principio, la CDD es una competencia profesional necesaria para los docentes en el contexto actual, debido al potencial educativo de las TIC y a los cambios sociales relacionados con el ámbito digital (Prendes et al., 2018; Tejada y Pozos, 2018; Zabalza, 2003). Además, guarda relación con el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (Johannesen, Øgrim y Giæver, 2014; Redecker, 2017).

La CDD se desglosa en una estructura que comprende las áreas de la docencia universitaria y rasgos generales de la competencia digital, que a su vez se traducen en aspectos concretos del desempeño docente (Carrera y Coi-duras, 2012; Durán et al., 2016a; Tejada y Pozos, 2018). Dos grupos pueden sintetizar la estructura general de la CDD en educación superior (Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez y Romero-López, 2018):

- a) Áreas de la docencia universitaria con apoyo de TIC (pedagógica, de investigación, de gestión educativa, de desarrollo profesional y de aporte a la competencia digital de los estudiantes).
- b) Áreas de competencia digital necesarias para la CDD (de manejo de información, comunicativo-colaborativa, de creación de contenidos, ética, de salud y seguridad, técnica).

También la CDD se ha descrito en términos de niveles de desarrollo (esquema 1), lo que forma parte de su conceptualización, diagnóstico y evaluación.

En cuanto a los instrumentos para su valoración, parece predominar una tendencia general cuantitativa que usa cuestionarios y rúbricas de evaluación. Algunos trabajos de esta naturaleza han complementado su indagación mediante otros instrumentos como entrevistas, pruebas prácticas y evidencias (Durán et al., 2016b; Pozos y Tejada, 2018).

De acuerdo con Area (2018) existen pocas investigaciones desde el marco biográfico-narrativo acerca de las experiencias de docentes universitarios en la

Esquema 1. Niveles de desarrollo de la CDD

	Niveles	Descripción
<p>Marco europeo de competencia digital de los educadores, DigCompEdu. Joint Research Centre, Comisión Europea. (Redecker, 2017). Europa</p>	Novato (A1), explorador (A2), integrador (B1), experto (B2), líder (C1) y pionero (C2).	La progresión va de usos iniciales de TIC a la experimentación de una gama de estrategias digitales más amplia. Se gana en confianza y creatividad. Los niveles superiores implican la reflexión y evaluación de las prácticas, ser aliento para otros y renovar la CDD.
<p>Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica. (Valencia-Molina et al., 2016). Colombia e internacional. Marco avalado por la UNESCO</p>	Tres niveles: integración, reorientación y evolución, y tres elementos por nivel: conocer, utilizar y transformar.	Se comienza con usos básicos de TIC para facilitar la docencia y ahorrar tiempo y esfuerzo, hacia la construcción de entornos de aprendizaje y conocimiento. Los niveles intermedios y altos incluyen la evaluación para la mejora continua a partir de la reflexión, las sugerencias de la comunidad educativa y la colaboración.
<p>Modelo de competencia TIC para el profesorado universitario. (Durán et al., 2016b, p. 534). España</p>	1) Bases del uso de TIC, 2) Diseño, implementación y evaluación (pedagógica) y 3) Análisis y reflexión crítica.	Tres niveles de competencias. El último de ellos alude a que «el docente analice reflexiva y críticamente la acción realizada con TIC, de manera individual o en contextos colectivos». En el estado ideal cada nivel posibilita el tránsito al siguiente.
<p>Modelo para la integración de la competencia digital en el desarrollo profesional docente. (Tejada y Pozos, 2018). México</p>	Nivel de dominio: no desarrollada, básico, medio, alto y experto.	Además, el modelo señala <i>fases de profundización e integración de la CDD</i> (acceso, adopción, adaptación, apropiación e innovación) y <i>grado de complejidad</i> (básicas, de profundización y de generación del conocimiento). El avance competencial se favorece del factor tiempo, la práctica reflexiva y crítica y el desarrollo profesional.
<p>Rúbrica o matriz de evaluación de la CDD del profesorado universitario. (Lázaro-Cantabrana, Gisbert-Cerverá y Silva-Quiroz, 2018). España y Chile</p>	Principiante, medio, experto, transformador.	Progresar a niveles más avanzados depende de los años de experiencia docente, del aporte de las TIC a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y del uso eficiente de las TIC. El docente en los niveles experto y transformador aporta a la comunidad de profesores, a su entorno y a la ampliación del conocimiento en este ámbito.

Fuente: elaboración propia a partir de los referentes citados.

integración de TIC. Dicho enfoque podría ayudar a conocer el proceso y los rasgos cualitativos del desarrollo competencial, de acuerdo con la definición socioconstructivista del término competencia (Díaz-Barriga, 2011). Además, la biografía del profesorado universitario es una vía de acceso a la complejidad del cambio educativo (Delgado-García, Coronel y Boza, 2018).

En esta línea destacamos algunas aproximaciones. Area (2018) realizó un análisis autobiográfico de su experiencia como docente e investigador en el ámbito de la tecnología educativa. También, las creencias de los docentes y los enfoques de uso de TIC se han estudiado como factores que ayudan a integrar las tecnologías (Veletsianos, Kimmons y French, 2013). En otros niveles educativos se han explorado puntos de inflexión que los docentes han vivido sobre el cambio con TIC (Raquimán, 2014), así como su bagaje previo y el proceso de integración de TIC (Van den Beemt y Diepstraten, 2015).

Otro de los referentes teóricos de nuestra investigación es el desarrollo profesional docente (DPD) como marco donde se sitúa la evolución de la CDD. Desde una perspectiva holística, el DPD se entiende como un proceso complejo y contextual de cambios en el conocimiento y la práctica docente, influidos por múltiples aspectos del ámbito personal y profesional y por las características del ciclo vital (Eirín, García y Montero, 2009; Fernández-Cruz, 2015). Dichos cambios pueden significar avances o retrocesos en la evolución del profesorado (Fernández-Cruz, 1995). En este marco, las competencias profesionales son consideradas actuaciones frente a situaciones problemáticas complejas y en contexto, donde el docente toma decisiones, actúa y puede reflexionar en y sobre la acción (Escudero, 2008; Schön, 2004; Tejada y Pozos, 2018).

De especial ayuda fue el concepto de incidentes críticos como categoría interpretativa para analizar los relatos. Los incidentes críticos son sucesos que han marcado la trayectoria del docente con distinto grado y sentido de impacto y que se reconocen a partir de la importancia atribuida por los docentes en su recuento narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández-Cruz, 2001). Son «influencias clave» en la trayectoria vital y profesional de los docentes (Day y Gu, 2012, p. 65-66), que en este caso enfocaremos en los cambios del desarrollo de la CDD.

3. Método

A fin de comprender la evolución de la CDD desde la perspectiva de los docentes, recurrimos al método biográfico narrativo, y en específico, a los relatos de vida (Kelchtermans, 1999; Bertaux, 2005) como vía narrativa de acceso a las experiencias relacionadas con la CDD. Se realizó una colección de estudios de caso (Stake y Easley, 1978) para explorar nuestro objeto de análisis. El alcance de la investigación fue comprensivo e interpretativo.

En consonancia, la técnica elegida fue la entrevista en profundidad de tipo biográfico. Esta se planificó con el apoyo de un guion temático para varias sesiones de conversación con los docentes (Bolívar et al., 2001; Kelchtermans,

1999), revisado mediante una evaluación por juicio de expertos (Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez y Romero-López, 2019). Las dimensiones que abordamos fueron: el desarrollo profesional docente, la evolución de la CDD y el contexto de la educación superior y la cultura digital. En este artículo nos centraremos en los hallazgos de la segunda dimensión.

La investigación se realizó en dos universidades, una de México y otra de España. La muestra de participantes se conformó de manera intencional a partir de las sugerencias de profesores con experiencia en las instituciones educativas participantes. Ellos sugirieron a compañeros enseñantes que cubrían los criterios de inclusión de experiencia docente y en la universidad, variedad en áreas de conocimiento y prácticas destacadas de aprovechamiento de TIC.

El análisis que aquí se presenta se redactó con los datos de cuatro profesores participantes: Simhá y Huitzil, de México, y Augusto y Nerea, de España. Los nombres usados son ficticios. Se lograron los criterios de equidad de género y variedad del campo disciplinario. El rango de edad de los profesores oscila entre los 39 y los 56 años, mientras que la experiencia en la docencia universitaria está entre 12 y 18 años. A través del consentimiento informado se acordó la colaboración entre los enseñantes y el equipo investigador, además del cuidado de principios éticos como el de confidencialidad.

Las entrevistas se realizaron entre septiembre de 2017 y enero de 2018 y fueron grabadas digitalmente con el aval de los entrevistados. La transcripción se realizó de forma manual y literal, con el cuidado de asignar claves u omitir datos que podrían identificar a los participantes. El texto de la transcripción se facilitó a los docentes para su revisión.

Con los datos narrativos obtenidos desarrollamos un análisis transversal o entre casos (Huberman y Miles, 1994), donde identificamos recurrencias y diferencias a partir de su contraste (Bertaux, 2005). Para ello, el material transcrito se codificó de manera inductiva con el enfoque de análisis de contenido, a través de códigos (unidades mínimas de significado) agrupados en categorías emergentes. Este proceso se realizó con apoyo del software Nvivo (Plus, versión 12, Windows).

Las estrategias de análisis fueron las siguientes:

- a) La revisión reiterativa de los relatos y de la categorización, con los comentarios de los investigadores y la confirmación de datos con los participantes.
- b) La realización de una matriz con las categorías y los datos por docente.
- c) La revisión de la presencia y la ausencia de códigos.
- d) El análisis de conglomerados para la relación entre categorías.

Después, las experiencias de los profesores se reconstruyeron con un énfasis narrativo (Bolívar et al., 2001).

Por último, los resultados se sintetizaron mediante un esquema general de categorías e indicadores cualitativos, según el objetivo de la investigación (López-Aranguren, citado en Aigner, 1999) y como vía para generar cono-

cimiento e identificar información sobre fenómenos educativos complejos (Bardin, 2002; González, 2004), en este caso sobre la evolución de la CDD.

4. Resultados

4.1. Incidentes críticos en el desarrollo de la CDD

En los relatos de los docentes sobre su itinerario de uso de TIC para la docencia fue posible distinguir incidentes críticos, es decir, sucesos que marcaron un cambio en la CDD al ponerla en juego y ampliarla mediante la práctica. Estos incidentes se agruparon en cuatro conjuntos según su diacronía y la complejidad de la CDD que manifestaron. A continuación se presenta cada uno de ellos.

a) Antecedentes del uso de TIC en la docencia

Los profesores recordaron experiencias de sus inicios con el uso de las TIC en los ámbitos familiar, de formación universitaria, social, de ocio y laboral que influyeron en el aprovechamiento de las tecnologías en su docencia. Este primer conjunto sentó las bases para comprender el funcionamiento de los recursos digitales y contribuyó al interés de los docentes por las TIC.

El hilo conductor común de los relatos fue la integración de aparatos electrónicos y de recursos digitales en sus actividades cotidianas, como la llegada de la televisión al hogar, el primer ordenador propio, el uso de calculadoras, de procesadores de texto y las primeras bases de datos digitales durante su formación universitaria y de posgrado. Llama la atención la experiencia del profesor Simhá a principios de la década de 1990 en el desarrollo de páginas web y de cursos en línea en la educación no formal. Augusto comenzó a usar un blog como espacio de expresión personal y profesional gracias a la sugerencia de un amigo, cambio importante para él en el contexto de la web 2.0:

Tengo claro que ahí hubo un cambio, una inflexión [...] una vez ya que llega la web, pues hay una etapa en la que uno es consumidor de información y en torno a 2003-2004 cambia. Yo también soy productor; puedo escribir, puedo hacer cosas. (Augusto, E2)

Además, estos antecedentes representan un punto de contraste con las posibilidades actuales para la educación, en especial en cuanto al acceso a la información. Para las docentes Nerea y Huitzil, Internet y las bases digitales de las bibliotecas universitarias representan una oportunidad valiosa para el aprendizaje, a la vez que un desafío debido a la abundancia de información, el tiempo limitado y la necesidad de ser eficiente en la búsqueda.

b) Selección y creación de contenido para las asignaturas

Para los profesores participantes el uso más común de las TIC en los primeros años de la docencia fue la preparación de contenidos para las asignaturas. Este

segundo conjunto de incidentes críticos influyó en el desarrollo de las áreas del manejo de información y pedagógica de la CDD principalmente, debido a la búsqueda y a la selección de recursos digitales y a la creación de una base de contenidos para las asignaturas.

Los docentes crearon materiales como transparencias, presentaciones con apoyo de PowerPoint y manuales, e identificaron referencias a textos y a documentos digitales para las asignaturas. Se habló del esfuerzo invertido para seleccionar la información y aprender sobre los recursos informativos, las plataformas institucionales, las bases de datos y las herramientas de la web 2.0.

Para Nerea fue de ayuda un curso de formación sobre entornos en línea y las sugerencias de otros profesores para identificar referencias de interés. Augusto propuso un wiki para facilitar la actualización del contenido de la asignatura y propiciar la participación de los estudiantes. En el caso de Simhá destacó la producción de manuales de sus asignaturas:

[Los manuales] estaban pensados para los estudiantes, para que dispusieran de una guía de toda la clase. Tenían referencias bibliográficas para que ellos pudieran venir a la biblioteca y acceder a más recursos, y tenían links, porque de hecho los publiqué, bueno, están en las plataformas de Moodle. Los publiqué en PDF y de ahí podían acceder ellos a la consulta. (Simhá, E1)

c) Exploración inicial de recursos digitales para el aprendizaje y la docencia

A la par que los docentes utilizaron las TIC para los contenidos, comenzaron a apoyarse en recursos digitales para las actividades de aprendizaje y la planificación del curso, lo que después daría lugar a propuestas más complejas de uso de TIC. Este tercer conjunto de incidentes coincide temporalmente con el aumento de la facilidad de acceso a recursos TIC y de conexión a Internet, así como con el desarrollo de la web 2.0 y de políticas en la universidad para promover el uso de recursos digitales.

En síntesis, se presentó una continuidad en el uso de plataformas institucionales como repositorio de información y como espacios de apoyo para la planificación de la asignatura, la comunicación con los estudiantes y el diseño de situaciones de aprendizaje. Por otra parte, se continuó la exploración de recursos de la web 2.0 y comenzó un giro hacia la producción de contenido digital por parte de los alumnos y la construcción de la identidad digital docente. En especial, Simhá y Augusto se dedicaron a coleccionar recursos digitales, a diseñar contenidos y espacios como blogs. Mientras tanto, Nerea y Huitzil desarrollaron cuestionarios en línea con el propósito de promover la autogestión para el aprendizaje, la retroalimentación inmediata y la generación de distintos tipos de preguntas y problemas:

Tú haces un examen o haces un test y antiguamente pues dos semanas después lo tenías corregido y ahora eso sería impensable con 200 alumnos. [...] Entonces pues [con] esta herramienta puedo plantearles test cada semana, ellos lo pueden hacer y pueden ver los resultados inmediatos. (Nerea, E2)

d) Desarrollo de proyectos e iniciativas con apoyo de TIC

En este cuarto conjunto de incidentes los docentes aprovecharon las prestaciones de las TIC con un alcance mayor en contraste con las experiencias de conjuntos anteriores. Es el grupo más importante de incidentes críticos por su influencia en la trayectoria profesional del profesorado, puesto que estas experiencias forman parte de su práctica docente actual, han sido fuente de aprendizajes importantes para su docencia y han aportado conocimientos a su perfil profesional. Los temas generales que abarcan los proyectos y las iniciativas desarrollados por los profesores se presentan en el esquema 2.

Las experiencias de este conjunto tienen un carácter progresivo, es decir, fueron desarrolladas en base a usos anteriores de TIC y requirieron de un

Esquema 2. Incidentes sobre el desarrollo de proyectos y de iniciativas con apoyo de TIC

Incidentes críticos para la CDD		Desarrollo de proyectos e iniciativas con el uso de TIC
Tema general	Profesores	Ejemplos de incidentes críticos
Elaboración de contenidos y materiales para el aprendizaje y la docencia	Todos	<ul style="list-style-type: none"> Realización de vídeos del contenido de las asignaturas, accesibles mediante plataformas institucionales o canales públicos. Diseño de guía visual para apoyar el desarrollo de la asignatura. Creación de blogs con la participación de docentes y estudiantes.
Creación de ambientes digitales para el aprendizaje	Todos	<ul style="list-style-type: none"> Espacios digitales en plataformas institucionales y otras TIC (acceso a la información, la comunicación, la planificación de la asignatura, situaciones de aprendizaje y la evaluación). Metodología de aula invertida (<i>flipped classroom</i>) con apoyo de los vídeos y cuestionarios en línea. Actividades de edición de wikis con la participación de los estudiantes (Wikipedia y otros sitios wiki). Diseño y tutoría de cursos virtuales y semipresenciales según proyectos institucionales.
Identidad digital docente	Todos excepto Nerea	<ul style="list-style-type: none"> Página web profesional como portafolio y fuente de contactos. Gestión de perfiles en herramientas web 2.0 y plataformas de red social para la colección y difusión de contenidos.
Plataformas de trabajo en red e innovación	Agusto	<ul style="list-style-type: none"> Creación de grupo de trabajo en red y su transformación en un área universitaria dedicada a la innovación social.
Formación docente	Todos	<ul style="list-style-type: none"> Participación en cursos de formación docente para el uso de TIC. Su sentido fue positivo por la ayuda para comprender los entornos en línea, y por otro, negativo como contraejemplo de una adecuada tutoría y diseño de esta modalidad. Diseño y colaboración como tutor(a) en cursos de formación docente sobre el uso de TIC. Ser ejemplo y ayuda para otros profesores.

Fuente: elaboración propia.

periodo, de semestres o años, para su realización y mejora. Por ejemplo, Huitzil perfeccionó sus vídeos a partir de observar el uso que les daban sus estudiantes y de sugerencias de docentes y usuarios de la red. Luego estos vídeos fueron la base para diseñar su curso semipresencial. La profesora Nerea llama a este proceso una «progresión en escalones» (Nerea, E3). Asimismo, se identificaron pausas en algunas propuestas de este conjunto; Nerea y Huitzil finalizaron la realización de vídeos cuando cubrieron el contenido de las asignaturas.

Por otra parte, estas experiencias de CDD mostraron su relación con otras competencias profesionales, como la pedagógica y la comunicativa:

Y yo sabía que explicaba bien, o sea, mi manera de explicar es muy clara [...]. Y el haber dado esas materias durante tantos años me da una ventaja cuando grabo los videos, porque yo sé exactamente en dónde se atora [el estudiante] o cuáles son los errores que comete. (Huitzil, E1)

4.2. Aspectos transversales en los incidentes críticos

Al analizar los incidentes críticos reconocimos categorías que atraviesan las experiencias de los docentes y ayudan a comprender el proceso de evolución de la CDD. A continuación se describen estas categorías o aspectos transversales.

a) Reflexiones del profesorado sobre la CDD

Este conjunto agrupa las menciones de los docentes a observaciones, cuestionamientos y desafíos sobre su práctica relacionada con la CDD. Los temas de mayor interés para el profesorado fueron: las ventajas del uso de TIC en la docencia; el énfasis en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes; los cursos de formación docente; el área pedagógica de la CDD y la salud, y seguridad y ética en el uso de TIC. Como ejemplo destacamos una reflexión del ámbito pedagógico:

Hay quienes decían que porque el Internet ya se había inventado ya iba a cambiar..., iba a revolucionar la educación, mas creo que siempre va a haber necesidad de un tutor humano. Que te organice la información, que te eche porras, que te regañe a veces, ¿verdad?, que te guíe [...], que te comprenda. Creo que ya va a ser más eso. Ya no venimos a dar lecciones, ya es más a acompañarlos. (Huitzil, E2)

b) Tipo de cambios en el uso de TIC

En los relatos del uso de TIC es posible reconocer tres tipos de cambios. El cambio más común depende del desarrollo tecnológico, es decir, según las herramientas y los recursos digitales disponibles. En segundo lugar está la visión pedagógica, como un conjunto de reflexiones sobre el impacto de estrategias con TIC en el aprendizaje o en la enseñanza. En ocasiones, este tipo de cambio guardó una relación estrecha con el primero: «Para mí el cambio

progresivo [...] es la evolución de la propia tecnología y las necesidades de mis estudiantes» (Augusto, E1).

Además, los docentes han cambiado el enfoque general para integrar las TIC. Simhá relató que desde hace algunos años su asignatura dio énfasis a que los estudiantes crearan contenido digital: «[...] porque queríamos que el alumno produjera unas cosas, pues, y que cambiara incluso la manera de entender la información y compartirla» (Simhá, E2).

c) Ayudas recibidas en su proceso de uso de TIC en la docencia

La principal ayuda que los docentes refirieron en su proceso fueron los propios recursos digitales consultados para la resolución de problemas y el aprendizaje profesional, como tutoriales y sitios web. Las TIC así son un apoyo «tanto didáctico como de aprendiz» (Huiztil, E2).

Por otra parte, los factores personales se reconocieron como ayudas significativas para los docentes, como la disposición para el aprendizaje continuo a partir de la indagación y la experimentación en la práctica. También fueron relevantes para los docentes la visión pedagógica y del campo disciplinario, así como la pasión por la comunicación, por su profesión y por la docencia. La perseverancia, la creatividad y la dedicación de los docentes han sido fundamentales para avanzar en los distintos proyectos de uso de TIC. Los profesores mencionaron la ayuda entre docentes, la consulta a expertos y el apoyo del ámbito familiar como un impulso a su trabajo individual.

Por último, cuando los docentes señalaron aspectos que han favorecido su uso de TIC mencionaron a los estudiantes y su implicación en las actividades con TIC, destacando lo que han aprendido de ellos y lo que necesitarían mejorar.

d) Dificultades experimentadas

En contraste con el punto anterior, los profesores identificaron dificultades que habían experimentado en su itinerario de uso de TIC. Aunque las dificultades variaron, dos resultaron comunes a los docentes: las barreras del ámbito personal y los fallos o limitaciones de las herramientas digitales. En cuanto a las barreras de tipo personal, se reconoció la falta de tiempo para: explorar recursos TIC, mejorar su aprovechamiento y crear contenidos. Como señala Augusto: «[...] hay herramientas que al final las tienes pero que tampoco, por cuestión de tiempo, tampoco les puedo sacar todo el provecho que me gustaría» (Augusto, E4). En las entrevistas se identificó una tensión entre la percepción del profesorado sobre la necesidad de aprender de manera continua sobre el uso de TIC, la dedicación posible de tiempo a esta competencia profesional y la carga de trabajo docente que se extiende fuera del horario laboral.

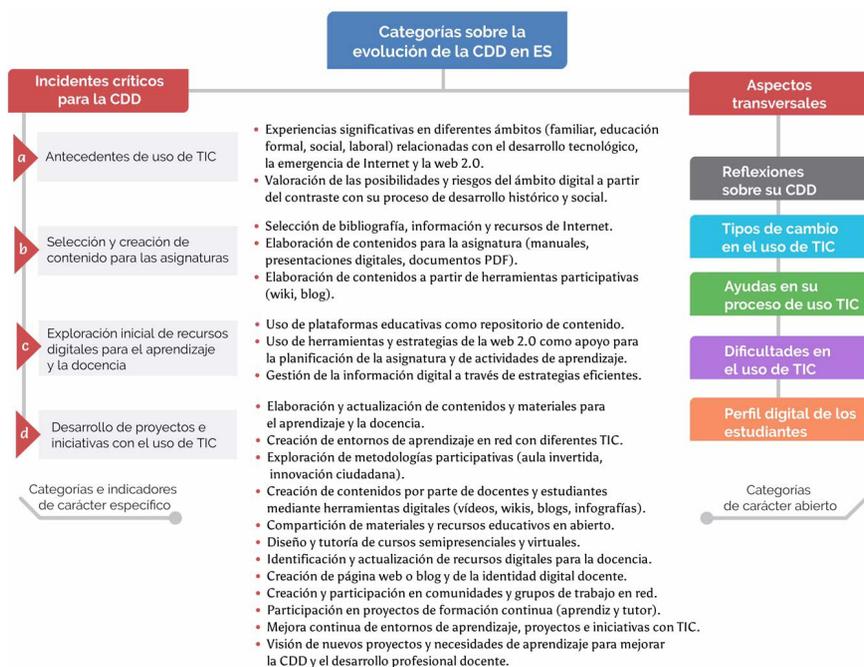
Los fallos y limitaciones de las TIC fueron la segunda dificultad descrita como: la falta de complementos en las herramientas institucionales de acuerdo con necesidades pedagógicas, la saturación de los sistemas y los fallos ocasionales. Esta categoría muestra una mayor dispersión, porque se presentaron

distintas dificultades concretas para cada docente. Por ejemplo, Huitzil enfrentó la barrera de un ambiente difícil de trabajo a nivel departamental y falta de apoyo institucional.

4.3. Evolución de la CDD

A partir de los hallazgos anteriores hemos identificado una lista de categorías e indicadores cualitativos que sintetizan la evolución de la CDD de los docentes participantes. Esta lista se organiza según los dos grupos de resultados que hemos presentado: incidentes críticos y aspectos transversales del desarrollo de la CDD.

Esquema 3. Categorías e indicadores de la evolución de la CDD en educación superior



Fuente: elaboración propia.

Esta es una propuesta bajo la metáfora de un mapa, que supone recurrencias en las experiencias docentes y también la singularidad de la CDD. Por ello, del conjunto de incidentes críticos hemos derivado indicadores como ejemplos de la CDD, mientras que los aspectos transversales son categorías abiertas a la vivencia de los docentes. La lista podría complementarse con evidencias como materiales digitales diseñados por el profesorado, perfiles en línea o la representación del entorno personal de aprendizaje.

5. Discusión y conclusiones

En esta investigación nos acercamos a la CDD con interés en su evolución desde la experiencia de profesores universitarios. Los relatos de vida de los docentes apuntaron a cambios en la CDD a partir de cuatro conjuntos de incidentes críticos, organizados según su diacronía y la complejidad de esta competencia. Aunque los incidentes críticos puedan variar entre los participantes, los conjuntos están presentes en todos los casos. Además, identificamos aspectos transversales que ayudan a profundizar en el desarrollo competencial.

El desarrollo de la CDD tiene sus raíces en el primer conjunto de incidentes críticos. Los antecedentes del uso de TIC en ámbitos como el familiar, el social y el laboral significaron una influencia básica para la CDD de los docentes, en sintonía con varios estudios que identificaron estos ámbitos como condiciones contextuales que impactan en el modo en que los docentes aprovechan las TIC (Raquimán, 2014; Van den Beemt y Diepstraten, 2015).

Los incidentes agrupados en «Selección y creación de contenidos» y «Exploración inicial de recursos digitales para el aprendizaje y la docencia» representaron los primeros usos de TIC para facilitar el acceso a los contenidos y apoyar algunas actividades de aprendizaje. Estas experiencias se corresponden con niveles básicos e intermedios de CDD según varios referentes (Durán et al., 2016a; Lázaro-Cantabrana, Gisbert-Cervera y Silva-Quiroz, 2018; Redecker, 2017; Tejada y Pozos, 2018; Valencia-Molina et al., 2016), porque el uso de TIC va en aumento y comienzan a usarse estrategias pedagógicas, de selección de información y generación de contenidos.

En el conjunto «Desarrollo de proyectos e iniciativas con el uso de TIC» los docentes orientaron las tecnologías para crear entornos digitales para el aprendizaje; favorecer la participación activa de los estudiantes; compartir recursos en abierto; facilitar la innovación social; generar sinergias y trabajo en red, y continuar la formación propia y la de otros profesores. Dichos rasgos se corresponden con la descripción de niveles intermedios y avanzados de CDD de varias propuestas (Lázaro-Cantabrana et al., 2018; Redecker, 2017; Tejada y Pozos, 2018; Valencia-Molina et al., 2016).

Aunque la CDD se reveló como un proceso progresivo a lo largo de la trayectoria profesional, encontramos indicios de su carácter no lineal (Janssen et al., 2013; Valencia-Molina et al., 2016): la finalización de propuestas de uso de TIC; los aspectos de la visión pedagógica docente previos al uso de recursos digitales, y la aparición de rasgos como la apertura y la colaboración en los primeros conjuntos de incidentes críticos.

La reflexión sobre las experiencias de uso de TIC, la práctica continuada y la evaluación fueron de ayuda para que los docentes mejoraran sus prácticas con TIC, lo que coincide con la perspectiva de varios estudios y modelos de CDD (Redecker, 2017; Tejada y Pozos, 2018; Valencia-Molina et al., 2016). Los tipos de cambio evidencian una relación estrecha entre la visión pedagógica de los docentes y la valoración de las posibilidades de las TIC. La CDD está vinculada a la emergencia del ámbito digital (Veletsianos, 2010), pero

también a los proyectos y a la visión del profesorado, a las necesidades pedagógicas, al perfil de los estudiantes y a los rasgos del contexto institucional (Area, 2018; Valencia-Molina et al., 2016).

Entre las ayudas para el desarrollo de la CDD destacamos la motivación y el estilo de aprendizaje individuales de los docentes como una de las principales fuerzas impulsoras para desarrollar su CDD, coincidiendo con los hallazgos de otros estudios (Agreda et al., 2015; Fernández-Márquez et al., 2017; Van den Beemt y Diepstraten, 2015). Acerca de las dificultades, destacamos la dimensión institucional de los apoyos para el profesorado y de los recursos digitales disponibles. Como varios autores han apuntado, el respaldo institucional es de suma relevancia para impulsar esta competencia profesional docente a través del soporte y el acompañamiento al profesorado, de políticas para el uso de TIC y el impulso al desarrollo profesional de los profesores (Area, 2018; Prendes et al., 2018; Raquimán, 2014).

Por otra parte, hemos identificado líneas de interés para la mejora de la CDD: la necesidad de ahondar en la dimensión colaborativo-colectiva en el desarrollo de esta competencia; la pregunta sobre la relación entre la CDD y la competencia digital de los estudiantes, y la valoración del contexto institucional para favorecer la CDD. También queremos resaltar que áreas de la CDD como la investigación, la gestión educativa y la innovación ciudadana tuvieron poca presencia en los relatos del profesorado, lo que apunta a líneas futuras de investigación.

Como limitaciones del estudio señalamos su enfoque en los relatos de vida como principal fuente de datos. En este sentido, otras evidencias pueden complementar esta aproximación, como los portafolios digitales (INTEF, 2017b) o los cuestionarios de autoevaluación de la CDD que ofrecen orientaciones para la mejora (Pozos y Tejada, 2018; Redecker, 2019). Además, los relatos muestran que los profesores superaron las dificultades experimentadas y que los incidentes críticos han tenido una influencia positiva para ellos. Nos preguntamos así por casos de docentes que han experimentado situaciones con impacto negativo en su CDD.

Por último, el alcance de los hallazgos que aquí presentamos es situado y contextual; las categorías y las reflexiones de este estudio podrían dialogar con otros casos y contextos, desde una perspectiva cualitativa y dando énfasis al carácter dinámico de la CDD. La propuesta de categorías e indicadores cualitativos, abierta a su construcción, constituye un punto de partida para diagnosticar esta competencia y orientar procesos de formación y desarrollo profesional docente. Enfatizamos que la participación del profesorado es imprescindible en el debate sobre la competencia digital en relación con la educación pertinente en el contexto actual y su prospectiva.

Referencias bibliográficas

- AGREDA, M.; HINOJO-LUCENA, F.J. y RASO, F. (2015). A Study on ICT Training Among Faculty Members of Spanish Faculties of Education. *The New Educational Review*, 4, 27-39.

- AIGNEREN, M. (1999). Análisis de contenido: Una introducción. *La Sociología en sus Escenarios*, 3, 1-52.
- ALA-MUTKA, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Sevilla: Joint Research Centre. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf>.
- ALBERTOS, A.; DOMINGO, Á. y ALBERTOS, J.E. (2015). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: Del uso recreativo al uso formativo. *Educar*, 52(2), 243-261. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.732>>
- ALEXANDER, B.; ADAMS BECKER, S. y CUMMINS, M. (2016). *Digital Literacy: An NMC Horizon Project Strategic Brief*. Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <<https://www.nmc.org/publication/digital-literacy-an-nmc-horizon-project-strategic-brief/>>.
- AREA, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital: Autobiografía de una historia de vida docente. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-21. <<https://doi.org/10.6018/red/56/1>>
- ATCHOARENA, D.; SELWYN, N.; CHAKROUN, B.; MIAHO, F.; WEST, M. y COLIGNY, C. de (2017). *Working Group on Education: Digital skills for life and work*. Berna: UNESCO. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259013.locale=es>>.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- CARRERA, F.X. y COIDURAS, J.L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: Un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298.
- DAY, C. y GU, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- DELGADO-GARCÍA, M.; CORONEL, J.M. y BOZA, Á. (2018). Un recorrido particular por la educación: Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educar*, 54(1), 101-121. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.921>>
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(2), 3-24.
- DUART, J.M. (2011). La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad. *Comunicar*, 37(XIX), 10-13. <<https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-00>>
- DURÁN, M.; GUTIÉRREZ, I. y PRENDES, M.P. (2016a). Análisis de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 15(1), 97-114. <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>>
- (2016b). Certificación de la competencia TIC del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.
- EIRÍN, R.; GARCÍA, H. y MONTERO, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente: Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13.
- ESCUDERO, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 1(2), 1-20.

- FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- (2015). *La formación de profesionales de la educación: Un enfoque profundo*. Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- FERNÁNDEZ-MÁRQUEZ, E.; LEIVA-OLIVENCIA, J.J. y LÓPEZ-MENESES, E. (2017). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231.
<<https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712> >
- GÁMIZ-SÁNCHEZ, V.M. (2017). ICT-Based Active Methodologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 606-612.
<<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.018>>
- GISBERT, M.; GONZÁLEZ, J. y ÉSTEBE, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83.
<<https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>>
- GONZÁLEZ, I. (2004). *Calidad en la Universidad: Evaluación e indicadores*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- HUBERMAN, A.M. y MILES, M.B. (1994). Data management and analysis methods: En N.K. DENZIN e Y.S. LINCOLN (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). California: Sage.
- INTEF (2017a). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de <<http://blog.educalab.es/intef/2016/12/22/marco-comun-de-competencia-digital-docente-2017-intef/>>.
- (2017b). *Reconocimiento de la competencia digital docente*. Recuperado de <<https://intef.es/Blog/reconocimiento-de-la-competencia-digital-docente/>>.
- JANSSSEN, J.; STOYANOV, S.; FERRARI, A.; PUNIE, Y.; PANNEKEET, K. y SLOEP, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>>
- JOHANNESEN, M.; ØGRIM, L. y GLÆVER, T.H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 300-312.
- KELCHTERMANS, G. (1999). Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure. En *On the Threshold of the 21st Century: Challenges and Opportunities*. Montreal: Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA-symposium).
- LÁZARO, J. y GISBERT, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, 51(2), 321-348.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.725>>
- LÁZARO-CANTABRANA, J.; GISBERT-CERVERA, M. y SILVA-QUIROZ, J. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 1-14 (378).
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>>
- PADILLA-HERNÁNDEZ, A.L.; GÁMIZ-SÁNCHEZ, V.M. y ROMERO-LÓPEZ, M.A. (2018). Selección de categorías para el estudio de la evolución de la competencia digital docente del profesorado en Educación Superior. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 55-67.
<<https://doi.org/10.6018/riite/2018/327881>>

- (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *RISTI. Revista Ibérica de Tecnologías y Sistemas de Información*, 32, 1-16.
<<http://dx.doi.org/10.17013/risti.32.1-16>>
- POZOS, K.V. y TEJADA, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: Niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87.
<<https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>>
- PRENDES, M.P.; GUTIÉRREZ, I. y MARTÍNEZ, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22.
<<https://doi.org/10.6018/red/56/7>>
- RAQUIMÁN, P. (2014). Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC: Relatos de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 75-90.
<<https://doi.org/10.35362/rie650394>>
- REDECKER, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Sevilla: Joint Research Centre. Recuperado de <<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>>.
- (2019). *Christine Redecker: DigCompEdu* [videoconferencia]. Recuperado de <<http://cent.uji.es/pub/redecker-digcompedu-2019>>.
- ROMERO-LÓPEZ, M.A. (2017). European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1505-1512.
<<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>>
- SCHÖN, D. (2004). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R.E. y EASLEY, J.A. (coords.) (1978). Research methods used. En *Case studies in science education* (vol. 2, pp. C 1-56). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- TEJADA, J. y POZOS, K.V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 41-67.
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. París: UNESCO.
- VALENCIA-MOLINA, T.; SERNA-COLLAZOS, A.; OCHOA-ANGRINO, S.; CAICEDO-TAMAYO, A.M.; MONTES-GONZÁLEZ, J.A. y CHÁVEZ-VESCANCE, J.D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4757>>.
- VAN DEN BEEMT, A.A.J. y DIEPSTRATEN, I. (2015). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 10, 92-93, 161-170.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.017>>
- VELETSIANOS, G. (ed.) (2010). *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: AU Press.
- VELETSIANOS, G.; KIMMONS, R. y FRENCH, K. (2013). Instructor experiences with a social networking site in a higher education setting: Expectations, frustrations, appropriation, and compartmentalization. *Educational Technology Research & Development*, 61(2), 255-278.
<<https://doi.org/10.1007/s11423-012-9284-z>>

- ZABALZA, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEMPOALTECA, B.; BARRAGÁN, J.; GONZÁLEZ, J. y GUZMÁN, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96.

Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León. España.
ejdieg@unileon.es



Recibido: 10/4/2019

Aceptado: 30/9/2019

Publicado: 30/1/2020

Resumen

Este artículo refleja los resultados del proyecto de investigación ULE 2012-03 sobre los valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. Esta formación está influenciada por los valores y las actitudes que los docentes universitarios transmiten a los estudiantes, ya sean explícitos o implícitos. Estos valores influirán en la práctica profesional de los futuros docentes y, a su vez, en los valores del alumnado al que formen. De ahí su importancia.

Mediante la metodología de análisis crítico del discurso se han analizado las argumentaciones del profesorado y del alumnado que han participado en entrevistas y grupos de discusión, cuyos resultados se han triangulado con el análisis de las guías docentes de las asignaturas que imparten, de cara a comprender los nexos entre los distintos discursos hegemónicos y las ideas interiorizadas y naturalizadas.

Los resultados muestran que los docentes universitarios tienden a reproducir, especialmente de forma implícita, valores y actitudes vinculados al discurso social dominante, marcado por un imaginario económico, social y mental neoliberal, a pesar de expresar de forma explícita el intento de ser críticos con el mismo. Por eso se considera que la universidad debería dedicar esfuerzos, mecanismos y recursos a analizar cuáles son los valores que está transmitiendo a las futuras generaciones de profesionales de la educación y si estos contribuyen a promover una formación que permita construir una sociedad más justa y mejor.

Palabras clave: valores; docencia; educación superior; formación del profesorado; discurso social dominante

Resum. *Valors transmesos en la formació inicial del professorat*

Aquest article reflecteix els resultats del projecte d'investigació ULE 2012-03 sobre els valors transmesos en la formació inicial del professorat. La formació inicial està influenciada pels valors que els docents universitaris transmeten als estudiants, ja siguin explícits o implícits, al llarg del seu procés formatiu. Aquests valors influiran en la pràctica professional dels futurs docents i en els valors i les actituds de l'alumnat a qui formin. D'aquí ve la importància que tenen.

Mitjançant la metodologia d'anàlisi crítica del discurs s'han analitzat les argumentacions registrades del professorat i de l'alumnat entrevistat i que també han participat en grups de discussió, els resultats dels quals s'han triangulat amb les aportacions obtingudes

de l'anàlisi de les guies docents de les assignatures que imparteixen, de cara a comprendre els nexes entre els diferents discursos hegemònics i les idees interioritzades i naturalitzades.

Els resultats mostren que els docents universitaris tendeixen a reproduir, especialment de forma implícita, valors i actituds vinculats al discurs social dominant, marcat per un imaginari econòmic, social i mental neoliberal, tot i que expressin de manera explícita l'intent de ser-ne crítics.

Per això es considera que la universitat hauria de dedicar esforços, mecanismes i recursos a analitzar quins són els valors que està transmetent a les futures generacions de professionals de l'educació i si aquests contribueixen a promoure una formació que permeti construir una societat més justa i millor.

Paraules clau: valors; docència; educació superior; formació del professorat; discurs social dominant

Abstract. *Values transmitted in initial teacher training*

This article presents the results of the ULE 2012-03 research project on the values transmitted in initial teacher training. This initial training is influenced by the values that university teachers transmit to students, whether explicit or implicit. These values influence the professional practice of future teachers, and the values and attitudes of the students that they form in turn; hence their importance. Critical discourse analysis has been used to examine the discourse of teachers and students who participated in interviews and discussion groups. The results were triangulated with contributions obtained from the analysis of the course syllabi in order to understand the links between different hegemonic discourses and internalized and assimilated ideas. The results show that university teachers tend to reproduce, especially implicitly, values and attitudes linked to the dominant social discourse marked by a neoliberal economic, social and mental imaginary, despite explicitly expressing their attempt to be critical of this discourse. The findings suggest that efforts, mechanisms and resources should be dedicated to analyzing the values universities aim to transmit to future generations of education professionals and determining if they are likely to contribute to the kind of training that will help promote a fairer and better society.

Keywords: values; teaching; higher education; teacher training; dominant social discourse

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Proceso de investigación |
| 2. La contradictoria y doble tarea de la educación superior | 6. Resultados |
| 3. Diseño de la investigación | 7. Conclusiones |
| 4. Metodología | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Un equipo mixto de profesorado y estudiantes de grado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de León iniciamos un proceso de investigación para indagar en los valores que se transmiten realmente —aunque no siempre de forma expresa en la institución docente— en la formación inicial del profesorado, en la educación superior.

Por una parte, exploramos la percepción que tienen los estudiantes sobre los valores que transmiten los mensajes, los comportamientos y las prácticas profesionales del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Por otra parte, se analizaron los principios y los valores que rigen las prácticas que realiza el profesorado universitario de la Facultad de Educación relacionadas con la selección y la priorización de sus contenidos, con las metodologías de enseñanza que utilizan, con los procedimientos de aprendizaje que potencian y con la cultura profesional que comparten y que rige en las relaciones de la comunidad educativa universitaria. Por último, el tercer eje de análisis se centró en la exploración y el análisis del nivel de internalización de los valores sociales y culturales —tanto en el alumnado como en el profesorado— que se percibe en ambos casos.

La importancia de indagar sobre los valores y los principios que se transmiten en la formación inicial del futuro profesorado deriva de la relevancia de su labor profesional en el fomento de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática (Hodelín y Fuentes, 2014). Necesitamos examinar críticamente el sistema de valores que subyacen en la formación en educación superior y su posición ante los actuales problemas de creciente desigualdad, exclusión, marginación y explotación en las sociedades contemporáneas (Serrano Rodríguez, 2013).

Nuestras sociedades actuales están necesitadas de ciudadanos y ciudadanas armados de una ética sólida y fundamentada en los derechos humanos. Si la inmensa mayoría de la población pasa una media de cerca de diez años en instituciones educativas, recibiendo formación de profesionales formados a su vez en las facultades de educación de todo el Estado, se entiende la importancia y la preocupación creciente por la cuestión acerca de qué valores se transmiten en esa formación inicial por parte de los docentes y los académicos que la imparten.

En la sociedad individualizada, globalizada y multicultural del siglo XXI, los valores y las creencias que se transmiten a los futuros profesionales de la educación son un elemento clave que puede ayudar a lograr o, por el contrario, dificultar una integración social que compagine desarrollo personal y convivencia ciudadana, autonomía y solidaridad, libertad y compromiso social, equidad y diversidad.

Si no hay estrategias en la formación universitaria orientadas al fortalecimiento y la renovación de consensos acerca de los valores comunes aceptables para posibilitar la convivencia desde el respeto a la diferencia y a la diversidad, crecerán fácilmente, como ya se está detectando en las sociedades europeas, la intolerancia, la discriminación, las comunidades paralelas, la violación de dere-

chos fundamentales, la pérdida de libertades democráticas, el rechazo a lo extraño... En definitiva, se producirá la quiebra del proyecto de convivencia social (Echeita, 2012).

2. La contradictoria y doble tarea de la educación superior

La universidad es una institución de reflexión, análisis y pensamiento crítico, abierta a la diversidad de enfoques, perspectivas y formas de conocer el mundo y la sociedad, rigurosa en la búsqueda del conocimiento contrastado y promotora del debate, el diálogo y las propuestas. Sin duda, todos ellos deberían ser valores que inspiraran la enseñanza y que formaran parte de la experiencia de aprendizaje vital y profesional para futuros profesionales de la educación.

Ahora bien, una cosa son los valores que deberían dominar la enseñanza universitaria y otra son los que efectivamente se dan en el proceso educativo que se desarrolla en sus aulas. De hecho, hablamos del currículo oculto (Torres, 1991), entendiendo por tal aquel aprendizaje de valores y de ideología que es incorporado por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículo oficial ni en las guías docentes de las materias que se imparten (Manso et al., 2019).

El problema del currículo oculto remite ineludiblemente a la cuestión de la ideología mediante la cual se transmite una determinada visión del mundo. La ideología es siempre en este sentido una construcción social e histórica que adquiere referencia cultural de verdad gracias a la práctica social, estableciendo supuestos, significados, hábitos, valores, creencias, prácticas, etc. que interpelan directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad, en este caso la universitaria (Cistierna, 2002).

La formación inicial del profesorado no solo está marcada por los contenidos, los procedimientos, las técnicas y las estrategias que aprenden de cara a su futura profesión docente (Montero, 2002; Peiró, 2012). Los valores que se les transmiten también van a influir en su futura labor profesional como educadores y en su concepción de lo que es o debería ser la educación, lo cual constituye una cuestión clave para las políticas educativas públicas y para las instituciones de formación del profesorado.

La sociedad encomienda una doble tarea a la formación inicial universitaria del profesorado. Por un lado, se le pide que eduque en aquellos valores asumidos socialmente como «valiosos» y recogidos en declaraciones institucionales como la declaración de los derechos humanos o las constituciones de los países democráticos. Valores de libertad, justicia, respeto, igualdad, solidaridad, etc. (García Bacete, 2009; Carretero y Nolasco, 2019). Pero, por otro, se le pide que prepare para la vida, para un futuro social y productivo en un sistema económico, relacional y convivencial, marcado también por valores que contrastan completamente con esos, como la competitividad, el afán de lucro, la búsqueda de interés propio, etc. (Ruiz, 2019).

El problema surge cuando el alumnado universitario pretende tener «éxito personal, laboral y social» (Pina, Castro y Gil, 2004) y tiene que decidir qué

tipo de valores elegir, pues si pretende vivir éticamente y con justicia, difícilmente podrá «triunfar» en el modelo social actual regido por el capitalismo, será «perdedor en la sociedad», tal como apunta Santos Guerra (2010).

3. Diseño de la investigación

El dilema se plantea a la hora de primar la transmisión de una serie de patrones culturales (Fernández Enguita, 1990) y valores declarados formalmente, que deberían servir para que los estudiantes se desarrollaran plenamente y se incardinaran en la sociedad para contribuir con su esfuerzo y pasión a mejorarla, a hacer un mundo más justo y mejor para toda la sociedad humana. Pero esta misión es compartida, y cada vez más fagocitada, por otra misión simultánea y cuya importancia parece primar cada día más en las facultades de Educación: la preparación de los estudiantes como profesionales competitivos para un mercado laboral que les exige adaptación a los modelos sociales vigentes y eficacia en su reproducción (Pedrajas, Rodríguez y López, 2013; Correa, 2015).

De ahí que en esta investigación nos preguntáramos si dichos principios «realistas» de adaptación al mercado están marcando la formación inicial del profesorado en la educación superior. No porque se haga conscientemente, sino porque estos valores están ligados a la globalización capitalista y a la ideología neoliberal (Ortiz Acosta, 2019), que es como el agua para el pez. Realmente se trata de un fenómeno complejo y difícil de definir. Y no porque sea difícil captar su existencia como fenómeno real, puesto que todo el mundo parece admitir su existencia y su influencia efectiva. De la misma forma que un pez, en una fábula animada, no se percataría de vivir inmerso en un ambiente diferente al resto de las especies, los seres humanos tampoco solemos caer en la cuenta de que vivimos sumergidos en el modelo capitalista del que formamos parte y en el que nos hemos ido socializando y construyendo nuestra forma de pensar y comprender la realidad que nos rodea (George, 2001, p. 229).

No se ha tratado de analizar la «enseñanza» —en el sentido fuerte de una acción pedagógica formal e institucionalizada— de estos valores, porque no están incluidos de una forma explícita en los contenidos, en el currículo o en las guías docentes de la formación universitaria. Se ha intentado analizar cómo es que, sin que nadie los haya enseñado en ese sentido «fuerte», han sido aprendidos y asumidos por la mayoría. Y si la labor del profesorado y la formación inicial de las facultades de Educación están contribuyendo o, por el contrario, suponen un freno y una visión crítica y alternativa ante este pensamiento único que parece instalarse en el inconsciente colectivo como una sola realidad plausible.

No podemos olvidar que ninguna formación, incluida la formación inicial universitaria de los futuros profesionales de la educación —por la propia naturaleza de la práctica docente—, está exenta de la referencia a valores y a su transmisión. Se trata de educar, y educar es una acción que implica valores por sí misma, sea de manera manifiesta o latente. Por ello, toda formación entendida de forma intencional tiene que ser capaz de analizar el tipo de valores que

enseña (Álvarez Rodríguez, 2005; Tey y Cifre-Mas, 2011; Usategui y Del Valle, 2007, 2009, 2012; Imbernón, 2011).

4. Metodología

Entendemos que la investigación en este campo de las ciencias sociales tiene unas características propias que la hacen diferente a la que se realiza en ciencias naturales. La peculiaridad del fenómeno que estudiamos nos obliga a utilizar diferentes métodos en su análisis. Los procesos sociales son complejos. Intervenien en ellos multitud de factores interrelacionados cuyo aislamiento solo puede conseguir la distorsión del conocimiento pretendido. A veces ese afán por mantener un supuesto «rigor» en la investigación nos conduce a la selección, consciente o inconscientemente, de las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el doble peligro, por un lado, de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los más nimios, los de menos interés y, por otro, consecuencia del primero, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas. Pero hay un mayor peligro. Desde la perspectiva cuantitativa, se tiende a suprimir de la investigación todo aquello que no va a ser medido, es decir, lo difícilmente cuantificable, o al menos en la práctica se relega a un segundo plano.

Por eso hemos utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, aplicando como estrategia de estudio el análisis crítico del discurso o ACD (Van Dijk, 2009). Como instrumentos de investigación se han empleado el análisis documental, las entrevistas y los grupos de discusión, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos y comportamientos sociales en el ámbito de las prácticas de formación en la universidad. De esta forma, el ACD se ha aplicado a las argumentaciones registradas a partir de entrevistas en profundidad y a grupos de discusión con profesorado y alumnado universitario, cuyos resultados se han triangulado con las aportaciones obtenidas del análisis documental de las guías docentes elaboradas por el profesorado, de cara a comprender los nexos entre los distintos discursos hegemónicos, las ideas interiorizadas y naturalizadas, así como también las incoherencias o inconsistencias entre los diferentes enfoques.

Esta triangulación de fuentes de información ha supuesto una serie de ventajas: posibilitar la atención a los distintos objetivos de la investigación; brindar puntos de vista y percepciones complementarios; contrastar resultados, y obligar a realizar replanteamientos.

5. Proceso de investigación

El proceso se inició aplicando el análisis documental, en primer lugar, a las guías docentes elaboradas por el profesorado que imparte la formación inicial. El analizar la producción escrita de las guías docentes generó las primeras categorías, que surgieron al ver las preocupaciones explícitas e implícitas, tanto en el diseño de la planificación docente como en los sesgos filosóficos, de

valores y culturales de los objetivos de dicha planificación, o el enfoque ideológico que marca las propuestas metodológicas y la elección de determinados contenidos y competencias, etc. Este análisis nos permitió así una primera categorización de resultados y una aproximación inicial a los valores que se ven reflejados teóricamente en los planes docentes.

Se analizaron 21 guías docentes de todos los cursos de los grados de educación infantil, educación primaria y educación social de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

A continuación queríamos contrastar estos resultados iniciales del proceso de investigación con los valores y las categorías que surgieran de la manifestación explícita del propio profesorado mediante las entrevistas y los grupos de discusión. Por eso, para el segundo paso del proceso de investigación, elegimos la entrevista como instrumento de análisis, porque esta se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. Pretendíamos obtener resultados y contrastarlos entre las manifestaciones escritas y elaboradas con tiempo en las guías docentes, y las manifestaciones orales y más espontáneas fruto de una entrevista más informal.

En este sentido, utilizamos un modelo de entrevista no estandarizada como una guía en la que se anticipaban las cuestiones generales y la información específica que nos interesaba reunir, a partir de las categorías iniciales obtenidas con el análisis documental de las guías docentes. Su enfoque fue en cierta medida «informal», ya que ni el orden de las preguntas ni su contexto estaban prefijados, de tal forma que las mismas se adaptaban a las respuestas y al ritmo del interlocutor. Este tipo de entrevista no directiva y abierta buscaba la comprensión de las perspectivas que tienen las personas entrevistadas respecto de su experiencia docente, su trabajo profesional, tal como lo expresan con sus propias palabras.

Se realizaron 12 entrevistas a profesorado que imparte docencia en la Facultad de Educación y 23 entrevistas a estudiantes de todos los cursos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

Finalmente, el tercer instrumento de investigación, que nos sirvió para triangular la información recabada de los dos anteriores, fue el grupo de discusión. La realización de grupos de discusión nos permitió obtener información muy rica en matices y en puntos de vista, con lo que conseguimos una perspectiva desde múltiples visiones en interacción y, a veces, en conflicto, incluso entre lo explicitado en las guías docentes, lo que habíamos obtenido en las entrevistas y lo que surgía en los propios grupos de discusión. Es decir, las percepciones sobre la misma realidad no coincidían en algunas ocasiones, porque estaban vistas desde ángulos diferentes.

En estos grupos de discusión se trató de llevar a cabo una conversación y un debate abierto, con la finalidad de profundizar en el conocimiento y en la opinión que los participantes tenían sobre los valores que se estaban transmitiendo en la formación inicial. El diálogo siempre estuvo guiado por un miem-

bro del equipo de investigación, que orientaba el debate entre las personas que formaban el grupo, dinamizando la intervención de todos los participantes y tratando de que se construyera una interpretación lo más colectiva y compartida posible sobre el tema objeto de estudio.

Se realizaron cuatro grupos de discusión de nueve participantes, dos con profesorado exclusivamente y otro mixto, donde también participaron estudiantes de formación inicial de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Se formaron de modo paritario y de acuerdo con perfiles seleccionados previamente en función de cursos impartidos, implicación profesional y cargos desempeñados.

La grabación en vídeo permitió agrupar las respuestas más significativas según los ejes discursivos que se habían ido detectando a lo largo de su análisis. A cada uno de estos «ejes discursivos» se les denominó con una frase identificativa que nos permitía sintetizar el sentido de las explicaciones y de las argumentaciones que sobre ella gravitaban. Dentro de cada uno de ellos se incorporaron las nuevas categorías que habían ido apareciendo en el discurso elaborado por los participantes y que no habían surgido con los otros instrumentos de investigación.

6. Resultados

De forma sintética, podemos señalar que el primer resultado relevante de esta investigación fue constatar que, salvo excepciones que eran claramente señaladas y reconocidas, el alumnado universitario está siendo formado fundamentalmente con principios y valores denominados «realistas» por los docentes y por buena parte del alumnado entrevistado. Así surgía en uno de los grupos de discusión:

Hemos de formales para la vida real [...], no se trata de adaptarlos, pero sí de prepararlos para dar clase y contenidos, ahora en bilingüe, [...] enseñarles cómo manejar una clase, sabiendo mantener la disciplina y que no se les suban a las barbas [...], que su alumnado apruebe y que sepa de lengua y matemáticas [...], eso es lo importante. (AC_GD2)

Esos «valores realistas» se podrían sintetizar en los más relevantes o significativos: competir y tratar de ser el primero; aprovechar las oportunidades cuando se te presentan, sin muchos «miramientos»; asumir como algo irremediable la desigualdad y, en todo caso, compensarla con «caridad» cuando se pueda, asumiendo tolerar la indiferencia ante la injusticia; no generar conflictos ni enfrentarse con quien tiene el poder, si se desea progresar, incluso apoyando establecer mecanismos para «controlar la disidencia y excluir la diferencia». Propuestas que suponen una adaptación a las reglas del mercado, a sus demandas, a las prioridades marcadas por la agenda neoliberal, ligadas a los valores que Tenti Fanfani (2003) denomina «*habitus* capitalista».

Aunque en las guías docentes y en los discursos oficiales de la Facultad se proclaman otros valores completamente diferentes, que hacen más referencia

o tienen más relación con los que se contemplan en las declaraciones de los derechos humanos, parece que la formación, el currículo oculto de la educación pasa por prácticas, metodologías, prioridades y propuestas que, en algunos casos, poco tienen que ver con ellos, y cada vez más con el modelo que el capitalismo exige de adaptación a sus principios y a su filosofía.

Lo sorprendente es que las instituciones educativas siempre se han declarado al margen de toda esta socialización, proclamando una «supuesta neutralidad» que hoy día se ha revelado imposible. En esta investigación hemos constatado que el currículo oculto que se transmite, las metodologías que se emplean y las prácticas formativas que se desarrollan, en demasiadas ocasiones construyen una red en sintonía con el sistema social imperante «contribuyendo a “civilizar” en ese *habitus* capitalista» (Tenti Fanfani, 2003), en unos casos con la colaboración activa de los propios responsables y de la institución, y en otros casos con su silencio cómplice.

Un segundo resultado significativo ha sido observar cómo se dan dos discursos paralelos y completamente separados, e incluso en ocasiones radicalmente enfrentados, entre la percepción de los estudiantes y la valoración de una parte del profesorado universitario respecto a sus propias prácticas y a los valores que se transmiten en la formación universitaria.

El profesorado sí manifiesta explícitamente en las entrevistas y los grupos de discusión, así como en las guías docentes, que trata de inculcar valores de solidaridad, cooperación, comprensión, autoestima, espíritu crítico, etc. Sin embargo, el alumnado parece discrepar abiertamente de esta visión. Uno de los alumnos entrevistados afirmaba rotundamente:

Sí, claro, nos dicen que debemos ser críticos y que tenemos que aprender a trabajar cooperativamente, pero el profesorado es el primero que no lo es y que no sabe trabajar cooperativamente, ni siquiera cuando comparten la misma asignatura y lo que nos piden en los exámenes es que reproduzcamos, no que critiquemos o que nos salgamos de lo que nos han dictado. (NG_E13)

Muestran y explicitan, incluso delante de los propios profesores y profesoras participantes en uno de los grupos de discusión, que, excepto en algún caso insólito, la mayoría del profesorado y la propia institución académica incitan a asumir y asimilar intensamente valores de competitividad, insolidaridad, conformismo, docilidad y sumisión acrítica, tolerancia ante la injusticia, búsqueda del oportunismo, individualismo, etc.

Reconocen que en ningún caso han conocido a ningún docente que lo haga de forma explícita o que lo declare abiertamente en el espacio universitario, dado que, aunque manifiestan que el profesorado no suele explicitar discursos sobre valores o posiciones de forma frecuente, cuando lo hace tiende a utilizar términos o expresiones relacionados con lo que se puede denominar o entender como «deseabilidad social». Pero que, sin embargo, consideran que sí se constatan esos valores de forma implícita en la gestión de las clases, el sistema de exámenes, las metodologías docentes que emplean, el tipo de relación jerárquica que prevalece, la visión que dan de los contenidos, las priori-

dades en los mismos, el escaso interés por abordar o conectar los conflictos sociales con las materias, la poca implicación en causas o luchas de los estudiantes y de su entorno, incluso en lo que califican como «indiferencia política y moral» ante las desigualdades, como si fueran ajenas al ámbito académico. «En las manifestaciones en defensa de la educación pública o por más financiación o contra la subida de las matrículas, solo dos profes de toda la Facultad de Educación iban [...], ni siquiera se movían por aquello que decían defender en las clases», afirmaba una de las alumnas entrevistadas (JR_E20).

Un tercer resultado a destacar es que, frente a esta percepción mayoritaria de carácter más bien negativo o crítico por parte del alumnado, el profesorado entrevistado, en general, se considera «neutral». En los grupos de discusión y en las entrevistas, cuando se les ha pedido que aclaren o desarrollen esa atribución de «neutralidad», docentes de diferentes áreas y campos académicos que imparten formación en la Facultad de Educación, trataban de reafirmarse en una posición de supuesta neutralidad técnica, alegando que su cometido se centraba en la ciencia, en las evidencias, en los datos. «Tenemos que hablar en clase de lo que es científico» (JS_E7); «No podemos politizar el aula con opiniones o posiciones personales» (RM_E10), afirmaban en dos entrevistas profesores participantes en uno de los grupos de discusión, aunque en ellos algunos han acabado reconociendo progresivamente que es un oxímoron imposible hablar de «neutralidad» y aceptando, en el debate, que el currículo, la organización, la metodología, incluso las prácticas académicas y de investigación o las políticas educativas que las enmarcan tienden a construir una red en sintonía con el sistema social imperante. Reconocían que, efectivamente, lo queramos o no, la universidad también contribuye a configurar un consenso de «sentido común» alrededor de ciertos temas básicos de la economía, la convivencia, la sociedad y la política. Temas que se enmarcan en un modelo de lo que podríamos denominar «pensamiento único» (Chomsky y Ramonet, 1995) que ha invadido prácticamente todas las esferas de la enseñanza superior. «No solo de la docencia, sino de las propias prácticas profesionales e incluso de la gestión universitaria, que cada vez más se parece al funcionamiento de las empresas», como apuntaba alguno de los intervinientes (SR_GD4).

A medida que el discurso neoliberal se convierte en más hegemónico y más interiorizado por el conjunto de la comunidad universitaria, empieza a cobrar más importancia acercarse al mundo económico y mercantil de la empresa. De ahí que en nuestros grupos aparecieran discursos donde se establecía que la calidad de la formación inicial universitaria dependía del grado de cercanía que esta estableciera con la filosofía empresarial, tanto en el propio funcionamiento y gestión de la vida académica universitaria (funcionamiento gerencial de la universidad, establecimiento de vínculos con empresas educativas, etc.) como en la orientación de la docencia a través del modelo por competencias profesionales demandadas por el mercado laboral. La reflexión sobre temas sociales controvertidos, el cuestionamiento de la realidad, la búsqueda de mayores niveles de justicia social (Peiret, 2015) o la promoción del pensamien-

to alternativo quedan relegados a un segundo plano, frente a valores que elevan la competitividad, el individualismo, el consumismo y la ganancia económica como los patrones referentes del éxito social.

Un cuarto resultado de esta investigación nos indica que los contenidos, los procedimientos, las técnicas y las estrategias que se transmiten en la formación inicial se centran en la parte técnica de la profesión docente, como si esta estuviera exenta de elecciones éticas y de dilemas morales en el campo educativo. De hecho, los estudiantes sobre todo destacan que «los temas que se abordan en clase se tienden a presentar como si fueran cuestiones “objetivas” y puramente “neutrales”» (RJ_E6), se trate de la educación medioambiental y su relación con la energía nuclear (Martín Gámez, Prieto Ruz y Jiménez López, 2016), de la capa de ozono o los alimentos transgénicos, de la educación intercultural y su relación con los derechos legales de las personas extranjeras (Peñalva y Leiva, 2019) o de la educación para la salud y el deporte competitivo de élite.

Una parte de los profesores insiste en que su labor es «parte del canon académico, del sentido común universitario» (MM_E9); se consideran técnicos y asépticos, y por tanto su transmisión no está «contaminada», afirman, por cuestiones sociales, políticas o ideológicas que los desvirtúen o los cuestionen. De ahí que, mayoritariamente, el alumnado refleje que «las cuestiones que implican valores y opciones éticas suelen ser obviados o, cuando menos, pasados de puntillas» (RG_E17), como si fueran cuestiones menores o no suficientemente importantes como para dedicarles espacios y tiempos académicos relevantes dentro de lo que ellos llaman el «espacio Universitario» (Jofré y Gairín, 2009). Es más, tanto el profesorado como los propios estudiantes manifiestan que «esto» no es frecuentemente materia de evaluación, por lo que se consideran cuestiones en todo caso «colaterales y muy marginales, respecto a lo que realmente importa aprender en la carrera académica de los grados de educación» (JB_E15).

Finalmente queremos reseñar que una de las ausencias más evidentes que vimos reflejada en los discursos y en las prácticas del profesorado y del alumnado es la invisibilidad de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres e incluso a veces la indiferencia o el rechazo a aceptarlo. Constatamos este hecho en los discursos, con un uso generalizado del lenguaje sexista; en los propios currículos de las guías docentes eminentemente androcéntricas; etc. Cuestiones que permanecen invisibles en la formación inicial del profesorado para la gran parte de los docentes universitarios, además escasamente formados en este terreno (Martínez Scott, 2014).

7. Conclusiones

Los valores en la formación inicial es un tema que debe interesar y preocupar no solo a los propios docentes y a las propias facultades de Educación, sino también a las políticas educativas y sus responsables (Donoso Vázquez, 1988; Castanedo Secadas, 1994; Moreno Castañeda, 1999; De la Cruz, 2000; Casa-

res García, 2001; Álvarez Rodríguez, 2005; Esteve, 2009; Escudero Muñoz, 2009; Echeita, 2012), pues el tipo de formación que se imparte, los valores que se transmiten o la supuesta neutralidad u objetividad del profesorado generan una serie de interrogantes sobre el modelo de profesionales que estamos formando actualmente en las facultades de Educación y su influencia futura en la conformación de la sociedad del porvenir, pues serán un pilar fundamental de las escuelas, uno de los lugares en los que actualmente se permanece más tiempo durante la infancia y la juventud.

Es cierto que hoy el profesorado ya no es considerado una autoridad sobre valores, ni siquiera como referente social o ético, pero su influencia en la transmisión de una cosmovisión y unos valores que asientan o cuestionan el modelo es sin duda innegable. Si los futuros profesionales que estamos formando están llamados a ser una fuerza positiva a través de la educación, no solo necesitan ser conscientes de los conocimientos y de los aprendizajes explícitos que reciben, sino también de aquellos que se asientan y acompañan solapadamente a esos aprendizajes más evidentes.

Lo cierto es que cada uno de los que conformamos el acto académico aportamos nuestros valores, y estamos profundamente influidos por aquellos con los que nos identificamos en nuestra comunidad de referencia (Trilla, 1992; Valenzuela, 2001). Por eso es tan importante que el profesorado sea capaz de ser consciente y de hacer explícitos los valores y los principios de los que parte, como forma de desinvisible el currículo oculto y de dar la oportunidad a los estudiantes de conocer y poder valorar críticamente «el lugar, la posición y el enfoque» desde el que se les forma, como plantea Habermas (1981).

La proyección que, queramos o no, como docentes ejercemos en los estudiantes a través del currículo oculto, aunque el alumnado no sea plenamente consciente de ello (Miraflores, 2009), sigue siendo muy importante, a pesar de que el papel del profesorado como autoridad reconocida se haya ido desdibujando.

Debemos modificar no solo el discurso, sino también nuestras prácticas y actitudes como docentes universitarios, reflexionando colectivamente sobre el tipo de formación que queremos impartir y los valores que queremos transmitir, acordando una perspectiva colegiada como equipo que impida contradicciones y potencie la coherencia (Santos Guerra, 2010). Debemos contribuir a fomentar el pensamiento crítico (Anta y Ortiz, 2018) de nuestros estudiantes y futuros profesionales de la educación, orientando y acompañando el aprendizaje tanto de contenidos como de actitudes para poder vivir y convivir en sociedad por el bien común (Garay, Ortiz y Ramírez, 2018). Se trata de evitar ser meros transmisores de ideas imperantes y trabajar dentro de un proyecto ético.

Los docentes tenemos que facilitar el razonamiento, valorar la diversidad y preparar para la coexistencia, tanto en aquello en lo que coinciden los estudiantes como en aquello con lo que no están de acuerdo. Debemos promover el pluralismo, potenciar metodologías basadas en el aprendizaje dialógico

(Aguilar Ródenas, 2017) y profundizar en estilos de vida democráticos en todos sus ámbitos de relación para intentar conformar una sociedad más justa y equitativa.

La formación inicial del profesorado debería contribuir a facilitar que los futuros profesores y profesoras sean impulsados a ser críticos en sus análisis y sus prácticas, lo cual generaría en ellos una práctica comprometida con la transformación y la mejora del medio donde vayan a desarrollar su acción educativa. Para ello, esta formación debería abordar un proceso de toma de conciencia constante de los valores en los que son socializados en su formación inicial (Sánchez, 1997).

Por todo ello se hace necesario introducir en la institución universitaria debates y contenidos sociopolíticos que vayan cuestionando la idea de falsa neutralidad técnica del sistema formativo de educación superior y servirse de dispositivos que ayuden a desvelar los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder (Cascante, 1997, p. 34), al servicio de formar futuros profesionales críticos y responsables (Martí y Moliner, 2018; Soria y Andreu, 2019). Asimismo, sería conveniente formar a los docentes que imparten clases en los grados de educación para que investiguen sobre su propia práctica, de cara a que sean conscientes de los valores y de las concepciones que transmiten en ella. Una formación que debería extenderse al resto de los docentes universitarios, pues también en su actividad profesional transmiten valores que contribuyen a construir una cosmovisión en los estudiantes que pasan por sus aulas.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR RÓDENAS, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, J. (2005). Análisis de los valores en los futuros profesores de la escuela de formación del profesorado de la Universidad de Granada. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 93-110.
- ANTA, E.Z. y ORTIZ DE BARRÓN, I.C. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 213-230.
- CARRETERO BERMEJO, R. y NOLASCO HERNÁNDEZ, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>>
- CASARES GARCÍA, P.M. (2001). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C.A. (1997). Neoliberalismo y educación (El futuro, que ya está presente, que nos preparan). *Utopías, Nuestra Bandera: Revista de Debate Político*, 172, 15-36.
- CASTANEDO SECADAS, C. (1994). La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 89-108.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.

- CISTIerna CABRERA, F. (2002). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-56.
- CORREA MOLINA, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>>
- CRUZ TOMÉ, M.A. de la (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- DONOSO VÁZQUEZ, T. (1988). *Los valores en la formación del profesorado: Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 99-109). Madrid: Narcea.
- ECHETA SARRIONANDIA, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo: Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- ESTEVE, J.M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Teacher training: Theoretical basis for the development of pre-service training programs. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- GARAY MONTAÑEZ, N.; ORTIZ GARCÍA, M. y RAMÍREZ PARCO, G. (2018). Guía didáctica del profesorado para la transmisión transversal de valores de bien común. En Rosabel ROIG-VILA (coord.). *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 453-458). Alicante: Universidad de Alicante.
- GARCÍA BACETE, F.J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.121>>
- GEORGE, S. (2001). *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- HABERMAS, J. (1981), *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HODELÍN TABLADA, R. y FUENTES PELIER, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 8-14.
- JOFRÉ ARAYA, G. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: Una mirada desde las universidades «pedagógicas» chilenas. *Educar*, 44, 31-46.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.105>>
- MANSO LÓPEZ, A.I.; CÁRDENAS, M.R.; PAZ PAZ, O.; VALDÉS, J.; MARÍA, L.; MOYA MOYA, C.J. y MENA GONZÁLEZ, E. (2019). Guías didácticas: Experiencias de su empleo en la asignatura Introducción a la Medicina General Integral. *Edumecentro*, 11(1), 121-131.
- MARTÍ VILAR, M. y MOLINER, M. (2018). Un modelo de enseñanza desde la Universidad: Construcción de competencias y valores para el futuro profesional socialmente responsable. En A. RICHART PIQUERAS y M. GARCÍA-GRANERO GASCÓ (eds.). *Juicio moral y democracia: Retos de la ética y la filosofía política* (pp. 387-403). Barcelona: Comares.

- MARTÍN GÁMEZ, C.; PRIETO RUZ, M. y JIMÉNEZ LÓPEZ, M. (2016). La enseñanza de la problemática energética para profesorado de ciencias en formación inicial: ¿Conceptos o conciencia? *Revista de Investigación en la Escuela*, 88, 78-92.
- MARTÍNEZ SCOTT, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado: Estudio de casos en la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad*. Segovia: Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- MIRAFLORES, E. (2009). *La percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Tesis doctoral.
- MONTERO MESA, M.L. (2002). La formación inicial: ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.796>>
- MORENO CASTAÑEDA, M.J. (1999). ¿Es la formación pedagógica aceptada socialmente?: A propósito de la formación de valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 21-27.
- ORTIZ ACOSTA, J.D. (2019). De las Bienaventuranzas cristianas a los valores del capitalismo moderno: Un análisis axiológico. *Centro*, 23(75), 165-185.
- PEDRAJAS, A.P.; RODRÍGUEZ, R.S. y LÓPEZ, F.J.P. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- PEIRET, A.M.M. (2015). *Modelos y propuestas de formación inicial del profesorado para la justicia social*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- PEIRÓ I GREGORI, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 61-80.
- PEÑALVA VÉLEZ, A. y LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>>
- PINA, B.; CASTRO CEACERO, D. y GIL, L. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF: Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educar*, 33, 97-111.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.263>>
- RUIZ, T.L. (2019). Libertad, igualdad, competitividad: En torno a la transfiguración de los valores europeos tras la era de la modernización. *Tendencias Sociales: Revista de Sociología*, 3, 131-157.
- SÁNCHEZ, C. (1997). El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-5.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- SERRANO RODRÍGUEZ, R. (2013). *Identidades profesionales, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Tesis doctoral.
- SORIA BETANCOURT, B.M. y ANDREU GÓMEZ, N. (2019). Formación ciudadana activa y responsable: Tarea permanente en el sistema educacional cubano. *Edumecentro*, 11(1), 184-201.
- TENTI FANFANI, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista Colombiana de Educación*, 45.
<<https://doi.org/10.17227/01203916.5490>>

- TEY TEIJÓN, A. y CIFRE-MAS, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas: El modelo adoptado en el programa «Barcelona, Aula de Ciudadanía». *Revista de Educación*, 1, 225-242.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- USATEGUI BASOZABAL, E. y VALLE LOROÑO, A.I. del (2007). *La Escuela Sola: Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 19-37.
- (2012). *Aprender a formar: Valores en la formación inicial del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- VALENZUELA, P.M. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 80-84.
- VAN DIJK, T. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Percepción de expectativas educativas de los padres de adolescentes de origen inmigrante, apoyo académico de los amigos y ajuste psicológico y escolar

Ibis M. Alvarez Valdivia
Berta Vall Castelló

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
ibismarlene.alvarez@uab.cat
berta.vall@uab.cat



Recibido: 14/10/2017
Aceptado: 20/9/2018
Publicado: 30/1/2020

Resumen

El objetivo de este estudio fue explorar el valor predictivo de las expectativas educativas de los padres de los adolescentes inmigrantes y del apoyo académico para el ajuste psicológico de dichos jóvenes. Participaron 228 inmigrantes de primera o segunda generación de los últimos cursos de seis institutos de secundaria en Cataluña. A través de cuestionarios, los estudiantes reportaron su percepción sobre las expectativas de los padres y sobre el apoyo académico de sus compañeros de clase, y los docentes evaluaron su ajuste psicológico en el ámbito escolar. Los resultados sugieren que tanto las expectativas de los padres como el apoyo académico percibido se relacionan con el ajuste psicológico. La regresión múltiple permite precisar que el apoyo académico de los amigos predice el ajuste psicológico y escolar de los adolescentes de origen inmigrante. Sin embargo, las expectativas de los padres a largo plazo emergen como mejor predictor de casi todas las variables del ajuste psicológico y escolar de estos chicos y chicas.

Palabras clave: adolescentes; inmigrantes; relaciones entre iguales; apoyo social; expectativas de los padres; ajuste psicológico; ajuste escolar

Resum. *Percepció d'expectatives educatives dels pares d'adolescents d'origen immigrat, suport acadèmic dels amics i ajust psicològic i escolar*

L'objectiu d'aquest estudi va ser explorar el valor predictiu de les expectatives educatives dels pares dels adolescents immigrants i del suport acadèmic per a l'ajust psicològic d'aquests joves. Hi van participar 228 immigrants de primera o segona generació dels últims cursos de sis instituts de secundària de Catalunya. A través de qüestionaris, els estudiants van reportar la seva percepció sobre les expectatives dels pares i sobre el suport acadèmic dels seus companys de classe, i els docents van avaluar el seu ajust psicològic en l'àmbit escolar. Els resultats suggereixen que tant les expectatives dels pares com el suport acadèmic percebut es relacionen amb l'ajust psicològic. La regressió múltiple permet precisar que el suport acadèmic dels amics prediu l'ajust psicològic escolar dels adolescents d'origen immigrant. No obstant això, les expectatives dels pares a llarg termini emergeixen

com el millor predictor de gairebé totes les variables de l'ajust psicològic i escolar d'aquests nois i noies.

Paraules clau: adolescents; immigrants; relacions entre iguals; suport social; expectatives dels pares; ajust psicològic; ajust escolar

Abstract. *Perceptions of parents' educational expectations, academic support from friends and psychological and school adjustment in immigrant-origin adolescents*

The main purpose of this study was to explore the predictive value of parents' academic expectations and academic support in the psychological adjustment of immigrant adolescents. The participants were 228 first- and second-generation immigrants enrolled in the senior year at six secondary schools in Catalonia. Through questionnaires, the students reported their perceptions of parents' expectations and the academic support received from their peers, while the teaching staff evaluated the students' psychological adjustment to the school environment. The results suggest that both parents' expectations and perceived academic support are linked to psychological adjustment. Multiple regression analysis confirmed that peers' academic support significantly predicts school psychological adjustment. However, parents' expectations in the long term turn out to be better predictors of almost all the variables in immigrant-origin adolescents' psychological and academic adjustment.

Keywords: adolescents; immigrants; peer relationships; social support; parental expectations; academic adjustment; psychological adjustment

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Los centros educativos representan e introducen la nueva cultura a los alumnos de origen inmigrante. Sin embargo, gran cantidad de estudios muestran que los jóvenes inmigrantes se benefician insuficientemente de las escuelas. En promedio, en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada dos estudiantes inmigrantes de primera generación no adquiere el nivel escolar básico en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con alrededor de uno de cada cuatro estudiantes que no son inmigrantes (OECD, 2018).

En España, la diversidad cultural en las escuelas es el reflejo de una realidad social, la de la inmigración. El sistema educativo español ha recibido un flujo de jóvenes de origen foráneo muy importante desde finales de la década de 1990. España ha pasado de prácticamente no tener inmigrantes en sus aulas a que su porcentaje se sitúe en torno al 8,4% sobre el total del alumnado. Un número elevado de ellos se concentra en secundaria y bachillerato, y la mayoría, más del 80%, asiste a centros de titularidad pública (MEC, 2016b, p. 8-9).

Concretamente, en Cataluña cursan sus estudios más de 160.000 escolares inmigrantes —el 13% del total de alumnos—, un colectivo en número creciente y no siempre suficientemente conocido (Albaigés y Pedró, 2017, p. 129). Lamentablemente, el informe sobre los resultados de las pruebas PISA 2015 evidenció que el fracaso académico de los jóvenes inmigrantes en Cataluña triplicó el de sus compañeros autóctonos y que aquellos fueron los que afirmaron sentirse «menos integrados en su escuela», «más aislados del resto de estudiantes» y «más incómodos y fuera de lugar» en su centro docente de toda España (MEC, 2016a).

La investigación en esta línea muestra un elevado interés en la indagación sobre los factores que predicen el éxito en los estudios y el mejor ajuste escolar, constructo que se refiere al logro académico, al compromiso con la escuela, a la conducta prosocial y a las relaciones positivas con los compañeros y con los profesores (Kiuru, Nurmi, Aunola y Salmela-Aro, 2009). Sin embargo, a pesar de su reconocida influencia, encontramos pocos análisis relacionados con la posible incidencia de las expectativas familiares en el ajuste psicológico y escolar de los adolescentes, en particular entre los que son de origen extranjero.

1.1. Expectativas de los padres y ajuste escolar

La investigación sobre los efectos de las expectativas de los padres sugiere que estas ejercen un fuerte efecto sobre los logros académicos de los estudiantes. Que los padres consideren que la educación dará a sus hijos mejores oportunidades en la vida y crean que, si se lo proponen, sus hijos pueden completar la enseñanza media y seguir estudios superiores, ya sean técnicos o universitarios, es clave para que los propios niños y jóvenes deseen y se esfuercen por aprender más y obtener mejores rendimientos académicos y, en general, conseguir un mayor desarrollo psicológico (Fan y Chen, 2001; Fuligni, 1997; Georgiou, 2007; Rubin y Chung, 2006). Las expectativas de los padres se traducen en comportamientos concretos. En sentido positivo, sus altas aspiraciones los llevan a promover la asistencia al colegio, y en el hogar, a cumplir con el apoyo que se demanda desde la escuela (Epstein, 2013). Un estilo familiar claramente orientado por altas expectativas académicas, una buena comunicación con sus hijos centrada en su formación y en su aprendizaje es más eficaz que aquella que únicamente se centra en la supervisión de los deberes escolares (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014).

En cuanto a las familias inmigrantes, en general se observa que tienen esperanzas de mejora social para sus hijos y mayoritariamente consideran que estudiar es la vía para conseguirlo, independientemente del tipo de trabajo que imaginen para ellos. Así, se ha observado que las trayectorias de éxito refuerzan las expectativas y las apuestas iniciales, mientras el fracaso académico conduce a una reformulación de las mismas, con consecuencias para todo el proyecto migratorio inicial (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2008, p. 69). Estudios de diversos países han encontrado que las aspiraciones de los padres durante la adolescencia ejercen un impacto positivo sobre el ajuste escolar, por ejemplo:

mejora la autoestima, la seguridad, incluso las calificaciones académicas (Bhattacharya, 2000; Chavira, Cooper y Vásquez-Salgado, 2016; Llorent, Llorent-Bedmar y Mata-Justo, 2015). De manera negativa, las bajas expectativas familiares se asocian con trastornos psicológicos del tipo externalización e internalización (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Liebkind, Jasinskaja-Lahti y Solheim, 2004). Algunos análisis realizados en España confirman la relación directa entre estos resultados y las expectativas de las familias respecto a los logros académicos, en particular cuando se refiere a expectativas universitarias y de educación secundaria (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017; Sobral, Gómez-Fraguela, Romero, Luengo y Villar, 2012).

Concretamente, en Cataluña, las expectativas de las familias respecto a la continuación de estudios superiores (expectativas a largo plazo) se presentan como un factor relevante cuando se analizan las causas del fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios por parte de los adolescentes inmigrados (Ballestín, 2017). En este sentido, y desde una perspectiva de género, la investigación realizada por Alcalde Campos (2017) visibiliza el protagonismo de las mujeres madres marroquíes residentes en Barcelona en el seguimiento escolar de sus hijos, incluso en situaciones de riesgo de exclusión social y de condiciones de pobreza.

1.2. El apoyo de los iguales y el ajuste escolar

Numerosos estudios han constatado la asociación entre la calidad de la amistad entre jóvenes y el ajuste psicosocial positivo (Burk y Laursen, 2005), especialmente con el ajuste escolar (Altermatt, 2011; Hartup, 1996; Kingery, Erdley y Marshall, 2011; Vaquera y Kao, 2008). En la literatura destaca la existencia de claras y múltiples evidencias sobre el valor predictivo de la calidad de la amistad para el ajuste desde las primeras transiciones académicas. Por ejemplo, Ladd, Kochenderfer y Coleman (1996), en su estudio centrado en la educación primaria, observaron que los niños que percibieron a sus amistades como una fuente de validación o de ayuda tendían a sentirse más felices en la escuela y desarrollaban actitudes positivas hacia dicha institución.

Respecto a la adolescencia, diversas investigaciones han constatado efectos indirectos del apoyo social de la escuela y del apoyo social de la familia sobre la satisfacción con la vida, mediado por su satisfacción con la escuela (ajuste académico) (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Stebleton, Rost-Banik, Greene y DeAngelo, 2017). Otros análisis han constatado que el ajuste es facilitado por las amistades de alta calidad (elevada proximidad y apoyo mutuo) (Berndt, Hawkins y Jiao, 1999; Walprid, Malcolm y Jensen-Campbell, 2008). Por el contrario, los adolescentes sin amigos muestran peores resultados en la evaluación de la conducta prosocial (y superiores en estrés afectivo a corto y a largo plazo después de dos años) (Wentzel, McNamara-Barry y Caldwell, 2004).

En relación con el ajuste escolar de los estudiantes de origen inmigrante, diversas investigaciones han centrado el análisis en la comparación entre el

apoyo que les proporcionan las familias y el que les proporcionan los compañeros de clase. Los hallazgos de estos estudios sugieren que el apoyo entre pares es de suma importancia en ese aspecto (Teja y Schonert-Reichl, 2013), más incluso que el apoyo percibido por parte de la familia (Rodríguez, Mira, Myers, Morris y Cardoza, 2003).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, parece razonable afirmar que las relaciones con los pares juegan un papel central en la promoción del ajuste escolar. En particular, si analizamos las provisiones que pueden ofrecer los amigos en la escuela, cabe destacar que los compañeros de clase pueden proporcionar un apoyo directo de tipo instrumental (Azmitia y Cooper, 2001; Stebleton et al., 2017). Además, las amistades favorecen el acceso de los inmigrantes a información sobre su nuevo contexto cultural, así como al aprendizaje de habilidades para desenvolverse en él (Calderón, 2008; Schachner, Van de Vijver y Noack, 2018; Ward, 2001).

En un contexto multicultural como el de Cataluña, estudios recientes demuestran los efectos positivos que ejerce la amistad en el ajuste escolar de los adolescentes inmigrados, especialmente en el caso de las amistades interétnicas, puesto que favorecen la aculturación (Álvarez, Schneider y Villalobos, 2016; Vilà, González y Palou, 2016). Es precisamente este tipo de soporte el que la familia, especialmente los padres de los estudiantes de origen inmigrante, no puede proporcionar. Quizá por este motivo las redes sociales, en especial las amistades, emergen como un factor decisivo para que ellos puedan alcanzar el éxito académico (Sánchez Martí y Sandín, 2013; Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). En ese sentido, la investigación realizada por Lapresta, Huguet y Janés (2010) observó que los jóvenes de origen inmigrante que se sentían más valorados e integrados escolar y socialmente desarrollaron mejores actitudes hacia las lenguas catalana y castellana.

Esencialmente, la investigación científica pone de relieve que las trayectorias exitosas de los jóvenes inmigrantes son fruto de la conjugación de varios factores clave de protección, entre los que destaca el apoyo parental, los referentes familiares que motivan la continuidad (sobre todo la figura materna) y el apoyo percibido por parte de los pares.

En definitiva, como argumentan Terrén y Carrasco (2007), un conocimiento adecuado de la experiencia escolar del alumnado procedente de familias inmigrantes debe referirse ineludiblemente al entramado de expectativas, ilusiones y frustraciones que se entretienen constantemente en el proyecto de vida de sus hogares. En base a estos antecedentes teóricos y considerando la desfavorable situación escolar de los estudiantes inmigrados, esta investigación se propone indagar, en el contexto de Cataluña, sobre los factores relacionados con su ajuste en el ámbito escolar. En función de ello, se establece como objetivo explorar el valor predictivo de la representación de las expectativas de los padres y del apoyo académico percibido por los compañeros de clase para el ajuste psicológico y escolar. De acuerdo con el marco conceptual de partida, se establecen las siguientes hipótesis:

1. La representación de las expectativas de los padres predice el ajuste psicológico escolar de los adolescentes de origen inmigrante.
2. El apoyo académico percibido por parte de los compañeros de clase se relaciona con el ajuste psicológico en el ámbito escolar, evaluado por los docentes.
3. El apoyo entre pares constituye un predictor más fuerte del ajuste psicológico en el ámbito escolar que la representación de las expectativas académicas de su familia.

2. Método

2.1. Participantes

Para la selección de los centros se tuvieron en cuenta dos criterios. El primero, acorde con el objetivo del estudio, que se tratara de institutos de secundaria de Cataluña con una presencia significativa de estudiantes de origen inmigrante. El segundo, la factibilidad política y de gestión, es decir, la posibilidad real de acceder al campo, teniendo en cuenta los recursos temporales y humanos disponibles. Así, para realizar este análisis¹ el equipo de investigación contó con el consentimiento de seis institutos de secundaria obligatoria de Barcelona y Girona. En total participaron 682 adolescentes entre 15 y 16 años de edad, un 53% de los cuales eran chicas. La proporción de inmigrantes en cada escuela varió del 22% al 55%. La investigación que se reporta en el presente artículo focaliza solamente en el subconjunto de estudiantes de origen inmigrante² ($n = 228$), dado el interés en analizar su ajuste escolar, dato que únicamente se solicita para ellos, debido a la dificultad que supone su recopilación (reporte elaborado por los docentes). El origen de los participantes es muy diverso: un 17% de Latinoamérica (Ecuador, Colombia, Honduras, Cuba, Perú, Bolivia, Chile y Argentina) y un 6% de Asia (Paquistán, India y China). También participaron estudiantes procedentes del África subsahariana (principalmente de Senegal y Gambia, un 5%), de África del Norte (Marruecos, Siria, Egipto y Libia, un 3%) y de otros países europeos (Portugal, Rumanía, Ucrania, Polonia y Georgia, un 3%). En este conjunto, la segunda generación de inmigrantes constituyó el 69% de la muestra, el 27% de los cuales eran inmigrantes de primera generación que había vivido en España durante más de tres años. Cabe señalar que esta disparidad, aun siendo representativa de dicha situación en Cataluña (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016), se presenta como una limitación a la hora de interpretar los resultados. En cuanto al estatus socioeconómico, la mayoría se reporta como perteneciente a la clase

1. Dra. Ibis M. ÁLVAREZ VALDIVIA, *Estudi del valor socioeducatiu de l'amistat en el procés d'integració social dels adolescents immigrants a Catalunya*, Barcelona, AGAUR, ARAF1-2009-00015.
2. Utilizamos la expresión *escolares de origen inmigrante* para abarcar tanto la primera como la segunda generación. La primera generación nace en el extranjero, la segunda nace en Cataluña y ambas tienen padres nacidos en el extranjero.

media (un 84%), a la clase alta (un 4%) y a la clase de más bajo estatus (un 12%), tomando como criterio los ingresos y el nivel educativo de sus familiares. Respecto a su rendimiento académico, el 53% reportó una calificación en el nivel de aprobado, el 23% en el nivel superior al aprobado (notable), solo un 4% reportó calificaciones sobresalientes y un 20% reportó suspenso (no aprobado). Aunque era deseable, no fue posible acceder a las calificaciones oficiales, debido a que se considera información confidencial de los centros educativos.

2.2. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros educativos. Los participantes recibieron un cuaderno o lote que incluía todos los instrumentos, empezando por un breve cuestionario demográfico y seguidamente los restantes. El orden de presentación de los instrumentos siguió el criterio de contrabalanceo predeterminado en su secuenciación para minimizar el potencial efecto de orden de aplicación. El idioma de los cuestionarios, en todos los casos traducidos de sus versiones en inglés, fue ajustado al registro local del catalán y/o del castellano. Se cuidó asegurar que el significado y la redacción de los textos originales se mantuvieran en las versiones definitivas. Los participantes completaron los cuestionarios en grupos correspondientes a su grupo clase, en horario escolar, con presencia de su profesor tutor y de alguno de los investigadores del equipo para aclarar las dudas que pudieran surgir. La participación en la encuesta fue voluntaria, previo consentimiento informado de los estudiantes, de sus profesores tutores y de sus familias. Todos los alumnos estuvieron de acuerdo en participar.

2.3. Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico, a través del cual se solicitó información sobre aspectos personales de los participantes, como el nombre, la edad y la fecha de nacimiento, los cursos que habían recibido en la escuela secundaria —3 o 4—, su lugar de nacimiento, el género, el idioma que se hablaba en el hogar, el tiempo que llevaban viviendo en Cataluña, el estatus socioeconómico y el rendimiento académico, entendido como la calificación media del curso actual, autorreferenciada.

Apoyo académico percibido por parte de los amigos (Peer Support for Academics; Fuligni, 1997). Se trata de un cuestionario breve de cuatro ítems que se agrupan en un solo ítem. Utilizando una escala de cinco puntos desde *casi nunca* (1) hasta *casi siempre* (5), los estudiantes indicaron los aspectos siguientes:

- a) Con qué frecuencia ellos y sus amigos se ayudaban entre ellos para hacer los deberes del colegio.
- b) Si compartían apuntes y otros materiales escolares.

- c) Si estudiaban juntos para los exámenes.
- d) Si se animaban entre sí para hacer bien las tareas académicas.

Esta escala mostró una buena consistencia interna ($\alpha = 0,76$), aproximada a la obtenida por el autor en la investigación de referencia ($\alpha = 0,79$).

Expectativas educativas de los padres (Parents Educational Aspirations; Fuligni, 1997). A través de este cuestionario los estudiantes expresaron su percepción sobre las expectativas de sus padres relacionadas con sus actividades académicas. Utilizando una escala de cinco puntos, desde *muy importante* (5) hasta *nada importante* (1), los estudiantes respondieron a seis preguntas: «Mis padres esperan: que me porte bien en el colegio; que pueda pasar de grado; que obtenga buenas notas en todas las asignaturas; que esté entre los mejores estudiantes de la clase; que continúe estudiando después de la secundaria, y que acceda al bachillerato». Esta escala mostró una estructura bifactorial con una adecuada coexistencia interna. Un factor quedó conformado por los cuatro primeros ítems, relacionados con las expectativas parentales a corto plazo (expectativas actuales) ($\alpha = 0,66$), y otro con los dos últimos, relacionados con las expectativas a largo plazo ($\alpha = 0,76$).

Sistema para la evaluación de habilidades sociales (Social Skill Rating System SSRS; Gresham y Elliot, 1990). Esta técnica recoge evaluaciones de los docentes sobre el ajuste escolar. Se indaga sobre un amplio conjunto de habilidades a través de un cuestionario de 43 ítems distribuidos en seis subescalas: *cooperación* («Sigue las normas, ayuda a otros compañeros/as»); *autocontrol* («Controla sus impulsos en situaciones de conflicto con otros compañeros»); *asertividad* («Acepta las ideas de los otros en las actividades del grupo»); *hiperactividad* («Es perturbador, molesta a los otros en las actividades en que participa»); *problemas de internalización* («Parece triste o deprimido»), *problemas de externalización* («Amenaza y molesta a los demás»). Estos comportamientos se evalúan en una escala de 3 puntos de Likert desde 0 (*no ocurre nunca*) hasta 2 (*ocurre siempre*). Además, se incluye una subescala referida a la *competencia académica* («Con respecto a otros alumnos del aula, el nivel general de motivación académica de este estudiante puede ser considerado...»), que también se evalúa a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (*el peor*) hasta 5 (*el mejor*). Se utilizó la técnica de análisis factorial con una rotación Promax para la formalización de las subescalas. Los coeficientes α para todas ellas promedian 0,82.

2.4. Análisis estadístico

La primera aproximación a los datos disponibles se inicia con un análisis descriptivo y bivariente. En función de la naturaleza de las variables consideradas, se aplicaron las pruebas adecuadas para evaluar el grado de asociación entre ellas y se obtuvieron sus niveles de significación correspondientes (tabla 1). A continuación, se llevaron a cabo regresiones múltiples, un tipo de análisis multivariante de la familia del modelo lineal generalizado desarrollado espe-

cíficamente para evaluar la contribución de diversas variables predictoras, de manera simultánea y, por tanto, controlando el efecto del resto de variables consideradas. En el apartado 3.1, junto con la presentación de los resultados, se detalla el procedimiento seguido para los análisis de nuestros datos, todos los cuales se realizaron a través de la versión 22 del software SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

3. Resultados

La primera aproximación a los datos se inicia explorando las correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas. Por una parte, se relacionan las variables del ajuste psicológico evaluadas por los profesores tutores y las expectativas educativas de los padres percibidas por los estudiantes. Seguidamente, se analiza la interrelación del ajuste con el apoyo académico de los iguales, según el reporte de los estudiantes. La tabla 1 resume los resultados de las correlaciones realizadas. Por último, para complementar este primer análisis, también se exploró la correlación entre el reporte de calificación promedio para el curso actual y las variables relativas al ajuste.

Tal como se anticipó en la primera hipótesis, en este primer análisis se encontró una asociación significativa entre el ajuste escolar evaluado por los profesores y las expectativas académicas de los padres, específicamente en referencia a las aspiraciones a largo plazo (continuación de estudios más allá de la secundaria). En sentido positivo se observó una asociación significativa entre dicho factor y la *competencia académica* ($r = 0,264$; $p < 0,01$). Las expectativas académicas percibidas en los padres también se asociaron significativamente con la *cooperación* durante las actividades docentes ($r = 0,194$; $p < 0,05$). Por

Tabla 1. Correlación entre la percepción de expectativas de los padres, el apoyo de los amigos, el rendimiento académico y el ajuste psicológico

	Percepción de expectativas de los padres a corto plazo	Percepción de expectativas de los padres a largo plazo	Percepción de apoyo académico de los amigos
Ajuste psicológico			
Cooperación	0,007	0,194*	0,177*
Autocontrol	-0,006	0,153	0,168
Externalización	0,032	-0,005	-0,266**
Internalización	0,098	-0,222**	-0,150
Hiperactividad	0,054	-0,201**	-0,234**
Asertividad	0,073	0,148	-0,053
Competencia académica	0,060	0,264**	0,224**
Rendimiento académico	0,142*	0,240**	0,213**

$N = 228$; * $p < 0,005$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Fuente: elaboración propia.

el contrario, se encontró una correlación relevante y en sentido negativo entre este factor y algunas variables del ajuste, en concreto con problemas de comportamiento calificados como *internalización* ($r = -0,222$; $p < 0,01$) y como *hiperactividad* ($r = -0,201$; $p < 0,01$).

Los resultados de las correlaciones también ofrecieron soporte empírico a nuestra segunda hipótesis, relativa a la asociación entre el ajuste escolar y la percepción de apoyo académico por parte de los amigos. En sentido positivo, este último aspecto se asoció con la *cooperación* ($r = 0,177$; $p < 0,05$) y con la *competencia académica* ($r = 0,224$; $p < 0,01$). En sentido negativo, se halló correlación significativa entre la percepción de apoyo académico por parte de los amigos y las dificultades de comportamiento (desajuste) expresado como *externalización* ($r = -0,266$; $p < 0,01$) y como *hiperactividad* ($r = -0,234$; $p < 0,01$).

También se obtuvo una fuerte asociación entre el *rendimiento académico* autoinformado y la percepción de apoyo por parte de los padres y por parte de la familia. Asimismo, llama la atención la asociación positiva de esta variable con las pertenecientes al ajuste. En sentido positivo, se observó una fuerte asociación entre el *rendimiento académico* (información referida por los estudiantes), la *cooperación* ($r = 0,30$; $p < 0,01$) y la *competencia académica* evaluada por el docente ($r = 0,35$; $p < 0,01$). La tabla 1 presenta el resumen de este análisis.

3.1. Valor predictivo del apoyo académico de los iguales y de la percepción de las expectativas de los padres respecto al ajuste escolar evaluado por los profesores

Como se comentó antes, para el análisis de los datos, en segundo lugar se realizaron regresiones múltiples para explorar en qué medida el apoyo académico de los iguales y las expectativas educativas de los padres predecían el ajuste escolar de los adolescentes inmigrantes. En los primeros pasos se introdujeron las variables *sexo de los participantes* (modelo 1) y *apoyo académico de los iguales* (modelo 2), las cuales se esperaba que surgieran como correlatos del ajuste psicológico. Con el fin de poner a prueba nuestra hipótesis sobre la relación de las expectativas académicas de los padres a corto y a largo plazo y el apoyo académico de los iguales con el ajuste psicológico, más allá de los efectos del sexo y del apoyo académico percibido, en el tercer paso se introdujeron estas dos variables. El paso final incluyó todos los términos de interacción. Globalmente, como se muestra en la tabla 2, los resultados son significativos para el tercer modelo ($p = 0,019$). En función de ello se puede inferir que las variables relacionadas con la percepción de las expectativas académicas de los padres (a corto y a largo plazo) emergen como predictoras del ajuste psicológico.

Los modelos de regresión múltiple que se muestran en la tabla 3 corroboran los resultados antes comentados. En concreto, en sentido positivo se confirma la asociación positiva entre la *cooperación* y la percepción de las expectativas académicas de los padres (Beta = 0,27; $p < 0,05$) y de la *competencia académica* con ambas variables: respecto a la percepción de las expectativas de

Tabla 2. Sumario del análisis de regresión

Modelo	R ²	F	Sig. F
1	0,028	4,701	0,032
2	0,016	2,939	0,088
3	0,046	4,077	0,019
4	0,010	0,588	0,624

N = 228

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Detalles del análisis de regresión. Variables predictoras del ajuste psicológico evaluado por los profesores

Variables dependientes	Percepción de expectativas de los padres a corto plazo β/t	Percepción de expectativas de los padres a largo plazo β/t	Apoyo académico percibido por parte de los compañeros β/t
Ajuste psicológico			
Cooperación	-0,16 / -1,671	0,27 / 2,855*	0,13 / 1,714
Autocontrol	-0,13 / -1,399	0,22 / 2,382*	0,15 / 1,904
Externalización	0,06 / 0,626	-0,01 / -0,130	-0,30 / -3,924***
Internalización	-0,01 / -0,117	-0,20 / -2,223*	-0,28 / -0,1632
Hiperactividad	0,08 / 0,802	-2,21 / -2,287*	-0,19 / -2,482*
Asertividad	-0,01 / -0,146	0,17 / 1,799	-0,07 / -0,908
Competencia académica	-0,13 / -1,411	0,31 / 3,519**	0,17 / 2,253*

N = 228; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Fuente: elaboración propia.

los padres (Beta = 0,31; $p < 0,01$) y al apoyo de los compañeros (Beta = 0,17; $p < 0,05$). En sentido negativo las regresiones confirman la asociación entre la *externalización* y la *percepción de apoyo académico* de los compañeros (Beta = -0,30; $p < 0,001$) y de *hiperactividad*, tanto con la percepción de las expectativas académicas de los padres (Beta = -2,21; $p < 0,05$) como respecto al apoyo académico de los compañeros (Beta = -0,19; $p < 0,05$).

De acuerdo con estos resultados se puede afirmar que el apoyo académico percibido por parte de los compañeros predice algunos problemas de conducta (externalización, hiperactividad) y la competencia académica de los adolescentes de origen inmigrante. La percepción de las expectativas de los padres a largo plazo (continuación de estudios) aparece como un significativo predictor de la calidad del ajuste psicológico evaluado por los profesores, en tanto se relaciona de manera importante con una mayor cantidad de factores explicativos del ajuste psicológico.

4. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta nuestro objetivo de explorar el valor predictivo de la percepción de las expectativas de los padres y del apoyo académico percibido por los compañeros de clase para el ajuste psicológico de los adolescentes de origen inmigrante, hemos obtenido algunos resultados interesantes. Realizaremos la discusión teniendo en cuenta las hipótesis que planteábamos en la introducción.

Primera hipótesis. La percepción de expectativas educativas de los padres predice el ajuste psicológico escolar de los adolescentes de origen inmigrante

Según nuestros hallazgos, esta primera hipótesis queda confirmada, ya que los resultados que hemos obtenido parecen apuntar a una asociación significativa entre el ajuste escolar y la percepción de las expectativas educativas de los padres que reportaron los adolescentes de origen inmigrante. Este resultado concuerda con los obtenidos por varios estudios que resaltan la influencia de las expectativas, las aspiraciones y los estímulos planteados por los padres que reportan otras investigaciones realizadas en el contexto español (Intxausti et al., 2014; Fernández-Larragueta et al., 2017; Sobral et al., 2012). Así mismo, las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación relacionan el ajuste escolar específicamente con las aspiraciones familiares a largo plazo, en concordancia con las de otros autores que denotan la importancia de la congruencia entre las creencias de padres e hijos sobre la importancia de la educación para alcanzar objetivos a corto y, sobre todo, a largo plazo (Ballestín, 2017; Epstein, 2013). Por otra parte, según nuestros resultados, el ajuste se relaciona con las dimensiones de *cooperación y competencia académica*, y el desajuste, con las dimensiones de *internalización e hiperactividad*, coincidiendo con el estudio llevado a cabo por Helsen et al. (2000).

Para el caso de los adolescentes inmigrados en Cataluña, se afirma el presupuesto teórico que atribuye a la familia un papel clave en su ajuste escolar, tal como se ha corroborado en varios estudios al respecto en esta comunidad (Alcalde Campos 2017; Ballestín, 2017) y en otros contextos geográficos (Bhattacharya, 2000; Chavira et al., 2016; Georgiou, 2007; Liebkind et al., 2004; Llorent et al., 2015).

Segunda hipótesis. El apoyo académico percibido por parte de los compañeros de clase se relaciona con el ajuste psicológico escolar evaluado por los docentes

De acuerdo con nuestros resultados, esta segunda hipótesis también queda confirmada. Así, indican que la percepción de apoyo por parte del amigo se asocia positivamente con la *cooperación* y con la *competencia académica*. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por varios estudios que también confirmaron la calidad de las relaciones con los iguales con el ajuste escolar (Altermatt, 2011; Berndt et al., 1999; Hartup, 1996; Stebleton et al., 2017).

Además, en nuestros resultados se observa una fuerte relación en sentido negativo entre la percepción de apoyo académico por parte de los compañeros de clase y el ajuste escolar, en concreto con dificultades de comportamiento descritas como *externalización e hiperactividad*. Este hallazgo ofrece evidencias empíricas a las conclusiones de Wentzel et al. (2004) respecto a los motivos del desajuste. En este estudio los adolescentes sin amigos mostraron peores resultados en la evaluación de la conducta prosocial y superiores en estrés afectivo a corto y a largo plazo. Otras investigaciones ya apuntaron la relación entre amistad y bienestar afectivo y conductual (Burk y Laursen, 2005). Estos autores contemplaron también la función de la amistad como contrapeso para compensar los efectos de las experiencias conflictivas con otros compañeros (Calderón, 2008; Schachner et al., 2018).

Adicionalmente, como era de esperar, en nuestra investigación encontramos una fuerte asociación, en sentido positivo, entre el rendimiento (como otro indicador de ajuste escolar), la cooperación y la competencia académica evaluada por el docente. En el contexto de Cataluña, este resultado apoya las conclusiones del estudio de Lapresta et al. (2010) relativo a la influencia positiva de la valoración del docente en las actitudes de los adolescentes inmigrados respecto al dominio de las lenguas catalana y castellana. Este factor puede incidir decisivamente en un mejor ajuste en un contexto escolar que apuesta por promocionar el uso y el aprendizaje de la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo intercultural que persigue la finalidad de consolidar la cohesión social.

Tercera hipótesis. El apoyo entre pares constituye un predictor más fuerte del ajuste escolar que la percepción de las expectativas académicas de la familia

Por una parte, nuestros resultados indican que el apoyo académico percibido por parte de los pares predice algunos problemas de conducta (externalización, hiperactividad) y la competencia académica de los adolescentes de origen inmigrante. En este sentido concuerdan con los hallazgos realizados por otros estudios que mostraron la relevancia para el ajuste escolar de las relaciones entre iguales, especialmente los amigos (Ladd et al., 1996; Kingery et al., 2011; Rodríguez et al., 2003). Probablemente, como sugieren algunas investigaciones consultadas, los compañeros de clase pueden proporcionar un apoyo directo de tipo instrumental (formación de grupos de estudio, intercambio de notas y experiencias, consejos sobre las clases que toman y sobre las estrategias que se deben implementar en ellas, etc.) (Azmitia y Cooper, 2001; Stebleton et al., 2017).

Por otra parte, contrariamente al presupuesto de nuestra última hipótesis, los resultados obtenidos muestran que la percepción de las expectativas académicas de los padres a largo plazo (continuación de estudios) es un predictor muy significativo de la calidad del ajuste psicológico, en tanto que se relaciona de manera importante con una mayor cantidad de factores explicativos de aquel, según la perspectiva de los profesores. Este resultado se distingue de los

encontrados en otras investigaciones que señalan el soporte de los pares como factor más influyente en el ajuste psicológico (Dennis, Phinney y Chuateco, 2005; Rodríguez et al., 2003).

Es posible que el apoyo de los pares tenga influencia sobre el ajuste psicológico general de los adolescentes (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Walprid et al., 2008; Wentzel et al., 2004) y, en cambio, el apoyo y las expectativas de la familia ejerzan más influencia en el ajuste psicológico en la escuela durante transiciones críticas, como por ejemplo el proceso de aculturación que estaban viviendo los adolescentes participantes en esta investigación (Intxausti et al., 2014; Schachner et al., 2018; Vilà et al., 2016; Ward, 2001).

En resumen, nuestros resultados remarcan la importancia del apoyo y, específicamente, de las expectativas educativas de la familia a largo plazo sobre el ajuste psicológico en la escuela (Alcalde Campos, 2017; Cano-Hila et al., 2016; Chavira et al., 2016). Esta investigación también destaca la importancia del apoyo de los pares, aunque en menor medida que las expectativas que se perciben por parte de la familia (Sánchez-Martí y Sandín, 2013; Schachner et al., 2018). Por tanto, también es posible considerar la importancia de las amistades como facilitadoras del ajuste de los adolescentes de origen inmigrante, tal como han demostrado diversas investigaciones previamente citadas (Álvarez et al., 2016; Teja y Schonert-Reichl, 2013; Vaquera y Kao, 2008).

Debemos señalar que este estudio padece también algunas limitaciones, la primera se deriva del tamaño de la muestra y de su heterogeneidad en cuanto al origen de los estudiantes, por lo cual las conclusiones que aquí se plantean deben considerarse como una aproximación al análisis de esta problemática. Por otro lado, las medidas del ajuste son referidas únicamente por los docentes y hubiera sido interesante contrastar esta evaluación con el reporte de las familias, incluso con la autovaloración por parte de los adolescentes. Esta contrastación se presenta interesante también respecto a los adolescentes autóctonos, que, como señalamos antes, no fue posible realizar debido a limitaciones prácticas. Asimismo, complementar la investigación con datos de tipo cualitativo, por ejemplo, en base a entrevistas a casos extremos de ajuste y de desajuste psicológico, de adolescentes y sus respectivas familias, enriquecería el análisis y podría aportar luz sobre actuaciones educativas más o menos eficaces. Por último, podría ser interesante realizar este estudio con atención a la variable *origen de los estudiantes*, pues, como se ha referido en la literatura, tanto los referentes familiares como las dinámicas de las relaciones entre iguales presentan particularidades que pueden ser presumiblemente atribuibles a las particularidades de la cultura de los diferentes grupos y personas.

En general, los jóvenes con buen ajuste escolar valoran su aprendizaje, están positivamente implicados, se relacionan bien con sus profesores y con sus compañeros y raramente se comportan de forma disruptiva (Kiuru, Aunola, Vuori y Nurmi, 2007). Por el contrario, la insatisfacción con la escuela ha sido identificada como un argumento frecuente entre los alumnos que deciden abandonar sus estudios, sobre todo en los años adolescentes (Baker y Maupin, 2009; Ballestín, 2017). En base a esta premisa, en futuras investigaciones sería interesante

analizar cómo influye el clima escolar para determinar si nuestros resultados pueden estar influenciados por posibles conflictos étnicos e interculturales existentes en el mundo educativo (Fernández-Enguita, Gaete y Terrén, 2008).

Referencias bibliográficas

- ALBAIGÉS, B. y PEDRÓ, F. (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <<http://www.fbofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2016>>.
- ALCALDE CAMPOS, R. (2017). Porque sí nos importa: La implicación educativa de las madres marroquíes inmigrantes en Cataluña. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 0, 103-118. <<http://dx.doi.org/10.18172/con.3064>>
- ALTERMATT, E.R. (2011). Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174-203.
- ÁLVAREZ, I.M.; SCHNEIDER, B.H. y VILLALOBOS, C. (2016). School adjustment and friendship quality of first-and second-generation adolescent immigrants to Spain as a function of acculturation. *Journal of Adolescent Research*, 31(6), 750-777. <<https://doi.org/10.1177/0743558415592179>>
- AZMITIA, M. y COOPER, C.R. (2001). Good or bad?: Peer influences on Latino and European American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*, 6, 45-71. <https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_4>
- BAKER, J.A. y MAUPIN, A.N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R. GILMAN, E.S. HUEBNER y M.J. FURLONG (eds.). *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189- 196). Nueva York: Routledge.
- BALLESTÍN, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BERNDT, T.J.; HAWKINS, J.A. y JIAO, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- BHATTACHARYA, G. (2000). The school adjustment of south Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35(137), 77-85.
- BURK, W.J. y LAURSEN, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 156-164.
- CALDERÓN, S. (2008). La satisfacción vital de adolescentes inmigrantes en España. *Revista de Psicología*, 1(4), 209-218.
- CANO-HILA, A.B.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A. y MASSOT-LAFÓN, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.
- CARRASCO, S.; PÀMIES, J. y BERTRÁN, M. (2008). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LIZASOAIN, L.; LÓPEZ, E. y NAVARRO, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico: Una síntesis metaanalítica. En *La participación de las familias en la Educación Escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

- CHAVIRA, G.; COOPER, C.R. y VÁSQUEZ-SALGADO, Y. (2016). Pathways to achievement: Career and educational aspirations and expectations of latina/o immigrant parents and early adolescents. *Journal of Latinos and Education*, 15(3), 214-228.
- DELAMONT, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. 2a ed. Londres: Falmer Press.
- DENNIS, J. M.; PHINNEY, J.S. y CHUATECO, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
<<https://doi.org/10.1353/csd.2005.0023>>
- EPSTEIN, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas*. Santiago, Chile: Fundación CAP.
- FAN, X. y CHEN, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
<<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>>
- FERNÁNDEZ-ENGUIA, M.; GAETE, J.M. y TERRÉN, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas?: Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, S.; FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y RODRIGO, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: Escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
<<https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>>
- FULIGNI, A.J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, 68(2), 351-363.
<<https://doi.org/10.2307/1131854>>
- GEORGIU, St. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1, 59-62.
- GRESHAM, F. y ELLIOT, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- GUTIÉRREZ, M. y GONÇALVES, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- HARTUP, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
<<https://doi.org/10.2307/1131681>>
- HELSEN, M.; VOLLEBERGH, W. y MEEUS, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
<<https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>>
- INTXAUSTI, N.; ETXEBERRIA, F. y JOARISTI, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20(1), art. 2.
<<https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804>>
- KINGERY, J.; ERDLEY, C.A. y MARSHALL, K.C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215-243.
- KIURU, N.; AUNOLA, K.; VUORI, J. y NURMI, J.E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 995-1009.

- KIURU, N.; NURMI, J.-E.; AUNOLA, K., y SALMELA-ARO, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 3(1), 65-76.
<<https://doi.org/10.1177/0165025408098014>>
- LADD, G.W.; KOCHENDERFER, B.J. y COLEMAN, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
<<https://doi.org/10.2307/1131882>>
- LAPRESTA, C.; HUGUET, A. y JANÉS, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- LIEBKIND, K.; JASINSKAJA-LAHTI, I. y SOLHEIM, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656.
- LLORENT, V.J.; LLORENT-BEDMAR, V. y MATA-JUSTO, J.M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Portugal. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 26, 315-336.
- MEC (2016a). *Datos y cifras: Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20162017/ensenanza-estadisticas/21325>>.
- (2016b). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 11 de junio de 2018, de <www.educacion.gob.es/inee>.
- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. París: OECD Publishing.
<<http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>>
- RODRÍGUEZ, N.; MIRA, C.B.; MYERS, H.F.; MORRIS, J.K. y CARDOZA, D. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 236-250.
- RUBIN, K.H. y CHUNG, O.B. (eds.) (2006). *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective*. Londres: Psychology Press.
- SÁNCHEZ MARTÍ, A. y SANDÍN, M.P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: Què ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, 177-190.
- SCHACHNER, M.K.; VAN DE VIJVER, F.J.R. y NOACK, P. (2018). Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2016). *La segregación escolar en Cataluña (II): Condiciones de escolarización*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- SOBRAL, J.; GÓMEZ-FRAGUELA, J.A.; ROMERO, E.; LUENGO, A. y VILLAR, P. (2012). Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación. *Anales de Psicología*, 28(3), 664- 674.
<<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.155961>>
- STEBLETON, M.J.; ROST-BANIK, C.; GREENE, E. y DEANGELO, L. (2017). «Trying to be accepted»: Exploring foreign-born immigrants' interactions with faculty and practitioners. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(4), 357-370.

- TEJA, Z. y SCHONERT-REICHL, K.A. (2013). Peer relations of Chinese adolescent newcomers: Relations of peer group integration and friendship quality to psychological and school adjustment. *Migration & Integration*, 14, 535-556.
<<https://doi.org/10.1007/s12134-012-0253-5>>
- TERRÉN, E. y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- VAQUERA, E. y KAO, G. (2008). Do you like me as much as I like you?: Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37, 55-72.
<<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.002>>
- VILÀ BAÑOS, R.; GONZÁLEZ MEDIEL, O. y PALOU JULIÁN, B. (2016). La integración de jóvenes extranjeros en Catalunya. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 28, 141-155.
<<https://doi.org/10.7179/PSRI>>
- WALPRID, A.M.; MALCOLM, K.T. y JENSEN-CAMPBELLAND, L.A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- WARD, C.A. (2001). *The psychology of culture shock*. Nueva York: Routledge.
- WENTZEL, K.R.; MCNAMARA-BARRY, C. y CALDWELL, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.

Strategies being pursued by Romanian HEIs to support knowledge transfer*

Elena Marin
Carmen Proteasa
Romîță Iucu

University of Bucharest, Romania.
elena.marin@fpse.unibuc.ro
carmen.proteasa@gmail.com
romita.iucu@unibuc.ro



Received: 29/10/2018

Accepted: 22/7/2019

Published: 30/1/2020

Abstract

Even though the higher education model of universities in Romania corresponds to a Humboldtian model based on harmonizing teaching and research activities, in recent years, under pressure from the knowledge-based economy, research activity has tended towards an increased role. Therefore, the role of universities across Romania is beginning to shift towards an entrepreneurial one. This paper seeks to identify the strategies that universities are currently developing to sustain the process of knowledge transfer. To achieve the above aim, semi-structured interviews were conducted with 14 university managers from research-intensive universities. The data was analysed using a coding system that was developed based on the theoretical framework. The results indicate a tendency among Romanian universities towards a linear model of tackling knowledge transfer, meaning that the primary focus is on establishing networks and partnerships between researchers and other categories of end users and on developing cross-domain research teams among researchers from the same university.

Keywords: knowledge transfer; higher education; researchers; policymakers; Romania

Resum *Estratègies que segueixen les institucions d'educació superior de Romania per donar suport a la transferència de coneixement*

Tot i que el model d'educació superior de les universitats a Romania correspon a un model humboldtià, basat en l'harmonització de les activitats de formació i recerca, en els últims anys, sota la pressió de l'economia basada en el coneixement, l'activitat de recerca ha augmentat el seu protagonisme. El model ha canviat cap a un enfocament més econòmic. Aquest article busca identificar les estratègies que les universitats estan desenvolupant actualment per sostenir el procés de transferència de coneixement cap a la pràctica i la política educativa. Per seguir l'objectiu definit anteriorment s'han fet entrevistes semiestructurades amb 14 responsables acadèmics de les universitats de recerca intensiva. Les dades es van analitzar mitjançant un sistema de codificació que s'ha desenvolupat a par-

* This work was supported by the Romanian Executive Unit for Financing Higher Education, Research, Development and Innovation – UEFISCDI, [PN-II-RU-TE-2014-4-1605,2015].

tir del marc teòric. Els resultats indiquen la tendència d'implementar un model lineal per abordar la transferència de coneixement, que apunta cap a la necessitat de crear xarxes de treball entre investigadors i professionals desenvolupant equips interdisciplinaris i de multinivell que contribueixin a millorar les relacions entre els diferents àmbits de la producció i utilització de la recerca.

Paraules clau: transferència de coneixement; educació superior; investigadors; legisladors; Romania

Resumen. *Estrategias que siguen las instituciones de educación superior de Rumanía para apoyar la transferencia de conocimiento*

A pesar de que el modelo de educación superior de las universidades en Rumanía corresponde a un modelo humboldtiano, basado en la armonización de las actividades de enseñanza e investigación, en los últimos años, bajo la presión de la economía basada en el conocimiento, la actividad de investigación ha aumentado su protagonismo. El modelo ha cambiado hacia un enfoque más económico. Este artículo busca identificar las estrategias que las universidades están desarrollando actualmente para sostener el proceso de transferencia de conocimiento hacia la práctica y la política educativa. Para seguir el objetivo mencionado anteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 14 directores universitarios de las universidades con investigación intensiva. Los datos se analizaron utilizando un sistema de codificación que se desarrolló basándose en el marco teórico. Los resultados indican la tendencia de implementar un modelo lineal para abordar la transferencia de conocimiento, lo que significa apuntar hacia la necesidad de crear redes de trabajo entre investigadores y profesionales desarrollando equipos interdisciplinarios y de multinivel que contribuyan a mejorar las relaciones entre los diferentes ámbitos de la producción y utilización de la investigación.

Palabras clave: transferencia de conocimiento; educación superior; investigadores; legisladores; Rumanía

Summary

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. Introduction | 5. Methods |
| 2. Exploring knowledge transfer – a key aspect of universities' knowledge management process | 6. Results |
| 3. Strategies being pursued by HEIs to sustain the knowledge transfer process | 7. Discussion and conclusions |
| 4. General overview of how the process of knowledge transfer is being internalized within the Romanian higher education landscape | Bibliographical references |

1. Introduction

The mission of universities is generally related to teaching and research, but at present, universities are more frequently focusing on their importance in supporting innovation and science development. That is why universities are

now engaging in research, knowledge production and knowledge dissemination (Dalmarco, Dewes, Zawislak & Padula, 2011; Rathi, Given & Forcier, 2016). From a wider perspective, universities play a crucial role in the process of sustaining the transformation of a society, having the advantage of being recognized as key players that help remodel socio-economic dynamics by not only providing a well-qualified workforce, but also by providing alternatives and solutions to societal problems based on knowledge. To respond to such challenges, universities must invest in building a strong research culture by empowering a new perspective towards knowledge ownership, understanding that knowledge-sharing brings internal satisfaction (Jabbary & Madhoshi, 2014), and promoting themselves as knowledge-transfer organizations (Bodas Freitas, Geuna & Rossi, 2013; Geuna & Muscio, 2009). Not only must universities invest in promoting research production, seeing new problems, imagining new ways of approaching old problems, and deconstructing/reconstructing or constantly exploring beneath surface appearances to respond to a future that cannot be imagined (Waghid, 2002), but they also should seek to develop collaborations with industry by setting up research collaborations and creating start-ups or spin-off companies (Watanabe, 2009).

To fulfil their new mission, universities must be aware of the challenges and must find alternatives to overcome possible barriers that may arise due to the absence of procedures regarding communication protocols or internal disclosure that could slow down the development of university research management (Paez-Logreira, Zamora-Musa & Velez-Zapata, 2016).

Under the premises of the current changes that universities are experiencing, this paper seeks to identify the strategies that higher education institutions (HEI) are currently developing to sustain the process of knowledge transfer. To follow the aim stated above semi-structured interviews were conducted with 14 university managers from the research-intensive universities.

2. Exploring knowledge transfer – a key aspect of universities' knowledge management process

Under the pressure of ongoing changes at the societal level, universities must adapt their roles to go beyond simply producing research, meaning universities must engage deeper in enhancing their impact on the policymaking process and with their relationship with industry in order to maximize the use of research results. This new role requires specialist staff to identify and manage knowledge resources; for example, how best to take a new idea to policymakers and ensure appropriate resources (funding, support services, etc.) to make it occur (European Commission, 2007).

Even though the idea of using research to inform policy or practice is not a common principle in the policymaking process, the literature highlights the advantages of using such a principle. To better understand the concept of knowledge transfer, it is necessary to acknowledge that it is part of a broader approach, that of knowledge management. According to the OECD (2011),

knowledge management is a wide concept that refers to three major processes, namely: *knowledge production*, *knowledge transfer/knowledge dissemination and knowledge utilization*. In what follows, a short description will be provided to clarify the interdependence between these three major processes.

Knowledge production is considered to be “too small, not well organized, and the results are not effectively communicated or shared” (Levin, 2013, p. 13); it is viewed as being based on four interdependent stages in the research impact process, namely: conducting the research; sharing the findings; disseminating the knowledge and evaluating its short-term and long-term impact (Amo, 2007).

In regard to *knowledge transfer*, Bennet and Bennet (2014) see the process as a set of goal-orientated practices aimed at reducing the gap between what we know and what we do, especially in universities, where it is seen as a complex phenomenon involving layers of structures, forces and actors (Perry & Tor, 2008), while Gaudet (2013) presents the concept as being the use of justified beliefs (knowledge) or the borders and limits of knowing (ignorance) towards the achievement of goals (social, cultural, political, professional and economic). Malik (2016) focuses also on the dynamic actions that must be implemented, presenting knowledge transfer as an active and dynamic process whereby stakeholders (e.g., researchers, practitioners, policymakers and community members) share, create and use research evidence to inform programming, policy, decision-making and practice. Moreover, Campbell, Pollock, Briscoe, Carr-Harris & Tuters (2017) talk about knowledge transfer from a different perspective, taking into account only the social interaction and iterative processes of co-creating knowledge through collaboration between and among researchers, decision-makers and practitioners to support the sharing, creating and using of evidence.

Not least, the process of *knowledge utilization* is presented by Rogers (2003) as a specific field of inquiry dating back to the beginnings of social science. Rogers targets the researchers’ real interest in wanting to have a direct impact on policy—one that goes beyond the diffuse enlightenment function and consists of abandoning the posture of neutral researchers and embracing the more actively committed role of advocates (Porter & Hicks, 1995).

All in all, looking at the knowledge transfer process as part of a more complex concept, that of knowledge management, raises new challenges for HEIs in terms of further sustaining the investment in developing and implementing a strategic research plan/vision that sustains collaborative relationships between higher education institutions and other sectors to contribute to social innovation.

3. Strategies being pursued by HEIs to sustain the knowledge transfer process

Developing strategies to sustain knowledge transfer implies a debate on what the university must do to bring evidence into practice and vice versa. A wide range of strategies have been presented in the literature to facilitate knowledge

transfer, such as the theory of Lavis, Robertson, Woodside, McLeod & Abelson (2003) that focuses on formulating knowledge-mobilization/transfer strategies, taking into consideration several criteria: what needs to be mobilized, to whom is the knowledge useful, by whom it may be used, in what way will the knowledge be used, and what effect or impact that knowledge may have. Jacobson, Butterill & Goering (2004) also suggest that knowledge transfer can be facilitated in universities through changes in five domains: developing a promotion system to encourage and reward knowledge mobilization; enabling funding and organizational resources such as opportunities for networking, skills training and administrative support; providing different facilities for researchers, such as establishing dedicated offices; enhancing organizational orientation towards knowledge mobilization; and standardizing knowledge-mobilization practices within the institution.

Moreover, Paez-Logreira et al. (2016), attempting to develop a knowledge network for applied education research to mobilize evidence in and for educational practice, presented a case study of a project entitled KNAER, where four categories of interventions were implemented related to knowledge-transfer strategies. These four categories are related to 1) exploiting research – based on knowledge-mobilization strategies that aimed at taking existing research and connecting it to practice, policy or other specific stakeholders in ways that were meant to be useable and accessible; 2) building or extending networks – with a focus on building or extending networks in order to further the reach of existing research; 3) strengthening research brokering – based on finding ways to connect researchers with one another or with policymakers and therefore expand the research's impact; and 4) visiting world experts – which involves inviting experts to share their knowledge with various stakeholder groups and with the larger education sector.

Taking the case presented above, a new idea arises that research institutions must engage in longitudinal research, while building a systematic approach is seen as necessary in order to coordinate efforts and support sustained collaborations, which requires resources committed to collaborative planning for social innovation and knowledge mobilization across sectors.

4. General overview of how the process of knowledge transfer is being internalized within the Romanian higher education landscape

In recent years, the Romanian higher education system has experienced substantial changes in order to align with the European Higher Education Area and European Research Area. Although the changes have been implemented at all levels, Romanian universities are still in the process of shifting their role, becoming more aware that they must play a larger role regarding their impact on society. This fact shows that Romanian universities are still far from Western European trends in knowledge production and transfer.

The following paragraphs offer a general overview of the way knowledge transfer is being internalized by the Romanian higher education landscape. As

a start, it is worth referring to the five research-based universities that form a national structure called the Universitaria Consortium. It represents the basis of this analysis, where the university mission and research strategies are presented and analysed based on the *knowledge transfer* code.

The reason for choosing the Universitaria Consortium as a case study is based on the assumption that it represents the only research-driven university consortium in Romania. At the same time, the member universities are considered the important stakeholders and drivers for change in the higher-education landscape, with the purpose of raising the level of scientific research and teaching to national and international recognition and rankings, including initiation and elaboration of the higher education and research legislative framework. The Consortium is also involved in the dialog for a core definition of university studies and minimal standards for implementation, as well as in what concerns university qualifications (Consortium Universitaria, 2017).

The starting point for the consortium's activity is the National Law of Education, enforced in 2011, more specifically Article 117, which talks about the overall mission of higher education institutions. In general, the article provides recommendations for universities so that they will engage in producing and transferring knowledge to society through *a)* initial and continuing education for personal and professional development of individuals and for socioeconomic environment needs regarding competences and through *b)* research, development and innovation, technological transfer, and individual and collective work in all scientific domains, with a focus on capitalization and dissemination of results (Romanian National Law of Education, 2011).

Looking to determine how the above recommendations are outlined at the Consortium level, we analysed the five universities' research missions, as presented on the universities' official websites, in terms of knowledge production and transfer.

All five universities that have clear specifications on knowledge transfer describe in their Magna Charta the objectives or functions to be followed or applied to assure coherence with the declared mission. Therefore, the documents stated above mention the universities' position as social, economic, and cultural actors that contribute locally, regionally and nationally by engaging in different activities to support the community and other partners; however, the Magna Charta also makes clear specifications regarding universities' involvement in elaborating policy and legislative proposals.

In regard to universities' position regarding research production and transfer, one university assumes the stimulation of knowledge production as a main priority, with international cooperation that must be achieved by applying for national and international funds. Another university goes into further detail and presents itself as being a national research centre that engages in developing relations with the socio-economic environment to assure transfer of knowledge. More specifically, the university provides detailed operational objectives that are operationalized into actions, such as starting up partnerships in private domains so that innovative projects can occur, as well as cultural and techno-

logical transfer, attracting alternative funds and capitalization of research results and academic output. Other strategic objectives with which all universities engage refer to the internationalization of research; specifically, opening up new collaboration and partnerships with other HEIs across the world that will contribute to the development of an innovative research environment for the academic staff and, at the same time, provide opportunities for future financial support. Moreover, the universities declare that it is important to sustain national interdisciplinary research initiatives that identify the needs of the community; more specifically by building a department within universities that can ensure clear communication with end users with the main aim of establishing a common research agenda.

5. Methods

The data presented in this article are drawn from a two-year research project. The project involved four phases: (1) a targeted survey of Romanian academics in the field of education; (2) interviews with academic managers; (3) interviews with a selection of policymakers/experts in the field of education; and (4) focus groups with a select group of academics, university managers and policymakers. The results reported here are based on phase 2 and phase 4 data.

From April 2016 to June 2016, semi-structured interviews were conducted with 14 university managers (identified as I1 – I14) from the research-intensive universities that responded to the survey. The aim of these interviews was to gain deeper insight into the process of knowledge transfer and, more specifically, into how academics engage in disseminating and transferring their research findings, with a particular interest in the barriers they face within this process. The interview guide is based on open-ended questions and focuses on three major criteria that target: 1) the process of research production at the university level; 2) the researcher's context (work dynamics, funding and organizational aspects related to research activity); 3) research transfer and dissemination (obstacles and facilitators, dissemination culture, etc.). The interviews lasted from 40 to 60 minutes and were transcribed and analysed using a coding system that was developed based on the theoretical framework. Examples of codes include research transfer, researchers, research production and the university model. At the start of the analysis, significant fragments were selected, and a code was later assigned to each of them. Quotations from respondents were listed and compared to identify patterns and similarities between different respondents.

The interview profiles of the participants are presented in Table 1.

In addition, four focus groups were carried out from October 2016 to March 2017 in four main university centres. The aim of the focus groups was to provide data on the structural and cultural prerequisites and on strategies likely to assist educational researchers in setting educational policies within the regional and national context. The focus group consisted of open-ended

Table 1. Interviews with academic managers

Profile of interview participants	No.
Heads of departments	9
Vice-rectors responsible for research activities	3
Vice-deans responsible for research activities	2
Total	14

Source: Own elaboration.

questions about the context of research production at the university level and, more specifically, on providing input regarding internal strategies that can sustain and increase the research production process. The second block of questions was related to research transfer, with a focus on identifying key actors that can play a critical role in the process of knowledge dissemination and on the type of training they have previously received to enable them to carry out these activities. Third, questions about the research dissemination (obstacles and facilitators, dissemination culture, strategies developed by HIEs and policymakers to enable better communication and collaboration) were included. The interviews lasted from 60 to 90 minutes and were transcribed and analysed using a coding system that was developed based on the theoretical framework. The profiles of the focus group participants are shown in Table 2.

Table 2. Focus group with key actors in the education field

Profile of focus group participants	No.
Rector	1
Vice-rectors responsible for research activities	1
Vice-dean responsible for research activities	6
Heads of departments	3
Dean	2
University Teachers	12
School Inspectors	1
Headmaster/School Principal	1
Government Organization in charge of R&D&I	1
Government Organization in charge of school education	1
NGO representatives from the education field	3
Total	32

Source: Own elaboration.

6. Results

6.1. General understanding of the concept of research

The core understanding of research revolves around the idea that it must be seen as a “huge potential of knowledge growth” (FGi), and researchers must be aware that if they do not work in pairs and have general guidelines, it will

be very difficult to carry on a longitudinal investigation. In addition, most social scientists interviewed considered that there must be a common language in conducting and reporting their research, with the main objective of gaining a rich and complex understanding of all parties interested in the research results and new findings and how can those results be put into practice or used to influence future education priorities for development.

There appears to be a need for a very clear delimitation of what educational research means that is commonly related to the purpose of providing well-informed input to the educational system in Romania. As one participant put it, “for this, I understand that I am paid from the public money to give my expertise for the benefit of education in Romania” (I4).

6.2. Steps towards the implementation of a research-based university

Building a community of researchers has a strong impact on research production because such a community offers researchers a stimulating working environment. The community of researchers must be seen as an interdisciplinary team, and this trend is followed by universities that support the development of such institutional practices where:

we have 12-14 teams in the educational sciences, and we have 8 teams on topics that are preponderant in the science of education, and they are formed by their teachers from the educational sciences, psychology and other fields of study that are related to the social sciences. (I11)

Building partnerships between the university, policymakers and practitioners is considered an important strategy that must be pursued by HEIs in order to deeply engage in the process of research production and dissemination:

We are aware that if we do not work in teams, it will be very difficult to carry out further research, and we also must learn the added value of asking for collegial feedback, and this strategy can be very valuable when trying to build a strong research proposal. (I5)

An important aspect to be considered is building strong communities of researchers that see beyond their own research interests and try to create a shared vision on research. On the one hand, researchers involved in the interview agree that they must engage in developing research groups and research centres, but acknowledged that “we must know each other’s research interest, we must try to inform others about our current research and spread the news when a research grant opportunity arises” (I10). On the other hand, university managers involved in the interview and focus groups declare that building research teams is a good strategy that will enable universities to create a specific field of expertise and, at the same time, increase the university’s visibility so stakeholders can easily call on their services if needed. On the other hand, university managers state that, especially in the education science field, concern must be increased regarding “finding common research interests that

must lead to the development of ‘powerful’ research centres/laboratories that will connect researchers and practitioners in the field of education and connect research to the real problems that the education community faces” (I12).

A good practice identified by participants in the interviews and the focus groups, in terms of institutional strategies to foster research transfer, was the existence of the Universitaria Consortium. A vice-rector in charge of research underlined that “I think that throughout this Consortium we could take a firm position on different aspects within our area of expertise and interest” (I2), and in doing so, the university manages to fulfil its role as an agent and contributor to social and cultural life.

6.3. Understanding the challenges of the transition to a research-based university

Considering that most researchers in Romanian universities do not have a full-time research position, but their research career is closely related to or, better said, dependent on their teaching career, it is no surprise that researchers feel the need for the university to open calls for full-time researchers that can work explicitly in universities’ research centres. To sustain the above argument, one researcher concluded the following:

Universities must hire full time researchers – my opinion is, regarding this subject, that universities have a huge backlog – because this strategy will help universities enhance their prestige by publishing strong impact studies that can be seen as a starting point in reforming the education system. (I9)

A concern related to the creation of research centres, and therefore facilitating the development of inter-disciplinary research groups, is that it might limit the academic freedom of the personnel working within the HEIs. The risk is much higher when the potential “waste of human resources by limiting their ideas only to the research centres’ priorities” (I4) enters the discussion.

From the university managers’ perspective, this risk is minimal because the university can provide support for researchers to conduct individual research without interfering or constraining the researcher from engaging in a specific field of interest. The support, seen as an institutional support mechanism, can offer researchers ‘formal’ support in terms of certifying the researcher’s affiliation with a research centre and can also offer the researcher a space to develop his/her research activity. On this topic, a university manager stated the following:

The researcher who wants to individually engage in research will receive only minimal support from the university, and by saying this, I mean that he/she will no longer receive access to the facilities provided by the university in terms of space, access to highly recognized databases and other types of resources that we generally provide for our own staff. (I9)

As previously stated, universities are starting to look deeper into the necessity of building coherent internal dissemination strategies by encouraging researchers to coalesce into research teams and centres. However, in regard to

external dissemination processes, universities are still lacking a coherent strategy, as confirmed by one researcher:

The major problem is that interested parties do not know about research interests and research results because we do not know how to transfer research results and, at the university level, we do not have a department that knows how to properly engage in this activity. (FGi)

The lack of a communication strategy also applies to the dissemination of information among faculties or research centres within the same university: “It is a little chaotic because there is no up-to-date, centralized system to see what research centres are still conducting research or not” (I2).

When talking about the challenges encountered regarding strategies to sustain knowledge transfer, one of the most emphasized ideas is that the social sciences are somehow at disadvantage to other sciences. The identity of educational science lacks consistency and unity and is considered to be “always diminished because in our field, the impact of our research results is not immediate” (I3). Moreover, researchers participating in the focus groups agreed that:

It is clear that the social sciences, especially the education sciences, are underprivileged when we start comparing with math or physics [...] and until you understand that the social sciences have a specific [identity] of their own, you will not truly manage to see the true legitimacy and the usability of the research results. After all, the products that come out of research in education sciences cannot be visible on the spot and cannot be bought, just as in agriculture or other industries. (FGi)

6.4. Strategies being pursued by HEIs to develop research production and dissemination

Regarding research strategies, it is important to discuss three levels at which the strategy must apply: at the university level, at the faculty level and at the department/research level. However, the connection and coherence between the three levels of research is not very clearly identified, and this is caused by a lack of vision in regard to developing and implementing a research strategy within universities:

It is not very clear to me if there is a strategy specifically related to research. I have read the rector’s managerial program, and it contains some ideas related to research and its importance, but I do not remember finding a specific paragraph in this document that refers to the university’s research strategy. (I14)

This lack of coherence also has repercussions on the organization and function of some research structures at the university level; “we rather perceive things as somehow atomized, meaning that there are multiple core centres that function more or less independently and [are] unrelated to one another” (I13).

If, at the university level, the research strategy tends to be unclear, at the faculty level researchers portrayed a clearer idea of how and what the focus should be in regard to engaging in research activities. In regard to smaller communities of practitioners, such as faculty departments, the clearer vision on research is strongly related to their own research interest that springs from their teaching activities. Thus, at the faculty level, the research strategy is linked to the existing programmes of study, and the research directions are guided to support further development of these programmes. A good example is the doctoral programme within each faculty:

Yes, there are such strategies, but they are explicit in the doctoral programmes and they must be presented in an explicit way, meaning that when doing various evaluations, you as a doctoral coordinator have to specify what your strategies are in regard to the doctoral supervision and how these strategies help or sustain a better development of the programme of study under whose umbrella you are working. (I10)

Another example of a strategy at the faculty level identified by researchers is the existing link between research and the labour market:

The research part that is oriented towards the needs of the labour market and, at the same time, respects scientific rigor must exist in each field. In our faculty, these ideas are stipulated in the strategic plan of the dean, who has just been re-elected, and this strategic plan is built on the previous experience he had in the last four years. (I1)

Hence, the changes that may arise at the level of research strategy are produced by internal and external factors. In regard to external factors, “the changes come from contextual factors [...] derived from the Ministry of Education or from other sources of funding and we have to adapt to the funding opportunities that are relatively low in these fields” (I11). The internal factors that influence the research strategy are related to the structure and the dynamics of research teams. On this topic, researchers have divergent ideas on the advantages and limitations of the three types of research groups: individual research, homogenous research groups or interdisciplinary research groups. The reasons to choose to conduct individual research are based on individual professional interests, which are strongly influenced by career promotion criteria: “the choices are rather circumstantial, pragmatically determined by personal interests, and that is absolutely logical and absolutely understandable” (I14). Emphasizing the above idea, one researcher added that:

I think research is still an individual business, quite atomized and very tightly linked with the promotion and evolution policy promoted at the national level in regard to one’s own individual career promotion, and, let’s be honest, promotion is kind of a prize for all your individual effort and performance. (I12)

Even if such an approach can be useful for professional promotion at the individual level, at the institutional level, it is seen as a waste of resources and

a lack of systemic coherence that hinders the development at the institutional level. Regarding this, the vice-rector responsible for research stated “that is [career proportion] first and foremost, and everyone should take care of their own career path, but this individual approach compromises the institutional vision on research and therefore stifles institutional development on a long-term basis” (I2).

Seeking to portray a set of core strategies that HEIs pursue in order to support knowledge transfer, we discovered the following four main categories: enabling awards for relevant publications in highly recognized journals, encouraging the development of research teams viewed through an interdisciplinary lens, giving incentives to those involved in research activities that enhance the university’s visibility and create a closer connection to policymakers, and reducing bureaucracy in terms of research project implementation. In regard to the mechanisms to support these strategies, university managers brought into the discussion the need to create an audit mechanism for research and considered as valuable the existence of specific tools to reward research activities that will help researchers monitor their involvement and their determination in regard to research activities:

It encourages and motivates researchers to engage in research activities that can have as a purpose the publication of a scientific article in a recognized journal, and it could create the premises for building joint research studies between our university and other national or international universities. (I1)

In terms of encouraging the development of research teams, the strategy focuses on building a supportive environment that favours the implementation of interdisciplinary research teams:

The university is taking the responsibility to offer the proper conditions for establishing research centres [...] we are not going to state that the university will force a researcher to join a research centre, but what we can do is to inform researchers that the university policy related to this topic is in favour of teams-based research activities (I9).

Other strategies are targeted at giving incentives for those involved in research activities that enhance the university’s visibility and therefore help create a closer connection to policymakers. A good practical example is related to the existence of a research gala in which, using internal university funds, researchers with highly recognized results in the field received incentives.

Moreover, one of the most common strategies that universities tend to adopt is related to reducing the bureaucracy in terms of starting and implementing research activities: “I think this is the most important strategy that will boost research and will also give researchers the feeling that the university does its best to support them in their professional development” (I2).

Another important point underlined in terms of research strategies at the university level was the internationalization of research by reversing the brain

drain and attracting researchers who will apply for and eventually conduct research projects using all the university's facilities. This situation is seen as a win-win process: the university can boost its international research collaboration and networking, and the researchers can come back to their country of origin to continue their career development.

7. Discussion and conclusions

The aim of this study was to identify the strategies that Romanian universities have adopted to sustain and implement the knowledge transfer process. Regarding the institutional strategies, the study permitted a deeper understanding of the context in which research is being produced, the strengths and weaknesses of the institutional framework, the priorities that HEIs have assumed and other components that are key elements in the process of developing coherent strategies or strategic objectives in the knowledge transfer process. However, the results provide an understanding of a context in which important instruments are still dysfunctional, and therefore, the knowledge transfer process is still a target to be reached or in progress.

The results show a tendency towards a linear model of tackling knowledge transfer, as detailed in the literature. Therefore, developing actions based on networks and partnerships between researchers and other categories of users seems to be the main direction for the universities to follow, according to the results. Many of the interventions recognized the need for these actions and discussed several action lines in order to move from a normative discussion to effective activities.

There is a similarity between the respondents' perceptions of where to intervene in the institutional framework for knowledge transfer facilitation and what Nelson and Campbell (2017) stated about the need to build or extend networks in order to further the reach of existing research. These perceptions were analysed through a review of the existing literature on how Romanian university research management is done and this pattern can be identified in almost all phases as follows.

The respondents' perceptions about research is still at the normative level. While they recognize the need for a common ground of action and language that gives force to educational research in the public sphere, the existing research is seen as valuable, and researchers seem to understand the principles of knowledge transfer as natural and normal, although there is little evidence of mobilization strategies that support this understanding.

The process of research management underpins the strategical objectives assumed in their institutional plans. Universities' community services are understood as instruments of knowledge transfer strategies to connect with societal needs. Additionally, HEIs are concerned with building research communities and creating connections with other external partners so that networks have a functional base and can start to cooperate on different research projects. Cross-domain research teams are supported, and respondents report

that they acknowledge the need to work together, collegial feedback and the importance of transparency and dialogue among them. These assure the building or extending of networks between researchers.

The Consortium Universitaria is an example of strengthening research brokering such that the institutional collaborations are aware of the impact they could attain, while establishing a context for researchers to make use of their knowledge.

Last but not least, the fourth category presented in the literature concerning visiting world experts is present in HEIs' institutional programs and is interpreted as internationalization of research in order to ensure rich collaboration and access to funds for research projects.

Although these categories are assumed to facilitate the knowledge transfer process, respondents acknowledge the importance of research teams, partnerships and having a common interest in research that could constitute a basis for a coherent university strategy of research management. Fears are also present, mostly regarding aspects that could limit researchers' freedom in the general interest of universities to become national research centres and each researcher's preference in conducting research – in homogenous or interdisciplinary teams or individually. These fears are justified in the context of career promotion. Therefore, it could be said that institutional strategies are not sufficiently aligned to support researchers in their career, allow them to contribute to knowledge transfer processes or ensure they have the necessary time and energy to disseminate their research results. Concerning the institutional structure, respondents recognize the need to have departments that are engaged in the dissemination process, facilitate communication, or at least centralize ongoing research projects so that the academic staff can follow results and processes. Moreover, incentives, support and recognition of researchers' work and reduced bureaucracy have also been mentioned as important mechanisms that engage researchers in fruitful research management at the university level.

Bibliographical references

- AMO, C. (2007). Conceptualizing research impact: The case of education research. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 22(1), 75-98.
- BENNET, A., & BENNET, D. (2014). Knowledge, theory and practice in knowledge management: Between associative patterning and context-rich action. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 10(1), 5-55.
- BODAS FREITAS, I. M., GEUNA, A., & ROSSI, F. (2013). Finding the right partners: Institutional and personal modes of governance of university-industry interactions. *Research Policy*, 42(1), 50-62.
<<https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.06.007>>
- CAMPBELL, C., POLLOCK, K., BRISCOE, P., CARR-HARRIS, S., & TUTERS, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59(2), 209-227.
<<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364>>

- CONSORTIUM UNIVERSITARIA (2017). *Consortiul Universitaria* [Universitaria Consortium]. Retrieved June 10, 2017, from <<http://universitaria.ase.ro/despre-universitaria/>>.
- DALMARCO, G., DEWES, M. de F., ZAWISLAK, P. A., & PADULA, A. D. (2011). Universities' intellectual property: Path for innovation or patent competition? *Journal of Technology Management and Innovation*, 6(3), 159-170.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-27242011000300012>>
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Improving knowledge transfer between research institutions and industry across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- GAUDET, J. (2013). It takes two to tango: Knowledge mobilization and ignorance mobilization in science research and innovation. *Prometheus*, 31(3), 169-187.
<<https://doi.org/10.1080/08109028.2013.847604>>
- GEUNA, A., & MUSCIO, A. A. (2009). The governance of university knowledge transfer: A critical review of the literature. *Minerva*, 47(1), 93-114.
<<https://doi.org/10.1007/s11024-009-9118-2>>
- JABBARY, N., & MADHOSHI, M. (2014). Factors affecting knowledge sharing behavior in academic communities: Grounded theory. *International Journal of Education and Practice*, 2(6), 126-136.
<<https://doi.org/10.18488/journal.61/2014.2.6/61.6.126.136>>
- JACOBSON, N., BUTTERILL, D., & GOERING, P. (2004). Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, 25(3), 246-259.
<<https://doi.org/10.1177/1075547003262038>>
- LAVIS, J. N., ROBERTSON, D., WOODSIDE, J. M., MCLEOD, C. B., & ABELSON, J. (2003). How can research organization more effectively transfer research knowledge to decision makers? *The Milbank Quarterly*, 81(2), 221-248.
<<https://doi.org/10.1111/1468-0009.t01-1-00052>>
- LEVIN, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
<<https://doi.org/10.1002/rev3.3001>>
- MALIK, S. (2016). *Knowledge mobilization in Ontario: A multi-case study of education organizations* (Doctoral dissertation).
- MINISTRY OF EDUCATION (2013). *Legea Educației naționale din 5 ianuarie 2011* [National Law on Education, 5th of January 2011], (1). Retrieved from <<http://oldsite.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=18375>>
- NELSON, J., & CAMPBELL, C. (2017). Evidence-informed practice in education: Meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135.
<<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>>
- OECD (2011). *Actor Brief: Higher Education Institutes (Heis)*. Educational activities of HEIs. Retrieved from <<http://www.oecd.org/innovation/policyplatform/48373782.pdf>>.
- PAEZ-LOGREIRA, H., ZAMORA-MUSA, R., & VELEZ-ZAPATA, J. (2016). Relation analysis of knowledge management, research, and innovation in university research groups. *Journal of Technology Management and Innovation*, 11(4), 5-11.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-27242016000400002>>
- PERRY, L. B., & TOR, G. (2008). Understanding educational transfer: Theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38(4), 509-526.
<<https://doi.org/10.1007/s11125-009-9092-3>>

- PORTER, R. D., & HICKS, I. (1995). *Knowledge utilization and the process of policy formation: Toward a framework for Africa*. Academy for Educational Development, Sara Project.
- RATHI, D., GIVEN, L. M., & FORCIER, E. (2016). Knowledge needs in the non-profit sector: An evidence-based model of organizational practices. *Journal of Knowledge Management*, 20(1), 23-48.
<<https://doi.org/10.1108/JKM-12-2014-0512>>
- ROGERS, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Romanian National Law of Education (2011). Available at: <http://keszei.chem.elte.hu/bologna/romania_law_of_national_education.pdf>. Retrieved 15.11. 2017
- WAGHID, Y. (2002). Knowledge production and higher education transformation in South Africa: Towards reflexivity in university teaching, research and community service. *Higher Education*, 43(4), 457-488.
<<https://doi.org/10.1023/A:1015211718131>>
- WATANABE, T. (2009). University-industry collaboration: Effect of patenting and licensing by university on collaboration research. *TechMonitor*, Sep-Oct, 11-18.

El papel del *coach* en la formación de directivos^{*}: análisis de un programa específico^{**}

Mariana Altopiedi

Universidad de Sevilla. España.
maltopiedi@us.es

Antonio Burgos García

Universidad de Granada. España.
aburgos@ugr.es



Recibido: 24/10/18

Acceptado: 30/9/19

Publicado: 30/1/2020

Resumen

La complejidad de las tareas de dirección escolar exige una formación específica. Los estudios sobre liderazgo coinciden en que esta formación tenga como base la reflexión sobre la práctica favorecida por el *coaching*. Este artículo presenta el análisis de los comportamientos y de las estrategias de intervención de los *coaches* y su relación con los procesos de reflexión-aprendizaje desarrollados en los grupos de discusión para la formación de directores en el marco de un programa específico. Los resultados señalan que el ejercicio del papel de *coach* necesita una rigurosa formación, tanto en relación con el ejercicio del liderazgo como también en competencias y habilidades sociales mediante las cuales construir una relación de confianza. Un funcionamiento grupal que favorezca la reflexión sobre el propio liderazgo requiere ofrecer síntesis y ampliaciones que ayuden a establecer relaciones entre los hechos, evitar valoraciones, consejos y, en cambio, asumir una escucha activa, la capacidad para gestionar el tiempo y la de formular preguntas y comentarios desafiantes, pero no descalificadores, que resulten claves para la mejora y la calidad del proceso formativo. Dadas las múltiples exigencias para que la labor del *coach* sea efectiva, se observa la necesidad de que se realice una apropiada y rigurosa formación en conocimiento experto a través de competencias y habilidades sociales que favorezca una relación de confianza con los participantes.

Palabras clave: formación de directivos; liderazgo educativo; *coaching*; reflexión sobre la práctica profesional

* En atención al principio de economía del lenguaje, a lo largo del texto se emplea el masculino genérico.

** M. SÁNCHEZ-MORENO y J. LÓPEZ-YÁÑEZ (codir.) (2015-2017), *Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching*, Madrid, Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Convocatoria de proyectos de I+D+i, referencia: EDU2014-53175-P. Aplicación de un programa de formación de directores escolares basado en la reflexión sobre la práctica.

Resum. *El paper del coach en la formació de directius: anàlisi d'un programa específic*

La complexitat de les tasques de direcció escolar exigeix una formació específica. Els estudis sobre lideratge coincideixen a demanar que aquesta es basi en la reflexió sobre la pràctica afavorida pel *coaching*. El present article mostra l'anàlisi dels comportaments i de les estratègies d'intervenció dels *coaches* i la seva relació amb els processos de reflexió-aprenentatge desenvolupats en els grups de discussió per a la formació de directors en el marc d'un programa específic. Els resultats assenyalen que l'exercici del paper de *coach* necessita una rigorosa formació, tant en relació amb l'exercici del lideratge com també en competències i habilitats socials mitjançant les quals es pugui construir una relació de confiança. Un funcionament grupal que afavoreixi la reflexió sobre el propi lideratge requereix oferir síntesis i ampliacions que ajudin a establir relacions entre els fets, evitar valoracions, consells i, en canvi, assumir una escolta activa, la capacitat per gestionar el temps i la de formular preguntes i comentaris desafiants, però no desqualificadors, que resultin claus per a la millora i la qualitat del procés formatiu. Ateses les múltiples exigències perquè la tasca del *coach* sigui efectiva, s'observa la necessitat de realitzar una apropiada i rigorosa formació en coneixement expert a través de competències i habilitats socials que afavoreixi una relació de confiança amb els participants.

Paraules clau: formació de directors; lideratge educatiu; *coaching*; reflexió sobre la pràctica professional

Abstract. *The role of coaching in the training of principals: Analysis of a specific program*

The complexity of school management tasks requires specific training. Studies on leadership agree that such training should be based on reflective practice favored by coaching. This article presents the analysis of the behaviors and intervention strategies of coaches and their relation with reflective learning processes undertaken in discussion groups for the training of principals within the framework of a specific program. The results indicate that coaching requires rigorous training in relation to both leadership and social skills and abilities through which a relationship of trust can be built. Group synergies that encourage reflection on one's own leadership require syntheses and extensions to establish relationships between the facts and avoid valuations and advice, while promoting active listening, the capacity to manage time and formulate questions, and challenge but not disqualify comments that are key to the improvement and quality of the training process. Given the multiple demands for coaches' work to be effective, we observe the need for appropriate and rigorous training in expert knowledge through social skills and abilities that promote a relationship of trust with the participants.

Keywords: principals; training; school coaching; school leadership; reflection on professional practice

Sumario

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Introducción | 5. Resultados y discusión |
| 2. Marco conceptual del estudio | 6. Conclusiones e implicaciones |
| 3. El programa de formación de directivos mediante la reflexión | Referencias bibliográficas |
| 4. Metodología | |

1. Introducción

La complejidad creciente de las organizaciones educativas y el incremento de sus niveles de autonomía, así como de responsabilidad por parte de sus líderes, comporta una mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas en los centros escolares. Consecuentemente, resulta necesario actualizar la concepción de dirección escolar, promoviendo el desarrollo de líderes que contribuyan, a partir de su experiencia, a la creación de conocimiento social y organizativo (Gairín y Castro, 2011). Este replanteamiento del papel de los directivos conlleva considerar que «las personas que deben dirigir a otras deberían ser capaces también de dirigirse a sí mismas» (Antúñez y Güell, 2019, p. 7) y, por tanto, repensar su formación. Entender esta como «desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito» (Ravier, 2005, citado por Sánchez-Teruel, 2013, p. 172) supone otorgar un lugar de privilegio a la reflexión sobre la propia práctica, evidenciando la conveniencia de procesos formativos paralelos al ejercicio del rol. Coincidentemente, en el contexto internacional, los programas de desarrollo profesional continuo (*continuous professional development*, CPD) para líderes escolares en sus diferentes modalidades (aspirantes, noveles y directores con experiencia) han experimentado un gran avance (Huff, Preston y Goldring, 2013) combinando la teoría con la práctica e involucrando activamente a los directivos en el análisis de los problemas a los que se enfrentan en su trabajo. Esta aproximación a la formación de directivos hace del *coaching* una herramienta privilegiada para ello (Baniandrés, Eizaguirre y Feijoo, 2011), en tanto ayuda a los sujetos a enfrentarse eficazmente a los desafíos y dilemas que la dirección plantea (Lofthouse, 2019).

El artículo expone el análisis de los resultados que se produjeron a partir del trabajo desarrollado por el *coach* en el marco del programa formativo «Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto I+D+i, 2018) y dirigido a mejorar la práctica directiva a partir de la reflexividad. Las preguntas de investigación que aquí nos planteamos se organizan en torno a dos cuestiones centrales:

- ¿Qué factores inciden en los procesos de reflexión sobre la práctica directiva?
- ¿Qué estrategias ponen en juego los *coaches* y que contribuyen a que esos procesos se desarrollen en aprendizajes? ¿Cuáles, en cambio, los limitan?

Por tanto, los objetivos de nuestro estudio serían los siguientes:

1. Identificar factores del funcionamiento grupal que contribuyen o, en su caso, obstaculizan los procesos reflexivos considerados necesarios para la construcción de aprendizajes dirigidos a la mejora del ejercicio del liderazgo escolar.

2. Conocer los comportamientos, las actuaciones y las actitudes de los *coaches* que inciden en la capacidad del grupo para generar tales procesos reflexivos.

2. Marco conceptual del estudio

2.1. *La reflexión sobre la práctica profesional como estrategia formativa*

Como se ha señalado y atendiendo a la demanda de estudios como el de Silva, Del Arco y Flores (2017) sobre la formación directiva, la reflexión sobre la práctica resulta un medio idóneo para la mejora sostenible del liderazgo educativo. De acuerdo con la clásica definición de Dewey (1933), la reflexión es un modo de pensar de manera lógica y analítica al encarar un problema. Se evidencia cuando los implicados demuestran entenderse mejor a sí mismos (Ming Yu, 2018), ver la situación abordada desde una perspectiva distinta (Kramer, 2018) y, como consecuencia, pueden plantear alternativas para darle respuesta. Por tanto, cuando este proceso se refiere a la práctica profesional, cabe entenderlo como un modo de aprendizaje que dota a los partícipes de recursos para transformarla (Kramer, 2018). Entre tales recursos ocupa un lugar central el conocimiento de las propias capacidades y competencias (Antúnez y Güell, 2019), a fin de emplearlas eficazmente.

Para que este tipo de proceso tenga lugar, han de cumplirse algunas condiciones. Kramer (2018) plantea las siguientes: adoptar una posición crítica frente al esencialismo; percibir la existencia humana como intrínsecamente social; dudar de las «verdades» y luchar por encontrar sentidos; rechazar intentos de esconderse tras lo inconsciente; atender a la dialéctica entre objetividad y subjetividad como base de la realidad, y entender el presente como modelado —pero no determinado— por el pasado y el futuro. Esto permite a quienes se embarcan en un proceso de reflexión sobre la práctica reconocer la tensión entre estabilidad y cambio en su propia identidad profesional, así como las relaciones entre esta y el entorno de trabajo. Precisamente, el análisis del contexto y de las situaciones con que desafía al directivo constituye una herramienta idónea para el desarrollo profesional en servicio (Ming Yu, 2018).

Distintos estudios (Nehring, Laboy y Catarius, 2010; Youde, 2018; Lofthouse, 2019) coinciden en subrayar la importancia del establecimiento de un marco que formalice estos análisis definiendo las actividades en el marco de un grupo. Asimismo, destaca el papel que en la movilización de los procesos de reflexión adquiere quien dinamiza al grupo actuando como facilitador de los aprendizajes (Youde, 2018).

2.2. *El coaching en la formación de directivos escolares*

Entendemos que «el *coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño, es decir, consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle» (Whitmore, 2015, p. 20). Sirve, por tanto, como apoyo a las reflexiones en los procesos de evaluación, autoevaluación y

acreditación, en la gestión de investigaciones y en el ámbito del liderazgo y la gestión (Véliz Rojas y Paravic-Klijn, 2012, p. 117). Implica una forma de relacionarse y de comunicar que aporta, entre otros beneficios, el de ayudar a otros directivos a sentir un mayor reconocimiento, dándole importancia a su vida profesional. Esto favorece el compromiso y la responsabilidad en el ejercicio de su trabajo (Creasy y Paterson, 2015, p. 64).

Wildflower y Brennan (2015) exponen dos tipos de *coaching* aptos para educadores, administradores y directivos de instituciones docentes. El primero, el *cognitive coaching* (Ward, 2010), consiste en cambiar los modelos mentales sobre uno mismo, los demás y la vida en general. El segundo, el *instructional coaching* (Creasy y Paterson, 2015), combina el conocimiento y la pericia de las competencias del *coaching* con la discusión sobre buenas prácticas.

Otros métodos en el ámbito de la formación de directivos emplean el *coaching* mixto (*blended coaching*), que supone la doble preocupación por el crecimiento personal y profesional. También se reconoce la posibilidad de usar el *coaching* de dos formas: «como proceso de cambio personal en que una persona es orientada por un *coach* y como competencia que desarrollan quienes tienen responsabilidad en la conducción de equipos de trabajo» (Nava y Mena, 2012, p. 120). Las dos aplicaciones del *coaching* en los equipos directivos coinciden, según Salazar y Molano (2003, citado por Nava y Mena, 2012, p. 120), en «la creencia de que ante la necesidad de lograr objetivos en equipo es fundamental un estilo de conducción el cual permita que las personas aprendan a aprender y a dirigir su desarrollo». Se aprecia, por tanto, su contribución a generar los procesos de autodirección demandados por Antúnez y Güell (2019).

El logro de estos objetivos se beneficia de una cuidadosa planificación de tareas estructuradas (Lofthouse, 2019) y del uso de recursos como incidentes críticos sobre los que reflexionar (Ming Yu, 2018), ejemplos de la vida real, ejercicios reveladores o provocadores o recursos informativos como tablas, gráficos, informes, resúmenes, etc. (Bloom, Castagna, Moir y Warren, 2005). Se basa en una relación eficaz entre formador y participantes, que requiere confianza, confidencialidad, compromiso, apertura, claridad en los objetivos y actividades, y uso adecuado de la retroacción y la evaluación. Se prefieren formadores con experiencia en el liderazgo escolar, desde una concepción del *coaching* como relación simétrica, tendente a facilitar la mejora de las prácticas de liderazgo de los implicados (Robertson, 2009).

Gorrochotegui, Vicente y Torres (2013, p. 119) recomiendan lo siguiente: «el *coaching* como proceso sistemático de aprendizaje y formación [...] guiado por un *coach*, les permitiría a los directivos escolares desarrollar competencias de liderazgo directivo y de esta manera incidir favorablemente en el trabajo de otros actores educativos que a su vez mejore la percepción que estos tienen del ambiente escolar». De acuerdo con estos autores y coincidiendo con el Instituto Europeo del Coaching (Baniándres, Eizaguirre y Feijoo, 2011), los beneficios de su empleo son, entre otros: 1) mejorar el desempeño y la productividad; 2) desarrollar al personal; 3) mejorar el aprendizaje;

4) mejorar las relaciones; 5) mejorar la calidad de vida; 6) mejorar el uso de las habilidades y los recursos del personal; 7) ofrecer respuestas más rápidas y eficaces; 8) mejorar la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio; 9) lograr un personal más motivado y creativo, y 10) cambiar la cultura organizativa.

En definitiva, el *coaching* contribuye al desarrollo de capacidades de liderazgo a nivel individual y al fortalecimiento de las competencias sociales y culturales que favorecen el cambio en la labor (Aas y Vavik, 2015). Así, «los participantes se mueven de posicionamientos pasivos y aislados a otros de carácter proactivo» (Aas y Vavik, 2015, p. 254), donde no solo los directivos sino también otros miembros de la comunidad educativa dediquen tiempo a reflexionar y a planificar futuras mejoras en su centro (Wise y Jacobo, 2010). Un buen *coach* podría ayudar al director a introducir mejoras en su centro compartiendo análisis y reflexiones sobre las estrategias para lograrlo. Su visión crítica podría empujar al director hacia nuevas formas de pensar y de actuar, logrando así cambios duraderos. Se reconoce, pues, que «solo un sistema de *coaching* que se anticipa a la necesidad de renovación y trabaja para el cambio sostenido proporcionará resultados permanentes» (Huber, 2013).

3. El programa de formación de directivos mediante la reflexión

El programa formativo analizado fue puesto en práctica en el marco del proyecto de investigación *Formación de directores de instituciones de educación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching* (Sánchez Moreno y López Yáñez (codir.) (2015-2018), Ministerio de Economía y Competitividad, Convocatoria de proyectos de I+D+i. EDU2014-53175-P.). Este, a su vez, tuvo su origen en un estudio enmarcado en el proyecto multilateral *Professional learning through reflection promoted by feedback and coaching*¹, que dio lugar a una adaptación de esta formación al contexto español. A través del mismo se pretende desarrollar en los participantes competencias específicamente ligadas a la labor directiva, con especial énfasis en las capacidades para el manejo y la movilización de los grupos y el control de las propias emociones, mediante la reflexión orientada al análisis de las prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. La base del programa es que el propio grupo, dinamizado por un *coach*, actúe como promotor del análisis de la propia práctica de liderazgo. Esto se realiza a partir de la descripción del perfil de liderazgo de cada miembro, surgida del análisis de las respuestas a un instrumento de evaluación (CPSM) diseñado sobre la base de una selección de características —tales como la orientación hacia el liderazgo y el poder, el compromiso con la tarea, la resistencia al estrés y la autoeficacia, etc.— y de acciones propias del rol de directivo (tanto de gestión como de

1. EU Project *Professional Learning Through Feedback and Reflection* (PROFLEC) - 528356-LLP-2012-CH-COMENIUSCMP, desarrollado en el marco del proyecto *Comenius*, dentro del proyecto *Lifelong Learning Programme, Multilateral Projects*, coordinado por el Instituto de Gestión y Economía de la Educación (IBB), Universidad de Formación en Educación, Zug (Suiza).

manejo de las relaciones y la coordinación de la enseñanza), en contraste con las de un grupo de control conformado por diversos directivos, a fin de contar con un parámetro normativo ajustado a nuestro contexto. Esta caracterización se pone en relación con la del contexto particular de desempeño del papel directivo, realizada a partir de un instrumento diseñado *ad hoc*. Paralelamente, se administra a otros miembros de la organización educativa un instrumento diseñado para caracterizar el perfil de su directivo o directiva en relación con indicadores que se planteaban en términos descriptivos de su comportamiento y sus disposiciones habituales. La información así obtenida se contrasta con los resultados del mismo instrumento al finalizar el programa. Esta evaluación se completa con una valoración por parte de los participantes de distintos aspectos del programa, estudiando tanto su desarrollo como los aprendizajes obtenidos mediante su participación, además del análisis del desarrollo de las sesiones y del funcionamiento —grupal e individual—.

Otra de las bases del programa es que, a lo largo del mismo, cumple una secuencia de aprendizaje estructurada en cinco fases: establecimiento de un clima de confianza; creación de la imagen de sí mismos por parte de los participantes a partir de un informe de retroalimentación; establecimiento de objetivos; diseño de un plan de mejora de la práctica directiva y estimulación de los participantes por parte del *coach* para la consecución de los objetivos.

En términos generales, el programa fue organizado por investigadores miembros de cuatro universidades andaluzas y en colaboración con los centros de profesorado (CEP) de Andalucía. Además, el grupo de investigación se ocupó del diseño de los materiales de apoyo y de la formación de los *coaches*, elegidos entre directores escolares que contaban con cierta trayectoria y prestigio, y los CEP se encargaron de gestionar y promover el programa. La duración del trabajo de campo realizado fue de unos seis meses, en los que los participantes del grupo se reunieron —con una periodicidad variable— en siete ocasiones. Cada una de estas sesiones tiene una finalidad establecida y una secuencia de trabajo prefijada. La primera se dedica a la presentación del programa y de los miembros del grupo atendiendo especialmente a su estilo directivo y a las particularidades del contexto. La segunda sesión se dedica al análisis —primero, individual y, luego, colectivo— del perfil de liderazgo de cada miembro, con arreglo a la información derivada de las respuestas al cuestionario de valoración de competencias directivas (CPSM). En cada una de las reuniones posteriores, dos de los miembros del grupo exponen sucesivamente alguna situación —de ser posible, actual— que los cuestione como líderes educativos. En relación con ese caso, los demás van formulando preguntas en un nivel creciente de profundidad, análisis, valoraciones y consejos, en ese orden y por turnos. Garantizar el respeto de esta secuencia y el ajuste al tiempo de cada parte de la sesión es el papel central del *coach*, por lo que este adquiere un lugar central en la dinámica de trabajo formativo.

Dada la importancia del papel del *coach*, es fundamental asegurar las mejores condiciones para su desempeño, entre las que destacan la claridad sobre los principios del programa asegurando el respeto por la secuencia de trabajo

establecida, el conocimiento y el manejo adecuados de las estrategias de *coaching* y la capacidad para crear un ambiente de comunicación y confianza entre los participantes. En síntesis, el *coach* debe mantener una posición activa, estando alerta y perceptivo a lo que vaya sucediendo. La dinámica del grupo promoverá la discusión y el diálogo entre participantes, orientados por el *coach* mediante preguntas abiertas y dando «juego libre» a los participantes hasta el momento en que haya que «reconducir» el diálogo (Gutiérrez Brito, 2008).

4. Metodología

La metodología que aplicamos en este estudio fue de carácter cualitativo, concretamente utilizamos la estrategia de «observación sistemática del funcionamiento de los grupos» en el marco del programa formativo. Esta información quedó grabada en vídeo en diferentes sesiones, con el consentimiento de los integrantes del grupo y previa garantía de confidencialidad. En el análisis de los datos y de la información se emplearon dos técnicas complementarias. En primer lugar, se procedió a la transcripción de los discursos de las sesiones grabadas, y el texto resultante fue sometido a un análisis de contenido empleando como herramienta el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA, a fin de establecer comparaciones entre el funcionamiento de los distintos grupos. En este análisis transversal se empleó un sistema de categorías que contemplaba las siguientes dimensiones, relativas a los diferentes aspectos del funcionamiento del programa formativo:

1. Actuación del *coach*.
2. Actuación de los participantes.
3. Desarrollo de las sesiones, atendiendo especialmente al seguimiento de la secuencia de preguntas establecida, así como al contenido de las intervenciones (preguntas, valoraciones, consejos, etc.).
4. Conocimientos y creencias sobre la práctica directiva demostrados por los participantes.

En segundo lugar y de manera complementaria se procedió a realizar un análisis sistemático de la dinámica de las sesiones de cada grupo a partir de la observación de las grabaciones. Posteriormente se realizó una síntesis de los datos analizados, que se trasladó a una ficha de observación específica para cada sesión que permitiera valorar la consecución de los objetivos propuestos y tener una visión global de la evolución de cada grupo durante el programa en relación con las dimensiones consideradas en el análisis transversal. En estos análisis se consideraron las siguientes dimensiones:

1. Distribución del tiempo.
2. Distribución de los participantes en el espacio.
3. Actuación del *coach* en la definición y el mantenimiento del respeto por las tareas a realizar en cada momento.

4. Clima y funcionamiento del grupo.
5. Actuación de los participantes respecto de sí y de los demás, considerando su respeto por las indicaciones y las tareas correspondientes a cada sesión.
6. Actuación del grupo, en conjunto, considerando su respeto por las indicaciones y las tareas correspondientes a cada sesión.

En atención al marco conceptual del estudio se presentan resultados correspondientes a aquellas categorías relativas al ejercicio del *coaching*, poniéndolas en relación con la dinámica de los grupos y los aprendizajes reconocidos por sus integrantes. Se consideraron, por tanto:

- a) Comportamientos dirigidos a hacer respetar la dinámica de trabajo prevista, así como a estimular la reflexión y favorecer el clima de confianza necesario para ello.
- b) Sus efectos en la dinámica formativa del grupo, en términos de la formulación de reflexiones de creciente profundidad y el planteamiento de alternativas que enriquecieran la práctica de liderazgo de cada partícipe.

4.1. Muestra del estudio

En este estudio, los CEP se ocuparon de la acreditación de participantes del programa, que fueron unos 90 directivos. La convocatoria, realizada por cada CEP, tenía carácter voluntario, lo que puede garantizar el interés de los participantes. Inicialmente se conformaron 16 grupos compuestos por seis miembros y un *coach*. Sin embargo, dos de ellos no llegaron ni a constituirse desde la primera fase de inicio del programa, porque no contaron con suficientes participantes. Finalmente fueron 14 los grupos que completaron el programa y los que constituyeron la muestra objeto de nuestro estudio. Los miembros de cada uno se mantuvieron durante todo el proceso, con la excepción de algunos que tuvieron que dejar de asistir por diversos motivos. Cuando esto se produjo, en la primera sesión y de manera previsible fueron sustituidos por otros directivos interesados.

5. Resultados y discusión

En las sesiones formativas, pese a que la secuencia y la estructura del trabajo se suponía idéntica, según los datos, no todos los grupos funcionaron del mismo modo ni lograron el mismo nivel de reflexión ni de aprendizaje. Esto ha estado condicionado por las diferencias en el ejercicio del rol por parte de los *coaches*, derivadas del estilo personal y de su capacidad para conducir la tarea. Por tanto, los resultados se presentan organizados en función de los comportamientos previstos por el programa para el adecuado ejercicio del *coaching* y comparando aquellos que desempeñaron su función en grupos con mayor y menor grado de reflexión y aprendizaje (objetivos 1 y 2 de nuestro estudio):

- a) Definición precisa y clara del trabajo a realizar, así como de sus fines.
- b) Intervenciones para asegurar el respeto por la secuencia de trabajo y el cumplimiento de los tiempos para ello y actuaciones para la reconducción de la sesión tras el desvío de la temática.
- c) Formulación de preguntas y comentarios que estimulen la reflexión, eludiendo críticas, valoraciones y consejos precipitados.
- d) Establecimiento de un clima de confianza y respeto mutuos.

a) *Definición del trabajo y sus fines*

Uno de los grupos en los que se detectaron mayores indicios de progreso en cuanto a capacidad de reflexión sobre el liderazgo de sus miembros a lo largo de las sesiones es el 9. En él se registraron comentarios que evidenciaban la búsqueda de alternativas ante las situaciones vividas, además de valoraciones como «hay una cosa que no pensamos y lo dice el mismo proyecto: “reflexión sobre la práctica”. Yo creo que, a veces, nos falta: hablar sobre cómo hemos trabajado y sacar las cosas positivas, ventajas, inconvenientes, logros...» (9.4). Estos logros parecen promovidos por la claridad del *coach* en la exposición de las tareas y sus fines. Así, ya en la primera sesión señala que, «de cara al 1 de junio, la última sesión, deberíamos cada uno hacer un plan de actuación para mejorar la situación». Este tipo de comportamiento favorece una dinámica que conduce a la reflexión sobre la práctica en tanto que estructura la interacción (Nehring et al., 2010) y limita las digresiones (Lofthouse, 2019).

En claro contraste, el *coach* del grupo 14 demuestra escasa seguridad en el planteamiento de la tarea: «Debemos dar la opinión sobre el proceso formativo. Creo yo que va por ahí lo que nos piden». De manera semejante, el *coach* del grupo 1 se extiende de manera importante en la primera sesión acerca de la dinámica del programa: «Vamos a intentar ser críticos, hemos sido hasta ahora muy buenos, pero... ¿vale? Es que, si no, al final, yo coincido con lo que dice ella, ella coincide con los que dices tú... Vamos a intentar ser críticos para poder reflexionar luego» (1.1). El *coach* 1.1 habla sobre el proyecto y describe la formación:

Yo me quedaría con 3 aspectos: que es una formación reflexiva, donde no hay nadie que sea un experto, [...], será de vosotros mismos, la reflexión que vais a hacer de las diferentes situaciones que se nos van a plantear, vais a ser los propios expertos. Al final, lo que se pretende es reflexionar sobre nuestra propia práctica directiva, en situaciones muy concretas que más adelante vais a proponer cada uno de vosotros, visto desde diferentes puntos de vista. [...]. La reflexión, estoy convencido que será una autorreflexión totalmente sincera [...] y pensad que esto lo que tenemos es que mejorar nuestra propia práctica.

Sin embargo, a lo largo de las sucesivas sesiones se muestra poco dispuesto a que estas fórmulas se cumplan. Los dos últimos grupos, a diferencia del anterior, se limitaron a realizar valoraciones —generalmente positivas— que no movilizaron la búsqueda de alternativas ni la generación de aprendizajes relevantes.

b) Intervenciones para asegurar el respeto por la secuencia y el tiempo de trabajo

En el marco del programa, la secuencia de aprendizaje cumple la función de herramienta para guiar el diálogo y estructurar el intercambio, reconocida como factor facilitador de la reflexión sobre la práctica (Nehring et al., 2010; Lofthouse, 2019). Por tanto, es fundamental, en primer término, la atención estricta al orden en que se prevén los distintos tipos de intervención. Los *coaches* de los grupos que lograron un nivel de reflexión más alto se atuvieron fielmente a la sucesión en grado creciente de profundidad de los comentarios: «[...] preparamos una ronda de intervención, tened en mente que es lo que le vamos a preguntar con esos tres tipos de preguntas [...]» (2.1). «Eso, si no te importa, lo dejamos para la segunda parte, que es donde ya pasamos a analizar tu informe. Lo que quiero en la primera parte es, de estas dimensiones que hay, cuáles son las que tú crees que para desempeñar el puesto de la dirección son las principales, y las ventajas y las desventajas» (1.1). Por el contrario, los de grupos poco productivos, como el 13, tendieron a permitir —o, incluso, propiciar— digresiones, lo que condujo a largas discusiones acerca de la función directiva, la normativa que la rige o, en alguna oportunidad, temas de interés personal de alguno de los directores, como la atención a la diversidad, ajenos a las situaciones expuestas «bajo los focos».

Evidentemente ligado a lo anterior se halla el control del tiempo y su rigurosa gestión. Nuevamente, el *coach* del grupo 13 se presenta como ejemplo de la falta de cumplimiento de esta demanda que llegó al extremo de exigir una sesión «extra» para completar la secuencia de permanencia «bajo los focos», debido a que se dedicó un tiempo muy superior al previsto al análisis de uno de los casos. Como contrapartida, la *coach* del grupo 10 mostraba un estricto control del tiempo, pese al evidente afán de protagonismo de uno de los miembros del grupo. También el *coach* del grupo 3 muestra esfuerzos en este sentido, procurando, además, rentabilizar los intercambios: «los tres que faltan os recuerdo: intentad que los temas que elijáis no sean repetitivos».

c) Formulación de preguntas y comentarios que estimulen la reflexión, eludiendo críticas, valoraciones y consejos precipitados

A fin de promover la reflexión, resulta fundamental establecer relaciones entre las experiencias expuestas, que se identifiquen problemáticas y preocupaciones recurrentes que den sentido al conjunto del trabajo y que se oriente la formulación de conclusiones. Ejemplo de este tipo de actuación lo encontramos cuando el *coach* del grupo 9 señala: «En todas las sesiones se da el mismo tema: el tema de las relaciones [...]». Por otra parte, de acuerdo con la concepción contextualizada del liderazgo que fundamenta el programa, es necesario vincular la información proveniente de los distintos instrumentos. Así, la *coach* del grupo 10 preguntaba frecuentemente por la adecuación de los perfiles de liderazgo descritos por los directores participantes a su contexto. Complementariamente, son reiteradas las ocasiones en que uno de ellos (10.3) afirma que

va «tomando ideas», ante lo que otros miembros del grupo también reconocen realizar aprendizajes a partir de su participación en las sesiones.

Otro recurso para la promoción de la reflexión es la formulación de preguntas u observaciones que, por su cariz de cuestionamiento, resulten desafiantes y motivadoras y la presentación de alternativas. Por ejemplo, 9.1 empleaba este tipo de estrategia: «¿No pensáis que...?», o «Entonces, resumiendo un poco, la problemática ha sido que la familia no estaba contenta con la decisión que tomaste o que la dirección tomó...» y, a continuación, «Quizás, desde la dirección del centro, podrían haber tenido un contacto más asiduo con...». Por su parte, la *coach* del grupo 10 prefería la interrogación directa sobre los aspectos fuertes y débiles del directivo en cuestión evidenciados en el relato, y el *coach* del grupo 2 realizaba propuestas directas: «como estamos en tiempo, mi sugerencia es que, con relación a las cosas que se han planteado [...], ¿qué has podido aprender de esta experiencia, qué sugerencias de las que ha habido aquí puedes intentar poner en marcha o por lo menos hablar con tu equipo [...]?». En clara oposición se evidencia la importancia de evitar valoraciones y consejos precipitados que obstruyan la reflexión. Mientras que la primera de estas conductas suele dar lugar a intercambios de halagos entre los partícipes, frecuentes sobre todo cuando se conocen de antemano, las segundas tienden a producirse cuando uno de los miembros se presenta como más experimentado o seguro en su rol. En ambas circunstancias la intervención del *coach* para limitar las intervenciones parece decisiva, como lo demuestran las consecuencias negativas de actuaciones como las de la *coach* del grupo 10, que evidencia inseguridad a la hora de reconducir la tarea permitiendo la emergencia de uno de los participantes como «modelo». Esto tiende a dificultar que se reconozca el logro de objetivos en equipo como finalidad principal de la tarea, requisito para que esta contribuya a ampliar la posibilidad de cada miembro de aprender a aprender, dirigiendo su propio desarrollo profesional.

Así, se limita el proceso reflexivo que se extrae de los comentarios autorreferenciales, que no solo conllevan las experiencias vividas por los directivos expertos y que puedan transferirse a las situaciones problemáticas experimentadas por los noveles, sino que también conducen a desviaciones de la situación narrada por cada directivo. Esta conducta fue, por ejemplo, frecuentemente adoptada por el *coach* del grupo 13, que, al finalizar el programa, mostró muy bajos niveles de elaboración respecto a los planteamientos iniciales. Asimismo, durante las sucesivas sesiones, en este grupo se reiteraron los deslizamientos del intercambio hacia cuestiones de interés general. Como consecuencia, la situación de intercambio acabó constituyéndose en un espacio catártico, en que los participantes descargaban sus ansiedades y manifestaban sus preocupaciones, por lo que se declaraban «contentos» con la tarea realizada, sin mostrar modificaciones en su modo de ver ni de ejercer el liderazgo.

Según los resultados, otro elemento central en el cambio de la visión sobre el propio perfil de liderazgo está representado por el carácter de las situaciones propuestas como objeto de análisis que han de aludir a problemas vividos en la práctica. En esto resulta fundamental la forma en que el *coach* expone qué

tipo de caso ha de prepararse. En el ya mencionado grupo 13, precisamente, se plantea que estas situaciones «no necesariamente debían estar cerradas». Finalmente, la mayor parte de los casos formulados estuvieron resueltos en la práctica. En consecuencia, el margen de discusión era menor y la posibilidad de implementar un cambio, casi nula. El resultado de esto parece ser que se da por casi inmejorable la actuación del implicado, obturando la búsqueda de alternativas y, por tanto, el aprendizaje. Algo similar deriva de no contemplar otro aspecto básico para la promoción de la reflexión: el respeto por los juicios y relatos de cada implicado sobre las experiencias vividas y la evitación de valoraciones precipitadas, siendo clave la escucha activa y el análisis en busca de soluciones a los problemas que plantea la práctica del liderazgo educativo. Influye, asimismo, en el establecimiento de un clima adecuado para el trabajo de análisis.

d) Establecimiento de un clima de confianza y de respeto mutuos

Establecer un ambiente adecuado exige, sin duda, el grado de confianza necesario para compartir las propias preocupaciones, sin caer en un exceso de identificación que —como ya comentáramos en los casos de los grupos 1 y 13— desvirtúe el intercambio conduciéndolo a convertirse en un espacio de identificación colectiva que se limite a la mera queja por las dificultades del rol o a la adopción de actitudes autojustificadoras. Esto presupone el establecimiento de una relación de respeto y confianza entre todos los participantes (Bloom, Castagna, Moir y Warren, 2005). A partir de los resultados obtenidos, cabe señalar que esta fue la tónica general, con matices entre los diversos grupos. A modo ejemplo de los intentos por establecerla, cabe citar que, en la sesión 4, el *coach* del grupo 9 afirma lo siguiente: «Otra cosa que quiero decir, para que lo tengáis en cuenta, es que mi papel en este foro es el de facilitar el flujo del diálogo [...]». En este grupo, según se aprecia en las grabaciones, el clima era distendido y agradable, lo que se ve corroborado por las valoraciones de los miembros. Así, por ejemplo, al finalizar la sesión 5, el *coach* dice: «Me tengo que ir. Perdona. Una impresión de la sesión de hoy...». «Positiva» (9.2), «Siempre. A mí me cuesta mucho trabajo venir, pero me voy con mucha alegría. Me pasa siempre» (9.3). De igual modo, en múltiples ocasiones, en particular hacia el final del programa, en la sesión 7 algún participante hace bromas que son festejadas con risas por todos.

Por su parte, el *coach* del grupo 1 sostiene: «No vamos a descalificar absolutamente a nadie...» (1.1), procurando promover un clima adecuado para un trabajo de análisis que exige compartir las propias preocupaciones sin riesgos.

6. Conclusiones e implicaciones

Los resultados permiten extraer significativas conclusiones acerca de los factores que inciden en el desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica en la formación de directivos escolares, en especial relacionados con el ejercicio del

coaching. Una de las claves del programa formativo analizado es que, coincidiendo con la propuesta del estudio de Silva, Del Arco y Flores (2017), se basa en un proceso compartido de reflexión sobre la práctica directiva de los participantes. Los resultados expuestos muestran que desarrollarse en un marco estructurado de acuerdo con la secuencia de trabajo clara es primordial en su promoción, tal como señalan trabajos previos (Nehring et al., 2010, Lofthouse, 2019). Asimismo, adquiere relevancia el partir de una evaluación de la propia actividad (Youde, 2018). Ambos aspectos forman parte del ya expuesto plan de trabajo del programa. Para asegurar el mantenimiento de este encuadre, la intervención del *coach* es clave. Debe evitar intervenciones que puedan generar inseguridad y baja participación, así como garantizar espacio a cada participante para analizar su aportación experiencial de forma abierta y autorregulada (Salazar y Molano, 2003, citado por Nava y Mena, 2012, p. 120), teniendo como referencia los problemas vividos en la práctica. En alguna medida esto se ve garantizado por centrarse en el análisis de situaciones planteadas por los participantes, poniéndolas en relación con los perfiles personales y organizativos establecidos a partir de los instrumentos diseñados para ello. Cumple así con la recomendación de Ladegard y Gjerde (2014) de partir de un objetivo específico que vaya ampliándose a medida que el líder vaya tomando conciencia de sus propios valores. En su definición ocupan un lugar central las experiencias y la práctica de los participantes, en tanto se parte del análisis de problemas o incidentes críticos (Ming Yu, 2018). Esto permite adoptar un enfoque personalizado en que los participantes gocen de cierta autonomía (Youde, 2018) y basado en el conocimiento de las propias competencias, para favorecer la autodirección (Antúnez y Güell, 2019) y aumentar el compromiso con la mejora. Constituye, además, un marco idóneo para la configuración colectiva de narrativas que sustenten la construcción de la identidad de cada participante como líder escolar (Aas y Vavik, 2015). En este sentido, el grupo funciona como un espejo que refleja los aspectos más personales de quien desempeña el papel de líder educativo, lo que contribuye a fortalecer su identidad como tal (Aas y Vavik, 2015).

Asimismo, adquieren relevancia recursos tales como presentar ejemplos y realizar señalamientos surgidos de experiencias distintas, que inciten al cuestionamiento, establecer relaciones con temáticas previamente abordadas y con las características del contexto de trabajo (Antúnez y Güell, 2019), así como brindar retroalimentación (Youde, 2018) Como contrapartida, resulta fundamental evitar comentarios autorreferenciales que desvíen la atención, así como juicios apresurados que conduzcan a actitudes defensivas y obturen el pensamiento y la búsqueda de alternativas.

Todo esto requiere un clima de diálogo basado en el respeto y la confianza mutuos que se hizo observable en los datos obtenidos. Este ambiente, sin embargo, ha de ser promovido mediante intervenciones de un *coach* que asuma un enfoque facilitador (Youde, 2018).

En definitiva, resulta evidente que son múltiples las exigencias que se plantean para que la labor del *coach* en el programa sea efectiva. Esto supone una

serie de implicaciones, tanto de orden teórico como práctico. En primer lugar, señala el interés de profundizar en el conocimiento de las estrategias idóneas para el ejercicio del *coaching* y los factores personales que contribuyen a su adopción. En términos prácticos, se reconoce la necesidad de una apropiada y rigurosa formación de quienes ejercen el papel de *coach*, no solamente en el manejo de conocimiento experto, sino también en el desarrollo de competencias y habilidades sociales mediante las que lograr una relación de confianza con y entre los participantes. Aunque las personas con iniciativa puedan ser más adecuadas para el *coaching* (Whitmore, 2015), una gran variedad de líderes con experiencia puede llegar a convertirse en *coaches* competentes tras recibir la formación adecuada. En el caso particular de la propuesta analizada, el claro conocimiento de sus fundamentos teóricos, la convencida aceptación de la dinámica de trabajo y el ejercicio de un intervencionismo justificado en la necesidad de mantenerla resultan claves.

Consecuentemente, la formación de quienes asumen el papel de *coach* en el programa debe contemplar tanto el conocimiento de sus bases conceptuales como el de las estrategias y de las técnicas apropiadas para incentivar la reflexión y la adopción de una actitud crítica en el desempeño de sus funciones. Algunas de las técnicas que resultan centrales son las siguientes: la escucha activa, la capacidad para gestionar el tiempo y la de formular preguntas y comentarios desafiantes, pero no descalificadores. Se exige, pues, una cuidada formación, tanto técnica —en especial, para la promoción del establecimiento de relaciones entre las ideas y las situaciones que estimulen la reflexión y la síntesis— como personal, donde destaca la capacidad para evitar actitudes competitivas, así como la de escucha y comprensión de realidades disímiles.

Indudablemente, el diseño y desarrollo de este tipo de preparación requeriría un estudio más amplio de los efectos del *coaching* de acuerdo con el modelo propuesto, atendiendo a variables tales como la experiencia de los participantes en el programa y las características de su estilo cognitivo y de su personalidad. Sería útil, asimismo, valorar las consecuencias del abordaje de distintos tipos de situaciones, a fin de orientar hacia el tratamiento de aquellas que se revelarán como más estimulantes. Todo esto exige una ampliación del estudio contemplado que supone la realización de nuevas ediciones del programa formativo.

Referencias bibliográficas

- AAS, M. y VAVIK, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35(3), 251-265.
- ANTÚNEZ, S. y GÜELL, M. (2019). *La dirección de sí mismo: Orientaciones para directores y directoras escolares*. Barcelona: Orsori.
- BANIANDRÉS, J.; EIZAGUIRRE, A. y FEIJOO, M.G. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos*, 66(20), 263-297.

- BLOOM, G.; CASTAGNA, C.; MOIR, E. y WARREN, B. (2005). *Blended Coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- CREASY, J. y PATERSON, F. (2015). *Leading Coaching in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (coords.) (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas: Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- GORROCHOTEGUI, A.; VICENTE, I. y TORRES, G. (2013). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- GUTIÉRREZ BRITO, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HUBER, S.G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders: Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 527-540.
- HUFF, J.; PRESTON, C. y GOLDRING, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and results. *Management, Administration and Leadership*, 14(4), 222-238.
- KRAMER, M. (2018). Promoting teachers' agency: Reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211-224.
- LADEGARD, G. y GJERDE, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates: A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 631-646.
- LOFTHOUSE, R. (2019). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45.
- MING YU, W. (2018). Critical incidents as a reflective tool for professional development: An experience with in-service teachers. *Reflective Practice*, 19(6), 763-776.
- NAVA, A. y MENA, M. (2012). Coaching y competencias cognitivas de los directores de escuelas de las universidades públicas binacionales. *Gestión y Gerencia*, 6(1), 109-137.
- NEHRING, J.; LABOY, W.T. y CATARIUS, L. (2010). Connecting reflective practice, dialogic protocols, and professional learning. *Professional Development in Education*, 36(3), 399-420.
<<https://doi.org/10.1080/19415250903102432>>
- ROBERTSON, J. (2009). Coaching Leadership Learning Through Partnership. *School Leadership and Management*, 29(1), 39-49.
- SÁNCHEZ-TERUEL, D. (2013). El Coaching pedagógico dentro del sistema educativo: Innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191.
- SILVA, P.; ARCO, I. del y FLORES ALARCIA, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña: Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(1).
- VÉLIZ ROJAS, L. y PARAVIC-KLIJN, T. (2012). Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo. *Ciencia y Educación*, 18(2), 111-117.
- WARD, S. (2010). El Coaching en los colegios del Reino Unido. *Educadores*, 60(1), 99-105.

- WHITMORE, J. (2015). *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*. México: Paidós.
- WILDFLOWER, L. y BRENNAN, D. (2015). *The handbook of knowledge-based coaching: From theory to practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- WISE, D. y JACOBO, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership & Management*, 30(2), 159-169.
- YOUDE, A. (2018). Andragogy in blended learning contexts: Effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 255-272.

Aprendizaje del estudiante universitario: un estudio de caso

Josefa Rodríguez Pulido
Josué Artiles Rodríguez
Mónica Guerra Santana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.

josefa.rodriguez@ulpgc.es

josue.artiles@ulpgc.es

monica.guerra@ulpgc.es

Jorge Luís Mena Lorenzo

Universidad de Pinar del Río. Cuba.

jorgel@upr.edu.cu

Recibido: 1/5/2019

Aceptado: 24/10/2019

Publicado: 30/1/2020



Resumen

Dominar los procesos cognitivos individuales y usar estrategias de aprendizaje por parte de los universitarios mejora su rendimiento. Nos proponemos indagar en el aprendizaje del alumnado universitario atendiendo al género a través de un cuestionario EVAAU. Este instrumento, validado mediante juicio de expertos y análisis factorial confirmatorio, consta de 31 ítems que se responden a través de una escala Likert y que se encuentran agrupados en una estructura factorial de 5 dimensiones que inciden en los resultados del aprendizaje del universitario responsable del 67,31% del total de la varianza. Los resultados revelan diferencias significativas de género, donde la dimensión *Recursos educativos y de aprendizaje* tiene mayor incompatibilidad de igualdad de medias, y la *Organización de los tiempos* es la mejor valorada. Se concluye remarcando la importancia de las técnicas de estudio antes de comenzar la carrera y de cómo el factor motivacional y la implicación del profesorado influye en el rendimiento académico. Esta información contribuye a mejorar la planificación y el conocimiento del aprendizaje de los universitarios por parte de los docentes. La estructura del trabajo responde a una breve explicación teórica, al desarrollo metodológico del estudio y a la presentación de los resultados extraídos, para finalizar con la discusión y las conclusiones del estudio.

Palabras clave: proceso de aprendizaje; enseñanza superior; aprendizaje activo; rendimiento académico

Resum. *Aprentatge de l'estudiant universitari: un estudi de cas*

Dominar els processos cognitius individuals i usar estratègies d'aprenentatge per part dels universitaris millora el seu rendiment. Ens proposem indagar en l'aprenentatge de l'alumnat universitari atenent el gènere a través d'un qüestionari EVAAU. Aquest instrument, validat mitjançant el judici d'experts i l'anàlisi factorial confirmatòria, consta de 31 ítems que es responen a través d'una escala Likert i que es troben agrupats en una estructura factorial de 5 dimensions que incideixen en els resultats de l'aprenentatge de l'universitari,

responsable del 67,31% del total de la variància. Els resultats revelen diferències significatives de gènere, on la dimensió *Recursos educatius i d'aprenentatge* té major incompatibilitat d'igualtat de mitjanes, i l'*Organització dels temps* és la millor valorada. Es conclou remarquant la importància de les tècniques d'estudi abans de començar la carrera i de com el factor motivacional i la implicació del professorat influeix en el rendiment acadèmic. Aquesta informació contribueix a millorar la planificació i el coneixement de l'aprenentatge dels universitaris per part dels docents. La feina s'estructura en una breu explicació teòrica, el desenvolupament metodològic de l'estudi i la presentació dels resultats extrets, i per finalitzar la discussió i les conclusions de l'estudi.

Paraules clau: procés d'aprenentatge; ensenyament superior; aprenentatge actiu; rendiment acadèmic

Abstract. *Learning among university students: A case study*

Mastering individual cognitive processes and using learning strategies improve the performance of higher education students. We investigate learning among university students attending to gender through an EVAAU questionnaire. This instrument, validated by expert judgment and confirmatory factor analysis, consists of 31 items. Responses are evaluated based on a Likert scale according to the degree of agreement with the statement and grouped into a 5-dimensional factor structure that affect learning outcomes of university students responsible for 67.31% of the total variance. The results reveal significant differences between genders, where the dimension *Educational and learning resources* has greater incompatibility of equality of means, and the *Organization of time* is the most valued. The findings highlight the importance of learning study techniques before pursuing a degree, and how motivational factors and teacher involvement influence academic performance. This information can contribute to teachers' planning and knowledge of university students' learning processes.

Keywords: learning process; higher education; active learning; academic performance

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Para optimizar la adquisición de conocimientos es necesario mejorar en los procedimientos didácticos que se utilizan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario (Díaz, 2006). Dichos estudiantes poseen una forma propia para aprender que depende de elementos fisiológicos, ambientales o emocionales (Tapias y Cué, 2014). Si entendemos sus estilos de estudio comprenderemos de qué modo estos determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2015) que les permite obtener unos resul-

tados en función de actividades concretas (Feo, 2015) y también la atribución que realizan a diferentes causas en función de sus éxitos o de sus fracasos (Garrote y Jiménez, 2018).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad son diversos, lo que propicia el establecimiento de normas y reglas de actuación por parte de los alumnos (Gil-Flores, 2012) vinculadas a su contexto social y a sus condiciones particulares (Lamas, 2015). Todo ello dependerá de la relación entre estudiantes y profesorado (Medina, 2015). Este último colectivo debe conocer el estilo y la forma en que aprende su alumnado (Sander, 2017; Pueyo, Hernández, Jaraba y Santana, 2019) para orientar su adquisición de conocimientos, en este caso atendiendo al género. Las estrategias y la organización de los tiempos de aprendizaje o la utilización de recursos están vinculadas a variables de género que pueden producir diferencias en los estilos de aprendizaje de los universitarios (López-Aguado, 2011).

Respecto al género y al rendimiento, existen estudios que muestran que no puede hablarse de diferencias significativas, aunque la mujer tenga una leve propensión hacia un rendimiento mayor (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Acevedo y Rocha (2011), en un estudio de 121 alumnos, señalaron que no existían diferencias en los estilos de aprendizaje ni en el rendimiento entre géneros. Sepúlveda, López, Torres, Luengo, Montero y Contreras (2011) sí encontraron diferencias en función del género e insistían en considerar este factor en la planificación de la enseñanza universitaria. También las mujeres utilizan con más frecuencia estrategias para seleccionar, jerarquizar y organizar la información (Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017). Para Vallejo y Risoto (2013) el rendimiento académico es igual, aunque ellas logran mejores resultados.

García, Ruiz y Almagro (2019) analizan los niveles de creatividad y concluyen que hay diferencias según el género, puesto que las universitarias son más creativas que sus compañeros varones.

La mejora del aprendizaje de los universitarios (hombres o mujeres) es fundamental para el docente, de ahí el interés en indagar las estrategias metodológicas que utilizan. Para ello es importante que conozca el número de estudiantes, las competencias que deben adquirir, los recursos de los que disponen o el nivel que quieren lograr (Gallardo y Reyes, 2018). Para los autores Losada y García (2018), las estrategias didácticas que más utiliza el profesor universitario en el aula son, en primer lugar, las TIC; en segundo lugar, la clase magistral, que la complementa con recursos audiovisuales, y, por último, el juego de rol.

El objetivo del estudio fue analizar las diferencias de género en el perfil de estilos de aprendizaje y de uso de estrategias cognitivas de adquisición de conocimientos en 272 alumnos pertenecientes a dos universidades —la Universidad de Pinar del Río (Cuba) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)— que cursaban estudios universitarios de primer año.

2. Método

2.1. Diseño

La metodología utilizada es de naturaleza cuantitativa, de diseño descriptivo-comparativo, *ex post facto*, en situación natural, por lo que las mediciones del comportamiento, de las opiniones, de las reflexiones, etc. de los estudiantes se recogen a través de cuestionarios, con la finalidad de que los resultados puedan ser generalizados y extrapolables (Bisquerra, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; McMillan y Schumacher, 2005), así se tiende a asegurar la representatividad de muestras (Pérez, 2005; Rodríguez, 1991, 1993).

2.2. Muestra

La selección muestral es de tipo intencional, sigue criterios del muestreo probabilístico aleatorio simple (Cerón, 2006, p. 143) y se compone de 272 alumnos de la Universidad de Pinar del Río (Cuba) y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). La tabla 1 recoge la distribución de la muestra en función del género según la universidad de origen. Los estudiantes presentan edades comprendidas entre los 17 y los 46 años, y prácticamente la totalidad de la muestra se sitúa en el rango de edad de 17 a 23 años, el 95,58% ($N = 260$). En el caso particular de los hombres, en la Universidad de Pinar del Río los alumnos retrasan un año su incorporación a los estudios superiores porque deben asistir al servicio militar general obligatorio. Los participantes en el estudio cursan estudios universitarios de primer año correspondientes a la licenciatura en Contabilidad y Finanzas (Universidad de Pinar del Río) y al grado en Educación Primaria (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

Tabla 1. Distribución de la muestra por razón del género según la universidad de origen

		Universidad de Pinar del Río		Universidad de Las Palmas de Gran Canaria		Totales	
		N	Porcentaje de la muestra	N	Porcentaje de la muestra	N	Porcentaje de la muestra
Género	Hombres	50	54,34	42	45,65	92	33,82
	Mujeres	56	31,11	124	68,88	180	66,17
Total		106	38,97	166	61,02	272	100,00

Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumentos

Se aplicó el cuestionario EVAUU, cuyo objetivo es la medición del aprendizaje en alumnos universitarios. La evaluación del aprendizaje se centra en 31 ítems agrupados en 5 áreas temáticas: la *Estrategia metodológica* que emplea el

estudiante, el *Progreso de los resultados* que obtiene, los *Recursos educativos y de aprendizaje* que utiliza, la *Organización de los tiempos* que invierte en su proceso formativo y la *Atribución de los resultados* obtenidos. La consistencia interna y la validez de esta estructura factorial de cinco dimensiones fue sometida a comprobación mediante juicio de expertos y análisis factorial confirmatorio del modelo teórico previo (Arribas, 2004; Cabero y Llorente, 2013; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014), quedando validada y representada por una varianza total explicada del 67,315%, un índice KMO = 0,724, una esfericidad de Bartlett de $p = 0,00$ y una fiabilidad bastante aceptable en cada una de las dimensiones, tal como se refleja en la tabla 2. En conjunto, el cuestionario goza de una fiabilidad de $\alpha = 0,818$. Sus preguntas se valoran en una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, según el grado de acuerdo con el enunciado.

Tabla 2. Consistencia interna de las dimensiones del cuestionario EVAUU

Dimensiones	Alfa de Cronbach (α)
Estrategia metodológica	0,793
Progreso de los resultados	0,688
Recursos educativos y de aprendizaje	0,601
Organización de los tiempos	0,755
Atribución de los resultados	0,648

Fuente: elaboración propia.

2.4. Análisis de los datos

Los diferentes análisis y el tratamiento de los datos se han realizado en los programas estadísticos informáticos SPSS 20.0 e IBM AMOS 18.0. Por un lado, se han efectuado análisis univariantes con el objeto de ofrecer una visión general de las respuestas que los universitarios ofrecen al cuestionario y, por otro, se han realizado análisis de contraste para comparar las medias obtenidas entre los alumnos y las alumnas. En tal sentido se procedió a realizar la prueba t para muestras independientes (o prueba de Levene para la igualdad de medias y varianzas), por ser la que más se ajusta al objetivo de esta investigación, pues compara las medias de dos grupos o dos poblaciones independientes. En este caso, la comparación de las poblaciones se realiza entre las medias de hombres y mujeres.

3. Resultados

La tabla 3 muestra las puntuaciones medias que, en conjunto, se han obtenido en cada uno de los ítems que forman las dimensiones.

Tabla 3. Puntuaciones medias de las respuestas emitidas por el conjunto de la muestra al cuestionario EVAUU

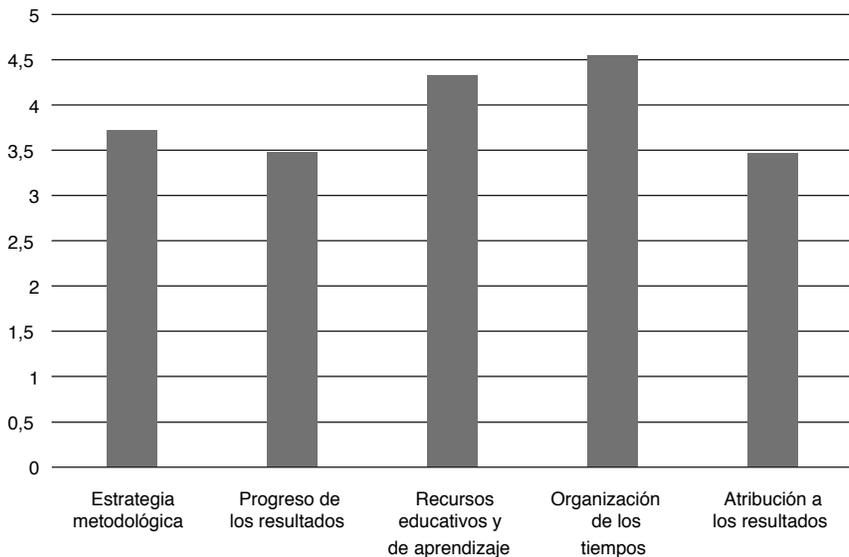
Dimensiones	Ítems / Indicadores	α
Estrategia metodológica	Ítem 6. Independiente, con mis propios medios	3,44
	Ítem 7. Actividad monitorizada	3,65
	Ítem 9. Síntesis del contenido	3,94
	Ítem 10. Tiempo dedicado al estudio continuado y suficiente	3,40
	Ítem 11. Esfuerzo para profundizar en una materia	3,88
	Ítem 12. Elaboración de actividades de selección y organización de la información	3,66
	Ítem 13. Repaso y realización de la integración de lo nuevo en lo dado	4,02
	Ítem 14. Esquema de trabajo para procesar la información	3,67
	Ítem 15. Aplicación de esos conocimientos a la realización de tareas utilizando distintas situaciones educativas	3,74
Progreso de los resultados	Ítem 16. Los exámenes con tiempo: estudiando con frecuencia las asignaturas, consultando dudas al profesorado y realizando esquemas que permitan organizar mis ideas	3,63
	Ítem 17. Diferenciar las ideas principales de las secundarias y establecer relaciones entre esas ideas	3,98
	Ítem 18. Memorización	3,39
	Ítem 19. Refuerzo de logros	3,95
Recursos educativos y de aprendizaje	Ítem 20. Consecución de buenas notas	3,25
	Ítem 21. Consecución de recompensas y juicios positivos	3,11
	Ítem 22. Aprobación de padres y/o profesores	3,86
	Ítem 23. Calificaciones	3,32
	Ítem 27. Relación con el profesor	4,46
	Ítem 28. Interés de una asignatura según el profesor que la imparte	3,90
Organización de los tiempos	Ítem 29. Clima de trabajo favorecedor de la realización de tareas	4,56
	Ítem 30. Clima de trabajo que permite dirigir los pensamientos, los sentimientos y las acciones	4,44
	Ítem 31. Desarrollo de capacidades y competencias	4,33
Atribución de los resultados	Ítem 24. Tiempo y técnicas de estudio	4,51
	Ítem 25. Trabajo diario que me ayuda a motivarme hacia el aprendizaje	4,43
	Ítem 26. Importancia de la organización del tiempo de estudio	4,73
Atribución de los resultados	Ítem 1. Imaginación y creatividad	3,86
	Ítem 2. Suerte	2,21
	Ítem 3. Profesorado	3,78
	Ítem 4. Estudiar en mi centro educativo	3,66
	Ítem 5. Carga académica razonable	3,43
	Ítem 8. Tener más conocimientos	3,90

Escala de valores: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = moderadamente de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 3 señalan que las dimensiones mejor valoradas del aprendizaje por parte de los universitarios son aquellas vinculadas con la *Organización de los tiempos* y los *Recursos educativos y de aprendizaje*. La gráfica 1 ilustra las puntuaciones medias alcanzadas, en conjunto, por cada una de las dimensiones.

Gráfica 1. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones que evalúan el aprendizaje en los alumnos universitarios



Escala de valores: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = moderadamente de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 1 se observa que las puntuaciones se sitúan por encima del valor 3, siendo las áreas temáticas *Organización de los tiempos* y *Recursos educativos y de aprendizaje* las que obtienen las medias más altas $\bar{x} = 4,55$ y $\bar{x} = 4,33$, respectivamente—, con lo que las valoraciones en estas dos dimensiones oscilan entre el «de acuerdo» y el «totalmente de acuerdo».

Las siguientes tablas recogen las estadísticas de contraste para comprobar si existen diferencias entre alumnos y alumnas universitarios en el aprendizaje. En la tabla 4 figuran los resultados referidos a los datos estadísticos de grupo en función del género y los indicadores, y la tabla 5 agrupa la información según las dimensiones establecidas.

Tabla 4. Datos estadísticos de grupo por razón del género y los indicadores. Cuestionario EVAUU

Indicadores	Género	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Ítem 1. Imaginación y creatividad	Hombre	92	3,96	0,678	0,071
	Mujer	179	3,79	0,701	0,052
Ítem 2. Suerte	Hombre	91	2,29	0,793	0,083
	Mujer	180	2,17	0,862	0,064
Ítem 3. Profesorado	Hombre	91	4,08	1,128	0,118
	Mujer	178	3,60	0,911	0,068
Ítem 4. Estudiar en mi centro educativo	Hombre	92	4,05	1,189	0,124
	Mujer	180	3,41	1,393	0,104
Ítem 5. Carga académica razonable	Hombre	92	3,45	0,747	0,078
	Mujer	180	3,43	0,805	0,060
Ítem 6. Independiente, con mis propios medios	Hombre	92	3,63	1,056	0,110
	Mujer	180	3,34	1,031	0,077
Ítem 7. Actividad monotorizada	Hombre	92	3,70	0,767	0,080
	Mujer	178	3,62	0,877	0,066
Ítem 8. Tener más conocimientos	Hombre	92	4,24	0,843	0,088
	Mujer	180	3,74	0,841	0,063
Ítem 9. Síntesis del contenido	Hombre	92	3,97	1,043	0,109
	Mujer	180	3,92	0,890	0,066
Ítem 10. Tiempo al estudio continuado...	Hombre	92	3,49	0,845	0,088
	Mujer	180	3,41	0,973	0,073
Ítem 11. Esfuerzo para profundizar en una materia	Hombre	92	3,90	0,984	0,103
	Mujer	180	3,83	0,855	0,064
Ítem 12. Elaboro actividades de selección...	Hombre	91	3,80	0,778	0,082
	Mujer	180	3,59	1,056	0,079
Ítem 13. Repaso y realizo la integración de lo nuevo	Hombre	92	4,27	0,786	0,082
	Mujer	180	3,88	0,923	0,069
Ítem 14. Esquema de trabajo	Hombre	92	3,73	0,962	0,100
	Mujer	180	3,64	1,013	0,075
Ítem 15. Aplicar conocimientos a la realización de tareas	Hombre	91	4,11	1,016	0,107
	Mujer	180	3,52	0,822	0,061
Ítem 16. Los exámenes con tiempo	Hombre	92	3,72	0,987	0,103
	Mujer	177	3,58	1,053	0,079
Ítem 17. Diferenciar las ideas principales de...	Hombre	92	4,00	1,089	0,114
	Mujer	178	3,94	0,862	0,065

(Continúa en la página siguiente)

Indicadores	Género	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Ítem 18. Memorización	Hombre	92	3,73	1,327	0,138
	Mujer	179	3,21	1,020	0,076
Ítem 19. Refuerzo de logros	Hombre	92	4,05	1,052	0,110
	Mujer	180	3,83	0,994	0,074
Ítem 20. Consecución de buenas notas	Hombre	92	3,22	1,194	0,124
	Mujer	180	3,22	1,126	0,084
Ítem 21. Consecución de recompensas y juicios positivos	Hombre	92	3,23	1,268	0,132
	Mujer	180	3,02	1,212	0,090
Ítem 22. Aprobación de padres y/o profesores	Hombre	92	4,00	1,059	0,110
	Mujer	179	3,74	1,112	0,083
Ítem 23. Calificaciones	Hombre	92	3,21	1,218	0,127
	Mujer	180	3,34	1,251	0,093
Ítem 24. Tiempo y técnicas de estudio	Hombre	90	4,56	0,781	0,082
	Mujer	180	4,47	0,787	0,059
Ítem 25. Trabajo diario que ayuda a la motivación hacia el aprendizaje	Hombre	92	4,46	0,804	0,084
	Mujer	180	4,38	0,799	0,060
Ítem 26. Organización tiempo de estudio	Hombre	91	4,73	0,616	0,065
	Mujer	180	4,71	0,593	0,044
Ítem 27. Relación con el profesor	Hombre	92	4,61	0,628	0,065
	Mujer	180	4,34	0,646	0,048
Ítem 28. Interés de una asignatura depende del profesor que la imparte	Hombre	91	4,24	1,004	0,105
	Mujer	180	3,73	0,978	0,073
Ítem 29. Clima de trabajo favorece la realización...	Hombre	92	4,65	0,601	0,063
	Mujer	180	4,48	0,689	0,051
Ítem 30. Clima de trabajo dirige pensamientos, sentimientos y acciones	Hombre	92	4,49	0,734	0,076
	Mujer	180	4,38	0,727	0,054
Ítem 31. Desarrolla capacidades y competencias	Hombre	92	4,49	0,791	0,083
	Mujer	180	4,22	0,744	0,055

Escala de valores: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = moderadamente de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Datos estadísticos de grupo en función de las dimensiones que forman el Cuestionario EVAUU

Dimensiones	Género	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Estrategia metodológica	Hombre	92	3,84	0,878	0,086
	Mujer	179	3,66	0,912	0,063
Progreso de los resultados	Hombre	91	3,57	1,148	0,064
	Mujer	180	3,39	1,112	0,102
Recursos educativos y de aprendizaje	Hombre	92	4,49	0,823	0,125
	Mujer	178	4,23	0,727	0,088
Organización de los tiempos	Hombre	92	4,58	0,761	0,124
	Mujer	180	4,05	0,693	0,078
Atribución de los resultados	Hombre	92	3,67	0,812	0,111
	Mujer	180	3,35	0,806	0,077

Escala de valores: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = moderadamente de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 apreciamos que las puntuaciones medias de los alumnos son superiores a las de las alumnas en 29 de los 31 indicadores. Solo el ítem 20 refleja valoraciones idénticas (\bar{x} hombres = 3,22; \bar{x} mujeres = 3,22) y el ítem 23 indica que la puntuación media de las alumnas es superior a la del género masculino (\bar{x} hombres = 3,21; \bar{x} mujeres = 3,24). Este dato se refrenda en los resultados que se exponen en la tabla 5; por ejemplo, en la dimensión *Organización de los tiempos*. Aunque en ambos grupos se valora esta área temática con puntuaciones altas (\bar{x} hombres = 4,58; \bar{x} mujeres = 4,05), son los alumnos los que tienden a considerar la organización del trabajo diario, de las técnicas de estudio, etc. de manera más positiva que las alumnas.

La tabla 6 indica los resultados que se desprenden de los análisis comparativos realizados a través de la prueba *t* de muestras independientes en función del género.

Tabla 6. Prueba t de muestras independientes (grupo género). Cuestionario EVAUU

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bi.)
Ítem 1	Se han asumido varianzas iguales	1,147	0,285	1,836	269	0,067
	No se han asumido varianzas iguales			1,856	189,157	0,065
Ítem 2	Se han asumido varianzas iguales	1,182	0,278	1,103	269	0,271
	No se han asumido varianzas iguales			1,133	194,742	0,258
Ítem 3	Se han asumido varianzas iguales	3,587	0,059	3,776	267	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			3,526	151,486	0,001
Ítem 4	Se han asumido varianzas iguales	7,602	0,006	3,812	270	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			4,011	210,698	0,000
Ítem 5	Se han asumido varianzas iguales	0,379	0,539	0,177	270	0,859
	No se han asumido varianzas iguales			0,182	196,120	0,856
Ítem 6	Se han asumido varianzas iguales	0,008	0,927	2,188	270	0,029
	No se han asumido varianzas iguales			2,172	179,655	0,031
Ítem 7	Se han asumido varianzas iguales	1,708	0,192	0,719	268	0,473
	No se han asumido varianzas iguales			0,751	206,971	0,454
Ítem 8	Se han asumido varianzas iguales	0,343	0,559	4,635	270	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			4,631	183,041	0,000
Ítem 9	Se han asumido varianzas iguales	0,064	0,801	0,419	270	0,675
	No se han asumido varianzas iguales			0,398	160,110	0,691
Ítem 10	Se han asumido varianzas iguales	2,556	0,111	0,700	270	0,485
	No se han asumido varianzas iguales			0,732	207,595	0,465
Ítem 11	Se han asumido varianzas iguales	5,648	0,018	0,596	270	0,552
	No se han asumido varianzas iguales			0,570	162,551	0,570
Ítem 12	Se han asumido varianzas iguales	13,929	0,000	1,707	269	0,089
	No se han asumido varianzas iguales			1,882	233,807	0,061
Ítem 13	Se han asumido varianzas iguales	4,004	0,046	3,447	270	0,001
	No se han asumido varianzas iguales			3,630	211,208	0,000
Ítem 14	Se han asumido varianzas iguales	0,054	0,817	0,700	270	0,484
	No se han asumido varianzas iguales			0,712	191,957	0,477
Ítem 15	Se han asumido varianzas iguales	6,492	0,011	5,125	269	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			4,783	151,085	0,000
Ítem 16	Se han asumido varianzas iguales	2,923	0,089	1,065	267	0,288
	No se han asumido varianzas iguales			1,087	195,227	0,278

(Continúa en la página siguiente)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bi.)
Ítem 17	Se han asumido varianzas iguales	3,765	0,053	0,463	268	0,644
	No se han asumido varianzas iguales			0,430	151,243	0,668
Ítem 18	Se han asumido varianzas iguales	21,124	0,000	3,587	269	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			3,302	147,757	0,001
Ítem 19	Se han asumido varianzas iguales	0,262	0,609	1,700	270	0,090
	No se han asumido varianzas iguales			1,670	174,569	0,097
Ítem 20	Se han asumido varianzas iguales	0,060	0,807	-0,033	270	0,974
	No se han asumido varianzas iguales			-0,032	174,331	0,974
Ítem 21	Se han asumido varianzas iguales	1,310	0,253	1,341	270	0,181
	No se han asumido varianzas iguales			1,322	176,346	0,188
Ítem 22	Se han asumido varianzas iguales	1,044	0,308	1,830	269	0,068
	No se han asumido varianzas iguales			1,860	191,937	0,064
Ítem 23	Se han asumido varianzas iguales	0,028	0,866	-0,833	270	0,406
	No se han asumido varianzas iguales			-0,840	187,837	0,402
Ítem 24	Se han asumido varianzas iguales	0,816	0,367	0,877	268	0,381
	No se han asumido varianzas iguales			0,880	179,377	0,380
Ítem 25	Se han asumido varianzas iguales	0,176	0,675	0,767	270	0,444
	No se han asumido varianzas iguales			0,766	182,448	0,445
Ítem 26	Se han asumido varianzas iguales	0,000	0,985	0,183	269	0,855
	No se han asumido varianzas iguales			0,181	174,878	0,857
Ítem 27	Se han asumido varianzas iguales	1,495	0,223	3,222	270	0,001
	No se han asumido varianzas iguales			3,251	187,963	0,001
Ítem 28	Se han asumido varianzas iguales	0,113	0,737	4,006	269	0,000
	No se han asumido varianzas iguales			3,972	176,653	0,000
Ítem 29	Se han asumido varianzas iguales	7,117	0,008	2,060	270	0,040
	No se han asumido varianzas iguales			2,153	206,798	0,032
Ítem 30	Se han asumido varianzas iguales	0,003	0,954	1,132	270	0,259
	No se han asumido varianzas iguales			1,129	181,901	0,261
Ítem 31	Se han asumido varianzas iguales	1,135	0,288	2,739	270	0,007
	No se han asumido varianzas iguales			2,685	173,786	0,008

Fuente: elaboración propia.

La prueba de Levene o prueba *t* para la igualdad de varianzas e igualdad de medias señala si se puede o no asumir varianzas iguales. Así, si la probabilidad asociada al test de Levene es $> 0,05$ se suponen varianzas iguales, si es $< 0,05$ suponemos varianzas distintas. Asumiendo las varianzas iguales, en la tabla 7 se observa la prueba *t* con su nivel de significación bilateral en cada

uno de los 31 ítems del cuestionario. Este valor nos indica el grado de compatibilidad entre la igualdad de medias y el género. Así, t es menor que 0,05 en 11 ítems y, por tanto, en ellos no hay compatibilidad de igualdad de medias, con lo que las respuestas entre ambos géneros son diferentes.

En los ítems 24, 25 y 26, que conforman la dimensión *Organización de los tiempos*, existe igualdad de medias, por ello no se dan diferencias entre hombres y mujeres. En la dimensión *Progreso de los resultados* no se encuentran diferencias entre género en cinco de los seis ítems que la constituyen, salvo en el indicador 18, donde los resultados son distintos ($t = 0,000$).

La dimensión donde hay una mayor incompatibilidad de igualdad de medias entre los ítems es la de *Recursos educativos y de aprendizaje*. Existen diferencias de medias entre hombres y mujeres en indicadores tales como: «Establecer una buena relación con el profesor aumenta la motivación hacia la asignatura» ($t = 0,000$), «El interés hacia una asignatura depende del profesor que la imparte» ($t = 0,000$), «Un clima adecuado favorece la realización de las tareas bien hechas» ($t = 0,040$) y «Le motiva al alumno aprender por desarrollar capacidades y competencias» ($t = 0,007$). Los chicos valoran positivamente los indicadores señalados.

Siguiendo esta misma línea están las dimensiones *Atribución de los resultados* y *Estrategia metodológica*. En la primera, el grado de compatibilidad de medias es inexistente en tres indicadores, los cuales comparten idéntico nivel de significación ($t = 0,000$): ítem 3: «El rendimiento que logra el alumno en los estudios podría depender del profesorado», ítem 4: «Me han enseñado a estudiar en mi centro de estudio» e ítem 8: «Mi motivación por aprender está en tener más conocimientos». Igualmente, en la segunda área temática (*Estrategia metodológica*), se encuentran diferencias de medias entre los grupos de alumnos y alumnas en tres indicadores: ítem 6: «Considero que aprendo de manera independiente, con mis propios medios» ($t = 0,029$), ítem 13: «Cuando estudio, repaso y realizo la integración de lo nuevo en lo dado» ($t = 0,001$) e ítem 15: «Tengo estrategias para aprender cuando me enseñan utilizando distintas situaciones educativas» ($t = 0,000$).

4. Discusión y conclusiones

A través del desarrollo de la presente investigación, y a diferencia de análisis como el de Acevedo y Rocha (2011), concluimos que, en líneas generales, el aprendizaje realizado en la institución superior, al menos en este caso, del alumnado femenino es diferente al del masculino (Del Buey y Suárez, 2001). Esto significa que, para las universitarias, la imaginación y la creatividad en los estudiantes de nuevo ingreso es un factor importante siempre, mientras que los chicos no las consideran condiciones importantes. La suerte como factor de éxito en el rendimiento no es considerado por nuestra muestra como algo que no interviene en el éxito de los resultados.

Que el rendimiento en los estudios dependa del profesorado es considerado por las alumnas como algo importante a diferencia de sus compañeros

varones (Garbanzo, 2007). Para ambos géneros las técnicas de estudio adquiridas antes de ingresar en la universidad resultan claves para el aprendizaje. Según Alva (2017) la variable *técnica de estudio* está relacionada con el *rendimiento académico*, de modo que si el alumnado optimiza sus técnicas también mejorará sus resultados. El tener conocimiento en técnicas de estudio mejora los resultados académicos o al menos facilita el aprendizaje, pero no podemos decir que siempre sea garantía de éxito. Muchos estudiantes tienen conocimiento en técnicas de estudio, pero desconocen cómo y cuándo aplicarlas para que sean efectivas.

Para las alumnas la carga académica es razonable, mientras que los hombres la consideran razonable casi siempre. Los universitarios no siempre consideran que aprenden de manera independiente, con sus propios medios. Para las mujeres el aprendizaje se logra de forma óptima cuando es monitorizado, mientras que los chicos consideran que a veces sí y a veces no (Vázquez et al., 2012). Aun así, no podemos estar seguros de que la monitorización no produzca resultados en los chicos, puesto que es posible que los datos arrojen resultados que no estén teniendo en cuenta algunos factores relativos a la atribución causal de lo obtenido por el alumnado.

Para ellos es fundamental estar motivados para aprender y así tener más conocimientos, en cambio para ellas se da unas veces sí y otras no. Según las universitarias, la capacidad de síntesis está unida al logro de los buenos resultados, mientras que los chicos no consideran dicho aspecto para la obtención de resultados óptimos. Las chicas son más constantes en el tiempo continuado que dedican al estudio frente a los chicos.

Para el alumnado la motivación hacia una asignatura depende del esfuerzo realizado para profundizar en ella. En el estudio las actividades de selección y organización de la información son técnicas claves, para ambos géneros, para obtener resultados exitosos.

Estudiar, repasar y realizar la integración de los conocimientos nuevos con los conocimientos dados es una situación que las universitarias realizan solo de vez en cuando. Los chicos sí realizan la integración de los contenidos dados con los nuevos.

Las alumnas dicen realizar un esquema de trabajo para procesar la información, adquirir aprendizajes, relacionarlos con los ya adquiridos y aplicar esos conocimientos a la realización de tareas; los varones lo realizan casi siempre.

Los universitarios utilizan estrategias para aprender utilizando distintas situaciones educativas. Entre las universitarias la preparación de los exámenes con tiempo —estudiando con frecuencia las asignaturas, consultando dudas al profesorado, realizando esquemas que les permitan organizar las ideas— presenta dos posicionamientos («totalmente de acuerdo» y «algunas veces»). Los chicos dicen que esta práctica la realizan a veces.

Diferenciar las ideas principales de las secundarias y establecer relaciones entre esas ideas es una conducta bastante frecuente para ambos géneros, al igual que la superación de las asignaturas de la carrera sucede cuando aprenden a través de la memorización de la materia.

En definitiva, es necesario indagar en los estilos de aprendizajes y en las variables contextuales, de género y de rendimiento académico (Bahamón et al., 2012) y establecer en el marco universitario medidas para mejorar del rendimiento del alumnado desde una visión institucional, en relación con los estudiantes y con el profesorado (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Por lo tanto, se concluye que las dimensiones mejor valoradas son aquellas que están relacionadas con la organización de los tiempos y de los recursos educativos y de aprendizaje. No se encuentra diferencia de género en la dimensión *Atribución de los resultados*, pero sí en la dimensión *Estrategia metodológica*.

Para futuros estudios convendría realizar un análisis discriminante donde se utilicen otros grupos de comparación. Un grupo (de control) conformado por alumnos que estén iniciando estudios universitarios y otro (experimental) compuesto por estudiantes de los últimos años de carrera. Así se verificaría, o no, si entre los dos grupos existen diferencias en relación con el aprendizaje.

Como limitaciones a considerar en este estudio debemos tener en cuenta las que se relacionan con los participantes. El emplear una muestra compuesta de estudiantes de Educación Primaria y de Contabilidad y Finanzas de primer año limita los análisis diferenciales. Para contar con datos concretos sobre el afrontamiento del aprendizaje, el tamaño muestral debería abarcar un espectro más amplio en cuanto a cursos, titulaciones y tipología de las carreras. La muestra de este trabajo, aunque representativa, no es lo suficientemente amplia, puesto que sería preciso contar con pruebas estratificadas del conjunto de la población de alumnos.

Asimismo, y tomada como una limitación y una futura línea de investigación, además de contar con datos objetivos en función del género, convendría evaluar las estrategias de aprendizaje iniciales con las que el alumnado llega a la universidad con las que mantiene y/o adquiere en la titulación. Consideramos pertinente realizar estudios de diseño longitudinal, donde se lleve a cabo un seguimiento de la evolución del afrontamiento del aprendizaje durante los dos primeros cursos de la carrera, con análisis de datos cualitativos y cuantitativos más específicos. Esta tipología de investigación educativa, centrada en la investigación-acción y el estudio de casos, permitirá que se analicen las posibles diferencias en las estrategias de aprendizaje (iniciales y finales de segundo año de titulación) entre los universitarios. En este sentido, el auge de las TIC puede propiciar el uso de recursos digitales para la mejora de competencias (Aneas, Rubio y Vilà, 2018), que podrían analizarse desde la perspectiva de género.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, C. y ROCHA, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 71-84.
- ALVA, M.L.C. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127.

- ANEAS, A.; RUBIO, M. y VILA, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54(2), 283-301.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.878>>
- ARRIBAS, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- BAHAMÓN, M.J.; PINZÓN, V.; ALEXANDRA, M.; ALARCÓN, L.L. y BOHÓRQUEZ, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BUEY, F.M. del y SUÁREZ, F.C. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.
- CABERO, J. y LLORENTE, M.D. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Eduweb: Revista de Tecnología de la Información y la Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- CERÓN, M.C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- DÍAZ, M.D. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- FEO, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236.
- FREIBERG, A.; LEDESMA, R. y FERNÁNDEZ, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 535-573.
- GALLARDO, G. y REYES, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78-108.
- GARBANZO, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- GARCÍA, P.Á.; RUIZ, S.S. y ALMAGRO, M.L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios: Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 1-24.
- GARROTE, D. y JIMÉNEZ, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*, 54(2), 351-368.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.899>>
- GIL-FLORES, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5.ª ed. México D.F.: McGraw-Hill.
- LAMAS, H.A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- LLORET-SEGURA, S.; FERRERES-TRAYER, A.; HERNÁNDEZ-BAEZA, A. y TOMÁS-MARCO, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- LÓPEZ-AGUADO, M. (2011). Estilos de aprendizaje: Diferencias por género, curso y titulación. *Journal of Learning Styles*, 4(7), 109-134.

- LOSADA, S.G. y GARCÍA, M.Á.T. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388.
- MCMILLAN, J.S. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- MEDINA, M.B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8.
- PÉREZ, C. (2005). *Muestreo estadístico: Conceptos y problemas resueltos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Instituto de Estudios Fiscales.
- PUEYO, S.C.; HERNÁNDEZ, L.F.; JARABA, K.S. y SANTANA, N.R. (2019). Los estilos de aprendizaje y su utilidad en la educación superior. *Adelante-Ahead*, 8(1), 31-37.
- RODRÍGUEZ, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- (1993). *Métodos de muestreo: Casos prácticos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RODRÍGUEZ, S.; FITA, S. y TORRADO, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334(1), 391-414.
- SANDER, P. (2017). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(5).
- SEPÚLVEDA, M.; LÓPEZ, M.; TORRES, P.; LUENGO, J.; MONTERO, E. y CONTRERAS, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de Química y Farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 135-150.
- TAPIAS, M.G. y CUÉ, J.L. (2014). Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 7(13), 45-63.
- TEJEDOR, F.J. y GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- VALLEJO, A.P. y RISOTO, M.A. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
- VÁZQUEZ, C.M.; CAVALLO, M.A.; APARICIO, S.N.; MUÑOZ, B.L.; ROBSON, C.M.; RUIZ, L. y ESCOBAR, M.E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario: Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas «Investigaciones en la Facultad» de Ciencias Económicas y Estadísticas*, 114. Recuperado de: <<http://www.fcecon.unr.edu.ar>>.

Seguridad y protección digital de la infancia: retos de la escuela del siglo XXI

Rakel Gamito Gomez
Pilar Aristizabal Llorente
María Teresa Vizcarra Morales
Irati León Hernández

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España.
rakel.gamito@ehu.eus
p.aristizabal@ehu.eus
mariate.bizkarra@ehu.eus
irati.leon@ehu.eus



Recibido: 14/6/2019
Aceptado: 30/9/2019
Publicado: 30/1/2020

Resumen

Internet está totalmente integrado en la vida de la población infantil y preadolescente. Dicho colectivo adquiere habilidades técnicas con facilidad, pero carece de competencias digitales suficientes para garantizar el uso seguro de la red. El presente estudio busca conocer los hábitos, las experiencias y la percepción de riesgo referente al uso de Internet en alumnado de 9 a 12 años, y así ofrecer al personal docente las claves para fomentar la ciberseguridad en el aula. Los datos se han obtenido mediante la observación de una acción formativa en la que han participado 353 alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto curso de educación primaria durante los años 2015, 2016, 2017 y 2019. Los resultados constatan la alta presencia de los dispositivos móviles y que, a pesar de su corta edad, se repiten los testimonios de situaciones conflictivas en la red. Por ello, las voces reclaman formación y ayuda para trabajar contenidos y aspectos relacionados con la seguridad digital. Es importante que el personal docente reflexione y se forme en convivencia en línea positiva para empoderar y proteger a la población menor de edad en el contexto digital desde las primeras conexiones.

Palabras clave: tecnologías de la información y de la comunicación; Internet; ciberseguridad; enseñanza primaria; preadolescencia; profesorado

Resum. *Seguretat i protecció digital de la infància: reptes de l'escola del segle XXI*

Internet està totalment integrat en la vida de la població infantil i preadolescent. Aquest col·lectiu adquireix habilitats tècniques amb facilitat, però no té prou competències digitals per garantir-ne l'ús segur. El present estudi busca conèixer els hàbits, les experiències i la percepció de risc referent a l'ús d'Internet en alumnat de 9 a 12 anys i, així, oferir al personal docent les claus per enfortir la ciberseguretat a l'aula. Les dades s'han obtingut mitjançant l'observació d'una acció formativa en què han participat 353 alumnes de quart, cinquè i sisè curs d'educació primària durant els anys 2015, 2016, 2017 i 2019. Els resultats constaten l'alta presència dels dispositius mòbils i que, malgrat la seva curta edat, es repeteixen els testimonis de situacions conflictives a la xarxa. Conseqüentment, les veus

reclamen formació i ajuda per treballar continguts i aspectes relacionats amb la seguretat digital. És important que el personal docent reflexioni i es formi en convivència en línia positiva per donar poder i protegir la població menor d'edat en el context digital des de les primeres connexions.

Paraules clau: tecnologies de la informació i de la comunicació; Internet; ciberseguretat; ensenyament primari; preadolescència; professorat

Abstract. *Digital safety and protection of children: Challenges of the 21st-century school*

The Internet is fully integrated into the lives of children and pre-adolescents. This age group acquires technical skills easily, but lacks sufficient digital skills to ensure the safe use of such technologies. This study seeks to determine the habits, experiences and perception of risk regarding the use of Internet in students aged 9 to 12 years old and thus offer teachers keys to improving cybersecurity in the classroom. The data were obtained over the period 2015–2019 by observing a training action in which 353 students in the fourth, fifth and sixth year of primary education participated. The results confirm the widespread presence of mobile devices and that, in spite of the young age of these students, conflictive situations are repeated in the network. To tackle these issues, training and assistance are needed to work with content and aspects related to digital security. In this regard, it is important that teaching staff reflect on and be trained in positive online coexistence to empower and protect minors in the digital world from their very first connections.

Keywords: information and communication technologies; Internet; cybersecurity; primary education; pre-adolescence; teachers

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y especialmente Internet, han reconfigurado nuestras vidas. Actualmente formamos parte de una sociedad interactiva, vivimos en hogares multipantalla y las opciones de ocio que nos rodean son mayoritariamente digitales. La red ya no es solo un lugar donde buscar información, sino que constituye un espacio casi ilimitado donde expresarse, interactuar y compartir (Domínguez, 2016).

En el caso de la población preadolescente, Internet y las redes sociales digitales se han convertido en herramientas indispensables para su actividad diaria (García, López-de-Ayala y Catalina, 2013). La red de redes es hoy un espacio donde explorar y desarrollar rasgos de la identidad, la socialización y la colaboración (Segovia, Mérida, Olivares y González, 2016).

Sin duda, estas nuevas formas de comunicación aportan grandes oportunidades y una gratificación emocional (Colás, González y De Pablos, 2013),

pero a todo beneficio le acompaña un riesgo. El uso de Internet y de las redes sociales digitales expone a diario a la población preadolescente a ciertos peligros que pueden afectar de manera negativa a su identidad (Segovia et al., 2016).

En primer lugar, se debe tener en consideración que la población menor de edad se muestra dispuesta a publicar un gran abanico de temas relacionados con su vida privada en tiempo real (Gil, 2013). Hay quienes hablan de *generación transparente* (Sabater, 2014, p. 28).

El objetivo de dicha práctica es sentirse parte y/o recibir la aceptación del grupo de iguales. Por ello, conseguir la aprobación y recibir un *like* se convierte en algo vital e impacta directamente en la autopercepción y en la autoestima del sector más joven (Domínguez, 2016; Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield y Dapretto, 2016).

En este sentido y teniendo en cuenta que, en ocasiones, la respuesta que se recibe a través de las redes sociales digitales puede resultar negativa, las relaciones sociales vía Internet pueden llegar a ser de alta intensidad y emocionalmente complejas. Es decir, no gestionar debidamente la información y/o la comunicación en la red puede tener consecuencias no deseadas en la vida de las personas (Argente, Vivanco, Alemany y García-Fornes, 2017).

Asimismo, el número de casos de ciberacoso, sexteo (sextorsión), ciberengaño pederasta (en inglés, *grooming*) y exposición a contenidos inadecuados incrementa año tras año e implican a un importante número de menores (Cressato, 2017; De Santisteban y Gámez-Guadix, 2018; Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011; Montiel, 2016; Sáenz, Altuna y Lareki, 2018; Ševčíková, 2016; Ševčíková, Simon, Daneback y Kvapilík, 2015).

El ciberacoso hace referencia al acoso continuado entre iguales haciendo uso de los medios digitales: insultos, amenazas, rumores, suplantación de la identidad... (Garaigordobil, 2011). Gran parte de la población preadolescente reconoce que en su entorno ocurren fenómenos de acoso, como agresiones verbales y situaciones de exclusión (Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez, 2017). Hay estudios (Donoso, Rubio y Vilà, 2019) que, incluso, muestran que el ciberacoso es un bucle circular donde las víctimas se convierten en potenciales agresores y así se perpetúa y se expande el fenómeno.

El sexteo consiste en el intercambio de mensajes y/o de material íntimo (Ringrose, Harvey, Gill y Livingstone, 2013). El riesgo se centra en las posibles consecuencias de la práctica: la sextorsión, la difusión de material íntimo y/o sexual de una persona sin su consentimiento (Klettke, Hallford y Mellor, 2014; Zubiri, Ugalde y Aizpitarte, 2017).

El ciberengaño pederasta se basa en el conjunto de acciones deliberadas que una persona adulta lleva a cabo para crear lazos de confianza con un niño o una niña para, posteriormente, dar paso al acoso sexual (solicitud de material erótico, propuesta de relaciones sexuales...) (UNICEF, 2014). En el proceso, el menor o la menor de edad entiende las solicitudes como señas de amistad (UNICEF, 2017).

Todos los conflictos aquí descritos pueden estar vinculados entre sí y todas las situaciones de riesgo pueden llegar a tener repercusiones graves en las etapas

infantil y adolescente (Garaigordobil y Manchibarrena, 2017). Además, la población menor de edad es el grupo más vulnerable en el ámbito de cibercriminalidad, puesto que los niños y las niñas carecen de estrategias para responder ante las situaciones de riesgo en línea (Fernández-Montalvo, Peñalva, Irazabal y López-Goñi, 2017; Garmendía, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016).

Así, el sector más joven de la sociedad se enfrenta a un nuevo reto: desarrollar las competencias y las aptitudes digitales que requiere el contexto actual para garantizar un uso correcto y responsable de la red (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014). Para ello, demandan formación, atención y ayuda adulta (Fernández-Montalvo et al., 2017). Hay que formar y empoderar a la población joven para que sean personas autónomas y críticas, tanto en los espacios sin conexión como en los que se encuentran en línea.

Actualmente, son muchas las iniciativas para fomentar el uso autónomo y seguro de Internet que se implementan en centros y/o entidades educativas (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernarás y Jaureguizar, 2016). Los objetivos de dichos programas son, entre otros, dar a conocer los riesgos, prevenir los conflictos y fortalecer el uso seguro de Internet.

Los programas «¡Ciberprotégete!» (Bécares, 2014) y «Ciber expert@» (Policía Nacional, s. f.), estudios pilotos sobre talleres educativos para el uso saludable de Internet y redes sociales en la adolescencia (talleres RedSocs) (Prats, Torres, Oberst y Carbonell, 2018), la red social de acceso restringido Pesedia para aprender a detectar acciones de riesgo (Argente et al., 2017), el estudio con alumnado navarro de sexto de educación primaria (Irazabal, Montalvo y Peñalva, 2013), la campaña #Likezibereskubideei (#Likeciberderechos) de la Diputación Foral de Gipuzkoa (s. f.) o las jornadas escolares sobre ciberseguridad, junto con la gran cantidad de material orientativo y didáctico que ofrece el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE, 2017) e Internet segura for kids (is4k, s. f.) son un ejemplo de ello.

Además, también son abundantes los trabajos que recogen el diseño de programas centrados en la prevención del ciberacoso, como «Prev@cib» (Ortega, Buelga y Cava, 2018), estudios que miden el impacto de propuestas como «Asegúrate», en Andalucía (Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega y Elipe, 2018), e incluso iniciativas gubernamentales como «Bizikasi» (Gobierno Vasco, 2018) en contra del acoso escolar.

Aun así, los recursos aquí enumerados no responden a las necesidades de formación de la población preadolescente. Mientras los datos revelan que el acceso a Internet se normaliza de manera cada vez más precoz (INE, 2018; INTEF, 2016), la gran mayoría de iniciativas están dirigidas a alumnado de educación secundaria obligatoria.

Atendiendo a esto, la presente investigación quiere indagar sobre la realidad digital de los menores de edad para, así, poder identificar sus necesidades formativas en ciberseguridad. Para ello, las características de la sociedad digitalizada y el uso seguro de Internet se han dirigido a la praxis educativa y se ha valorado una acción formativa sobre seguridad en línea dirigida al alumnado de educación primaria.

Por tanto, el presente trabajo ha respondido a los siguientes objetivos:

1. Analizar los hábitos de uso, las experiencias conflictivas y la percepción de riesgo referentes al uso de Internet entre el alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria (de 9 a 12 años).
2. Conocer si existe necesidad de fortalecer el uso seguro de Internet en el aula desde edades tempranas, mediante la valoración de una acción formativa dirigida al alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria (de 9 a 12 años).

2. Método

Esta investigación tiene su origen en el interés de un centro de Vitoria-Gasteiz (Álava) por implementar la prevención de riesgos de Internet en su plan formativo de la etapa de enseñanza primaria. Con dicho fin se ha diseñado *ad hoc* y puesto en marcha una acción formativa para fortalecer la ciberseguridad del alumnado de cuarto, quinto y sexto curso, no sin antes entender los significados de la realidad diaria en línea de los protagonistas (Sandfín, 2000).

Así pues, desde el inicio se optó por situar el foco en la praxis, encuadrar la investigación en el paradigma cualitativo y fundamentar el diseño metodológico en la investigación basada en la acción propuesta por Cochran-Smith y Lytle (2002). Así, la planificación, la puesta en marcha, la observación y la valoración de la propuesta didáctica se han repetido de manera cíclica (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1992; Elliot, 1993) con cada uno de los dieciséis grupos participantes a lo largo de los años 2015, 2016, 2017 y 2019.

Durante la acción formativa los participantes y las participantes han trabajado reflexivamente conceptos y competencias digitales relacionados con los riesgos de Internet y, a través de diversas dinámicas grupales, se ha respondido a las percepciones y necesidades de formación del alumnado. En definitiva, mediante la intervención se ha querido responder a los problemas educativos planteados por el centro, siempre con la intención de conocer y mejorar la realidad estudiada (Pérez-Serrano, 2014).

A su vez, el registro y el análisis de los testimonios, las actitudes y la implicación activa del alumnado observados durante las sesiones formativas han permitido realizar un diagnóstico de la situación. De esta manera, la intervención ha sido la base para estudiar el fenómeno desde dentro (Richards y Morse, 2012).

2.1. Participantes

El protagonista principal de la investigación ha sido el alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria (de 9 a 12 años) de un centro educativo público ubicado en Vitoria-Gasteiz. Ha cumplido un rol activo durante todo el desarrollo de la acción formativa y, a su vez, de la investigación basada en la acción.

En total han participado 353 alumnos y alumnas de forma equilibrada en cuanto a sexo. Han estado divididos en dieciséis grupos: cuatro grupos de sexto curso (84), seis grupos de quinto (136) y seis grupos de cuarto (133) (tabla 1).

Tabla 1. Número de participantes según curso y sexo

	4.º	5.º	6.º	Total
Chicas	74	71	40	185 (52,4%)
Chicos	59	65	44	168 (47,6%)
Total	133	136	84	353

Fuente: elaboración propia.

El centro docente involucrado pertenece al sistema educativo público de la Comunidad Autónoma Vasca, gestionado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. A partir de la iniciativa Escuela 2.0, el alumnado de quinto y sexto de educación primaria del centro dispone de un ordenador portátil propio desde hace varios años que utiliza de manera transversal en las asignaturas para trabajar en espacios virtuales de manera colaborativa. En el curso 2017-2018 se implantó la misma medida también en cuarto curso. La selección para la puesta en marcha de la acción formativa se ha basado en la iniciativa y en la solicitud del propio centro.

2.2. Instrumentos

La investigación ha analizado una realidad compleja que requiere una perspectiva multimodal del uso de los instrumentos (Merriam en Pérez Serrano, 2014). Por lo tanto, se han utilizado instrumentos de diferente tipología para la recogida de la información sobre el desarrollo tanto de la acción formativa como de la investigación:

- Cuestionario inicial *ad hoc* compuesto por diez preguntas de respuesta abierta sobre los hábitos de uso de las TIC, las experiencias de riesgo vividas en la red y la formación previa en torno a los riesgos de Internet. El cuestionario se ha realizado en línea, individualmente y anónimamente.
- Grabaciones de audio y transcripciones de las mismas sobre el desarrollo de las acciones formativas. En ellas se han recogido, principalmente, las respuestas y los testimonios de los participantes y las participantes en referencia al objeto de estudio.
- Notas de campo personales sobre el desarrollo de las acciones formativas. En ellas se han recogido, principalmente, las actitudes y la participación del alumnado.
- Cuestionario final *ad hoc* para valorar la acción formativa, compuesto por cinco preguntas de respuesta abierta relacionadas con el valor didáctico de

las sesiones y el interés por trabajar la temática en el ámbito educativo. El alumnado ha cumplimentado el cuestionario al final de la acción formativa, en línea, individualmente y anónimamente.

2.3. Procedimiento

La acción formativa diseñada se puso en marcha por primera vez en el curso escolar 2014-2015 y se ha repetido consecutivamente en los cursos 2015-2016, 2017-2018 y 2018-2019. En la primera ocasión participaron tres grupos de quinto y cuatro de sexto de primaria, entre el 24 de febrero y el 12 de marzo de 2015. Posteriormente participaron tres grupos de quinto entre el 1 y el 17 de marzo de 2016. En 2017 los grupos protagonistas fueron tres de cuarto curso, y la acción formativa se llevó a cabo entre el 23 de noviembre y el 5 de diciembre. Por último, tres nuevos grupos de cuarto curso participaron entre el 20 de febrero y el 5 de marzo de 2019.

En cada ocasión se ha seguido la metodología de trabajo propia de la investigación basada en la acción. El primer paso ha consistido en realizar las tareas de planificación (coordinación con el centro y la firma del consentimiento informado). Una semana antes de la puesta en marcha de la acción formativa, el alumnado ha cumplimentado el cuestionario inicial con el que el equipo de investigadoras ha logrado una fotografía previa sobre los hábitos de uso de las TIC de cada grupo participante.

Posteriormente se han desarrollado cada una de las tres sesiones de carácter semanal de la acción formativa, con una duración de 45 minutos cada una. Durante las sesiones se han trabajado los principales riesgos de la red, la construcción y el impacto de la identidad digital, así como las medidas preventivas para garantizar el uso seguro de Internet (tabla 2).

En las sesiones se han generado debates, tanto en grupo grande como en grupo pequeño, para fomentar procesos de reflexión y análisis crítico sobre los hábitos de uso y las situaciones conflictivas habituales que se dan en la red. En todo momento las actividades se han presentado a modo de juegos atractivos de manera que el alumnado se implicara de manera activa.

El desarrollo de las sesiones formativas ha sido observado mediante notas de campo sobre las preguntas, las interacciones y/o las actitudes del alumnado participante. Además, todos los testimonios aportados durante el desarrollo de las sesiones han sido grabados para que las transcripciones y las notas de campo se retroalimentaran.

Una vez finalizada la acción formativa, el alumnado ha cumplimentado un cuestionario de valoración que ha sido de gran ayuda para conocer algunas claves emergentes relativas a la praxis. De esta manera, se han identificado aspectos a tener en cuenta para fomentar el uso responsable de Internet en un aula de enseñanza primaria.

Tabla 2. Sesiones y contenido de la acción formativa

Sesión (45 min)	Contenidos
1.ª sesión: Privacidad y riesgos	<ul style="list-style-type: none"> – Hábitos de uso. – Gestión de la privacidad: protección activa de los datos personales y de la privacidad. – Riesgos: ciberengaño pederasta, sexteo (sextorsión), ciberacoso, contenidos inadecuados y adicción.
2.ª sesión: Identidad digital	<ul style="list-style-type: none"> – Identidad digital: concepto, componentes y reputación.
3.ª sesión: Uso seguro	<ul style="list-style-type: none"> – Estrategias activas para identificar conductas incorrectas. – Medidas de protección para el uso seguro y el bienestar. – Actitud crítica.

Fuente: elaboración propia.

2.4. Análisis de datos

En el caso de los cuestionarios, se han realizado operaciones estadísticas básicas mediante un software de cálculo. Las transcripciones y las notas de campo de la acción formativa, en cambio, han sido estudiadas mediante un sistema categorial de codificación axial jerarquizada generado *ad hoc* a través del software de análisis cualitativo NVivo 12, donde las categorías de análisis han emergido de manera inductiva. El sistema categorial ha servido, a su vez, para estructurar el apartado de los resultados.

La tabla 3 recoge el sistema categorial utilizado para el análisis cualitativo, donde los recursos hacen referencia al número de archivos que contienen la información relacionada con la categoría correspondiente, y el número de referencias es la cantidad de párrafos que recogen voces con información sobre dicha categoría. El porcentaje también hace referencia a la cantidad de párrafos de una categoría, pero en relación al total, puesto que la unidad de análisis ha sido el párrafo.

La codificación de la información se ha realizado mediante el contraste cruzado por dos investigadoras del equipo. Con el fin de conocer la consistencia de las categorías, el proyecto creado en NVivo ha sido analizado por dos investigadoras, lo que ha generado dos archivos de análisis que se han fusionado para calcular el porcentaje de coincidencia. Se ha calculado el índice Kappa (Cohen, 1960) que ofrece el software NVivo 12, y se ha obtenido un promedio de coincidencia $K = 0,89$.

A su vez, la diversidad de instrumentos utilizados ha permitido realizar una triangulación y garantizar, así, la veracidad de la información recogida.

Tabla 3. Sistema categorial con frecuencia de referencias en cada categoría

Categoría	Subcategorías	Recursos	Referencias	Porcentaje
Hábitos y conflictos	Herramientas TIC	48	67	4,51
	Frecuencia y objetivo	48	58	3,91
	Redes sociales	48	80	5,39
	Experiencias conflictivas	48	93	6,27
Conocimiento y percepción del riesgo	Ciberacoso	64	267	17,99
	Sexteo	64	59	3,98
	Ciberengaño pederasta	64	74	4,98
	Relación entre el ciberacoso, el sexteo y el ciberengaño pederasta	64	89	5,99
	Contenidos inadecuados	64	44	2,96
	Uso excesivo	64	29	1,95
Necesidades formativas	Medidas para uso seguro	64	299	20,15
	Resolución de situaciones conflictivas	48	88	5,93
	Formación previa	48	36	2,43
Valoración	Puesta en marcha	64	79	5,33
	Participación	16	29	1,95
	Valoración	51	93	6,28
Total		64	1484	100

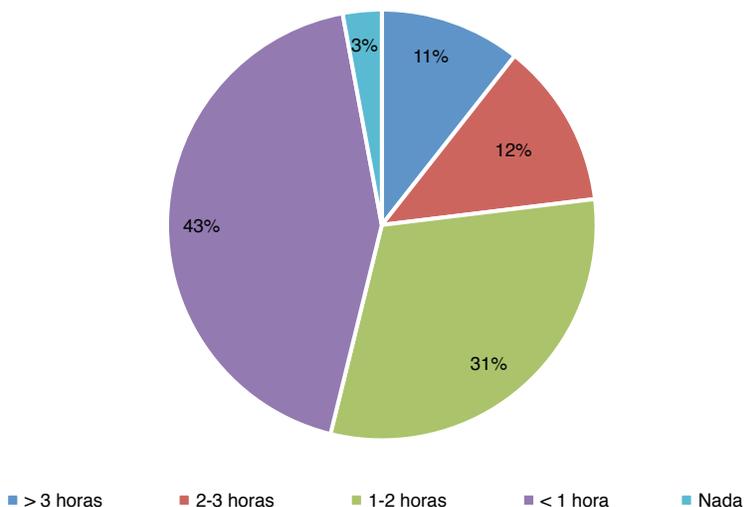
Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Hábitos y conflictos referentes al uso de Internet

La conectividad es una actividad cotidiana y generalizada entre el alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria del centro educativo participante, sin grandes variaciones según edad y/o sexo. La gran mayoría utiliza Internet a diario (un 29,3%) o casi a diario (un 32,23%) y le dedica alrededor de una hora (un 43,22%) o entre una y dos horas (un 30,77%). Aun así, una parte confiesa que pasa entre dos y tres horas diarias en línea (un 12,45%) e incluso más de tres horas (un 10,62%) (gráfico 1).

Además, a medida que el uso aumenta, la edad de inicio baja. Mientras que el alumnado participante de quinto y sexto comenzó a utilizar Internet de manera autónoma a los 7,84 años, la media en cuarto desciende hasta los 6,4 años.

Gráfico 1. Tiempo de conexión diaria a Internet

Fuente: elaboración propia.

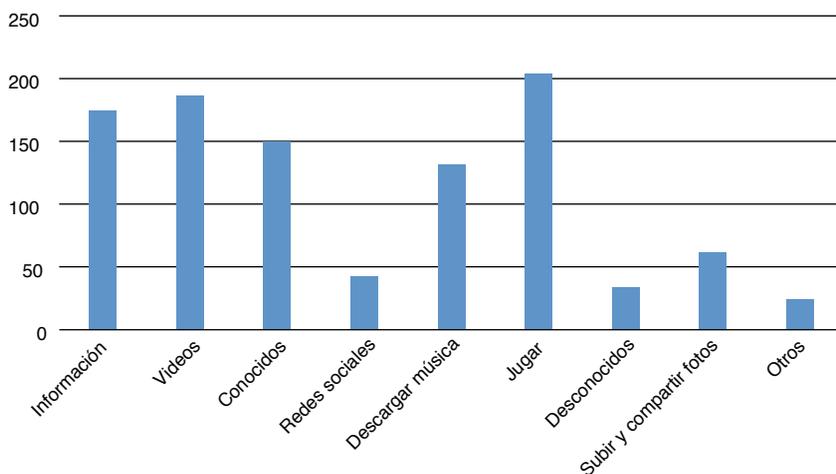
Año tras año, el protagonismo de los dispositivos móviles es mayor. El 71,06% del alumnado de entre 9 y 12 años estudiado utiliza la tableta de manera regular y el 63,73%, algún teléfono móvil. Además, la tendencia es que dichos dispositivos sean de propiedad y uso personal (no familiar). Las razones para hacer uso de dichos dispositivos son variadas, pero predominan las acciones relacionadas con el ocio: jugar (un 74,72%), ver vídeos (un 68,5%) y comunicarse entre iguales (un 54,94%) (gráfico 2).

En ese sentido, a pesar de no cumplir con la edad mínima actualmente establecida por las normas de uso de las principales plataformas (14 o 16 años), gran parte de la población preadolescente participante es asidua a juegos en línea y casi la mitad del alumnado (un 43,59%) tiene perfiles en una o varias redes sociales. Clash Royale era el juego de moda al principio de la investigación y al final de esta fue sustituido por Fortnite. Las redes sociales más utilizadas son Instagram, Facebook, Snaptchat y Musica.ly (actualmente Tik-Tok). Entre el alumnado que no utiliza las redes sociales, una de las principales razones son las restricciones familiares.

A mí me gusta mucho Instagram y soy youtuber. (4.º, 2019)

A mí me dejan instalar juegos, pero cosas privadas como redes sociales, no. (5.º, 2017)

A mí no me dejan instalar Clash Royale porque es en línea y puedo contactar con otra gente (personas desconocidas). (4.º, 2016)

Gráfico 2. Objetivo del uso de Internet

Fuente: elaboración propia.

3.2. Conocimiento y percepción del riesgo asociado al uso de Internet

Al hablar sobre los riesgos de Internet en las acciones formativas, el alumnado participante, de manera similar en todas las edades y en ambos sexos, mayoritariamente menciona riesgos y conflictos de convivencia en línea estrechamente ligados al ciberacoso: robo de identidad, utilizar y publicar información con el objetivo de dañar, modificar y difundir fotografías personales con el fin de perjudicar e, incluso, recibir amenazas (267 referencias). Además, la población preadolescente no solo conoce el riesgo a nivel teórico, sino que lo asocia a experiencias personales y/o a testimonios cercanos.

Así, el alumnado participante admite haber sido víctima de diferentes tipos de acoso en la red: el 4,39% ha sufrido el robo de identidad en línea, el 4,03% ha recibido o ha visto publicaciones cuyo objetivo era perjudicarlo, el 3,66% ha recibido o ha visto publicaciones desagradables sobre familiares y amistades y, por último, el 1,83% ha sido amenazado mediante medios digitales. Por ello, resulta ineludible prestar especial atención a las vivencias relacionadas con burlas, calumnias, amenazas y robo de identidad.

Si alguien entra en tu cuenta de correo puede ver y robar tu información personal para luego burlarse o amenazarte. (4.º, 2017)

Cuando enviamos una foto ya no podemos controlar lo que pasa. Pueden guardarla, hacer Photoshop (editarla) y publicarla para utilizarla en nuestra contra. (5.º, 2015)

Una amiga le dio su número de teléfono a un chico y le empezaron a llamar amenazándole. (6.º, 2015)

Los amigos de mi hermano ponían fotos de otro chico en Facebook para hacerle *bullying*. (5.º, 2016)

Al analizar las situaciones conflictivas en la red propuestas en las sesiones formativas, también mencionan las posibles consecuencias del sexteo (59 referencias) y el contacto con desconocidos o ciberengaño pederasta (74 referencias) como peligros asociados al uso de Internet, en muchas ocasiones debido a conflictos vividos por el propio alumnado. En ambos casos se establece una relación directa con el ciberacoso y sus efectos negativos (89 referencias), especialmente las burlas.

En Internet hay muchos desconocidos. A una amiga un desconocido le dice que vaya a una plaza. (6.º, 2015)

A mí por Fortnite me preguntan un montón de veces cómo me llamo y dónde vivo. (4.º, 2019)

Por WhatsApp la gente desconocida nos puede mentir. Si mandamos fotos las pueden utilizar para fastidiarnos. (4.º, 2017)

Cabe destacar que al inicio, antes de la reflexión crítica de las acciones formativas, el alumnado apuntaba a la víctima como única persona responsable del acoso. Así, al comienzo de las sesiones gran parte de los participantes y las participantes creía que «si otras personas comparten o se burlan de alguien por haber publicado una foto en las redes sociales, la culpa es solo de la persona que la ha publicado» (5.º, 2016). Es decir, ante casos de ciberacoso, eximían de responsabilidad a las personas agresoras y espectadoras porque «si al ver la foto de otras personas te ríes, no has hecho nada malo, solo reírte» (4.º, 2017).

En cuanto a los contenidos inadecuados (44 referencias) y al uso excesivo (29 referencias) no son percibidos como riesgos por el alumnado del centro participante. La recepción y/o el visionado de contenidos inadecuados es algo habitual y se entiende como parte de la red, puesto que «en Internet es fácil encontrar cosas que no nos gustan» (5.º, 2016). Por lo tanto, pese a su corta edad y su breve experiencia en la red, son habituales diversas situaciones conflictivas en línea entre la población menor de edad.

3.3. Necesidades formativas en ciberseguridad

El alumnado participante, sin variaciones según edad ni sexo, manifiesta conocer los riesgos de Internet y las medidas para prevenirlos (88 referencias). A pesar de estas declaraciones, ciertas prácticas de uso ponen en duda la seguridad de la población menor de edad, ya que, a la hora de hacer uso de los dispositivos, olvida el uso crítico de la tecnología. Por ejemplo, el 19,44% del alumnado que utiliza las redes sociales dice tener perfiles públicos y el 28,35% no sabe si su cuenta es privada o pública, pero desconocen cuáles son y/o cómo se modifican las opciones de privacidad de las aplicaciones.

A su vez, aunque el alumnado tiene interiorizado el hecho de que cuando se publica o se envía una fotografía se pierde todo el control sobre la misma, prácticas como el intercambio de retratos personales mediante servicios de mensajería son una actividad cotidiana y declaran que envían «muchas fotos a las amigas por WhatsApp» (5.º, 2016). En ese sentido, la población preadolescente cree que la correcta gestión de la privacidad se basa en la apariencia de la persona protagonista, porque «si en la foto sales bien, enviarla o publicarla no es peligroso» (6.º, 2015).

En cuanto a la formación previa sobre el uso responsable de Internet, el 70,7% del alumnado participante dice haber recibido información al respecto. La fuente de información ha sido, mayoritariamente, la familia (un 49,82%) y las amistades (un 25,64%) y, en menor medida, el profesorado (un 19,41%) e Internet (un 18,68%). El número total es elevado y positivo, pero muestra que, hasta poner en marcha la acción formativa en el centro, el 29,30% del alumnado de cuarto, quinto y sexto se conectaba diariamente sin haber recibido formación previa sobre seguridad en línea.

Los padres siempre van a intentar ayudarnos. (4.º, 2019)

Contar el problema a los profesores no arregla nada. (4.º, 2017)

3.4. Valoración de la acción formativa

La acción formativa se ha llevado a cabo según el diseño preestablecido con resultados positivos. El 95,89% del alumnado indica que gracias a la acción formativa ha tenido ocasión de conocer mejor los riesgos de Internet e interiorizar las medidas preventivas necesarias para hacer un uso más seguro de la red.

A los participantes y las participantes les ha «[...] gustado mucho aprender a utilizar mejor Internet con compañeros y compañeras» (4.º, 2017) y han cambiado ciertas ideas e, incluso, prácticas a lo largo de la acción formativa, afirmando que han «[...] empezado a cuidar mejor los datos personales» (6.º, 2015). Además, en el caso del ciberacoso, han entendido la responsabilidad de la persona espectadora para asegurar una convivencia en línea positiva.

El alumnado ha mostrado gran interés por la actividad y ha participado activamente en ella. Durante las sesiones los participantes y las participantes han compartido experiencias, han expuesto dudas y han realizado aportaciones que han enriquecido tanto el proceso de reflexión crítica como el aprendizaje significativo. Por ello, el 94,37% defiende que la temática trabajada es importante, cree que la escuela es un lugar adecuado para recibir información sobre los riesgos de Internet y solicita más tiempo y/o más sesiones para aprender más.

Así, trabajar contenidos relacionados con el uso seguro de la red de una manera lúdica, grupal, pero, a la vez, reflexiva ha resultado ser clave para poder ofrecer al alumnado más joven estrategias que garanticen una convivencia en línea respetuosa y beneficiosa. A su vez, se ha observado la importancia de

trabajar no solo los contenidos, sino también el plano emocional de las situaciones conflictivas, ya que estas pueden tener un gran impacto en edades tan comprometidas como las del alumnado participante.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados constatan que el uso de Internet es generalizado en la vida cotidiana del alumnado de cuarto, quinto y sexto de educación primaria y que las conexiones se normalizan a edades cada vez más precoces. En 2015 el alumnado participante situaba la edad para comenzar a utilizar Internet de manera autónoma y continua en 9 años. En 2019, en cambio, el alumnado ha indicado que se inició con tan solo 6,4 años en la red. Es decir, la bajada de la media coincide con las conclusiones de Garmendia et al. (2016): año tras año el acceso a Internet ocurre a menor edad y la población preadolescente se conecta a diario.

Además, se ha podido observar que cada vez es más común la utilización de dispositivos móviles personales. Su uso predomina para actividades relacionadas, principalmente, con el ocio. Todos estos datos corresponden a los resultados de investigaciones sobre el uso infantil y adolescente de tecnología (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016; Mascheroni y Cuman, 2014; Ólafsson, Livingstone y Haddon, 2013; Pérez-Escoda, Aguaded y Rodríguez-Conde, 2016).

A pesar de su corta edad y su breve experiencia en línea, el alumnado ha sufrido y/o ha presenciado situaciones conflictivas en la red y es capaz de asociar los riesgos con experiencias personales y/o con testimonios cercanos (Arnaiz et al., 2016; Bayraktar, Barbovschi y Kontrikova, 2016; Cressato, 2017; Fernández-Montalvo et al., 2017). El ciberacoso es el riesgo al que más importancia o efectos negativos atribuye el sector participante y, tal y como indican Lareki, Martínez de Morentin, Altuna y Amenabar (2017) o Machimbarrena et al. (2018), frecuentemente asocia las situaciones de ciberacoso a acciones propias del sexteo o del ciberengaño pederasta.

En este sentido, es preocupante la incoherencia entre el discurso teórico y las prácticas de uso (Hasebrink, Livingstone, Haddon y Ólafsson, 2009; INTEF, 2016). Aunque los participantes y las participantes son capaces de enumerar las consecuencias de enviar y/o de publicar una foto personal, admiten que es una práctica extendida y que cuando lo hacen no suelen reparar en exceso en la privacidad y los datos personales de los perfiles de las redes sociales digitales (McCarty, Prawitz, Derscheid y Montgomery, 2011; Ballesta, Lozano, Cerezo y Soriano, 2015). Además, miden el nivel de riesgo basándose en la apariencia de la persona protagonista y creen que en los casos de ciberacoso la única persona responsable de la situación y de las consecuencias es la víctima.

Se ha constatado que casi el 30% del alumnado participante no había recibido ningún tipo de formación o información previa a la acción formativa en relación con la ciberseguridad. En este sentido, y al igual que en estudios

similares (Garay, Mendiguren, Alvarez-Uria y Vizcarra, 2017; INTEF, 2017; Plaza, 2018), los estudiantes de enseñanza primaria participantes reclaman formación sobre la privacidad, la identidad digital y la prevención de riesgos en Internet.

Por ello, casi la totalidad del alumnado ha valorado muy positivamente la oportunidad de reflexionar sobre el uso seguro de los medios digitales y de trabajar las habilidades para una correcta protección en línea en el aula junto a sus compañeros y compañeras. De esta manera, defienden que, hoy por hoy, la población menor de edad necesita espacios donde conocer, profundizar y analizar críticamente el contexto tecnológico-mediático para desarrollar tanto estrategias prácticas como dimensiones afectivas ligadas a los conflictos de convivencia en línea que posibilitem el bienestar infantil y adolescente (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Pareja, 2015).

Sin duda, la ciudadanía del siglo XXI necesita de nuevas alfabetizaciones y estrategias para el empoderamiento en línea. Es por ello que la escuela debe afrontar los nuevos retos del contexto digital y trabajar el uso seguro de Internet en el aula desde edades tempranas y otorgando un papel activo al alumnado.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, I.; MARÍN-GUTIÉRREZ, I. y DÍAZ-PAREJA, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED*, 18(2), 275-298.
<<https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>>
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; BARREIRO-COLLAZO, A. y NÚÑEZ, J.C. (2017). Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences. *Comunicar*, 50(25), 89-97.
<<https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>>
- ARGENTE, E.; VIVANCOS, E.; ALEMANY, J. y GARCÍA-FORNES, A. (2017). Educando en privacidad en el uso de redes sociales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(2), 107-126.
<<http://dx.doi.org/10.14201/eks2017182107126>>
- ARNAIZ, P.; CEREZO, F.; GIMÉNEZ, A.M. y MAQUILÓN, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.
<<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>>
- BALLESTA, J.; LOZANO, J.; CEREZO, M. y SORIANO, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: Un estudio en centros de Educación Secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, 16, 109-130.
<<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.05>>
- BAYRAKTAR, F.; BARBOVSCHI, M. y KONTRIKOVA, V. (2016). Risky sociability and personal agency-offline meetings with online contacts among European children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 70, 78-83.
<<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.007>>
- BÉCARES, L. (2014). ¡Ciberprotégete!: Taller de prevención de riesgos digitales y para la protección de l@s usuari@s de la Web 2.0. *Ikastorratza*, 12, 1-15.

- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S.L. (2002). *Dentro/Fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- COLÁS, P.; GONZÁLEZ, T. y PABLOS, J. de (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 40(20), 15-23.
<<http://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>>
- CRESSATO, G. (2017). *Cyberbullying y Sexting: Actualidad*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Tesis doctoral. Recuperado de <<http://dehesa.unex.es/handle/10662/6476>>.
- DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (s. f.). Campaña #Likezibereskubideei. Recuperado de <<https://www.gipuzkoa.eus/es/web/kulturadigitala/like-ciberderechos>>.
- DOMÍNGUEZ, F.J. (2016). Redes sociales digitales y juventud universitaria: Un tema emergente en investigación educativa. *Ensayos Pedagógicos*, 0, 55-71.
- DONOSO, T.; RUBIO, M.J. y VILA, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions*, 9(1), 11-21.
<<http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>>.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-MONTALVO, J.; PEÑALVA, A.; IRAZABAL, I. y LÓPEZ-GONI, J.J. (2017). Effectiveness of a digital literacy programme for primary education students. *Culture and Education*, 29(1), 1-30.
<<http://doi.org/10.1080/11356405.2016.1269501>>
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- GARAIGORDOBIL, M. y MACHINBARRENA, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
<<http://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>>
- GARAIGORDOBIL, M.; MARTÍNEZ-VALDERREY, V.; MAGANTO, C.; BERNARÁS, E. y JAUREGUIZAR, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47.
<<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd>>
- GARAY, B.; MENDIGUREN, H.; ALVAREZ-URIA, A. y VIZCARRA, M. (2017). Los significados otorgados a las relaciones adolescentes desde la comunidad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 179-194.
<<http://doi.org/10.6018/reifop.20.3.270711>>
- GARCÍA, A.; LÓPEZ-DE-AYALA, M.C. y CATALINA, B. (2013). The Influence of Social Networks on the Adolescents' Online Practices. *Comunicar*, 41(21), 195-204.
<<https://doi.org/10.3916/C41-2013-19>>
- GARCÍA-VALCÁRCCEL, A.; BASILOTTA, V. y LÓPEZ, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education. *Comunicar*, 42(21), 65-74.
<<https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>>
- GARMENDIA, M.; JIMÉNEZ, E.; CASADO, M.A. y MASCHERONI, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Recuperado de <<https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/.../Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>>.

- GIL, A.M. (2013). La privacidad del menor en Internet. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 3, 60-96.
- GOBIERNO VASCO (2018). *Iniciativa Bizikasi*. Recuperado de <<https://bizikasi.euskadi.eus/es/>>.
- HASEBRINK, U.; LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. y ÓLAFSSON, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online, second edition, 2009*. Londres: LSE. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross-national_comparisons-2nd-edition.pdf>.
- INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2018). *Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares: Resultados año 2018*. Recuperado de <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&cidp=1254735576692>.
- INCIBE, INSTITUTO NACIONAL DE CIBERSEGURIDAD (2017). *Los centros educativos de toda España pueden solicitar desde hoy una jornada escolar sobre ciberseguridad (nota de prensa)*. Recuperado de <<https://www.incibe.es/sala-prensa/notas-prensa/los-centros-educativos-toda-espana-pueden-solicitar-hoy-jornada-escolar>>.
- INTEF, INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DE PROFESORADO (2016). *Uso de las tecnologías por niños de hasta 8 años: Un estudio cualitativo en siete países*. Madrid: INTEF.
- (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: INTEF. Recuperado de <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>>.
- IS4K, INTERNET SEGURA FOR KIDS (s. f.). *Internet segura for kids*. Recuperado de <<https://www.is4k.es/>>.
- IRAZABAL, I.; MONTALVO, J. y PEÑALVA, A. (2013). *Evaluación de la eficacia de un programa de prevención de conductas de riesgo en Internet: Un estudio con preadolescentes navarros de 6º de educación primaria*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Tesis doctoral.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KLETTKE, B.; HALLFORD, D.J. y MELLOR, D.J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44-53. <<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007>>
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>>
- LAREKI, A.; MARTÍNEZ DE MORENTIN, J.I.; ALTUNA, J. y AMENABAR, N. (2017). Teenagers' perception of risk behaviours regarding digital technologies. *Computers in Human Behavior*, 68, 395-402. <<http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>>
- LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. y ÓLAFSSON, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Deliverable D4*. Londres: LSE. Recuperado de <<http://eprints.lse.ac.uk/33731/>>.
- MACHIMBARRENA, J.M.; CALVETE, E.; FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L.; ÁLVAREZ-BARDON, A.; ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ, L. y GONZÁLEZ-CABRERA, J. (2018). Internet Risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic Internet use. *International Journal of Environmental*

- Research and Public Health*, 15(11), 2471. Recuperado de <<https://www.mdpi.com/1660-4601/15/11/2471>>.
- MASCHERONI, G. y CUMAN, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report. Deliverables D6.4 y D5.2*. Milán: Educatt.
- MCCARTY, C.; PRAWITZ, A.D.; DERSCHIED, L.E. y MONTGOMERY, B. (2011). Perceived Safety and Teen Risk Taking in Online Chat Sites. *Cyberspsychology, Behaviour, and Social Networking*, 14(3), 174-184.
<<https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0050>>
- MONTIEL, I. (2016). Cibercriminalidad social juvenil: La cifra negra. *Revista de Internet, derecho y política*, 22, 119-131.
<<http://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2972>>
- ORTEGA, J.; BUELGA, S. y CAVA, M.J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: Programa prev@cib*. Valencia: Universitat de València. Tesis doctoral.
- ÓLAFSSON, K.; LIVINGSTONE, S. y HADDON, L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence base*. Londres: LSE. Recuperado de <<http://eprints.lse.ac.uk/50228/>>.
- PLAZA, J. (2018). Riesgos percibidos por estudiantes adolescentes en el uso de las nuevas tecnologías y cómo reaccionan ante ellos. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(2), 105-120.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.55486>>
- PRATS, M.A.; TORRES, A.; OBERST, U. y CARBONELL, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de Internet y redes sociales en la adolescencia: Descripción de un estudio piloto. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 52, 111-124.
<<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>>
- PÉREZ-ÉSCODA, A.; AGUADED, I. y RODRÍGUEZ-CONDE, M.J. (2016). Digital Generation vs. Analogic School: Digital Skills in the Compulsory Education Curriculum. *Digital Education Review*, 30, 165-183.
- PÉREZ-SERRANO, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- POLICÍA NACIONAL (s. f.). *Ciber expert@*. Recuperado de <<http://www.ciberexperto.org/ciberexpert/>>.
- REY, R. del; MORA-MERCHÁN, J.A.; CASAS, J.A.; ORTEGA, R. y ELIPE, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48.
<<https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>>
- RICHARDS, L. y MORSE, J.M. (2012). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. 3.ª ed. Londres: Sage.
- RINGROSE, J.; HARVEY, L.; GILL, R. y LIVINGSTONE, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323.
<<https://doi.org/10.1177/1464700113499853>>
- SABATER, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital: La exposición pública de los jóvenes en Internet. *Aposta*, 61, 1-32.
- SÁENZ, E.; ALTUNA, J. y LAREKI, A. (2018). *Menores en situación de riesgo: El factor edad en la gestión de sus datos personales y el acceso a contenidos inadecuados en Internet*. XXVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE)-n aurkeztutako komunikazioa. Donostia-San Sebastián, 28 y 29 de junio.

- SANDÍN, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- SANTISTEBAN, P. de y GÁMEZ-GUADIX, M. (2018). Prevalence and Risk Factors Among Minors for Online Sexual Solicitations and Interactions With Adults. *The Journal of Sex Research*, 55(7), 939-950.
<<https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1386763>>
- SEGOVIA, B.; MÉRIDA, R.; OLIVARES, M.A. y GONZÁLEZ, M.E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *RELATEC*, 15(3), 141-154.
<<https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.155>>
- ŠEVČÍKOVÁ, A. (2016). Girls' and boys' experience with teen sexting in early and late adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 156-162.
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.007>>
- ŠEVČÍKOVÁ, A. ; SIMON, L.; DANEBACK, K. y KVAPILÍK, T. (2015). Bothersome Exposure to Online Sexual Content Among Adolescent. *Youth and Society*, 47(4), 486-501.
<<https://doi.org/10.1177/0044118X12469379>>
- SHERMAN, L.E.; PAYTON, A.A.; HERNANDEZ, L.M.; GREENFIELD, P.M. y DAPRETTO, M. (2016). The power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035.
<<https://doi.org/10.1177/0956797616645673>>
- UNICEF (2014). *Grooming. Guía práctica para adultos: Información y consejos para entender y prevenir el acoso a través de Internet*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- (2017). *Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf>.
- ZUBIRI, H.; UGALDE, L. y AIZPITARTE, A. (2017). Repensar el Sexting: Orientaciones Basadas en la Investigación. En AMIE, ASOCIACIÓN MULTIDISCIPLINAR DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Libro de comunicaciones del VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Recuperado de <<http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/132.pdf>>.

PUNTS DE VISTA

PUNTOS DE VISTA

Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat

Jordi Collet-Sabé

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Espanya.
jordi.collet@uvic.cat



Rebut: 9/10/2017
Acceptat: 3/7/2018
Publicar: 30/1/2020

Resum

La pregunta sobre quanta desigualtat pot suportar la democràcia emmarca l'anàlisi que l'article fa dels vincles entre docents i famílies a les escoles catalanes des de la doble perspectiva de la democràcia i de l'equitat. Partint d'aquests dos eixos d'estudi es recullen, especialment de la literatura internacional, alguns dels resultats que assenyalen com els vincles entre docents i famílies encara tenen clars marges de millora, tant en relació amb la democràcia com amb l'equitat. Algunes d'aquestes anàlisis es refereixen a dimensions com ara el govern de l'escola, el grau d'inclusió de les diverses famílies, l'atenció a les desigualtats de partida, etc. A la part final de l'article s'hi proposa, a partir dels principis d'inclusió, equitat, empoderament i aprofundiment democràtic, repensar l'escola, les seves pràctiques i el seu govern, per tal de transformar-los, efectivament, en espais que generin experiències i aprenentatges, tal com proposen autors com Biesta o Edelstein, en, sobre i per a la democràcia en unes condicions d'equitat.

Paraules clau: relació entre progenitors i escola; democràcia; desigualtat; equitat; famílies; govern; empoderament

Resumen. *Las relaciones entre la escuela y las familias des de una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad*

La pregunta acerca de cuánta desigualdad puede soportar la democracia enmarca el análisis que el artículo hace de los vínculos entre docentes y familias en las escuelas catalanas desde la doble perspectiva de la democracia y de la equidad. Partiendo de estos dos ejes de estudio se recogen, especialmente de la literatura internacional, algunos de los resultados que señalan como los vínculos entre docentes y familias aún tienen claros márgenes de mejora, tanto en relación con la democracia como con la equidad. Algunos de estos análisis se refieren a dimensiones como el gobierno de la escuela, el grado de inclusión de las diversas familias, la atención a las desigualdades de partida, etc. En la parte final, el artículo propone, a partir de los principios de inclusión, equidad, empoderamiento y profundización democrática, repensar la escuela, sus prácticas y su gobierno, a fin de transformarlos, efectivamente, en espacios que generen experiencias y aprendizajes, tal como proponen autores como Biesta o Edelstein, en, sobre y para la democracia en unas condiciones de equidad.

Palabras clave: relación entre padres y escuela; democracia; desigualdad; equidad; familias; gobierno; empoderamiento

Abstract. *The family-school relationship from a democratic perspective: Lines of analysis and proposals for equity*

The question “How much inequality can a democratic society bear?” frames the analysis of the relationship between parents and schools from a democratic and egalitarian perspective. Based on these two lines of analysis and supported by the international literature, this paper shows that the relationship between parents and teachers can be improved in terms of both democracy and equity. Dimensions such as school governance, the inclusion of diverse families or attention to inequalities are analyzed. Finally, based on the principles of inclusion, equity, empowerment and democratic deepening, we propose rethinking the role of schools, their practices and their governance to transform them into spaces capable of constructing experiences and education in, about and for democracy in conditions of equity as proposed by authors such as Biesta or Edelstein.

Keywords: parent-school relationship; democracy; inequalities; equity; families; governance; empowerment

Sumari

- | | |
|--|--|
| <p>1. Introducció: Democràcia, desigualtat i participació avui</p> <p>2. Relacions entre l'escola i les famílies:
Una mirada crítica des de la perspectiva democràtica</p> <p>3. Com cal governar una escola perquè esdevingui democràtica i equitativa en relació amb la participació de totes les famílies i la comunitat?</p> | <p>4. Conclusió</p> <p>Referències bibliogràfiques</p> |
|--|--|

1. Introducció: Democràcia, desigualtat i participació avui¹

La pregunta sobre quanta desigualtat pot suportar la democràcia com a sistema polític és, a parer nostre, un dels interrogants clau dels nostres dies. Sens dubte, el tema de l'increment de les desigualtats i el desdibuixament consegüent de la democràcia en plutocràcia és un dels elements bàsics per comprendre molts dels fenòmens polítics que s'han viscut al llarg dels darrers anys arreu del món. No en va, autors de renom mundial com Piketty, Wilkinson i Pickett o Atkinson fa anys que alerten que l'equitat és la clau de volta sobre la qual s'assenta tot l'edifici de la democràcia (representativa). Si la democràcia perd la partida davant de la desigualtat, que margina progressivament la veu de la

1. Aquest article està basat en una primera versió del capítol de J. COLLET, «Democracy and participation of families and community in schools», a J. FEU i O. PRIETO-FLORES (eds.) (2018), *Democracy and education in the 21st century: The articulation of new democratic discourses and practices in education*, Bern, Peter Lang.

ciutadania, mina les condicions de vida de la majoria de la població, precaritzant les feines i la trajectòria vital d'un nombre ingent de persones i les deixa a mercè de les dinàmiques del mercat, quin futur té la democràcia? Les dades del World Values Survey de l'any 2016 no són gaire encoratjadores, ja que les persones de menys de 30 anys valoren la democràcia menys del que ho fan les persones adultes. I, a mesura que van passant els anys, la gent jove cada vegada valora menys el fet de viure en democràcia (Foa i Mounk, 2016). Com deixa palès Branko Milanovic en les anàlisis del seu *The inequality project* (2016), com menys serveix la democràcia per generar bones condicions de vida personal, familiar i col·lectiva, més suport entre la població té la idea d'una plutocràcia, d'un govern de les elits que és «strong and stable». Així, sembla clar que si l'actual democràcia representativa entén el progrés en termes de meritocràcia individual on acaben guanyant els «de sempre», en lloc de considerar-lo una aposta per la igualtat col·lectiva que dona veu a tothom, promou la redistribució, el reconeixement i la participació especialment dels més febles, vol dir que ja vivim en una plutocràcia (Fraser, 2012). És a dir, en un govern dels rics, dels poderosos, del famós 1% que ja acumula més del 50% de la riquesa mundial (Oxfam, 2016²). Atès aquest complex escenari, podem concloure que la pregunta sobre el binomi format per *democràcia i igualtat* és la clau de volta per entendre molts dels reptes del present. Vinculant aquesta anàlisi a l'educació, és rellevant veure com Dewey ja compartia aquesta perspectiva fa un segle, quan deia que «democracy is more than a form of government: it is above all an experience of life lived together, a way of life based on the equality of its members» (1978, p. 8).

D'acord amb el context exposat i amb els grans reptes que aquest filòsof, psicòleg i pedagog ens planteja, al present article ens volem interrogar pel rol de l'escola en aquest escenari. Des de Dewey (1916) som conscients del paper clau de totes les educacions, però notablement de l'escola, com a espai que hauria d'educar, com proposa Edelstein (2011), sobre, en i per a la democràcia de manera quotidiana, en unes condicions d'equitat. Si els infants i els/les joves, els docents i les famílies no coneixen, experimenten ni practiquen la democràcia en les seves múltiples facetes de treball col·lectiu: per assolir una finalitat compartida d'igualtat d'oportunitats real per a tots els membres de l'escola, de debat i confrontació d'idees, de gestió consensuada dels conflictes, d'implicació directa a través de delegats o representats en els afers col·lectius, etc., aquesta esdevé sinònim únicament d'un vot cada quatre anys. Però, malgrat aquesta evident centralitat de l'escola com un espai que ha de generar coneixements, experiències i aprenentatges sobre, en i per a la democràcia i l'equitat com a fonament per a una societat més justa, no sembla que aquest sigui el discurs central avui. Tal com exposen Clarke i Phelan (2015, p. 1):

Education has been captured by a “discursive duopoly” of instrumentalism, involving the pervasive view that the main purpose of education is to serve

2. <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf>.

the needs of the economy, and consensualism, involving the valorization of agreement regarding this purpose.

Així, hi ha forts corrents a nivell mundial, emparats per organismes com ara el Banc Mundial o el creixent filantropocapitalisme (Ball, Junemann i Santori, 2017; Olmedo, 2017), que proposen uns centres educatius focalitzats en què els alumnes assoleixin resultats excel·lents als diferents testos i, amb això, obtinguin uns bons llocs als rànquings, cosa que promou una economia competitiva.

Per contra, hi ha escoles, docents, famílies, moviments i recerques que proposen el contrari: que precisament avui és més imprescindible que mai, per tot el que hem dit, que les escoles esdevinguin espais d'experiència d'igualtat i de democràcia. I no només això. Estem d'acord amb Fielding i Moss (2011, p. 167) quan proposen que les escoles esdevinguin espais per inventar, construir i implementar «equal and democratic pre-figurative practices», que no només reproduïxin dinàmiques ja existents, sinó que vagin més enllà i siguin capaces de produir noves «experiences of life lived together» (Dewey, 1978, p. 8) d'acord amb la realitat concreta de cada centre. Aquestes pràctiques democràtiques només poden donar-se a partir d'una acció escolar quotidiana que impliqui tots els membres de la comunitat educativa: infants, docents, famílies i societat. Precisament la recerca exposa que aquesta capacitat de l'escola d'esdevenir un lloc per practicar, aprendre i construir equitat i democràcia per a tothom només es pot fer des d'aquesta perspectiva que entrellaça infants, docents i famílies (Apple i Beane, 2007; Edelstein, 2011; Biesta, 2011; Collet i Tort, 2014; Feu, Simó, Serra i Canimas, 2016; Collet i Tort, 2017; Vincent, 2017; Prieto-Flores, Feu, Serra i Lázaro, 2018; Besalú, 2019). Però, alhora, la recerca també constata que per construir escoles democràtiques i equitatives no és pertinent qualsevol model de participació de famílies al centre educatiu.

2. Relacions entre l'escola i les famílies: Una mirada crítica des de la perspectiva democràtica

Compartim amb autors com ara Bernard Lahire (1995), Carol Vincent (2000) o Crozier i Davies (2007) que massa sovint la idea d'una escola oberta a la participació de les famílies ha estat pensada i practicada des de dos biaixos rellevants que, a parer nostre, han dificultat la construcció de centres realment democràtics i equitatius per a tothom. El primer biaix té a veure amb el fet d'entendre el mot *participació* només o fonamentalment des de paràmetres de classe mitjana autòctona i d'aquesta manera normativitzar i normalitzar «una» bona manera de participar a l'escola per part de famílies i, alhora, categoritzar com a «negatives» moltes altres formes practicades, sobretot, per famílies de classe treballadora i/o d'origen estranger. Tal com exposen Vincent i Ball (2007, p. 1062), la participació de les famílies i de la comunitat a l'escola és sempre «classed, gendered and raced», per tant, no podem partir d'un model

abstracte i genèric sobre aquesta qüestió. Si els docents ho fan, estan prenent com a universal *un* model concret de participació —el de les classes mitjanes autòctones— i d'aquesta manera invalidant moltes altres formes de participació que queden fora del que és «normal», positiu, esperat i tolerat. En paraules de Crozier i Davies (2007), cal estar atents a la perspectiva des de la qual l'escola analitza i jutja quines participacions de les famílies són legítimes i quines no són legítimes. Si els docents no es fan aquesta pregunta, el més probable és que totes aquelles famílies que no hi participen des de les formes, els llenguatges i les maneres de classe mitjana autòctona siguin vistes com a «hard to reach parents». És a dir, com aquelles que no s'interessen per l'educació (de la manera adequada), que no participen en les activitats del centre docent (bé), que no hi van (com i quan toca), que hi deleguen l'educació dels seus fills, etc. (Collet i Tort, 2014). I que són, per tant, un problema per al centre docent, i no part de la solució equitativa i democràtica.

El segon biaix té a veure amb totes aquelles aproximacions a la participació de les famílies a l'escola que obvien les relacions de poder. Així, creiem que investigadors com Driessen, Smit i Slegers (2005), Lee i Bowen (2006) o Hornby i Lafaele (2011), quan analitzen les dificultats i les barreres presents en els vincles entre docents i famílies, no tenen prou en compte aquest aspecte. Fent això, aquestes mirades «ingènues» obliden que la participació, com la democràcia i l'equitat, no tenen a veure amb essències identitàries abstractes, sinó amb marcs concrets de relacions. Uns marcs fonamentats en els vincles desiguals de poder dintre de l'àmbit acadèmic. Així, la pregunta «qui mana a l'escola?» sembla que desaparegui i s'oblida que: *a*) les relacions de poder entre docents i famílies són estructuralment desiguals al centre docent, ja que qui marca la manera com s'estructuren i es governen les participacions parentals és el professorat; *b*) hi ha famílies molt properes a la «cultura escolar» i d'altres que n'estan molt allunyades i que, sense una intervenció específica, no participen en els canals habituals del centre, *c*) si els docents no obren la porta a diferents participacions dels pares i les mares, n'hi ha molts que no poden exercir-la encara que vulguin (Collet, 2018).

Creiem, doncs, que la pregunta clau tant a l'hora d'analitzar el centre com de proposar com podria ser una escola democràtica i equitativa en relació amb la participació de totes les famílies és: «com es concep i es porta a terme el govern a l'escola?». A parer nostre, en funció de com es governi (a) l'escola, és possible que hi hagi una participació de les famílies democràtica i equitativa o no. Concretament, la manera com és portada en relació amb les famílies i l'alumnat, és a dir, *com* s'hi produeixen les relacions entre docents i famílies a nivell d'entrades i sortides del centre, de consell escolar, d'AMPA, de festes, de comissions de treball, de reunions d'inici de curs, d'entrevistes, de butlletí de notes, de pàgina web, de comunicació física i virtual, de les normes i els càstigs, etc. és la clau de volta analítica per respondre la pregunta de fins a quin punt l'escola és (o no) democràtica i equitativa, en aquest cas en relació amb les famílies. I alhora proporciona les preguntes i les dimensions clau a l'hora de construir centres docents més democràtics i equitatius.

3. Com cal governar una escola perquè esdevingui democràtica i equitativa en relació amb la participació de totes les famílies i la comunitat?

3.1. Com s'ha governat la participació de les famílies i la comunitat a l'escola fins ara?

Autores com Annette Lareau (2003), Diane Reay (2005), Carol Vincent (1996, 2000, 2012) o Gill Crozier i Jane Davies (2007) van tractar el tema de la participació de les mares i els pares al centre docent des de diverses perspectives. D'una banda, Lareau va exemplificar com algunes famílies i l'escola tenien el mateix model de socialització, amb els mateixos objectius, mètodes i maneres d'actuar. Així, les famílies de classe mitjana exerceixen una «concerted cultivation» (2003, p. 31) que encaixa perfectament amb el model de socialització acadèmica i, alhora, aquesta proximitat facilita una «participació còmplice» entre docents i unes mares i uns pares que comparteixen classe social i cultura. D'altra banda, per contra, moltes altres llars, que són de classe treballadora i/o d'origen estranger, viuen una distància entre les seves pràctiques de socialització («natural growth») i les acadèmiques («concerted cultivation»). Així mateix, se senten lluny dels estils de participació familiar propis de la «concerted cultivation» que l'escola ofereix i que considera naturals i universals. Així mateix, Vincent (1996, p. 44; 2000, p. 2) denuncia que l'escola proposa a les famílies dues formes de participació, com a consumidores i com a «supporters», que impliquen la intervenció de les mares i els pares «undertaking particular activities and practices suggested by the school as appropriate and useful tasks» (2000, p. 5). En tots dos casos, el model de participació que s'habilita per part del centre docent tanca i delimita què vol dir *participació parental* a uns determinats estils d'actuar que encaixen amb les classes mitjanes i que en deixen fora la resta de progenitors. Finalment, Crozier i Davies (2007) posen de relleu com totes les barreres a les intervencions parentals esmentades sovint són atribuïdes, en un clar exercici de violència simbòlica (Bourdieu, 1994), als dèficits dels progenitors que no són prou «bons pares/mares». Així, sovint les dificultats per assolir una gran participació de totes les llars a l'escola és presentada pels docents (i per les mares i els pares de classe mitjana autòctona) com un problema de les «altres famílies». Com deia Gilles Monceau (2011) a partir de les recerques que va realitzar en centres de les *banlieues* de París, fins i tot en institucions educatives amb molta diversitat, aquells pares i mares que intervenen en els òrgans de representació familiar i que participen en els canals habituals d'aquests pertanyen a les classes mitjanes autòctones («les famílies»). D'acord amb aquesta dinàmica, «les altres» famílies (de classe treballadora i/o d'origen estranger) i els seus dèficits lingüístics, les incapacitats de comprensió de la lògica acadèmica i el desconeixement de les formes pedagògiques, són considerades les causants de la seva «no participació a l'escola». Aquesta mirada que situa els dèficits parentals de «les altres famílies» com la causa i la barrera de la no participació escolar, a més de ser moralment injusta, oblida els elements estructurals que tanquen, condicionen i delimiten què vol dir (no) participar-hi i quines són les participacions que (no) són

correctes a la institució docent (Rollock, Gilborn, Vincent i Ball, 2015). És a dir, la realitat és que el centre educatiu, governat per professors de classe mitjana autòctona conjuntament amb «les famílies» amb qui comparteixen *habitus*, dona per descomptat que hi ha *un* bon model de participació parental. I amb aquest moviment allunya i desacredita les altres maneres de ser, d'estar i de relacionar-se amb el món acadèmic. El resultat final és que són les «altres famílies», amb unes formes de participació i vinculació amb l'escola que no han estat incloses, reconegudes ni acceptades, les que esdevenen «hard to reach» (violència simbòlica).

Amb Feu et al. (2016) podem arribar a veure que també dins de les famílies de classe mitjana hi ha diferències significatives en referència a la relació que estableixen amb el centre docent. N'hi ha unes que, per capitals, coneixements i proximitat amb les formes i els llenguatges acadèmics, són molt properes a la participació escolar en totes les seves dimensions, mentre que d'altres, tot i que comparteixen classe social amb els docents i la institució, n'estan més allunyades. Per tant, també caldria matisar la idea massa simplista que hi ha «les altres famílies» i «les famílies», ja que dins de tots dos grups tenen llocs proximitats diverses en relació amb l'escola. De fet, aquest argument ens acostava a la idea (Feito, 2011; Feu et al., 2016) que fins i tot la participació de les famílies més properes a l'escola és, a Catalunya i Espanya i de manera majoritària, superficial. Dit altrament, malgrat les evidents desigualtats entre els dos tipus de llars, val a dir que fins i tot a aquells progenitors més propers a l'escola únicament els és permesa, en general, una participació bastant superficial. Això és, amb molt poques oportunitats, espais i atribucions que vagin més enllà d'expressar la seva opinió (Consell Escolar) o de muntar activitats perifèriques dins l'àmbit acadèmic (AMPA/AFA). Per tant, cal veure els dos vessants: un marc de joc escolar estructuralment poc democràtic que permet una participació molt superficial a les famílies i a l'alumnat, i, alhora, una gran desigualtat en aquesta participació superficial entre les diferents famílies (i l'alumnat). Enfront d'aquestes dinàmiques descrites, vegem ara unes altres perspectives que podrien contribuir a generar relacions més democràtiques i equitatives entre docents i famílies.

3.2. Pistes i propostes per governar l'escola i facilitar-hi participacions democràtiques i equitatives de totes les famílies i de la comunitat

Han estat moltes les propostes sobre com haurien de ser les relacions entre docents i famílies per tal que aquestes contribuïssin a crear una escola democràtica i equitativa. Cunningham i Davis (1985) van fer una primera aproximació per identificar i denunciar aquell tipus de relacions entre professionals docents, que són els experts, i les famílies, que són les ignorants, en què l'objectiu docent és donar receptes als progenitors perquè eduquin millor. Posteriorment, Davis i Meltzer (2007) reprenien la pregunta i proposaven el model de «participació» com a eina per tal que l'escola, a través del procés d'empoderament de *totes* les famílies com a agents educatius reconeguts, capaços i vàlids,

es vinculés horitzontalment a *totes*. En aquesta mateixa línia, Appleton i Minchcom (1991, p. 17) proposaven el model d'empoderament. Un model de relacions entre docents i famílies que promovia la capacitat d'influència i de control parental sobre el món escolar, i que posicionava les mares i els pares com a persones pertanyents a l'escola. En aquest model, el docent «is required to actively promote the parent's sense of control over decision making». L'any 1996, Naomi Dale proposà el «model negociador», en el qual es reconeix que tant les aportacions dels professionals com les de les famílies son valuoses i que cal un marc establert per tal de treballar conjuntament la diversitat de perspectives, expectatives, opinions i pràctiques. Com ja hem esmentat, Vincent (1996, 2000) proposa el model de «progenitors com a participants o de ciutadania», «as an exemplar of relations between citizens and State institutions» (2000, p. 7). En aquest model s'hi proposa que les famílies estiguin involucrades en el govern de l'escola, així com en l'educació dels propis fills i filles a través de mecanismes com ara els «parent governors, statutorily-based parents' groups or membership of local/national educational pressure groups».

Segons la nostra opinió, les aproximacions esmentades i moltes d'altres han contribuït enormement a subratllar la necessitat d'analitzar les relacions entre l'escola i les famílies alhora des de les perspectives de la democràcia, la diversitat i les desigualtats de classe social, gènere i ètnia, com també a assenyalar de quina manera l'escola construeix un model de *good parenting*, és a dir, un model normalitzat i legítim de vincle amb l'escola que, precisament pel fet d'esdevenir la norma(litat), no reconeix ni valoritza la resta de pautes que esdevenen *bad parenting* (Vincent, 2000, p. 129). Però creiem que fins i tot als models d'empoderament, de participació o de ciutadania presentats els manca la centralitat que, com a mínim a Catalunya, l'escola té com a institució. D'alguna manera, aquestes aproximacions situen l'escola com quelcom donat, que ja és com és, i més aviat fixen la seva mirada en les famílies i les seves relacions diverses i desiguals amb aquesta. Però l'escola, que és precisament el context institucional que produeix la categoria (no natural) de «pare/mare d'escola», creiem que es té poc en compte. Per això trobem a faltar l'anàlisi del rol de la institució escolar, dels docents i de la manera com s'hi governen les relacions amb les famílies a l'hora de pensar en propostes de millora en aquest àmbit (poder). Si no analitzem les relacions de poder en el marc de l'escola i no les tenim gaire en compte, creiem que no es poden generar propostes reals i transformadores cap a unes relacions més democràtiques i equitatives amb les famílies.

D'acord amb Foucault (2010), entenem el poder des d'una vessant productiva. És a dir, compartim amb Barry, Osborne i Rose (1996) o Ball (2013, 2017) que, en funció de com són concebudes i (micro)governades les persones i les institucions, s'acaba per produir una realitat acadèmica o una altra en aspectes com ara les identitats dels diferents actors, les relacions i les dinàmiques institucionals (més o menys democràtiques), les entrevistes i les reunions (més participatives o menys), etc. Per tant, la nostra proposta per tal de construir relacions entre docents i famílies més democràtiques i

equitatives no va encarada a aconseguir que les famílies «ho facin millor», sinó a transformar les relacions de poder dins de la institució que produeixen un tipus de vincle o un altre amb els progenitors. En termes de Tyack i Tobin (1994), podem dir que si no es modifica la gramàtica escolar profunda, és a dir, l'estructura de poders i la seva plasmació en una organització determinada dels espais, els temps i les relacions, és impossible de generar uns nous vincles més democràtics i equitatius amb les famílies, encara que hi hagi docents amb voluntat de fer-ho. Així, si no es transformen dimensions estructurals del govern de l'escola i de la «veritat escolar» sobre què són i què no són els progenitors en relació amb l'escola, què poden fer i què no, com són vistes pels mestres, com es governen, etc., no es pot avançar cap a una institució docent més democràtica i més inclusiva amb totes les famílies i tota la comunitat (Olmedo i Wilkins, 2017; Collet i Ball, 2019). En aquesta línia, proposem quatre criteris de govern de l'escola (relacions de poder) que, a parer nostre, haurien de ser centrals a l'hora de redefinir-la i de guiar el procés per construir institucions educatives més democràtiques i equitatives amb totes les mares i els pares: inclusió, equitat, empoderament i apromfundiment democràtic.

a) *Inclusió*. Ainscow, Booth i Dyson van proposar una sèrie de criteris per avaluar si una escola i una aula eren inclusives o no, en quina mesura n'eren i quines dimensions calia desenvolupar per seguir acostant-se a l'ideal de centre docent inclusiu. Segons els autors (2006, p. 25), «Inclusion, we believed, referred to [...] the *presence, participation and achievement* of all students», i per assolir-ho proposaven «restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in their locality because inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion». Tot plegat entenen que «inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect State». Així, el primer criteri de govern de l'escola que proposem és que tota institució docent ha d'assolir la presència, la participació i la implicació efectiva del *conjunt* de llars que conformen el centre. Per tant, en primer lloc, l'escola i les famílies han de treballar activament per tal de ser un reflex de totes les diversitats de la seva comunitat (social, ètnica, lingüística, religiosa, de capacitats, etc.), tot evitant de manera central la segregació de la xarxa escolar (*presència*). Una realitat, la de la segregació escolar, que ha estat analitzada a bastament en els processos que segueix i en els efectes que exerceix sobre els estudiants (Bonal [dir.], 2013; Benito et al., 2014; Collet, 2019), però menys en la seva dimensió de realitat antagonista d'una escola inclusiva, democràtica i equitativa. En segon lloc, és clau que, una vegada les diversitats familiars del territori estiguin incloses a l'escola, aquesta construeixi també una gran diversitat de canals, maneres i eines perquè hi puguin *participar*. Si les famílies són diverses, també han de ser diverses les possibilitats, les formes i les intensitats de participació per tal de respondre a les diferències familiars de classe social, de cultura, lingüístiques, de manera

de relacionar-se amb l'escola, etc. És a dir, el repte dels i les docents és governar la institució escolar per tal que els diversos models de llars quedin inclosos dins de la normalitat i la normativitat acadèmica i així esdevingui més democràtica i equitativa. En aquest sentit, doncs, totes les mares i tots els pares s'hi haurien de poder *implicar* efectivament de maneres diverses, que haurien d'esdevenir normals de manera concreta i habituals a cada escola, a través de la construcció per part dels docents i les famílies dels canals necessaris per tal que cadascuna pogués exercir amb plenitud i de maneres diverses la seva participació i vinculació amb l'escola (implicació democràtica i equitativa) (Fernández-González, 2016).

b) *Equitat*. El segon criteri de govern de l'escola, una vegada treballades de manera estructural la presència, la participació i la implicació efectiva de *totes* les famílies de la comunitat (democràcia), és l'equitat, ja que les diversitats de classe, ètnia, llengua, etc., en el moment que entren en un context acadèmic dominat pels llenguatges i les formes de la classe mitjana autòctona, esdevenen desigualtats, barreres i obstacles per a les «altres famílies». Parafrasejant Nancy Fraser (2012), si amb la presència, la participació i la implicació estem treballant el reconeixement de totes les llars, amb això no n'hi ha prou. Cal prestar atenció a la manera com les desigualtats afecten les possibilitats reals, pràctiques i quotidianes de participació (barreres). Les famílies desfavorides no només són diverses, sinó que són sobretot desiguals en recursos, oportunitats, expectatives, etc., i així són vistes i tractades per «les famílies» i pels docents (Lahire, 1995; Monceau, 2011; Collet et al., 2015; Wilkins, 2015). Per això cal que, a més de la presència, la participació i el vincle amb totes les famílies, es treballi per eliminar les barreres que produeixen les desigualtats i que socaven les possibilitats reals d'una participació democràtica de tots els pares i mares (Fraser, 2012). Aquestes desigualtats, aquestes barreres, tenen a veure amb diversos elements, com ara:

- El fet que l'escola, malgrat que sigui obligatòria, no és realment gratuïta (cal pagar-ne el material, les excursions, el menjador, la quota de l'AMPA, etc.), i això genera unes desigualtats en el moment que una part dels infants ha d'accedir a activitats, recursos o oportunitats educatives. Això implica que els docents han de governar l'escola pensant en *totes* les llars i en les seves realitats desiguals, especialment en les més desfavorides.
- El fet que moltes de les «altres famílies» siguin vistes i tractades com si no estiguessin interessades en l'educació dels seus fills, a participar a l'AMPA, a anar a les reunions o a les entrevistes de l'escola, etc. Cal que els docents i els diversos pares i mares facin un esforç per qüestionar els prejudicis que acostumen a equiparar les «altres famílies» amb la noció de «males educadores, gens participants o amb dèficits» (Lahire, 1995; Lareau, 2003; Bernstein, 1998; Vincent, 2012; etc.), i anar produint aquelles pràctiques i establint aquelles relacions que puguin contribuir a construir una altra mirada de capacitat, especialment d'aquestes «altres famílies».

- El fet que els recursos materials o simbòlics siguin desiguals a casa de cada infant implica que, per a uns, la llar és una continuïtat de la realitat acadèmica, mentre que per a d'altres, un gran trencament. Això demana que l'escola es qüestionï tots aquells elements en els quals han d'intervenir les (desiguals) famílies, per exemple: les activitats extraescolars o els deures. Si les mares i els pares no tenen els recursos simbòlics (comprensió lingüística dels deures) ni materials (disposar a casa d'internet i/o d'ordinador), cal que el centre docent s'interrogui pel tipus de deures que encomana als nois i noies i els adapti a les realitats familiars desiguals.

c) *Empoderament*. Després d'aquestes dues dimensions estructurals, reprenem la proposta feta per Vincent al voltant del fet d'empoderar les mares i els pares com el millor camí per construir una escola democràtica i equitativa. L'autora proposava definir l'empoderament de les famílies (1996, p. 7) com aquelles accions «concentrate on developing a participatory ethos within schools so that parents shared decision-making powers with educational professionals». Com expliquen amb gran detall històric Bacqué i Biewener (2016), el terme *empoderament* és ambigu i ple d'interpretacions que no només són diverses, sinó fins i tot contradictòries. Però no per això creiem que hem d'abandonar un concepte que, a nivell de promoure la democràcia i la participació equitativa de totes les famílies i la comunitat a l'escola, creiem que ha estat i encara pot ser molt rellevant. D'entrada podem veure que, com a mínim, aquest concepte ha estat concebut i practicat des de tres perspectives:

- *Neoliberal*. Centrada en l'interès individual, despolititzada i pensada per aconseguir una igualtat formal davant del mercat.
- *Socioliberal*. Centrada en una agència personal i grupal i que busca un accés més equitatiu a tots els recursos per part de tothom.
- *Radical*. Entesa com a procés d'aprenentatge (J. Dewey), conscienciació (P. Freire) i autogovern (S. Alinsky) que busca transformar les relacions de poder desiguals, tant a nivell personal com familiar, col·lectiu i polític.

Aquest (auto)reconeixement dels sabers, dels poders i de les capacitats de les mares i dels pares esdevé el camí per qüestionar les desigualtats en la redistribució, el reconeixement i la participació en els diferents àmbits socials (Fraser, 2012). Tal com exposen Bacqué i Biewemer (2016, p. 124), podem entendre, des del model radical, que l'empoderament implica un aprenentatge i una transformació democràtica i equitativa del poder: en lloc d'entendrel i de practicar-lo com un *poder sobre* els altres, l'empoderament busca construir-lo com un *poder de fer* coses; un *poder amb* els altres, i un *poder sobre* la pròpia vida (N. Fraser i J. Butler). Des d'aquesta perspectiva radical, creiem que el govern de les relacions entre docents, famílies i comunitat, si tenen en compte les barreres estructurals esmentades en els apartats anteriors, poden esdevenir un espai per empoderar les famílies i, amb això, avançar cap a una escola més democràtica i equitativa.

d) *Aprofundiment democràtic*. Finalment, es tractaria que no hi hagués línies vermelles ni llistes de temes tabú sobre els quals no poguessin opinar les famílies. A parer nostre, les mares i els pares han de poder *opinar* sobre tot, sempre que emprin els canals i les formes adequades, ja que *opinar* i *decidir* no signifiquen el mateix. Així, creiem que el parer dels progenitors (i de l'alumnat!) hauria de ser sempre ben acollit, amb el benentès que això no impliqui un poder de decisió que, en alguns àmbits, és lògic que sigui dels docents. Però, alhora, creiem que les famílies i els infants haurien de poder decidir sobre molts més àmbits i temes que ara. Així, la proposta de codireccions compartides entre docents i famílies; assemblees conjuntes de docents, famílies i alumnat; comissions mixtes que prenguin decisions vinculants sobre temes acadèmics, organitzatius; etc. són propostes que avancen, de manera clara i positiva, cap a una democratització real, efectiva i quotidiana del món acadèmic. I, amb ella, cap a una millora clara de la seva capacitat d'educar sobre, en i per a la democràcia i de formar una ciutadania realment crítica i activa, ja que, com s'ha repetit a bastament, el més important per a l'educació democràtica no són les proclames, els conceptes, els documents escolars o els projectes acadèmics, sinó les pràctiques i les experiències concretes.

3.3. *Criteris per construir relacions democràtiques, equitatives i empoderadores entre l'escola i les famílies*

Per tal que tot el que hem comentat s'esdevingui, cal que els docents concebin, practiquin i governin les relacions ordinàries amb totes les famílies seguint tres criteris:

a) *En primer lloc, és clau que l'escola concebi les famílies i la comunitat com a part intrínseca de l'escola*. Així, i en contra de la «veritat actual» que es recull en moltes recerques i que indica que les famílies son quelcom «extern» al centre (Feito, 2011; Giró i Andrés, 2016; Rujas, 2016; Vigo, Dieste i Julve, 2016; Wilkins, 2016; Collet i Tort, 2017), la nova «veritat escolar» que proposem és que les famílies *són* escola, que formen part de la institució acadèmica de manera intrínseca, natural i normal. I no en són, com en un bon grapat de casos conceben alguns/es docents catalans, un element extern, intrús, molest i pertorbador. Només tindrem una escola democràtica i equitativa quan, com diuen les aproximacions sistèmiques, les famílies i la comunitat hi siguin reconegudes pels actors amb més poder (docents) com a part i membres d'aquesta i amb capacitat d'actuar-hi. Si, com exposa Dubet (2002), la veritat de l'escola és la d'un espai sagrat en el qual els profans (les famílies i la comunitat) no tenen dret a entrar-hi, a ser-hi ni a formar-ne part de veritat, qualsevol intent de democratitzar la institució educativa serà molt limitat. Així, si són part intrínseca de l'escola, les famílies deixen de ser un problema «extern» per als docents, un intrús al «seu» territori o un agent exterior que delega l'educació al centre, i poden esdevenir una part central

de la solució, del projecte per construir un centre docent més democràtic i equitatiu.

b) *En segon lloc, és imprescindible construir una governança de l'escola en la qual tots els progenitors i l'alumnat formin part del seu govern de maneres diverses* (Collet, 2017). Empoderar totes les famílies i l'alumnat per democratitzar i fer més equitativa l'escola vol dir produir de manera quotidiana les condicions de possibilitat per tal que els progenitors tinguin *poder de fer coses, amb* altres famílies i docents i *sobre* l'escolaritat dels seus fills i filles. Aquest hauria de ser, a parer nostre, un objectiu clau del govern del centre. Per fer-ho, plantejem algunes preguntes que poden guiar aquesta avaluació de la governança de l'escola actual i, amb això, proposar maneres noves de governar-la (Feu et al., 2016): Com es tenen en compte totes les famílies, diverses i desiguals, en la presa de decisions de l'escola? Com se'n planteja la informació, la comunicació i la participació des d'una perspectiva que les empoderi? Com se les tracta alhora com a nuclis familiars i com a col·lectiu de famílies? Com s'introdueixen mecanismes, espais i òrgans de debat, deliberació i decisió conjunts que incloguin totes les famílies i els diversos actors de la comunitat? Com es vetlla per generar maneres diverses i apropiades de participació de tothom? Com es promou i es reconeix l'autoorganització de les famílies en associacions o en grups informals i se'ls dona veu a l'escola? Com s'evita que les famílies de classe mitjana autòctona colonitzin els espais formals de participació (Monceau, 2011; Collet i Tort, 2015)? Quines són les dificultats materials que viuen les famílies en relació amb el pagament dels llibres, del menjador, de les activitats extraescolars, de les excursions, etc.? Com pot donar-los suport l'escola? Com poden treballar conjuntament totes les famílies i tots els docents per superar aquestes desigualtats? Com s'acullen els infants i les famílies novingudes, els de CRAE, etc.? Com s'aconsegueix que l'escola sigui un lloc acollidor físicament i relacionalment per a tothom? Quines són les presències o les absències dels diferents perfils de famílies a l'AMPA, al Consell Escolar, a les comissions de treball, a les festes del centre, etc.? S'identifiquen i es treballen de manera ordinària situacions de discriminació, assetjament, classisme, sexisme o racisme a l'escola o entre famílies? L'escola reflecteix en el currículum, a l'entrada de famílies a l'aula, a les festes, etc. la diversitat de perfils que en formen part? Hi ha espais i moments de debat conjunt entre docents, famílies i comunitat per tal d'explicitar quina escola es té, quina es vol i com se n'hauria d'enfocar el canvi? Com es treballa, d'una manera experiencial a tots els nivells de l'escola, una educació en, sobre i per a la democràcia (Edelstein, 2011)? Etc.

c) *En tercer lloc, ens podem qüestionar quina identitat professional* han de tenir els docents per contribuir a construir una escola democràtica, equitativa i empoderadora. Sens dubte, juntament amb Ball (1995) i Parker i Meo (2012), creiem que cal construir una identitat professional docent «àmplia» que permeti anar més enllà de la identificació de l'ensenyant amb aquella

persona que transmet coneixements, i entendre que l'escola és un espai social, de relacions de poder (desiguals) i que l'orientació i el govern que tingui poden contribuir a crear un espai d'exclusió, jeràrquic i legitimador de desigualtats, o democràtic, equitatiu i empoderador de totes les famílies que en formen part. Si la identitat docent dominant és la restringida, és a dir, la que està centrada només en la transmissió unidireccional de coneixements, les propostes d'una escola més democràtica, equitativa o empoderadora no tenen, literalment, cap sentit. Per això també és molt important que el govern acadèmic orienti els i les professionals cap a una identitat ampliada a través de formacions sobre com s'estructura el treball entre professorat (a nivell d'horaris, etc.). Si el coneixement, tal com denunciava Freire (2004) amb el seu concepte d'«educació bancària», és quelcom que el docent posseeix i que transmet als discents de manera unidireccional, el rol de l'alumnat i de les famílies és sempre passiu. L'únic que els cal fer és rebre el coneixement de l'escola, assimilar-lo i explicar-lo a l'examen de la manera més semblant possible a com ho ha fet el docent. Per contra, si, com deia Freire, el coneixement és una construcció col·lectiva en la qual la o el mestre és el mediador, el facilitador a través del diàleg, l'escola és una altra cosa i el docent és algú que ensenya i que aprèn de manera concreta i contextualitzada amb els infants, les famílies i la comunitat.

4. Conclusió

Els reptes socials, econòmics, polítics i educatius als quals s'enfronten les nostres societats avui són majúsculs. Però la manera com els nostres règims de democràcia representativa formal hi estan donant resposta els està transformant cada vegada en més estrets i febles (*thin*) i menys amples, abundosos i diversos (*thick*) (Gandin i Apple, 2002). Enfront d'aquest procés de buidament i formalització de la democràcia, el rol de les escoles és clau per tal d'esdevenir un lloc on infants, docents i famílies puguin educar i educar-se en, per a i sobre la democràcia. Però per tal que això passi, especialment si ens centrem a analitzar els vincles entre docents i famílies, calen certes transformacions. Així si, com deia Dewey (1915, p. 18), volem que l'escola sigui un lloc on «work together to resolve real problems and co-learning from each other», cal un qüestionament col·lectiu i la problematització de la normalitat acadèmica. Aquest és el punt clau que hem volgut destacar al llarg de tot l'article. Si els docents, com a agents amb més poder dins del centre, i «les famílies» no es qüestionen els biaixos de classe, gènere i ètnia que la normalitat i la normativitat acadèmiques tenen sobre què és i què no és una (bona) participació de les mares i els pares, aquesta no podrà ser mai democràtica, equitativa ni empoderadora.

Per tal de construir una escola més democràtica, especialment en les relacions que estableix amb els progenitors, hem proposat aquests tres eixos de treball: inclusió, equitat i empoderament. És a dir, que totes les famílies siguin presents a l'escola (a fi d'evitar-ne la segregació); que totes hi puguin ser reconegudes i valorades participant-hi de diferents maneres, i que aquest procés de

participació divers esdevingui font d'empoderament per a totes. A més, en una escola democràtica cal tenir en compte les desigualtats familiars de partida (materials, simbòliques, relacionals, etc.) i combatre-les de manera col·lectiva. Per tal d'anar construint un procés cap a una escola més democràtica, també ens sembla molt rellevant que totes les famílies que en formin part siguin vistes i viscudes com una part intrínseca de la institució docent i com a agents clau del govern de l'escola. Si es vol que això passi, hi ha unes altres preguntes molt rellevants que l'article no ha abordat i que caldrà respondre, per exemple: amb quin concepte de democràcia es treballa? Com es construeix una societat democràtica dins d'una escola? Quines estructures organitzatives i pedagògiques caldria canviar-ne per practicar-hi una democràcia real? Com poden els alumnes i les famílies entendre millor el concepte de democràcia, també des d'un punt de vista experiencial i didàctic? Quina formació necessiten les docents i els docents per viure i practicar la democràcia? Etc.

Finalment, hem volgut destacar la necessitat que hi hagi una identitat docent ampliada que entengui el «fer d'ensenyant» com quelcom que va molt més enllà de la simple transmissió unidireccional de coneixements. A l'article, en definitiva, hi hem volgut aportar elements per al debat sobre com podem millorar, des de la perspectiva de la democràcia, l'equitat i l'empoderament, els vincles entre els docents i totes les famílies a les escoles catalanes.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. i DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- APPLE, M. i BEANE, J. (2007). *Democratic schools*. Portsmouth: Heinemann.
- APPLETON, P.L. i MINCHOM, P.E. (1991). Models of parent partnership and child development centres. *Child: Care, Health and Development*, 17, 27-38.
<<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1991.tb00676.x>>
- BACQUÉ, H. i BIEWENER, C. (2016). *El empoderamiento*. Barcelona: Gedisa.
- BALL, S.J. (1995). Intellectuals or technicians?: The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-271.
<<https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974036>>
- (2013). *Foucault, Power and Education*. Londres: Routledge.
- (2017). *Foucault as educator*. Cham: Springer.
- BALL, S.; JUNEMANN, C. i SANTORI, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. Londres: Routledge.
- BARRY, A.; OSBORNE, T. i ROSE, N. (eds.) (1996). *Foucault and political reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BENITO, R.; ALEGRE, M.A. i GONZÁLEZ, I. (2014). School educational project as a criterion of school choice: Discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397-420.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844858>>
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BESALÚ, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- BIESTA, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.

- BONAL, X. (dir.) (2013). *Municipis contra la segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOURDIEU, P. (1994). *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- CLARKE, M. i PHELAN, A.M. (2015). The power of negative thinking in and for teacher education. *Power and Education*, 7(3), 257-271.
<<https://doi.org/10.1177/1757743815607025>>
- COLLET, J. (2017). «I do not like what I am becoming but...»: Transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>>
- (2018). Escoles democràtiques en comú: Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants. *Pedagogia i Treball Social*, 6(2), 32-54.
- (2019). Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 999-1003.
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1656909>>
- COLLET, J. i BALL, S.J. (2019). Revolting families: The Catalan 'opt out' movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). Some exploratory research. *Power and education* (en premsa).
<<https://doi.org/10.1177/1757743819894368>>
- COLLET, J.; BESALÚ, X.; FEU, J. i TORT, A. (2015). Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito académico de todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 7-33.
- COLLET, J. i TORT, A. (coords.) (2014). *Millors vincles, millors resultats?: La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (2015). What do families of the «professional and managerial class» educate their children for? *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 234-249.
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814531>>
- (2017). *Escola, família i comunitat: La perspectiva imprescindible per educar avui*. Barcelona: Octaedro.
- CROZIER, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
<<https://doi.org/10.1080/09620219900200045>>
- CROZIER, G. i DAVIES, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools?: A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
<<https://doi.org/10.1080/01411920701243578>>
- CUNNINGHAM, C. i DAVIS, H. (1985). *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- DALE, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs*. Londres: Routledge.
- DAVIS, H. i MELTZER, L. (2007). *Working with parents in partnership*. Londres: Department for Education and Skills.
- DEWEY, J. (1915). *Democracy and Education: The Middle Works*. Vol. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- (1916). *Democracy and Education*. Nova York: The Freedom Press.
- (1978). *The Challenge of Democracy to Education: The Later Works*. Vol. 11. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- DRIESSEN, G.; SMIT, F. i SLEEGERS, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
<<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>>
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- EDELSTEIN, W. (2011). Education for Democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
<<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>>
- FEITO, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123), 1-24.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>>
- FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C. i CANIMAS, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3).
- FIELDING, M. i MOSS, P. (2011). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Londres: Routledge.
- FOA, R.S. i MOUNK, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect. *Journal of Democracy*, 27(3), 5-17.
- GIRO, J. i ANDRÉS, S. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *RASE*, 9(3), 334-345.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>>
- FOUCAULT, M. (2010). *The Government of the Self and Others: Lectures at the Collège de France 1982-1983*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- FRASER, N. (2012). *On justice: Lessons from Pató, Rawls and Ishiguro*. Barcelona: CCCB.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. Nova York: Continuum.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux des familles*. París: Seuil.
- HORNBY, G. i LAFAELE, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>>
- LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- LEE, J.S. i BOWEN, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
<<https://doi.org/10.3102/00028312043002193>>
- GANDIN, L.A. i APPLE, M. (2002). Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the Creation of Alternatives to Neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116.
<<https://doi.org/10.1080/09620210200200085>>
- MILANOVIC, B. (2016). *Global inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MONCEAU, G. (2011). *La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens*. A J. COLLET i A. TORT. *Famílies, escoles i èxit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- OLMEDO, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: Philanthropy, business and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69-87.
<<https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1259104>>

- OLMEDO, A. i WILKINS, A. (2017). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 38(4), 573-589.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1130026>>
- PARKER, A. i MEO, A. (2012). Reformas educativas y transformaciones del trabajo y la identidad profesional docente: El caso del sistema educativo estatal inglés: entre el cambio y la continuidad. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 15, 102-118.
- PRIETO-FLORES, O.; FEU, J.; SERRA, C. i LÁZARO, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: Policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education* 48(2), 227-244.
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>>
- REAY, D. (2005). Mothers' involvement in their children's schooling: Social reproduction in action? A G. CROZIER i D. REAY (eds.). *Activating Participation: Parents and Teachers working in Partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- ROLLOCK, N.; GILBORN, D.; VINCENT, C. i BALL, S. (2015). *The colour of class*. Londres: Routledge.
- RUJAS, J. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE*, 9(3), 385-396.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>>
- TYACK, D. i TOBIN, B. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- VIGO, B.; DIESTE, B. i JULVE, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE*, 9(3), 320-333.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>>
- VINCENT, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. Londres: Falmer.
- (2000). *Including Parents: Education, Citizenship and Parental Agency*. Buckingham: Open University Press.
- (2012). *Parenting: Responsibilities, Risks and Respect*. Londres: Institute of Education. University of London.
- VINCENT, C. i BALL, S.J. (2007). «Making Up» the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
<<https://doi.org/10.1177/0038038507082315>>
- WILKINS, A. (2015). Professionalising school governance: The disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of Education Policy*, 30(2), 182-200.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2014.941414>>
- (2016). *Modernising school governance: Corporate planning and expert handling in state education*. Londres: Routledge.

EDUCAR

Gener-juny 2020. vol 56, núm. 1
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)
<https://educar.uab.cat>

Competències docents i formació Competencias docentes y formación

Presentació / Presentación. **Anna Díaz-Vicario**

La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. **Yunuen Ixchel Guzmán-Cedillo; Rosa del Carmen Flores Macías**

Qualificació en l'ús docent de la pissarra digital interactiva: desenvolupament d'una rúbrica per avaluar mestres. **Santiago Domínguez García; Ramon Palau Martín**

Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías por parte de docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante. **Massiel Mancinas Morales; Lorenia Cantú Ballesteros; Ramona Imelda García López; Omar Cuevas Salazar**

El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. **Jesús Ribosa**

Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. **Alba Souto-Seijo; Iris Estévez; Verónica Iglesias Fustes; Mercedes González-Sanmamed**

Evolució de la competència digital docente del profesorado universitari: incidents crítics a partir de relats de vida. **Angelina Lorelí Padilla-Hernández; Vanesa M.^a Gámiz-Sánchez; M.^a Asunción Romero-López**

Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. **Enrique-Javier Díez-Gutiérrez**

Temes de recerca / Temas de investigación

Percepción de expectativas educativas de los padres de adolescentes de origen inmigrante, apoyo académico de los amigos y ajuste psicológico y escolar. **Ibis M. Alvarez Valdivia; Berta Vall Castelló**

Strategies being pursued by Romanian HEIs to support knowledge transfer. **Elena Marin; Carmen Proteasa; Romița Iucu**

El papel del *coach* en la formación de directivos: análisis de un programa específico. **Mariana Altopiedi; Antonio Burgos García**

Aprendizaje del estudiante universitario: un estudio de caso. **Josefa Rodríguez Pulido; Josué Artiles Rodríguez; Mónica Guerra Santana; Jorge Luís Mena Lorenzo**

Seguridad y protección digital de la infancia: retos de la escuela del siglo XXI. **Rakel Gamito Gomez; Pilar Aristizabal Llorente; María Teresa Vizcarra Morales; Irati León Hernández**

Punts de vista / Puntos de vista

Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. **Jordi Collet-Sabé**