

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/288003762>

Research Foundations of the Social Sciences

Book · August 2016

CITATIONS

0

READS

1,404

3 authors:



José Gómez Galán

UMET(SUAGM)/UCAV

270 PUBLICATIONS 633 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Eloy López Meneses

Universidad Pablo de Olavide

179 PUBLICATIONS 736 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Laura Molina

Universidad de La Sabana

19 PUBLICATIONS 31 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Frontiers of Science [View project](#)



Webquest [View project](#)

Research Foundations of the Social Sciences



A · AFRICA
AUSTRALASIA

Editors

José Gómez Galán
Eloy López Meneses
Laura Molina García

UMET UNIVERSIDAD
METROPOLITANA
SISTEMA UNIVERSITARIO
ANA G. MÉNDEZ

UMET
PRESS



RESEARCH FOUNDATIONS OF THE SOCIAL SCIENCES

Edited by

**José Gómez-Galán, Eloy López-Meneses
and Laura Molina García**

UMET Press / Universidad Metropolitana / AFOE

UMET | UNIVERSIDAD
METROPOLITANA
SISTEMA UNIVERSITARIO
ANA G. MÉNDEZ

UMET
P R E S S 



Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM)

San Juan, PR

Research Foundations of the Social Sciences

First published: 2016

ISBN: 978-1-943697-07-6

Copyright © 2015-2016 UMET Press and editors.

UMET Press is an imprint of the Universidad Metropolitana (SUAGM).

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

How to cite this book: Gómez-Galán, J., López-Meneses, E., & Molina-García, L. (2016). *Research Foundations of the Social Sciences*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.

Published by UMET Press

A Universidad Metropolitana Imprint

P.O. Box 21150, San Juan, PR 00928-1150—www.suagm.edu/umet

Limit of Liability/Disclaimer of Warranty: While the publisher and author have used their best efforts in preparing this book, they make no representations or warranties with respect to the accuracy or completeness of the contents of this book and specifically disclaim any implied warranties of merchantability or fitness for a particular purpose. No warranty may be created or extended by sales representatives or written sales materials. The advice and strategies contained herein may not be suitable for your situation. You should consult with a professional where appropriate. Neither the publisher nor author shall be liable for any loss of profit or any other commercial damages, including but not limited to special, incidental, consequential, or other damages.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introduction: Social Sciences Research In The ICT Age.....	6
La Educomunicación como herramienta de transformación social. La formación de los profesionales de los medios.....	10
Neuroeducación. Cerebro y mente en el aula. Innovación y mejora de procesos educativos y de enseñanza.....	19
Planteamientos de género en el análisis de la representaciones artísticas en los libros de plástica de Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria.....	27
Diferencias de género en la representación del dibujo de la figura humana durante el Segundo Ciclo de Educación Infantil.....	37
Naturaleza de elementos metodológicos en la Investigación Cualitativa: una reflexión conceptual.....	46
La importancia del juego en las relaciones interculturales.....	56
Políticas de igualdad y movimientos sociales como formas de participación. Una experiencia de investigación.....	68
La discapacidad desatendida en materia de educación. Análisis estadístico en Castilla-La Mancha.....	76
Educación Intercultural a través del contenido en Educación Primaria.....	85
Efectividad de la estrategia de autorregulación en el aprovechamiento académico de los estudiantes de la Escuela de Educación en un curso Capstone en una universidad privada en Puerto Rico.....	93
Enseñanza en inclusión: las madres de la historiografía americana en España, la obra de Fanny Calderón de la Barca, Faustina Sáez de Melgar, la Baronesa de Wilson y Eva Canel	102
Investigación educativa: retos y oportunidades.....	110

INTRODUCTION: SOCIAL SCIENCES RESEARCH IN THE ICT AGE.

José Gómez Galán

“Knowledge advances by steps, and not by leaps”.
T. B. Lord Maucalay, *Essay on History*.

We are at a crucial historical moment. The explosion of information and communications technology (ICT) is assuming a complete transformation of all dimensions of our lives. Whether we are in the last stage of the industrial revolution or in a new evolutionary period in the evolution of civilization, the fact is that we are seeing the dawn of a new era in which the digitization of information and communication processes will configure our existence. The *global village* that McLuhan theorized [1] has not only become a reality but has gone far beyond what this author was able to intuit. We are in the era of ICT.

Although everyday life in which we live does not allow us to realize this, the historical moment in which we find ourselves is amazing. No doubt it will completely change our way of life. Immersed in a wild, technological revolution, societies are being transformed, at least in their external appearance, at a greater speed than ever before. The explosion of ICT is shaping a new social, economic, cultural and even political space whose true form (if we can think so in the course of history) we are still far from a glimpse. Its presence will be decisive in all advances that are achieved in the future, from nanotechnology to the most sophisticated robotics technology, from new systems of energy production to future space travel; anything that will radically transform our lives will rely on the digitalization that today is occurring in the information processing.

Indeed, the evolution of science and technology, particularly the field of scientific research, will be one of the main beneficiaries of these changes. Though, as happens in all revolutionary moments in the history of humanity, we do not know what will happen tomorrow, what we can be absolutely certain of is that it will be different from what we have today. ICT penetrate all areas of human knowledge, in all scientific and technological contexts, providing feedback and transmuting everything that is within reach. They will be omnipresent in scientific research.

However, despite the great potential of digitalization of everything known, its power is not absolute at all. Not all will be benefits for humanity. The big challenge we face is really to maximize the benefits that this process will provide, yet minimizing its drawbacks, which of course it also has them and they are huge. The poet and critic Samuel Johnson once said that "change is not made without inconvenience, even from worse to better" [2]. Undoubtedly, this is our main fear.

Indeed, if the increasingly rapid scientific and technological developments are not in line with an ethically consistent evolution we risk facing a dehumanized future. Undoubtedly, many of the problems we face today in our society arise from the gap that is opening up between the two dimensions. We will be closer to the *dystopias* (as John Stuart Mill defined them) or *cacotopias* (as Jeremy Bentham defined them) described in the works of George Orwell, Aldous Huxley, Ray Bradbury or Gordon Deitrich than to ideal societies, *utopias*, we would like to dream about. However, it cannot be denied that today there are too many interests determining the progress of science, which are not only serving the common good.

In the specific field of research in the social sciences, which is the object of our interest, the situation described is multiplied by many complex factors. The great possibilities of data digitalization to manage huge volumes of information should not make us lose sight that our study material is essentially the human being, society and, in general, the environment in which we live -including all forms of life-. They form a whole.

However, the new fascinating panorama of ICT for information management is causing many researches to be reduced to cold data counting. Of course, the scrupulous methodological rigor must not be denied, quite the opposite, because thanks to these new tools of social science research that old aspiration of being equal to the experimental sciences is approaching as never before. Never before it had been possible to work, in quantitative terms, with such precision and so broadly. Even qualitative elements can be transformed into quantitative elements, seeking strength in the methodological processes. But should this really be the future of research in the social sciences?

Mass media may not be outside the context in any way. Methodology cannot be above the target. All data need interpretations. In such a complex subject as human society, in all its many dimensions (cultural, historical, educational, economic, political, anthropological, ecological, ethnographic and we could go on) the advancement of social sciences must not only be seen in digitalization improvements of information and the methodologies employed to serve them - in any case, it should be the other way- , both of them clouding the scientific community. No. Indeed not.

The genuine progress of research in social sciences- we are increasingly convinced of this and we would extend it to the whole of science- must focus on new ways of dialogue between disciplines in a holistic approach to problems - more and more complex each time – and face questions that have to do directly with the evolution of society, particularly in its ethical dimension, as previously noted. A multidisciplinary research that allows us leave out the watertight compartments and address realistic, methodological, unpublished paths to access new targets.

In this context, ICT can be extremely useful as a set of tools to help us in this process, but in no way they should become the protagonists. Certainly, we live in the era of ICT, our world is already permeated with them, govern our present time and even more in the future. We only need to stroll around any city to meet so many human beings absorbed by this digital world reduced to 140 characters - where literally there is no more space - and in which every deep, calm thought is increasingly being considered unnecessary: a science and a society advancing by leaps rather than by steps, with the risk of falling into the void, and where ethics certainly does not walk alongside the dazzling emergence of ICT.

It's, therefore, high time to realize that science should not be based solely on them, nor should a society. They have to help us to improve it, but society must not be at their full service. Heed the words of the German geographer Friedrich Ratzel, who received much influence of Alexander von Humboldt, to synthesize in the best possible way what we mean: "Wissenschaft genügt nicht, um die Sprache der Natur zu verstehen. Für viele Menschen sind Poesie und Kunst verständliche Dolmetscher" [Science is not enough to understand the language of nature. For many, art and poetry are the most intelligible interpreters] [3]. This can be fairly applied to all social sciences.

References

- [1] McLuhan, M. *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto, Toronto (1963) [New special edition: McLuhan, M., Gordon, W. T., Lamberti, E., & Scheffel-Dunand, D. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto (2011)].
- [2] Johnson, S. *Preface to the English Dictionary*. Letter to the Right Honorable the Earl of Chesterfield (1755). [Reprint: *Preface to a Dictionary of the English Language*. Crane Library, University of British Columbia (2004)].
- [3] Ratzel, F. *Über Naturschilderung*. R. Oldenbourg, Munich and Berlin (1923).

LA EDUCOMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LOS MEDIOS

Rocío Cruz-Díaz. Universidad Pablo de Olavide. España
mrcrudia@upo.es

Teresa Cabello García. Cooperativa Andaluza "Tertulia". España
t.cabellogarcia@gmail.com

1. Introducción

Entre los aspectos debatidos en el Forum de Educación para el Desarrollo (EpD), sobre la nueva estrategia europea en materia de Cooperación y Educación para el Desarrollo en el marco del CONCORD1 destacamos la propuesta de incluir un elemento a nuestro criterio esencial: "Promover un uso más efectivo de la comunicación para incrementar entre la sociedad la comprensión de los temas de desarrollo" (Argibay, Velorio y Celorio, 2009, p. 37). Los medios de comunicación se constituyen en importante agente en la comprensión y asimilación por parte de la sociedad en el desarrollo de estas características puesto que, como escribe Morduchowicz "los medios son siempre educativos, en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden (...) sobre sus saberes y sobre su relación con el saber; sobre el proceso donde se mezclan razón y emoción, información y representación" (2011, p. 101). Consideramos imprescindible, enfocar la mirada hacia los medios de información y comunicación social, como uno de los principales agentes de la Educación para el Desarrollo (EpD), para ello tomamos como referencia la definición de Arenal. Se considera EpD un "proceso educativo continuo, encargado de dotar de herramientas básicas para promover conciencia crítica acerca del mundo en el que vivimos, promoviendo una ciudadanía comprometida y movilizadora por su entorno" (Arenal, 2012, p. 10). De esta forma, los medios se convierten en una herramienta clave para alcanzar una ciudadanía sensibilizada, concienciada y movilizadora por un mundo más equitativo; promovida por los parámetros de la participación ciudadana y el pensamiento crítico.

"Hoy sabemos que el papel de la comunicación es clave en todos los procesos de intervención y transformación social, en el desempeño de sus instituciones, pero esa convicción aparece lastrada a la hora de encarnarse en prácticas sociales por las inercias comunicativas e instrumentales en las que nos hemos formado y educado y con las que hay que romper, antes de que la sociedad rompa con nosotros" (Erro y Bugui 2010, p. 8).

Los ámbitos sociales en los que nos desarrollamos cotidianamente, sean educativos, formativos o profesionales, en contadas ocasiones hacen hincapié en entender, comprender y asimilar las características que definen la comunicación en su sentido más amplios. El ciudadano de a pie, en especial las personas adultas y mayores, apenas recibe formación o información "reglada" que le permita descifrar, traducir y usar con autonomía y pensamiento crítico los mensajes emitidos por los medios de comunicación. Para Aguaded, "la fuerte presencia de los medios de comunicación en las sociedades actuales exige cada vez más en todo el mundo la necesidad de contar con ciudadanos competentes para afrontar el hecho comunicativo" (2010, p. 7). Manteniendo estos criterios, consideramos imperante centrar nuestra intervención en la consecución, desarrollo y aplicación de una competencia en comunicación educativa. Compartimos la idea de los medios "como instrumentos para una educación popular como alimentadores de un proceso educativo transformador" (Kaplún, 1998, p. 17).

2. Educomunicación, ¿somos competentes en medios? Estudio socioeducativo en medios

El presente estudio se forja sobre dos pilares conceptuales: la educación y la comunicación, los cuales se fusionan, sin perder las propiedades de cada una de ellos, con el fin de originar una nueva disciplina denominada Educomunicación. Kaplún en su *Pedagogía de la comunicación* reflexiona acerca de la importancia de concebir la comunicación no como un mero instrumento de enseñanza “sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y no sólo al servicio de la enseñanza sino sobre todo al servicio del aprendizaje” (1998, p. 143). Además, considera que la educomunicación, o comunicación educativa como él la llama: [...] tendrá por objetivo fundamental potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Nuestro fin es educar en el desarrollo al tiempo que impulsar y promocionar la educomunicación como instrumento de esencial validez ante la construcción de una ciudadanía global crítica y responsable para con la sociedad. Un debate entre expertos en la materia moderado por Martínez-Salanova se argumenta que:

“El ejercicio de la educación–comunicación (Educomunicación) se torna en un aprendizaje para la colaboración, la participación y la responsabilidad personal, social y política, es decir, una educación para la democracia donde los instrumentos y recursos sólo son comprendidos en el ‘uso’ de la ‘comunicación’ en el sentido más amplio que podamos dar a este concepto” (Aularia, 2013, p. 267).

De entre las múltiples interpretaciones, enfoques y potencialidades que visten a la comunicación, dirigimos nuestra mirada a los medios de comunicación como canales para la educación, en general, y para la educación para el desarrollo, en particular, “los medios de comunicación se convierten en agentes fundamentales en la formación social y democrática de los alumnos, en la búsqueda de un ciudadano informado, crítico, sensible a los problemas de la comunidad y participativo” (Morduchowicz, 1997, p. 95). La sociedad el conocimiento y sus herramientas, los medios de comunicación se han instalado en nuestras vidas de forma omnipresente siendo extremadamente imposible que no estemos mediatizados por alguno o varios de ellos. Los medios son el escaparate de la sociedad a través del cual podemos descubrir, conocer, aprender y sentir ya que estos: [...] “llevan y traen por el mundo conceptos e ideas, que relacionan a las personas, que aportan alternativas informativas e ideológicas a las de los poderes dominantes y que permiten el trasvase de pautas de cultura, mitos, descubrimientos, datos, realidades y creencias entre unos y otros pueblos” (Martínez-Salanova, 2009, p. 225). Los mass media tienen la capacidad y el potencial de ser agentes educativos, sin embargo, requiere de cierta complejidad para el no experto presentarse a los mismos sin un conocimiento y formación que posibilite una correcta comprensión y asimilación de los contenidos y mensajes en su interacción con ellos. Desde aquí, apostamos por una verdadera implementación de Educación no sólo “en”, “con” y “ante” los medios y, también “desde” y “para” todos los ámbitos de la sociedad.

“Todos los expertos coinciden en que la clave de la educación mediática está básicamente en la formación de familias, de las nuevas generaciones, de alumnos y escolares, e incluso de los propios profesionales de los medios de comunicación y de la clase política. La toma de conciencia y la formación son la mejor medida para generar las competencias comunicativas necesarias para afrontar con éxito los retos que hoy nos plantea la comunicación en sus más diversas dimensiones: audiovisual, telemática, digital...” (Aguaded y Cruz, 2010, p. 7).

En una época en la que la educación se mueve en términos de competencias, se empieza a hablar de la necesidad de recibir una efectiva educación en, con y ante los medios. El pleno desarrollo de la competencia mediática demanda reflexión y denuncia ante las reducidas

opciones con las que los ciudadanos y ciudadanas cuentan para poder adquirir una formación y conocimiento profundo de los lenguajes audiovisuales y mediáticos. Nos encontramos ante importante un nicho de estudio e intervención, si pretendemos que los medios y la interacción de las personas con ellos en la educación para el desarrollo.

Los siguientes interrogantes son: ¿qué rasgos son los que pueden garantizar que se ha alcanzado la competencia mediática?; ¿Cuándo podemos decir que una persona es competente en medios? Para abordar estas cuestiones nos dirigimos al documento Competencias en comunicación audiovisual donde quedaron definidas por Ferrés, las dimensiones a las que debía atender una educación en comunicación audiovisual. En el mismo documento, se señalan los indicadores mediante los que se pueden valorar los resultados de esta educación. Se define la competencia mediática como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés, 2006, p. 10). Estas competencias e indicadores caracterizan los límites de la competencia mediática y marcan las directrices del Proyecto de Investigación (EDU 2010-21395-C03)² Titulado: La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales desarrollado durante el periodo 2011-2015, a nivel nacional por más de quince universidades y una treintena de expertos. Tiene como objetivo “detectar necesidades y carencias que repercutan en un déficit en la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía”. Desarrolla tres líneas principales de investigación³: Subproyecto dedicado a los Profesionales de la Comunicación; Subproyecto dedicado a la Enseñanza Obligatoria; y Subproyecto dedicado a la Enseñanza Universitaria. Si recordamos lo ya expuesto en líneas previas, una realidad reiterativamente destacada por la comunidad científica, es la falta de formación y estudios sobre educación en medios, y en especial, en delimitar y desarrollar la competencia mediática (Aguaded y Cruz-Díaz, 2014).

Nos seguimos cuestionando ante los ámbitos de la sociedad a los que dirigir el desarrollo de la competencia mediática, pero ¿a quién le corresponde la responsabilidad de educar en medios? Para nuestros expertos, “la educación mediática no es solo una responsabilidad escolar y del sistema educativo, convergen en ella las familias -los padres y madres como primeros educadores de sus hijos-, los propios medios de comunicación -tienen una responsabilidad y unas potenciales edu-comunicativas inigualables- y por qué no, la sociedad civil y la ciudadanía que, en sociedades democráticas, ha de organizarse cada vez más en asociaciones, colectivos y grupos para vertebrar una ciudadanía responsable, crítica y constructora de un futuro donde los medios tienen presencia omnipresente y casi omnipotente” (Aguaded y otros, 2011, p. 7).

Como podemos observar, son muchos los colectivos y grupos, responsables de llevar a cabo la labor de trabajar la competencia mediática para con la sociedad. Sin embargo, nos reafirmamos al considerar que los medios son actores en potencia de una labor educativa y que deben concienciarse de su responsabilidad sobre la misma. La educación en medios, entendida como diálogo, debería tener como consecuencia, a corto y medio plazo, un doble proceso. En primer lugar, la formación de una conciencia crítica -y participativa- en relación con los medios. Por otro lado, la progresiva aceptación por parte de los medios de un compromiso profundo con la educación (Pérez Tornero, 2003), como terreno a explorar, centrar nuestra intervención del lado de aquellas personas que crean y producen esos contenidos mediáticos con los que posteriormente la sociedad tendrá que interactuar. Nos aventuramos a afirmar que quizás la clave esté en la hacerlo en su etapa formativa para que tomen conciencia de su responsabilidad como educadores y educadoras, simultáneamente al desarrollo de las demás competencias propias de la profesión.

2.1. Metodología del estudio

Nuestro objetivo ha consistido en diseñar una intervención educativa que busque el desarrollo de aquella, la cual “ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés y Piscitelli, 2012, p. 76). La competencia mediática debería ser adquirida por toda la ciudadanía. Acordamos Hemos concluido centrar nuestro trabajo *educativo-mediático* en los profesionales de la comunicación. Pero dentro de este contexto, los intereses se diversifican: ¿qué nivel consideramos prioritario? ¿Nos vamos a centrar en personas que ya acometen alguna labor profesional en los medios o vamos a ir a un escalón anterior y vamos a aproximarlos a la educomunicación en su etapa formativa? Recordemos la investigación previamente mencionada (EDU 2010-21395-C03) y cómo nos llama la atención que, ninguno de los grupos haya tenido en cuenta investigar qué pasa con la formación profesional, ni desde un punto de vista de formación no universitaria, ni como formación específica de comunicación desde la familia profesional de imagen y sonido.

El Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE⁴) aprobado por el Consejo de Ministros el pasado 17 de mayo modifica, entre otros, el apartado 2 del artículo 39 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, quedando así: 2. La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida. Para que llegue a ser una realidad consideramos necesario incorporar la educación mediática en los currículos de los diferentes ciclos de Formación Profesional, con especial atención y dedicación a aquellos que pertenecen a la familia profesional de imagen y sonido. Decidimos analizar la realidad con respecto a la educación mediática, de un centro de formación profesional de Andalucía, en concreto de Sevilla capital y comprobar cuáles son sus necesidades e intereses para, partiendo de ellos, diseñar una planificación que nos permita intervenir en dicho contexto. En el centro se ofrecen los ciclos formativos de Técnico Superior en Realización Audiovisual, Radio y Espectáculos y Técnico Superior de Producción Audiovisual, Radio y Espectáculos Técnico Superior en Sonido.

Los objetivos de análisis del contexto han girado en torno al estudio e investigación acerca de cómo afronta una escuela que forma a futuros profesionales de la comunicación en materia de educación en medios. Partiendo de esta premisa, los objetivos han quedado definidos de la siguiente manera:

- Objetivos generales: 1. Identificar contenido curricular referente a la educación mediática. 2. Conocer la percepción del profesorado acerca de la viabilidad de promover una educación mediática en la Escuela.
- Objetivos específicos: a. Detectar si el profesorado y el alumnado tienen conciencia de que toda comunicación tiene implicaciones educativas. b. Indagar sobre la formación del profesorado y el alumnado en materia de educación mediática. c. Diagnosticar los valores y el compromiso social de la comunidad educativa para con la ciudadanía.

Contamos con tres fuentes de información principales: 1. Planes formativos de los tres ciclos formativos que ofrece la Escuela (Técnico Superior en Realización Audiovisual, Radio y Espectáculos y Técnico Superior de Producción Audiovisual, Radio y Espectáculos Técnico Superior en Sonido). 2. Profesorado y equipo directivo (el equipo directivo es profesorado también). 3. Alumnado. Abordamos la investigación en tres fases (ver figura 1).

FASES O ETAPAS DEL ESTUDIO. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN
1. La primera fase es de observación, de <i>análisis documental</i> de los planes formativos. Consideramos imperante llevar a cabo un estudio del contenido ofrecido en los planes formativos para conocer qué asignaturas se imparten, y detectar si entre ellas se encuentra la educación en medios, identificar qué competencias se buscan potenciar y diagnosticar dónde podría estar ubicada la educación mediática
2. La segunda fase se centra en obtener información de forma directa mediante la <i>entrevista</i> a la jefa de estudios de la Escuela, así como a la profesora que imparte clases en la misma desde que esta abrió. El objetivo de esta etapa es la de profundizar sobre la educación mediática y sobre el compromiso que la Escuela posee para con la ciudadanía en términos generales.
3. La última fase comprende la recogida de información del grupo de alumnos y alumnas. Aunque los objetivos principales de nuestra investigación son detectar si la educación mediática forma parte del plan formativo del centro, hemos decidido llevar a cabo un <i>grupo de discusión</i> para conocer su formación y experiencia como futuros comunicadores, así como sus intereses y necesidades como creadores de material mediático.

Figura 1. Tabla de Fases o etapas del estudio, técnicas de instrumentos empleados. Fuente: elaboración propia.

2.2. Resultados más significativos del estudio

Pasamos a exponer con brevedad y en base a su relevancia los resultados más significativos de la investigación concluyendo con las necesidades detectadas y sobre las que vamos a priorizar para presentar la propuesta de diseño de intervención educativa y EpD. A modo de síntesis presentamos la Tabla 1 (figura 2) donde el lector podrá identificar los datos metodológicos del proyecto. Centraremos nuestra atención en los objetivos propuestos para llevar a cabo el análisis, y lo enmarcaremos dentro de un informe aplicando a la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

Ante la realidad presentada, consideramos prioritario trabajar con el profesorado, puesto que son ellos y ellas son el eje de transmisión con el alumnado. Y de su interés por la materia repercutirá la formación del alumnado la importancia otorgada a la educación mediática. De esta manera, nos centraremos en forma a las personas, miembros agentes de la comunidad educativa, que tienen la responsabilidad de educar año tras año a futuros y futuras profesionales. Muchos de éstos y éstas serán profesionales que algún día ocuparán responsabilidades en los medios de comunicación que, a su vez, forman parte de la gran mayoría de los ciudadanos y ciudadanas que interaccionaran cada día con ellos y demandarán la necesaria actualización de sus propios conocimientos. Porque si de algo somos conscientes, es de la rápida evolución de los medios de comunicación y los avances tecnológicos que nos rodean. Ya reflexionaron sobre ello los especialistas de esta temática al afirmar que, “las graves carencias en contenidos relativos a los distintos ámbitos de la competencia mediática deberían llevar a los responsables del mundo educativo a potenciar la educación mediática en todos los niveles tanto de la enseñanza formal como de la no formal” (Ferrés, Aguaded y Matilla, 2012, p. 40).

DEBILIDADES	OBJETIVO	AMENAZAS	OBJETIVO
	<p>Objetivo 4. Indagar sobre la formación del profesorado y el alumnado en materia de educación mediática.</p>		<p>Objetivo 1. Identificar contenido curricular referente a la educación mediática.</p>
	RESULTADO		RESULTADO
	<p>Ninguno de los dos grupos ha sido formado en educación en medios.</p>		<p>Las tres técnicas llevadas a cabo demuestran que en la Escuela no existe ninguna asignatura o materia que haga referencia a la educación mediática, tampoco se trabaja de manera transversal en las mismas.</p>
FORTALEZAS	OBJETIVO	OPORTUNIDADES	OBJETIVO
	<p>Objetivo 2. Conocer la percepción del profesorado acerca de la viabilidad de promover una educación mediática en la Escuela.</p> <p>Objetivo 3. Detectar si el profesorado y el alumnado tienen conciencia de que toda comunicación tiene implicaciones educativas.</p>		<p>Objetivo 5. Diagnosticar los valores y el compromiso social de la comunidad educativa para con la ciudadanía.</p>
	RESULTADO		RESULTADO
	<p>Tanto el equipo directivo como el profesorado de se muestran proactivos en introducir acciones y contenidos referentes a la educación mediática y a trabajarla con el alumnado.</p> <p>Existe conciencia sobre la carga educativa que conlleva la comunicación por parte de ambos grupos, quizás algo más en el profesorado, pero el esfuerzo en trabajarla es inexistente.</p>		<p>Se trata de una Escuela con cierto compromiso social. El equipo directivo y el profesorado creen que es necesario que el alumnado se forme en valores, aunque ello no sea, de momento, una prioridad en el plan formativo, ni siquiera mediante el empleo de metodologías que fomenten el espíritu crítico y la participación ciudadana.</p>

Figura 2. Tabla 1: DAFO ESAMA. Fuente: elaboración propia.

2.3. La educación mediática y el aprendizaje “programa-servicio”.

Ferrés y Piscitelli (2012) plantean que la formación en educación mediática debe llevar intrínseca una metodología activa, participativa y lúdica. Según estos autores debemos potenciar el carácter participativo de la comunicación. No olvidemos que el diálogo es nuestra *herramienta* educomunicativa. Al aproximarnos a la educación en medios es clave saber qué metodología empleemos, de qué manera vamos a transmitir el conocimiento, ya que ésta debe estar fundamentada en una pedagogía dialógica y participativa, a través de la cual educadores y educandos se encuentren en el mismo escalón y lleguen al conocimiento a través de la acción. La intervención⁵ estará destinada a un profesorado especializado en medios, por ello, no es tan importante el contenido -campo que ya conocen-, como el hecho de que sepan usar su conocimiento como herramienta de cambio. Nos interesamos en describir la reflexión del profesorado sobre la gran responsabilidad educativa que los profesionales de la comunicación poseen y que, por el contrario, apenas reciben formación de una manera explícita. Esperamos que los destinatarios y las destinatarias, descubran que poseen instrumentos educomunicativos esenciales para convertirse en educadores para con la sociedad. Para ello, creemos que este aprendizaje debe estar basado en la experiencia, en la acción, pero siempre enfocada al

cambio, tanto a nivel individual como a nivel global. Y es la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) la que reúne los ingredientes exactos para poner en marcha un proyecto educativo que esté a la altura de una educación para el desarrollo promotora de una ciudadanía global y en la que los medios de comunicación tienen mucho que aportar. Tapia defiende el aprendizaje-servicio como innovación pedagógica en la que: “[...] educador y educando aprenden juntos de la realidad y se comprometen juntos en su transformación. Implica aprendizajes activos y significativos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como bien social” (Tapia, 2010, p. 29).

De otro lado, enfocando de nuevo la mirada al cometido de trabajar en una educación para el desarrollo, se hace necesario reflexionar sobre la quinta generación de la EpD, definida como una *educación para la ciudadanía* global y la cual “debe promover una conciencia de la ciudadanía global ligada al tema de la corresponsabilidad y orientada a la implicación y a la acción local y global” (Ortega, 2007, p. 28). Sin embargo, ésta sólo cobra sentido si se puede llevar a la práctica. Debemos posibilitar que los profesionales, o futuros profesionales, de los medios actúen como ciudadanos comprometidos que participan en y con la sociedad. El ApS posibilita que esto se acerque un poco más a ser una realidad, ya que en lugar de formar a través de la sensibilización y concienciación, buscamos la movilización, la participación, es decir trabajamos mediante la acción. Apostamos, por tanto, por la implementación de esta metodología con el objetivo de llevar a cabo un encuentro dialógico y transformador en el que todos los participantes sean a la vez educandos y educadores. Planificar la intervención educativa a partir de un proyecto de aprendizaje-servicio favorece que la educación mediática sea vehículo de conocimiento, participación ciudadana, cohesión grupal, reconocimiento de otras comunidades y solidaridad. Diseñemos, por tanto, un proyecto de aprendizaje-servicio a través del cual el profesorado eduque en medios, con medios y ante los medios en una comunidad que necesite ser formada en competencia mediática.

El alcance de la educación mediática, consideramos, tendrá doble resultado: 1) Desarrollo de la competencia mediática en una comunidad que era incompetente en este campo lo que favorece a la: 2) Concienciación por parte de formadores de comunicación audiovisual, de la gran labor educativa que los medios pueden acometer, y que, por lo tanto, deben trabajar de manera curricular con los futuros profesionales de los medios de comunicación que están formando en la Escuela.

3. Conclusiones

La primera conclusión que deseamos exponer es pronunciarnos ante la consideración de nuestro estudio como un innovador proyecto de sobre educomunicación por, entre otras, las diversas razones que presentamos a continuación. Si dirigimos la mirada al marco conceptual, podemos determinar que se trata de un concepto relativamente nuevo, por lo menos en nuestro país, en el que las investigaciones con más trascendencia como la de Ferrés (2006) -en relación a las dimensiones de la competencia mediática- no superan una década. Es importante destacar el impulso por descubrir más sobre educomunicación recientemente, con las investigaciones lideradas por catedráticos Aguaded, Ferrés y García-Matilla y el grupo de expertos que ha participado en el mencionado proyecto nacional I+D. Este grupo de expertos y sus esfuerzos por visibilizar la investigación, nos allana el terreno de la educación y competencia mediáticas y hace de él un nuevo campo que cultivar y aplicar en contextos formativos de ciclo medio y superior. Nuestra propuesta, aún en fase ejecución, estaría respaldado por los profesionales que investigan hoy hacia dónde se dirige la educomunicación y cómo y desde dónde debemos abordarla.

En cuanto a la innovación del estudio y la propuesta metodológica el aprendizaje-servicio nos ofrece la oportunidad de introducir la educación mediática en contextos formativos reglados, mediante el aprendizaje experimental y participativo, colaborando con dichas herramientas en

la asimilación de los contenidos junto al servicio solidario hacia la comunidad. Esto último, conciencia de una manera más directa a los implicados sobre escenarios de la sociedad donde no solemos movernos y comprobamos el poder que tenemos para cambiar realidades injustas.

Para terminar, resta reflexionar acerca del campo de estudio e investigación de la competencia mediática en el currículo de la formación profesional. Como ya comentamos en líneas previas, las investigaciones que presentamos contemplan a los profesionales de los medios de comunicación, a la formación universitaria y a la educación primaria y secundaria. En los presentes, no se tiene en cuenta a los ciclos formativos de imagen y sonido desde los que se forman muchos profesionales de la comunicación. Dejamos abierta, por tanto, esta puerta para futuras estudios.

Notas:

CONCORD es la Confederación Europea de ONG para el Desarrollo y la Ayuda Humanitaria. <http://www.concordeurope.org/>. (Última consulta el 22/09/2015)

² Para profundizar en el proyecto consultar su web <http://www.competenciamediatica.es> (Última consulta el 22/09/2015)

³ <http://www.competenciamediatica.es/objetivos.php> (Última consulta el 15/08/2015)

⁴ Se puede descargar a través del siguiente enlace: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.html> (Última consulta el 20/08/2015)

⁵ Adaptado de la propuesta de Puig, Batlle y Xus en la Guía Zerbikas: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario (2008).

Referencias Bibliográficas

AGUADED, J.I. (2010). La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 35, 7-8. doi: 10.3916/C35-2010-01-01

AGUADED, J.I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8. doi: 10.3916/C37-2011-01-01

AGUADED, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. doi: 10.3916/c39-2012-01-01

AGUADED, J.I. & CRUZ-DÍAZ, R (2014). O grau de competencia em Comunicação audiovisual entre os cidadãos da Andaluzia (Espanha). *Comunicação & Educação*, 1 (Vol-19), 67-72. doi: 10.11606/issn.2316-9125.v19i1p67-72

AGUADED, J.I. & CRUZ, M.R. (2010). Las TIC como estrategia para la innovación educativa de calidad. Análisis de la Universidad de Huelva, en Fiorucci, M. (Coord.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Roma (Italia) Alcoy (España): Università di Roma & Editorial marfil, 31-41.

AGUADED, J.I., FERRÉS, J., CRUZ, M.R., PÉREZ, A, ET AL. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva: Grupo Comunicar ediciones.

ARENAL, M. (Coord.) (2012). La escuela como promotora de ciudadanía global. Teoría y procedimiento para integrar la educación para el desarrollo desde la escuela. Sevilla: Fundación para la cooperación apy-solidaridad en acción.

ARGIBAY, M; VELORIO, G. Y CELORIO, J. (2009). Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos. Bilbao: Hegoa

- AULARIA, R. ET AL. (2013). Temas para debate. Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia*, 2(2) Julio. pp: 265-279. Recuperado de <http://www.aularia.org/Articulo.php?idart=115&idsec=4>
- ERRO, J. Y BURGUI, T. (Coord.) (2010). Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada. Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- FERRÉS, J. (2006). La educación en comunicación audiovisual: perspectivas y propuestas de actuación en Cataluña. Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual. *Quaderns del CAC*, 25, 19-28. Recuperado de https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25_ES.pdf
- FERRÉS, J. Y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: [10.3916/C38-2012-02-08](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08)
- FERRÉS, J.; AGUADED, J.I. Y GARCÍA-MATILLA, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos". *Icono* 14, 3, (Vol- X), 23-42. doi: [10.7195/ri14.v10i3.201](https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201)
- KAPLÚN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: La Torre.
- MARTINEZ-SALANOVA, E. (2009). Medios de comunicación y encuentro de culturas: propuesta para la convivencia. *Comunicar*, 32, 223-230. doi:10.3916/c32-2009-03-004
- MORDUCHOWICZ, R. (1997). Los medios de comunicación y la formación democrática. *Comunicar*, 9, 93-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800913>
- MORDUCHOWICZ, R. (2011). Los medios de comunicación y la educación. Un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97-117. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a05.htm>
- ORTEGA, M. (2007). Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación al desarrollo. Madrid: AECID.
- PÉREZ-TORNERO, J. (2003): Educación en medios: perspectivas y estrategias, en Aguaded, J.I. (Coord.). *Luces en el laberinto audiovisual*. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, Universidad de Huelva: 57-60.
- PUIG, J.M., BATLE, R. & XUS, M. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*". Guías Zerbikas, 1. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- TAPIA, M. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva latinoamericana. *TZHOECOEN*, 5, 23-43. Recuperado de <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>

NEUROEDUCACIÓN. CEREBRO Y MENTE EN EL AULA. INNOVACIÓN Y MEJORA DE PROCESOS EDUCATIVOS Y DE ENSEÑANZA

María Jesús Luque Rojas. Universidad de Málaga. España
mjluquerojas@uma.es

1. Introducción

“Los hombres deben saber que del cerebro, y solo de él, vienen las alegrías, las delicias, el placer, la risa y también, el sufrimiento, el dolor y los lamentos. Y por él, adquirimos sabiduría y conocimiento y vemos, y oímos y sabemos lo que está bien y lo que está mal, lo que es dulce y lo que es amargo. Y por el mismo órgano, nos volvemos locos, y deliramos y el miedo y el terror nos asaltan. Es el máximo poder en el hombre. Es nuestro interprete de aquellas cosas que están en el aire” (Hipócrates, 460-370 A.C.).

Con esta cita, podría establecerse el punto de partida de este documento, señalando, ya desde antaño, la importancia y necesidad de no separar o dividir las disciplinas, considerando la relevancia de su estudio conjunto y las mejoras en sus resultados.

Autores como Francisco Mora (2013) parten de la premisa de “solo se puede aprender aquello que se ama”, bajo conceptos como neuroeducación o funcionamiento del cerebro, Mora (2013, 2014), defiende la necesidad de integrar mecanismos bajo la partícula neuro a la realidad educativa del aula. Así, según señala este autor (Mora, 2014), “El binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro”. En este sentido, y como ejemplo, David Bueno (Rodríguez, 2015), profesor de genética de la Universidad de Barcelona, expone un ejemplo representativo de ello, “cuando me toca explicarles, por ejemplo, el triángulo de Tartaglia, una fórmula matemática que necesitan para resolver muchos problemas de genética, les cuento que en realidad el matemático italiano que lo formuló no se llamaba Tartaglia, sino Niccolò Fontana. Lo que pasa es que era tartamudo, tartaglia, en italiano. Y al final ese mote acabó dando nombre a la fórmula. Esa anécdota hace estallar de risa a los estudiantes, y lo mejor es que ya no se olvidan de la fórmula”.

Siguiendo este hilo argumental, se entiende que se necesita que los docentes aprovechen lo que se conoce del funcionamiento del cerebro para enseñar mejor. Si usamos argumentos de divulgadores y “gurús” de la Educación como Sir Ken Robinson, Marc Prensky, entre otros, la Escuela o sistema que la describe, debe definirse desde otro prisma. “Necesitamos maestros que preparen a los niños para afrontar los nuevos retos. Ellos son capaces de transformar el cerebro de los alumnos, tanto física como químicamente, de la misma manera que un escultor con su cincel es capaz de crear una figura tan bella como el David”, señala Mora (2014).

Estaríamos de acuerdo con Ken Robinson (2009), en su libro *The Element*, hace referencia a la necesidad de buscar, y encontrar, ese punto natural que supone encontrar el talento de cada uno, eso que nos define como persona. En este sentido, se puede considerar que Ken Robinson pretende reflejar o hacer la importancia de encontrarnos a nosotros mismos y lo que ello conlleva en nuestro propio desarrollo personal. Muestra la imperiosa necesidad de mejorar la creatividad y la innovación por pensar diferente acerca de los recursos humanos y la imaginación, considerando como una estrategia esencial para la transformación de la educación.

En este caso, la importancia de trasladar las neurociencias al aula viene apoyada por la necesidad de hacer partícipe e implicar al profesor en su aula, es decir, desde un punto de

vista exploratorio, de observación, donde se interpreta lo que ocurre desde la perspectiva de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos (Herrera, 2014; Elliot, 1993).

Actualmente, existe cierto convencimiento sobre la necesidad de que lo que se hace en el colegio debe basarse en lo que sabemos acerca de cómo aprende el cerebro. De un tiempo a esta parte, se van dando pasos o adquiriendo algunos indicios para desbloquear los secretos del funcionamiento del cerebro. En este momento, la investigación en el campo de la Neurociencia está favoreciendo, en gran medida, nuestra comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo una base mucho más sólida en la que basar los pasos a dar en Educación (Wolfe, 2010).

De todo ello, se puede interpretar la necesidad e interés de formar y generar una calidad en la instrucción de los docentes, siendo el contexto educativo y de aula, es un lugar en el que el alumno pasa una gran parte de sus años educativos, de ahí que deba ser considerado como un lugar motivador, innovador y de trabajo autónomo y social. La Neuroeducación, al permitir que el docente conozca y entienda las características del sistema nervioso y del cerebro y, a su vez, relacione esta información con el comportamiento y actitudes de sus alumnos, modo o estrategias de aprendizaje, actitud, ambiente del aula... se podría considerar un primer peldaño a subir en la formación y preparación docente, que marcará la diferencia en la calidad de la educación (Kandel, Jessell y Schwartz, 2005).

Un campo de estudio, como es el de la Neuroeducación, se hace patente y se requiere de él dada la transparencia, desarrollo y presencia de la Educación en diferentes parcelas de actuación. Un caso, de ejemplo, podría ser la Atención Temprana, área de acción que implica a diferentes tipos de profesionales que necesitaría cubrir ambas parcelas, Neurociencia y Educación.

Desde la edad infantil, todo nuestro desarrollo viene dado por una serie de definiciones que podrían ocupar áreas como la biológica, social y psicológica. En este sentido, desde una disposición educativa, y desde la institución educativa de la escuela, se debiera considerar el trabajo de las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitarán una equilibrada interacción con el mundo circundante (), de ello y para ello, se sirve la neuroeducación, para favorecer los diferentes procesos en el desarrollo del alumno y las necesidades a cubrir en el profesor para que el proceso sea completo e integral.

En la actualidad, desde diferentes perspectivas (instituciones varias) han añadido el concepto *neuro* en varias disciplinas, introduciendo, así, un movimiento internacional de neurocultura, en el que se pueden observar elementos como neuroeconomía, neuromarketing, neuroarquitectura... cuya premisa principal es la de usar el cerebro para aprender, desde una perspectiva de mejora. La necesidad de integrar la importancia del estudio del cerebro en las Ciencias de la Educación se cree de gran relevancia, aportándose mutuamente de los recursos, habilidades, actitudes para un mayor desarrollo cognitivo, habilidades en el aprendizaje, manejo de emociones... entre otras, en el aula.

2. Objetivos

Entre los objetivos establecidos en este proyecto se encontrarían:

- Acercar a los agentes educativos (alumnos de prácticum, profesores...) a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la Pedagogía, la Psicología, las ciencias cognitivas y neurociencias.
- Comprender la relación e interacción entre la Neurociencia y la Educación. La Neuroeducación es uno de los factores que ayudará a mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos y promover una educación para todos.
- Conocer la relación cerebro, mente y aprendizaje. Redefinir el aprendizaje desde la innovación de los sistemas educativos a la calidad de la educación y del **educador**, buscando el desarrollo humano.
- Identificar elementos compatibles con el cerebro que tienen que estar presentes en el aula para que el aprendizaje sea significativo: Emoción, creatividad, atención, estrategias de aprendizaje... El **perfil del educador** es la clave del éxito de la neuroeducación. No se trata de convencer. Se trata de contagiar.
- Introducir conocimientos necesarios para llevar a cabo programas de mejora del rendimiento escolar en el aula, en la orientación... Relacionando conceptos claves entre Neurociencia y Educación y la importancia de los contenidos adquiridos en las aulas, plasmados en emoción, atención, estrategias... Los alumnos demandan mayor formación en procesos psicológicos, cognitivos... para su mayor y mejor formación como profesionales de la Educación.
- Mejorar, en cuanto a contenidos en emoción, atención, creatividad..., la relación entre la Educación, la Psicología y la Neurociencia para la formación de alumnos en prácticas (prácticum I, II y III) como futuros docentes, ayudando a usarlos en el tiempo de prácticas.
- Trasladar e instaurar la premisa de Emocionar para aprender. La aplicación de la Neuroeducación no debe suponerse, sino validarse por elementos de las Neurociencias que tienen relevancia para el aprendizaje y para el ámbito educativo.
- Enseñar a pensar. Considerar la necesidad de ser capaces de pensar de manera crítica y no limitándose a recibir información. Enseñar a las nuevas generaciones a pensar de forma crítica, introduciendo, así, otros factores clave como la empatía.
- Intervenir en cuestiones de diagnósticos, trastornos, intervenciones... de acuerdo a los conceptos adquiridos, relacionando el carácter educativo y psicológico o neuroeducativo, fomentando la calidad del proceso educativo (y del docente).
- Generar o buscar el carácter interdisciplinar en la formación del profesional de la Educación.
- Instaurar la relación entre Neurociencia y Educación en la Facultad de CC de la Educación. Establecer excelencia y calidad de los sistemas educativos desde la etapa de Educación Infantil, vinculando esta calidad con la **formación del docente**.
- Reconocer posibles activadores del aprendizaje, desde diferentes vías como la música, plástica, artes escénicas..., de ahí la necesidad e importancia de la formación del docente.

Un movimiento internacional que tiene gran cabida en el continente americano, concretamente en Latinoamérica, donde han centrado gran parte de su investigación en los procesos de mejora y calidad de la enseñanza, tanto desde el punto de vista del docente como del alumno, desde la suma de las Neurociencias y la Educación.

Como señalan autores como Battro, Fischer y Léna (2008), la neuroeducación es un campo emergente, cuyo principal interés es la interacción entre la mente, el cerebro y la educación. Parece ser que este conjunto de factores ha demostrado ser revolucionario en la investigación educativa, con la introducción de conceptos, métodos y tecnologías, en torno a la combinación de Neurociencia y Educación.

3. Material y Métodos

En este apartado, se muestran los elementos que definen este proyecto que aquí se presenta, haciendo uso de factores que describen el interés o motivación de llevar la suma de la Neurociencia y la Educación al aula. Intentando favorecer la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las titulaciones en las que se pretende llevar a cabo este proyecto se imparten en algunas de las que integran la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología:

- Grado en Educación Primaria.
- Grado en Educación Infantil.
- Grado en Pedagogía.
- Grado en Psicología.
- Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
- Máster en Atención Temprana.

Desde estas titulaciones se pretende formar e incluir en el alumnado diferentes prácticas y acciones formativas para sentar unas bases en lo que a su futura práctica profesional se refiere. De este modo, se busca trasladar elementos neurocientíficos en sus horas de prácticas en centros educativos, donde poder poner en marcha, desde una experiencia piloto, los diferentes parámetros que, posteriormente, sentarán las bases de la Neuroeducación en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Asimismo, se intentará contar con profesionales de diferentes instituciones, tales como profesores de Educación Infantil y Primaria como de etapas educativas superiores, así como orientadores escolares, que manifiesten sus experiencias en cuanto a su intervención con alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

3.1. Muestra

Para la realización de este proyecto, se parte de la base de plantear y formar a los alumnos de las diferentes titulaciones de Ciencias de la Educación y Psicología. Se parte de ahí, como origen, por la necesidad de crear el concepto y sus bases para su uso posterior, como profesionales de la Educación y de la Psicología.

4. Líneas prioritarias con las que se relaciona el proyecto

Entre las líneas en las que se podría enmarcar este proyecto se encuentran, la de la atención educativa a estudiantes con discapacidades y fomento de la inclusión educativa y establecer nuevos métodos e instrumentos de evaluación de competencias.

5. Metodología

El proyecto, seguirá una metodología de investigación-acción (Blández-Ángel, 1996; Gallardo y Camacho, 2008; Albert-Gómez, 2007), concepto inicialmente acuñado por Kurt Lewin en el año 1946, partiendo de la Psicología Social para, posteriormente, recaer en el ámbito educativo, apareciendo como una forma de comprender y resolver los problemas prácticos que se originan en las aulas. El hecho de partir desde la investigación-acción viene dado por la

necesidad de entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda (Herrera, 2014).

Este tipo de metodología, de investigación-acción, será completada con una forma cuantitativa de trabajar, es decir, utilizando una investigación participativa, se utilizará un proceso de investigación que requiera de un enfoque más cuantitativo, desde el uso instrumentos y recogida de datos como para la evaluación de algunos de los elementos que definen este proyecto de investigación.

Este proyecto pretender ir dirigido a los profesionales de las Ciencias de la Educación y Psicología que se encuentran en formación en las Facultades de las Ciencias de la Educación y Psicología, en este sentido, se han diseñado una serie de actividades junto con un proceso continuado de autoformación a lo largo de cada una de estas, a través de las que se define y desarrolla el proyecto:

- *Fase de Diseño:* En esta primera fase, se establecerá una búsqueda, selección de materiales de acuerdo a la temática del proyecto, con el fin de diseñar y organizar las diferentes actividades para cada una de las asignaturas implicadas, elaborándose los materiales de innovación y adaptación necesarios, así como los diferentes instrumentos de evaluación que se puedan precisar a lo largo del proyecto, de acuerdo a esa búsqueda y recopilación de información. Asimismo, se prevé el inicio del esbozo de la página Web del Proyecto, elaborada como uno de los objetivos del Proyecto, para usarla como un instrumento útil en la transmisión de información sobre las actividades a llevar a cabo.
- *Fase de Experimentación:* Esta segunda fase se realizará a continuación de la anterior, aunque puede ir complementando a la misma. En esta, los profesores participantes en el proyecto experimentarán y llevarán a cabo las distintas actividades diseñadas. Se podrá hacer uso de la página Web diseñada, de otras páginas Web de asignaturas elaboradas al efecto, así como del Campus Virtual de la UMA, para cumplir otros de los objetivos, y con el fin de facilitar al alumnado una plataforma virtual de acceso continuo a toda la información necesaria para el trabajo en las actividades que se han planteado en las diferentes asignaturas. Esta fase variará en su duración de acuerdo de la actividad propuesta y de la asignatura implicada.
- *Fase de Evaluación:* En esta fase, de gran necesidad para aportar respuestas acerca de la evolución del proyecto, se desarrollará una evaluación de cada una de las actividades realizadas. Se tiene ideado llevar a cabo una evaluación inicial y otra final (pre y post), con el objetivo de aclarar resultados y poder comparar estos de acuerdo al inicio del proyecto. Entre los participantes de esta fase se encontrarán tanto el alumnado como el profesorado implicado que evaluarán lo trabajado y aprendido en las actividades experimentadas por ellos, a través de instrumentos de evaluación que se elaborarán por el equipo de trabajo y que aportarán datos acerca de la consecución de los diferentes objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje propuestos en el proyecto.

Junto con el desarrollo de las diferentes actividades propuestas, y de forma complementaria y simultánea a las tres fases descritas, se realizará un proceso de autoformación por y en el grupo docente de trabajo, relacionado con algunos de los objetivos formulados en este proyecto. Así, entre algunas de las acciones formativas en lo que al proyecto se refiere, encontraríamos: asistencia a cursos, seminarios, conferencias, jornadas y congresos relacionados con la innovación educativa, la enseñanza virtual, así como la organización de conferencias.

5.1. Actividades

Para llevar a cabo este proyecto, se desarrollarán una serie de actividades y acciones que evidencien la relación y proceso de la suma de Neurociencia y Educación.

Entre las actividades a realizar podemos señalar las que siguen:

- Actividad 1: Revisión y búsqueda de bibliografía, grupos de trabajo, colaboraciones... en materia de Neuroeducación.
- Actividad 2: Configurar contenidos neuroeducativos adaptados a las titulaciones en Ciencias de la Educación.
- Actividad 3: Diseño y desarrollo de una aplicación web para la difusión de contenidos en neuroeducación.
- Actividad 4: Incorporar herramientas TIC para el acceso a contenidos y usos de materiales neuroeducativos.
- Actividad 5: Diseño de estrategias de intervención educativa de potenciación de curiosidad, emoción, toma de decisiones...
- Actividad 6: Estudio y análisis de la incorporación de programas neuroeducativos. Conocer impacto y utilidad, en el periodo de prácticas de la titulación de Educación Infantil (Prácticum II y III), como la metodología HERAT.
- Actividad 7: Elaborar programa de neuroeducación para su aplicación en el aula, de acuerdo a diferentes experiencias (alumnos de prácticas de diferentes titulaciones de CC.EE).
- Actividad 8: Jornadas de formación en Neuroeducación.
- Actividad 9: Búsqueda, organización, análisis y exposición de instrumentos neuroeducativos.
- Actividad 10: Evaluación del desarrollo y adaptación de las estrategias y actividades diseñadas y elaboradas a lo largo del programa. Establecer criterios (pre-post).

5.2. Control y evaluación de la ejecución del proyecto.

Para la realización de una evaluación y seguimiento, elementos importantes para conocer el desarrollo y criterios de calidad del proyecto, se cree necesario realizarlo en base a diferentes razones:

- Cuestionarios de elaboración del grupo de trabajo para hacer una valoración, inicial, del estado de la cuestión.
- Recogida de buenas prácticas a lo largo del desarrollo del proyecto.
- Informes de valoración de los diferentes agentes implicados en el proyecto.
- Presentación y participación en jornadas, congresos y diferentes acciones de difusión docente y científica, en la que se dé a conocer el proyecto en realización, además de establecer contactos y colaboración con otros equipos de trabajo, obteniendo así valoraciones y estimaciones de qué opciones, alternativas, actividades, acciones varias se requieren para completar y añadir a lo que se esté llevando a cabo.
- Diseño de cuestionarios para una evaluación final.

Con este tipo de prácticas y acciones de evaluación, se consigue una valoración inicial, un seguimiento durante el desarrollo del proyecto, que puede ayudar ir definiéndolo sobre la marcha y realización del mismo y una evaluación final. Todo ello, nos aportará una gran cantidad de información y datos para profundizar y optimizar las actividades y pautas a llevar a cabo en acciones futuras en lo que a la temática del proyecto se refiere.

5.3. Proyección: transferencia de resultados.

El hecho de realizar y poner en marcha procesos como los descritos en este proyecto, basados en experiencias de unir las Neurociencias con la Educación, radica en la mejora de los procesos de aprendizaje del ser humano, por ello, no sólo se trata de incluirlo en materias o titulaciones basadas en las ciencias de la educación, sino que puede ser extrapolado a gran cantidad de titulaciones, puesto que el fin último es la optimización, mejora y desarrollo de nuestras aptitudes, actitudes, habilidades o estrategias en el aprendizaje. De este modo, es de gran relevancia el modo en el que aprendemos, así, titulaciones relacionadas con las humanidades, como pueden ser Historia, Filosofía, Arte, Traducción, Filologías..., con las ciencias sociales y jurídicas como Derecho, Criminología... Áreas biosanitarias, como titulaciones relacionadas con las ciencias básicas (Biología, Química...), sanitarias como Medicina o Psicología, todo este cúmulo de áreas de conocimiento, requieren de diferentes procesos que ayuden a la adquisición y, no sólo está, sino al uso de esos contenidos que se adquieren, un uso útil y práctico que el alumno pueda y sepa poner en práctica. Se trata de fomentar, mediante esta optimización de recursos y habilidades de aprendizaje, la introducción de otros elementos, no sólo contenidos, que ayuden a manejar y “manipular” nuestro propio aprendizaje con factores tan necesarios como la **atención, emoción o curiosidad**.

6. Conclusiones

Con este proyecto, se pretende actuar desde la base, es decir, desde el comienzo del desarrollo del aprendizaje, desde una perspectiva de la Educación Infantil, etapa en la que se ven implicados gran cantidad de agentes sociales y contextuales. Todo ello, se verá traducido a un proceso de cambio, en el que se prime la calidad, la elaboración y decisión propia, y social, de nuestro aprendizaje.

En este momento nos encontramos inmersos en un movimiento en el que todo parece rodear a la participación del cerebro en diferentes procesos. De ahí, que este término de neurocultura haya llegado para quedarse. Dentro de él, aunque quizás como piedra angular, se encuentra la suma de Neurociencia y Educación, lo que hemos venido a llamar Neuroeducación. Dos factores clave que ayudan a entender dos procesos continuos y definitorios del desarrollo humano.

Hasta ahora, ha podido entenderse la Neurociencia como una parcela cerrada, científica y de carácter básico o inamovible, donde sólo caben elementos objetivos, quizás el lado opuesto de la Educación, un área abierta, plástica o de carácter dinámico, sin embargo, se ha podido caer en un error sencillo, el olvidar el binomio emoción-cognición, dos conceptos que pueden suponer el nexo común entre las dos parcelas, la Neurociencia y la Educación, lo que haría sumarlas o combinarlas a la perfección.

Se trata de contribuir al fortalecimiento de la calidad de la Educación y al desarrollo humano, a través de los aportes de la Neurociencia al campo educativo y de la promoción de la Neuroeducación. De este modo, y circunscribiéndonos al área de la Educación, y partiendo desde una idea como Educar con Cerebro, se pretende aplicar en la escuela los descubrimientos sobre el cerebro, con el propósito de ayudar a aprender y enseñar mejor.

Se pretende, pues, y desde las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, iniciar este proyecto, con el fin de introducir factores de mejora tanto desde el docente como para el alumno, favoreciendo, con la ayuda de los diferentes estudiantes y futuros educadores, crear y fomentar el uso de programa neuroeducativos, buscando mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Neurociencia ayuda a entender diferentes mecanismos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la Educación modula esos procesos cerebrales. Genera un perfecto tándem que puede dar lugar a ricos resultados en el desarrollo del alumno como el del propio docente en su práctica diaria. Se entenderían, por tanto, como mecanismos de innovación y mejora de esos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ALBERT-GÓMEZ, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.

BATTRO, A.M; FISCHER, K.W., & LÉNA, P.J. (2008). *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge University Press.

BLANDEZ-ÁNGEL, J. (1996). *La Investigación-Acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE publicaciones.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

GALLARDO-VÁZQUEZ, P. & CAMACHO-HERRERA, J. M. (2008). *La investigación participativa y su aplicación en el campo social y educativo*. Sevilla: Wanceulen educación.

HERRERAS, E. B. (2014). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.

MORA, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

MORA, F. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro?*. Madrid: Alianza Editorial.

ROBINSON, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Kindle.

RODRÍGUEZ, P. (16 de abril de 2015). La mirada de aprobación del maestro es más gratificante que un 10. *El Diari de l'Educació*. Recuperado de http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/David-Bueno-aprobacion-maestro-gratificante_0_377962930.html

KANDEL, E; JESSELL, T. & SCHWARTZ, J. (2005). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

VV.AA. (2001). *Libro blanco de la Atención Temprana*. Madrid. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Cuidado de la edición y distribución: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad.

WOLFE, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria. ASCD.

PLANTEAMIENTOS DE GÉNERO EN EL ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIONES ARTÍSTICAS EN LOS LIBROS DE PLÁSTICA DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alfonso Revilla Carrasco. Universidad de Zaragoza. España
alfonsor@unizar.es

Pilar Castel Navarro. Universidad de Zaragoza. España
pilar.94@live.com

Sandra Azuara Pallás. Universidad de Zaragoza. España
s.azucarada@gmail.com

Leire Andrés Fernández. Universidad de Zaragoza. España
leire_kobasa@hotmail.com

1. Introducción

A pesar del aumento de las iniciativas que abogan por una igualdad de género y de oportunidades, asociadas a los planteamientos de la Pedagogía Crítica, como presenta: la Ley General de la Comunicación Audiovisual (que establece que no se podrá discriminar o fomentar la discriminación en ningún caso y por ningún medio, por razones de género), el Código de Regulación de Publicidad Infantil (2010), la Publicidad de juegos y juguetes (2013), el Instituto de la Mujer (2015) o el Observatorio Andaluz de Publicidad No Sexista (2015), hay gran número de estudios como el del Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde) o el de Esther Martínez Pastor y Miguel Ángel Nicolás y Álvaro Salas (2013), que concluyen con la pervivencia de los roles sexistas de masculinidad y feminidad.

En la educación plástica, el arte ha sido transmitido teniendo casi únicamente en cuenta a artistas masculinos. Concha Jerez, premio Nacional de artes plásticas por transformar el lenguaje artístico, declara en una entrevista que “cuando ves las colecciones de los museos, hay un tanto por ciento muy reducido de obras de mujeres artistas. Y, sin embargo, en las Facultades de Bellas Artes la mayoría son mujeres. En muchas partes del gremio del arte abundan las mujeres. Pero en las colecciones de los museos apenas hay un 5, un 10 o un 15% como mucho” (Jerez, 2015).

Los libros de texto tienen un papel fundamental en la transmisión de conocimientos e información a los discentes. En el Real Decreto del currículo básico de educación primaria del 1 de Marzo de 2014, dentro de la disposición adicional séptima, describe cómo se deben fomentar los valores hacia la igualdad entre sexos por las administraciones educativas.

En algunas materias las directrices están más claras, pero cuando hablamos de la materia de artes plásticas apenas se recogen propuestas concretas. El uso de la mujer como objeto de representación y la presencia de las manifestaciones artísticas realizadas por mujeres en los diferentes ámbitos artísticos tienen una relación inversamente proporcional en los libros de texto de Educación Plástica y Visual correspondientes al Segundo Ciclo de Educación Primaria. En el artículo presentamos los datos y conclusiones del análisis realizado sobre las propuestas artísticas presentadas en un conjunto significativos de libros de texto de Educación Plástica y Visual de Segundo Ciclo de Primaria.

2. Materiales y metodología

De las metodologías artísticas de investigación que propone Marín Viadel (2005), se ha seguido la “investigación basada en las artes” y en concreto “Arte Investigación Educativa”, esto es, la investigación educativa basada en artes visuales, al ser uno de sus objetivos utilizar los productos del conocimiento artístico, en este caso, las obras de arte, para poner de manifiesto problemas educativos, en este caso, el sexismo en los libros de texto.

Junto con estas consideraciones tenemos en cuenta los enfoques artísticos propios de la metodología específica que requiere trabajar con imágenes plásticas en los libros de texto, principalmente en virtud de la organización y categorización de las mismas. Este proyecto al tener como objetivo, conocer la recepción de las obras de arte en los libros de texto de los mensajes sexistas, y ampliar la información existente al respecto por medio del análisis de los libros de texto citados, se ha llevado a cabo un enfoque cuantitativo, utilizando sistemas de investigación descriptiva, donde “intervienen de manera decisiva aspectos perceptivos, cognitivos, experienciales y contextuales, y porque en la interpretación de los fenómenos artísticos concurre una amplia variedad de disciplinas” (Marín, 2006, p.464).

A partir de una muestra de ocho libros de texto de diferentes editoriales y años de edición a partir del 2004 se han recogido, analizado y comparado una serie de datos para probar la hipótesis de que no hay casi referencias a mujeres artistas en dichos libros y que variaciones ha habido en estos últimos 10 años, habida cuenta del progreso que se está realizando en otros campos con respecto a la igualdad de género. De cada libro se ha registrado el nombre del artista o de la artista de la obra seleccionada, su profesión, su país de nacimiento y los movimientos o periodos por los que se movía. También se escogió la imagen y el nombre de la obra, el año en el que se pintó, su estilo, su género, y el movimiento al que pertenecía, al mismo tiempo que la técnica y el material utilizados. Se recogió también la página del libro de texto donde se encontraba la obra y el sexo de los personajes que aparecían en ellas.

Los libros analizados son: el libro de Primero de Primaria editado por Santillana en 2011, el libro de primero de Primaria editado por Oxford en 2004, el libro de Primer Ciclo de Primaria editado por Anaya en el 2011, el libro de Primero de Primaria editado por Edebé en el 2007, el libro de Segundo de Primaria editado por Edebé en el 2007, el libro de Segundo Ciclo de Primaria editado por Anaya en el 2012, el libro de Cuarto de Primaria editado por Santillana, en el año 2008 y el libro de Cuarto de Primaria editado por SM, en el año 2012.

3. Resultados

Del libro de Educación plástica 1 Primaria de Santillana (2011) extraemos los siguientes datos:

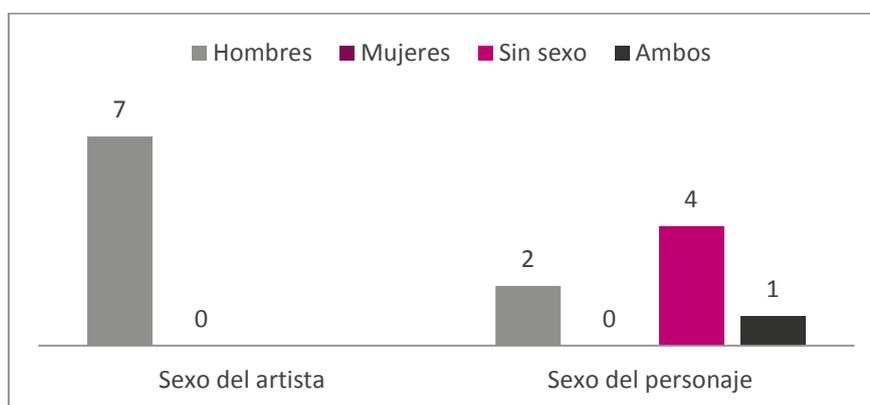


Ilustración 1. Datos del libro de Ed. plástica de 1º de primaria (Santillana)

Hay un total de siete obras, los pintores de todas las obras son varones y en sólo una de las obras sale representada la mujer en compañía del hombre. La obra pertenece a Rafael Zabaleta, un pintor español y es una obra expresionista del año 1973.

Del libro de Educación plástica 1 Primaria de Cantero (2004) extraemos los siguientes datos:

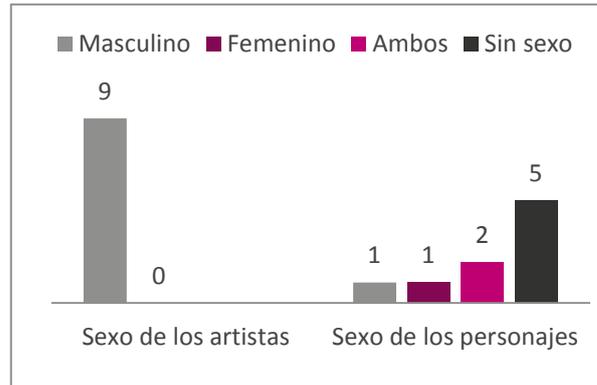


Ilustración 2. Datos del libro de Ed. plástica de 1º de primaria (Oxford)

Hay un total de nueve obras de las cuales todos sus creadores son hombres. En cinco de las obras no aparece representada la figura humana, en otras dos aparecen el hombre y la mujer juntos, en una, la figura femenina sola y en otra la masculina. La obra en la que aparece la mujer sola pertenece al pintor español Joan Miró, y es una pintura surrealista pintada a óleo

Del libro de Educación plástica del primer ciclo de Primaria de Anaya (2011) extraemos los siguientes datos:

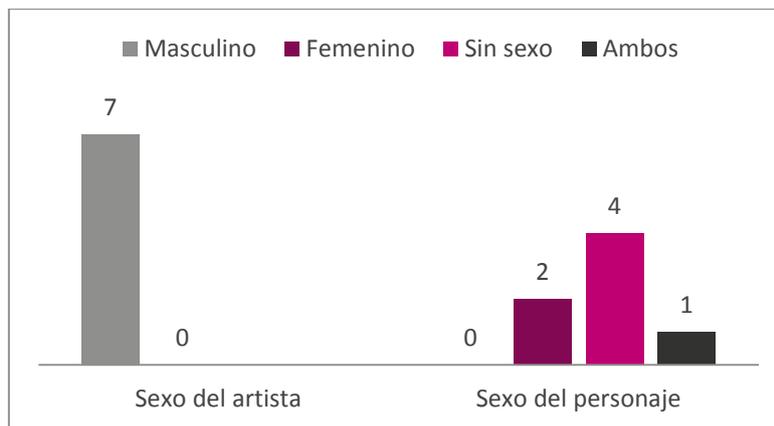


Ilustración 3. Datos del libro de Ed. plástica de 1º de primaria (Anaya)

En este libro hay un total de siete obras, todas ellas realizadas por artistas varones. De las obras, en dos de las siete aparecen mujeres, en cuatro no aparece la figura humana y en una aparece la mujer y el hombre juntos. Las dos representaciones de figuras femeninas proceden de pintores Españoles, uno de ellos Joan Miró y el otro Picasso. Es el primero de los libros en los que se encuentran más representaciones de hombres (1) que de mujeres (3).

Del libro Taller de artistas de 1º de Primaria de Edebé (2007) extraemos los siguientes datos:

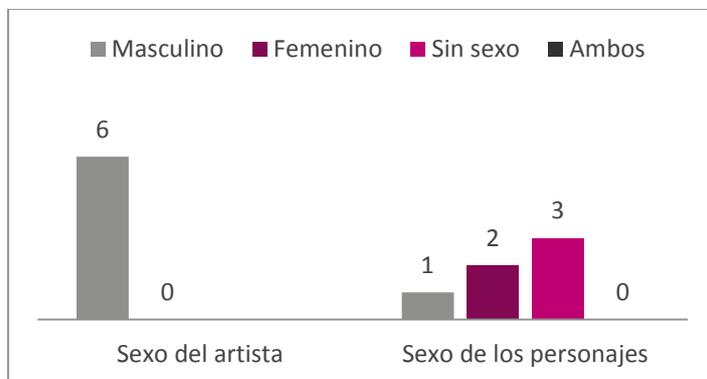


Ilustración 4. Datos del libro de Ed. plástica de 1º de primaria (Edebé)

Hay un total de seis obras, es otro de los libros en los que se encuentran también más representaciones de mujeres (2), que de hombres (1), aunque los autores siguen siendo todos varones y de origen español. Uno de los cuadros en los que sale representada la mujer pertenece al año 1909 y es de Joaquín Sorolla, y el otro pertenece al año 1996 y es de Jorge Galindo. La diferencia de años se nota mucho en la representación, el primero es un cuadro más clásico, que muestra una imagen que puede ser real y el segundo, en cambio, es un dibujo irreal y más moderno que el anterior.

En el libro Taller de artistas de 2º de Primaria de Edebé (2007) hemos encontrado los siguientes resultados:

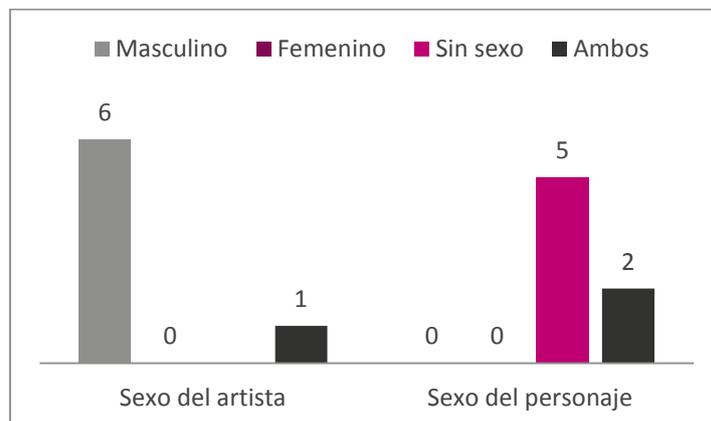


Ilustración 5. Datos del libro de Ed. plástica de 2º de primaria (Edebé)

En éste libro aparece por primera vez una escultura realizada por un hombre y una mujer juntos, pertenece al año 1929, al arte pop y los artistas son marido y mujer. El resto de obras están realizadas solo por hombres. En las obras no salen representados ni mujeres ni hombres solos, en dos se ven reflejados conjuntamente y el resto son figuras sin sexo.

Del libro de Educación plástica de segundo ciclo de Primaria de Anaya (2012) extraemos los siguientes datos:

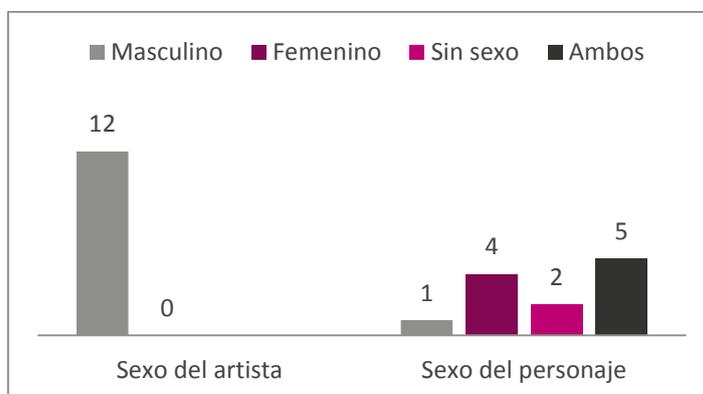


Ilustración 6. Datos del libro de Ed. plástica de 3º de primaria (Anaya)

En éste libro a pesar de que los autores siguen siendo todos hombres, se encuentran también más representaciones de mujeres (4) que de hombres (1), comparando las obras se puede ver que en cinco se representan a ambos sexos juntos y en dos no aparecen figuras humanas. Esto forma un total de doce obras de arte que aparecen en el libro escolar. En las representaciones que aparecen solo mujeres, los autores ya no solo son de origen español, también aparecen italianos como Da Vinci y su famosa Gioconda, y franceses como Henri Matisse, el resto, son españoles. De las obras que aparecen el hombre y la mujer juntos la gran mayoría (tres de cinco) representan a las meninas.

Del libro de Dibujo y pintura 4 de Primaria de Santillana (2008) extraemos los siguientes datos:

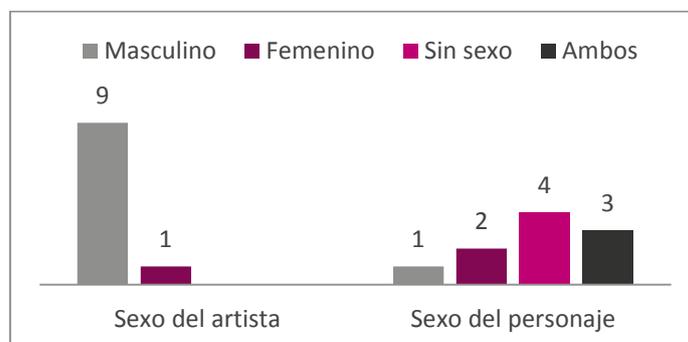


Ilustración 7. Datos del libro de Ed. plástica de 4º de primaria (Santillana)

Hay un total de diez obras, es el primer libro en el que aparece un cuadro pintado por una mujer, Frida Kahlo, el cuadro pertenece al año 1929 y la autora es de México. Las nueve obras restantes están realizadas por hombres, en una de ellas aparece representada una mujer y el pintor es de origen español. Comparando el resto de obras, se puede ver que en una sale representada un personaje del sexo masculino en solitario, en otras cuatro no se representan figuras humanas y en las tres restantes aparecen mujeres y hombres juntos.

Del libro de Plástica 4 Primaria de SM (2012) hemos extraído los siguientes resultados:

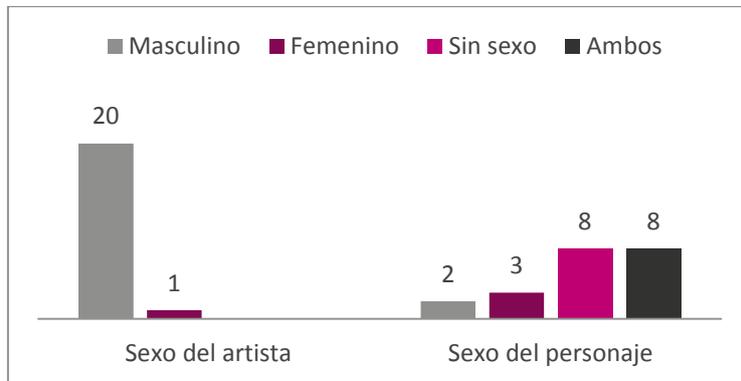


Ilustración 8. Datos del libro de Ed. plástica de 4º de primaria (SM)

En éste libro hay un total de veintiuna obras, y solo una de ellas es realizada por una mujer, Rivane Neuenschwander, la cual es de origen brasileño, es escultora, fotógrafa y pintora; ésta pintura está hecha en papel, pertenece al año 2006 y fue llamada "Las mil y una noches posibles".

Los autores de las otras veinte obras restantes son hombres, y solo en tres de ellas aparecen representadas mujeres en solitario; en dos obras aparecen representados hombres y en ocho, ambos sexos juntos. En las otras ocho no se representa ninguna figura humana. En este caso de los autores que han representado a mujeres en solitario, dos son franceses y el otro de Pensilvania. Dos de ellos pertenecen al impresionismo y el otro al arte moderno y arte pop.

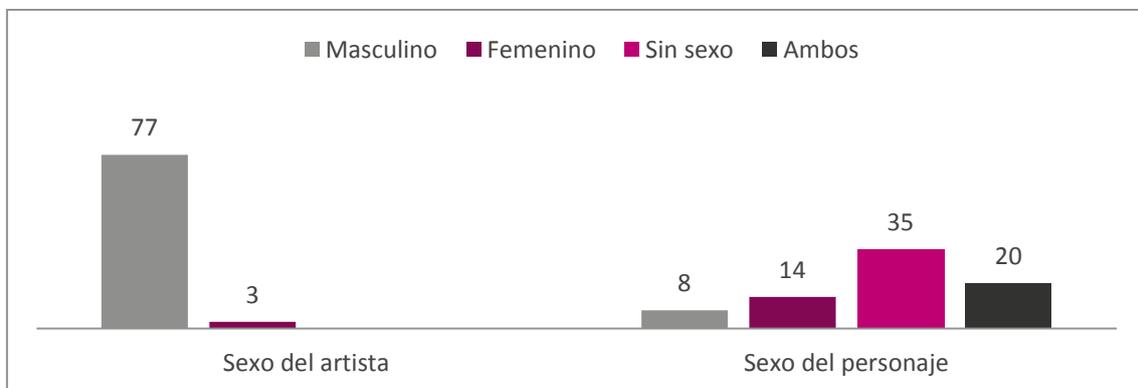


Ilustración 9. Datos globales de las manifestaciones artísticas de los libros analizados

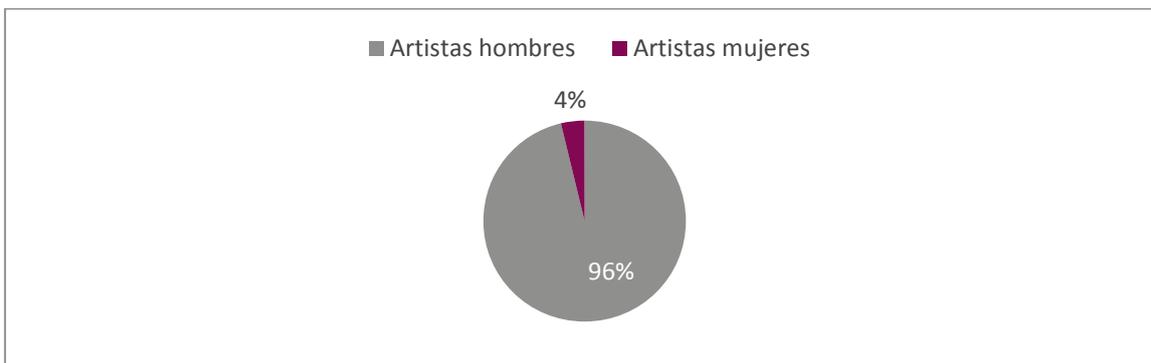


Ilustración 10. Datos globales del sexo de los artistas de los libros analizados

De las cinco editoriales de libros consultadas, Santillana, Edebé, Oxford, SM y Anaya; la que más obras plasma en su libro es SM, con un total de veintiuna obras y sólo una de ellas creada por una mujer. Proporcionalmente, el porcentaje más alto de mujeres artistas que aparecen en los libros es en la editorial Edebé, que de trece obras, una es realizada por una mujer. En ninguna de las editoriales aparece más de una obra realizada únicamente por una mujer.

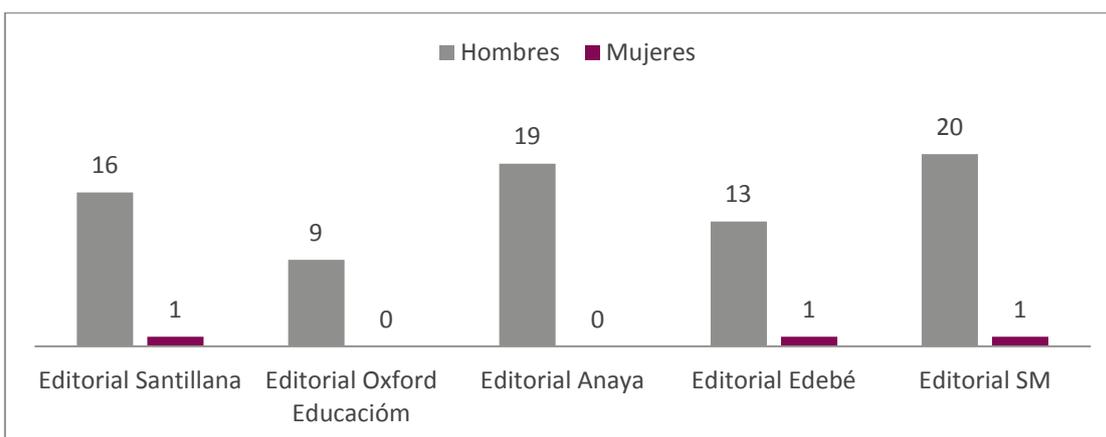


Ilustración 11. Datos en base a la editorial de los libros analizados

Según el estudio realizado, no parece que con el paso de tiempo se haya tenido más en cuenta a la mujer como artista en los libros de texto de los colegios de primaria. En los libros publicados en el año 2004 aparecen nueve artistas varones y ninguna mujer; en el año 2007 aparecen trece varones y una sola mujer; en el año 2008, nueve varones frente a una mujer; en el año 2011 un total de catorce hombres y ninguna mujer y un año después, treinta y dos hombres y una sola mujer.



Ilustración 12. Datos por año de publicación de los libros analizados

Tras dicho análisis se puede deducir que el número de imágenes de obras artísticas en cualquiera de sus ámbitos realizadas por mujeres es anecdótico sin que haya habido una evolución significativa ni a lo largo de la historia del arte, ni en los libros de texto de los últimos años. En cuanto a las obras realizadas por mujeres a lo largo de la historia del arte podría justificarse la ausencia de las mismas en función de que las obras registradas y el oficio de artista eran eminentemente masculinos.

Ante los datos presentados se hace imprescindible un trabajo activo en la escuela en coeducación, que implica que todas las personas, independientemente de su sexo sean educadas por igual, lo que significa eliminar el predominio de un género sobre otro (Cremades, 1995), principalmente cuando en la actualidad encontramos muestras significativas de representaciones artísticas realizadas por mujeres.

Actualmente, la metodología más utilizada para coeducar es el aprendizaje dialógico, que es aquel que se lleva a cabo mediando la comunicación a través del dialogo (Flecha, 1997). Utilizar el método de aprendizaje dialógico le permite al sujeto interiorizar ideas y hacer uso del conocimiento de los demás, así como reflexionar sobre el tema tratado. Este método se puede llevar a cabo tanto en las aulas como en los demás ámbitos sociales.

Para que el aprendizaje dialógico sea significativo es necesario que el dialogo sea en término de igualdad, y para ello es necesario poner en valor el trabajo realizado por mujeres artistas, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad, de forma que permita una revisión del material generado por los libros de texto, habida cuenta que hay instituciones que recopilan el trabajo artístico realizado por mujeres de forma sistemática tal como el Museo Nacional de Mujeres Artistas (National Museum of Women in the Arts, NMWA), ubicado en Washington, D.C.

4. Discusión

Desde todos los agentes de socialización recibimos constantemente mensajes estereotipados, diferenciados acerca de lo que se espera de hombres y mujeres, lo que hace que se perpetúen los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad. Estos planteamientos quedan reflejados de forma indirecta en educación. El intermediario a través del cual este procedimiento se perpetúa en Educación Plástica son los libros de texto.

El artículo muestra la extracción de datos y comparación de las distintas obras de arte que aparecen en los libros de texto y cuadernos escolares referenciados, de la asignatura de Educación Plástica y Visual de Primer y Segundo Ciclo de Primaria.

Tras estudiar y analizar libros de distintas editoriales y cursos así como de diferentes años de edición se ve cuánto y de qué manera sale representada la figura femenina frente a la masculina en las obras que muestran además del sexo predominante de los autores de las mismas que aparecen de alguna manera en los libros de texto.

5. Conclusiones

El estudio nos muestra la notable diferencia en cuanto a la presencia de aportaciones realizadas por artistas femeninas en las diferentes manifestaciones artísticas en los libros de texto de Educación Plástica y Visual de Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria.

De las ochenta obras que comprenden el estudio, sesenta y siete han sido realizadas por hombres, que corresponde a un 96%, frente a un 4% de las realizadas por mujeres, sin duda la diferencia es demasiado amplia como para mantener una posición objetiva de aportaciones hechas por mujeres en el ámbito artístico.

Del mismo modo se puede decir que aunque casi el total de los artistas que aparecen en los libros analizados son hombres, la mayoría de las representaciones, comparando las figuras de hombres y mujeres, son representaciones femeninas, en una relación inversamente proporcional entre realización y representación.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, J.M., MORENO, S., ÁLVAREZ, S. (2011). En línea Primaria Primer ciclo Plástica 1. Madrid: Anaya.

ÁLVAREZ, J.M., MORENO, S., ÁLVAREZ, S. (2012). En línea Primaria Segundo ciclo Plástica 3. Madrid: Anaya.

CANTERO, J.E. (2004). Educación plástica 1 Primaria. Vizcaya: Oxford Educación.

CÓDIGO DE AUTORREGULACIÓN DE LA PUBLICIDAD INFANTIL DE JUGUETES. (2010). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Asociación Española de Fabricantes de Juguetes: http://www.autocontrol.es/pdfs/pdfs_codigos/cod_2010%28aefj%29.pdf

CREMADES, ÁLVAREZ, URRUZOLA, JARAMILLO Y HERNÁNDEZ (1995). Educación y tiempo libre. Madrid: Editorial Popular.

FLECHA, R. (1997). Las nuevas desigualdades educativas. Buenos Aires: Paidós.

HERRERO, M. (edit). (2011). Educación plástica 1 Primaria. Madrid: Santillana.

HERRERO, M. (edit). (2008). Dibujo y Pintura 4 Primaria Educación Plástica. Madrid: Santillana.

INSTITUTO DE LA MUJER Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (2015). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observimg/home.htm>

JEREZ, C. (2015). La creación está infravalorada. Tomado de:
http://www.abc.es/cultura/arte/abci-concha-jerez-creacion-esta-infravalorada-premia-banalizacion-201511042006_noticia.html

MARÍN, R. (2006). Didáctica de la educación artística. Madrid: Pearson Educación.

MARTÍNEZ, E., NICOLÁS, M.Á. & SALAS, Á. (2013). La representación de género en las campañas de publicidad de juguetes en Navidades (2009-12). *Comunicar*, 41, 187-194

NOGUERA, R., Y SEVILLA, S. (2012). Plástica 4 Primaria. España: SM

OBSERVATORIO ANDALUZ DE LA PUBLICIDAD NO SEXISTA. (2015). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Junta de Andalucía, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales:
<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/observatorio-andaluz-de-publicidad-no-sexista>

OLIVÉ, A. (edit). (2007). Taller de artistas. Plástica 1 Primaria. Barcelona: Edebé.

OLIVÉ, A. (edit). (2007). Taller de artistas. Plástica 2 Primaria. Barcelona: Edebé.

PULIDO, N. (2015, 4 de Noviembre).Concha Jerez: “La creación está infravalorada, hoy se premia la banalización”. [Versión electrónica] ABC.

REAL DECRETO 126/2014,28 febrero, Madrid: Boletín Oficial del Estado, A-2014-2222

SEXISMO EN LA CAMPAÑA DE PUBLICIDAD DE JUEGOS Y JUGUETES. HERRAMIENTAS PARA SU DETECCIÓN. (2013). Consultado el 22 de noviembre de 2015, Emakunde: Instituto Vasco de la Mujer
http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.33.publicidad.cas.pdf

TAJFEL, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge University Press (Versión en castellano, Barcelona: Herder, 1984).

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA REPRESENTACIÓN DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA DURANTE EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Alfonso Revilla Carrasco. Universidad de Zaragoza. España
alfonsor@unizar.es

Ana Erta Castel. Universidad de Zaragoza. España
anaec7@gmail.com

1. Introducción

En los dibujos infantiles no solo se puede observar una figura sencilla que nace de un acto placentero para los niños, sino que nos dan detalles de sus pensamientos y del modo de resolver problemas. Como defiende Goodnow “los dibujos, en cierto modo son como una cumbre de un iceberg... Si los podemos entender mejor, obtendremos una mejor comprensión acerca de los niños y del desarrollo en general” (Goodnow, 1983, p. 12). Cuando nos aproximamos al dibujo de los niños, nos damos cuenta de inmediato de que forma parte importante del proceso evolutivo integral de la persona y que tiene un gran valor expresivo y artístico. “Cada dibujo muestra los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo” (Lowenfeld, 1961, pp.23-24). Cabe destacar que la reproducción del objeto que realiza el niño es más pobre de lo que realmente el niño sabe sobre él, pues se conforma con una representación simbólica, además las dificultades técnicas le limitan a reproducir los aspectos más sencillos (Cabezas, 2007).

El cuerpo es la única parte del mundo que es al mismo tiempo sentida desde el interior y percibida en su superficie. Cómo yo me siento orgánicamente y cómo yo me percibo como objeto, son dos experiencias diferentes pero inseparablemente vinculadas entre sí (Meili-Dworetzki, 1979, p. 15).

Desde la más temprana infancia en la que se comienza a dibujar, el objeto preferido y visible en todas las producciones de los niños es la figura humana. “El dibujo de la figura humana se sitúa entonces al mismo nivel que el dibujo en sí mismo” (Meili-Dworetzki, 1979, pp. 67-68). Es por este motivo por el que se ha escogido la figura humana como objeto de estudio en este trabajo de investigación. Se pretende analizar las características de las etapas por las que el dibujo infantil evoluciona, indicando en tablas los atributos presentes en los dibujos de cada franja de edad. También se propone conocer los rasgos diferenciales particulares de los niños y de las niñas para profundizar en cómo evoluciona el dibujo de la figura humana dependiendo del género. Basándonos en las etapas propuestas por grandes autores como Luquet (1981) o Lowenfeld (1961), se examinarán e interpretarán las producciones de los alumnos y se comprobará si dichas etapas se corresponden con el desarrollo artístico de los niños. Para ello se profundizará en dibujos realizados por niños y niñas de tres, cuatro y cinco años.

Comprendiendo la forma en que un niño dibuja y los métodos que usa para retratar su ambiente, podemos penetrar en su comportamiento y apreciar la complejidad y las variaciones que tienen lugar en el proceso mediante el cual el niño crece y se desarrolla (Lowenfeld, 1961, pp.38).

2. Materiales y metodología

Este trabajo se ha realizado a partir de una metodología cuantitativa. Han participado 121 alumnos de un Centro. Entre ellos encontramos 40 alumnos del primer curso de tres años, 42 de cuatro años) y, 39 alumnos cinco años. Se les pidió a los alumnos que dibujaran una persona sobre el folio en blanco. Una vez obtenida la muestra se calculó la edad exacta de cada niño cuando realizó el dibujo, se ordenaron cronológicamente y por género, se digitalizaron para insertarlos en la tabla donde quedó recogida la presencia y ausencia y la forma de dibujar de cada una de las partes evaluadas con el principal objetivo de conocer si existen diferencias entre los niños y las niñas a la hora de dibujar la figura humana.

La tabla usada para la recogida de información se ha realizado en función de los parámetros siguientes: cabeza, pelo, ojos, nariz, boca, orejas, brazos, manos, dedos de las manos, piernas, pies o dedos de los pies. Todos ellos pretender recoger información sobre la capacidad perceptiva de los niños y niñas con una función de conocimiento básicamente imaginativa y creativa (Read, 1969; Lowenfeld, 1961) así como el desarrollo de su pensamiento visual y función, basado en el pensamiento visual y creativo (Arnheim, 1976; Eisner, 1995; Gardner, 1982),

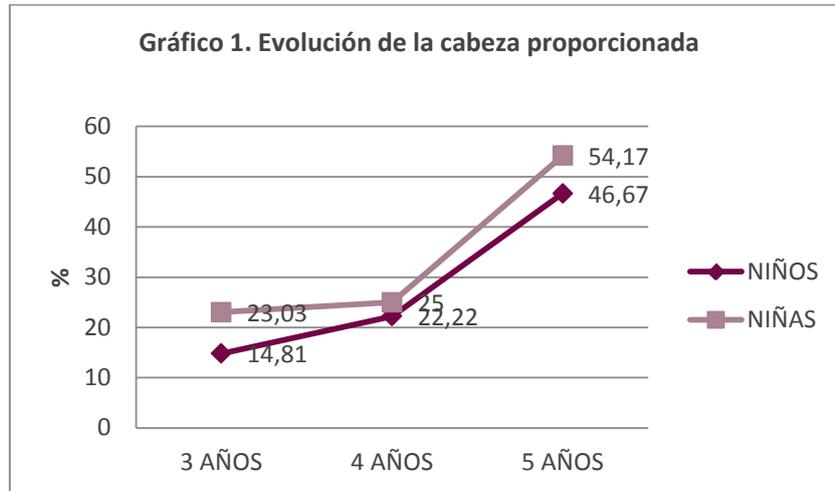
El estudio combina un enfoque cualitativo, utilizando sistemas de investigación descriptiva y teórica. “La investigación en Educación Artística, se desenvuelve con una amplia variedad de enfoques, orientaciones y metodologías, porque el aprendizaje artístico es una actividad sumamente compleja en la que intervienen de manera decisiva aspectos perceptivos, cognitivos, experienciales y contextuales, y porque en la interpretación de los fenómenos artísticos concurre una amplia variedad de disciplinas” (Marín, 2006, p.464).

Este proceso se ha hecho con las tres edades trabajadas con el objetivo de estudiar si existen diferencias entre las representaciones de un género con las del otro, dentro de una evolución breve de los tres a los cinco años.

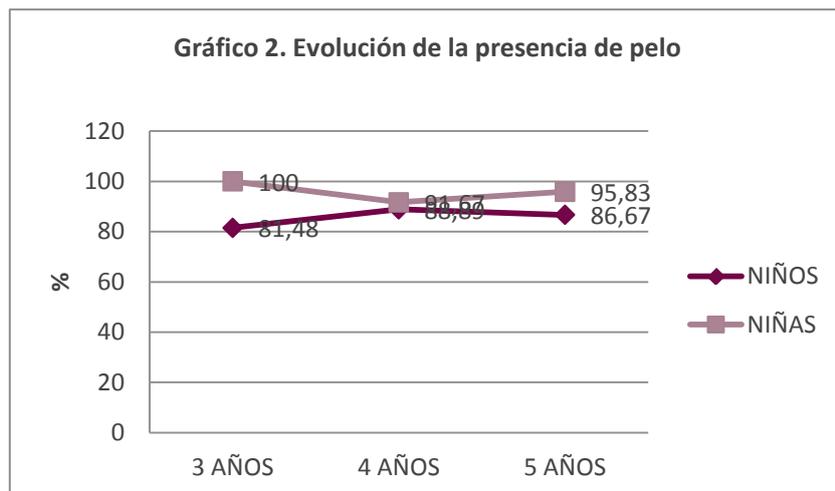
3. Resultados

Como ya hemos planteado el objetivo es profundizar en los dibujos de los dos géneros para estudiar si existen diferencias entre ellos. Gracias a estos gráficos de líneas vemos cómo los dibujos de los niños y de las niñas van evolucionando a lo largo de las tres edades de Educación Infantil. Se han seleccionado los gráficos que parecen más interesantes para abordarlos en este momento.

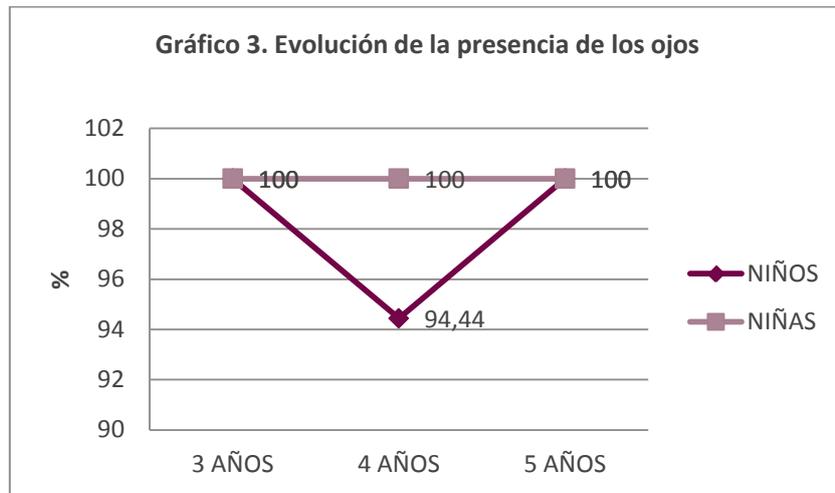
En primer lugar vamos a analizar los niños que dibujan la cabeza proporcionada al resto del cuerpo. Se ve una progresión en la que cada vez más niños y niñas la dibujan en proporción. A los tres años es la principal parte del cuerpo, es de la que primero se toma conciencia y le atribuyen gran importancia visual y funcional.



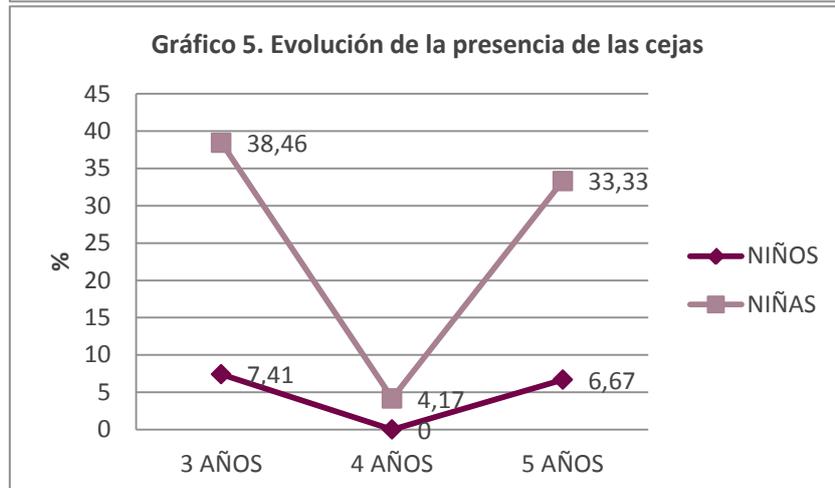
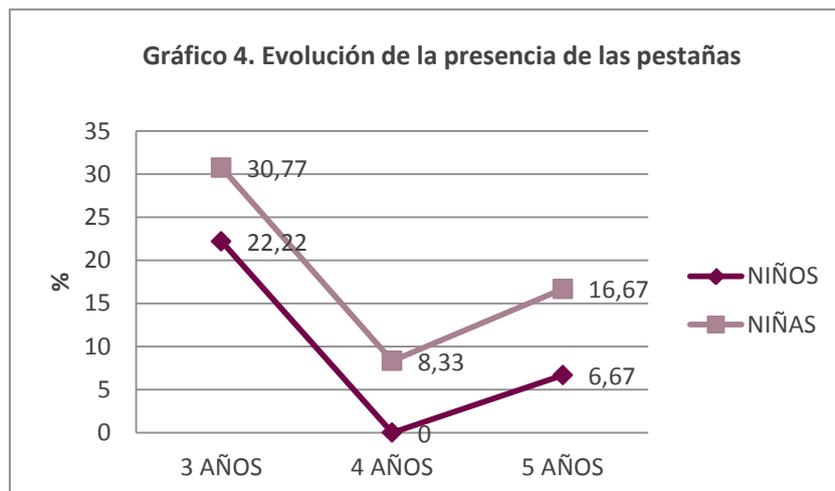
El pelo es algo más frecuente encontrarlo en las niñas, aunque las diferencias son escasas. La forma en cómo dibujan el pelo sí que difiere entre los niños y las niñas. Estas prefieren dibujar melenas largas mientras que los niños dibujan el pelo corto.



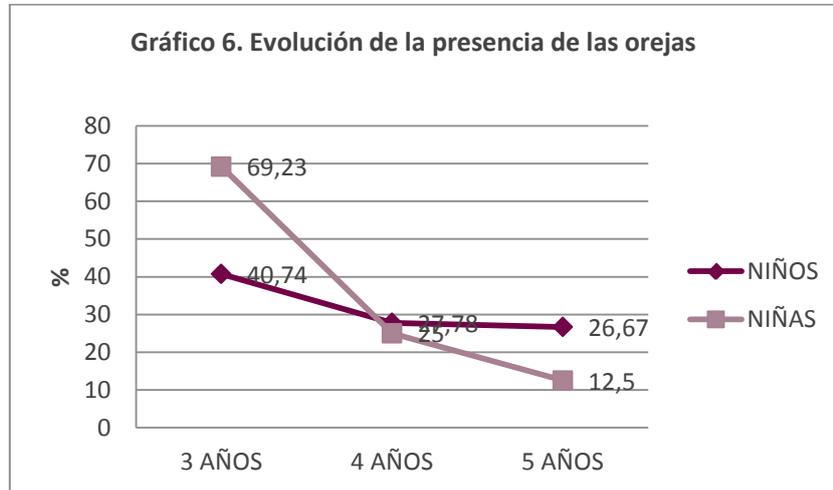
Los ojos son una parte del cuerpo que está presente en todos los dibujos de las niñas. En cambio, en los niños de cuatro años desciende hasta el 94% y vuelve a crecer a los cinco alcanzando el 100%. Desde los ojos reciben la mayoría de información del exterior y general conocimiento visual de forma perceptiva, de ahí deriva la importancia en su representación.



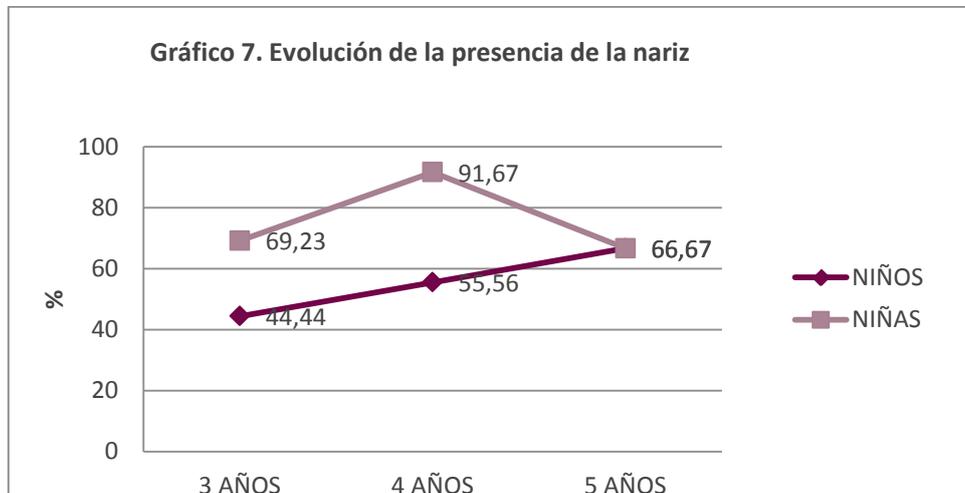
Las pestañas y las cejas son más frecuentes en los dibujos de los alumnos de tres años y en los dibujos hechos por las niñas. Probablemente esto se deba ya a los tres años la parte del cuerpo que se estudia en el currículo es la cabeza.



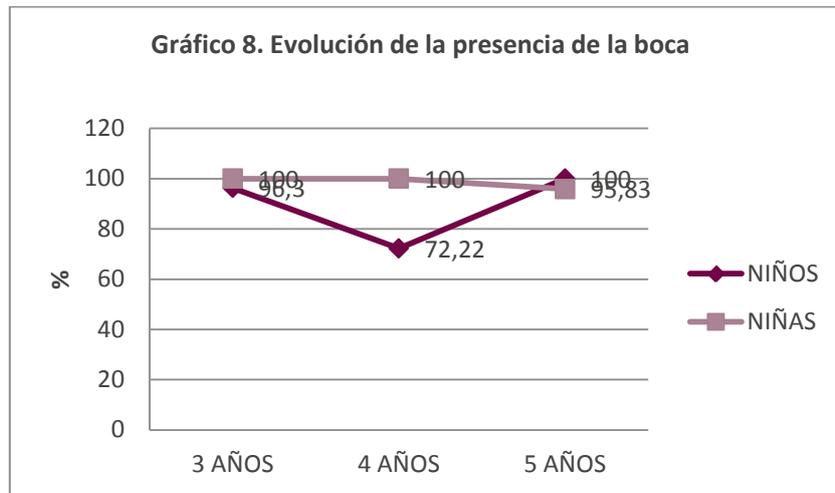
Este gráfico nos muestra que las orejas son más comunes entre los dibujos realizados por las niñas de tres años. A los cuatro años los valores de niños y niñas se asemejan, mientras que a los cinco años el porcentaje de niñas que las dibujan disminuye y el de niños se mantiene.



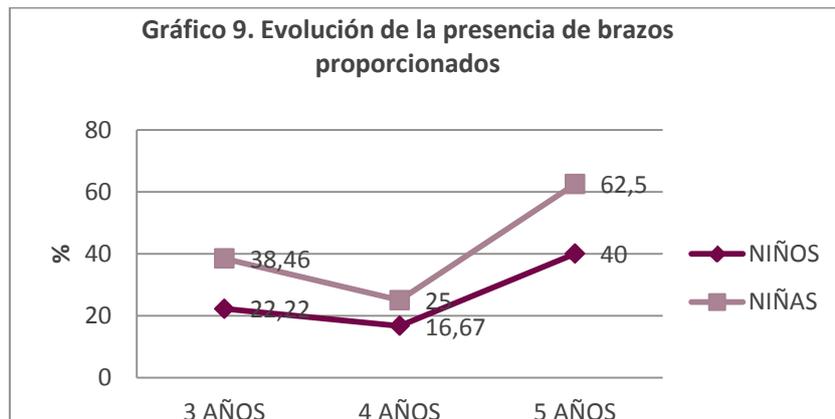
La presencia de nariz en los dibujos masculinos ha crecido de forma sostenida. Es en el caso de las niñas en el que se encuentra un pico que alcanza más del 90% a los cuatro años y desciende a los cinco consiguiendo unos valores inferiores que a los tres años e igualándose con el máximo porcentaje de los niños.



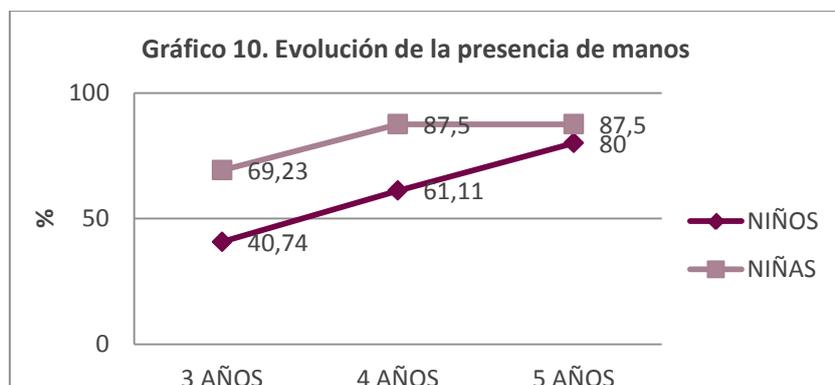
La gran mayoría de las niñas de las tres edades estudiadas dibujan la boca. A su vez, también es muy frecuente encontrarla en las representaciones de los niños a pesar de que se encuentra una disminución a los cuatro años. La boca es el órgano que les permite alimentarse y desde las pocas horas de vida hacen uso de ella. Así que la boca junto a los ojos son los órganos más importantes para los niños pues a partir de ellos conocen su alrededor y satisfacen sus necesidades.



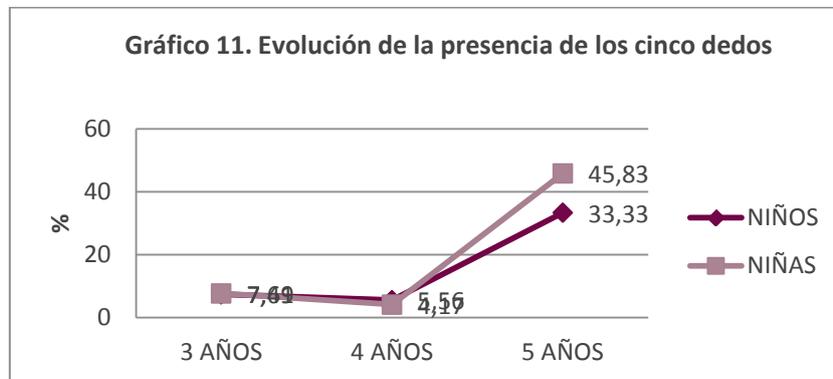
En cuanto a los brazos, la línea de niños y niñas mantiene una forma semejante, aunque siendo superior en el género femenino. A los cuatro años disminuyen las cifras comparándolas con la edad de tres años y, recobra importancia a los cinco. Los niños y niñas gracias a las extremidades superiores se comunican con los demás y pueden alcanzar objetos generando conocimiento a partir de la manipulación.



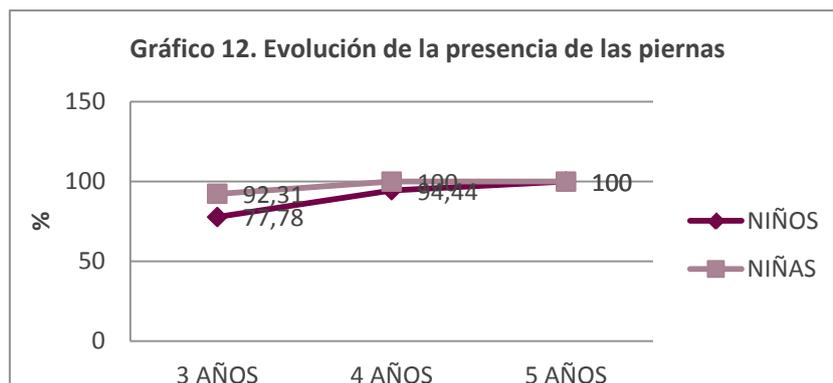
La presencia de las manos va creciendo a medida que pasan los años en ambos sexos. Como se viene demostrando con otras partes del cuerpo, en cuanto a la presencia de las manos, es más frecuente encontrarlas en los dibujos femeninos.



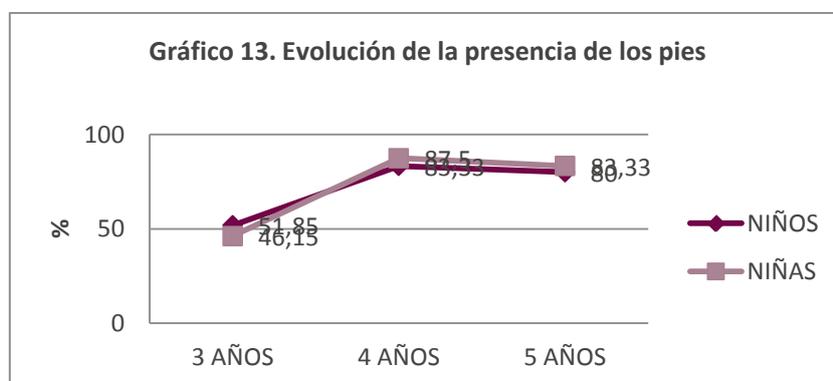
Dibujar los cinco dedos no es habitual entre los alumnos de Educación Infantil. Tanto en niños como en niñas los valores son bajos y siguen el mismo proceso, llegando a valores más altos las niñas a los cinco años.



Las piernas, junto a la cabeza son las primeras partes que aparecen en las representaciones infantiles. Vemos que las niñas de tres y cuatro años consiguen un porcentaje algo superior a los niños, que se equipara a los cinco años con los niños, llegando al 100 %.



La evolución de la presencia de los pies es igual en niños y en niñas, teniendo cifras muy semejantes en el transcurso de las tres edades.



La presencia de los dedos de los pies es un tanto curiosa. Comienza a los tres años con valores relativamente altos. A los cuatro años disminuye entre las niñas y alcanza valores algo más superiores entre los niños.

No encontramos ningún dibujo de alumnos de cinco años en el que estén presentes los dedos de los pies. El motivo de esta disminución se debe a los tres años los niños interactúan con sus pies tocándolos y jugando con ellos, a partir de esta edad dejan de hacerlo.



4. Discusión

El dibujo de la figura humana ayuda a verificar que el desarrollo de las niñas sobre la estructuración del esquema corporal está más avanzado que el de los niños. Al dibujar la figura humana ambos representan la imagen que tiene de su propio cuerpo, la representación que hace de las diferentes partes lleva implícito su reconocimiento tanto en un mayor número de partes que las del niño como en una mejor representación cualitativa de las mismas.

Tanto la niña como el niño dibujan lo que sabe y para ello hace uso del conocimiento visual y del funcional, es decir a través de la percepción visual capta la realidad que le rodea, la selecciona, la ordena y reelabora los datos sensoriales y visuales, le da significado a la información (Alcaraz y Gumá, 2001). A partir de la experiencia y a partir del contexto construye la percepción del entorno (Crotti y Magni, 2007), siendo la niña más precisa en todo el proceso perceptivo y de representación.

Tanto los resultados como los gráficos, desvelan las diferencias existentes entre los dibujos de la figura humana realizados por niños y los hechos por el género femenino. En muchos de los ítems evaluados queda claro que el tanto por ciento de la muestra femenina es superior a la masculina. Estos ítems son: el uso de todo el espacio del folio, la cabeza proporcionada, la presencia de ojos, de las pestañas y las cejas, la boca y la nariz. También de los brazos y manos proporcionadas. En los gráficos se contempla que los resultados de otras partes del cuerpo son muy semejantes en los dos sexos, como pueden ser el uso de formas redondeadas, la presencia de pelo, de las orejas y de los dientes. Así mismo, la apariencia de cuello, de los cinco de dos de las manos, de piernas, de los pies y de los dedos de estos.

El género masculino, a su vez, cuenta con unos datos más altos en la presencia de las articulaciones. Es curioso que en los dos géneros los resultados caigan significativamente en algunas partes del cuerpo cuando, en principio, debería ascender el número de sujetos que dibuja dichas partes. Una muestra de ello podría ser la presencia de pestañas, cejas y los dedos de los pies que son más frecuentes en los tres años que en los cuatro y cinco.

5. Conclusiones

Cuando un niño es capaz de plasmar en una imagen su propia representación de la figura humana es porque toma consciencia de las partes que componen su cuerpo, no solo observándolas sino también utilizándolas. Una vez que conoce que su cuerpo cuenta con ciertas partes se ponen en marcha los procesos cognitivos que permiten representar la figura humana en la hoja de papel. Por lo tanto, gracias al conocimiento funcional, el dibujo de la figura humana va evolucionando. Los resultados de esta investigación desvelan que las niñas que han participado en la muestra son capaces de llevar a cabo todo este proceso antes que los niños.

La conclusión más importante a la que se ha llegado en este estudio, es que las niñas cuentan con habilidades perceptivas y representativas mejores que el sexo masculino. Esta misma solución la obtuvieron Weigh-Jen Chen y Larry A. Katner (1996). Este resultado se puede deber a que el desarrollo de las estructuras cerebrales de los dos géneros es diferente. En el caso de las niñas, los dos lóbulos cerebrales evolucionan de forma compensada, mientras que en los niños la parte derecha del cerebro progresa más rápidamente que la izquierda. Por lo tanto, las diferencias cognitivas entre niños y niñas están presentes en el ámbito del arte infantil, concretamente en el dibujo de la figura humana. Profundizando en esta conclusión, observamos que los niños son más competentes que las niñas en la representación de las articulaciones en brazos y piernas. En el resto de partes del cuerpo evaluadas los resultados se equiparan o son más elevados entre las niñas.

Referencias Bibliográficas

- ALCARAZ, V.M. & GUMÁ, E. (2001). Texto de Neurociencias Cognitivas. México: El Manual Moderno.
- ARNHEIM, R. (1976). Arte y percepción visual. Madrid: Alianza.
- CABEZAS, C. (2007). Análisis Y Características Del Dibujo Infantil. Jaén: Itakus.
- CROTTI, E. & MAGNI, A. (2007). Garabatos: El lenguaje secreto de los niños. Málaga: Sirio.
- EISNER, E.W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1982). Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación Cognitiva a la Creatividad. Buenos Aires: Paidós.
- GOODNOW, J. (1983). El dibujo infantil. Madrid: Morata.
- LOWENFELD, V. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUQUET, G. H. (1981). El dibujo infantil. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S. A.
- MARÍN, R. (2006). Didáctica de la educación artística. Madrid: Pearson Educación.
- MEILI-DWORETZKI, G. (1979). El dibujo de la figura humana. Su representación y realización por el párvulo. Barcelona: oikos-tau.
- READ, H. E. (1954). El significado del arte. Buenos Aires: Losada.

NATURALEZA DE ELEMENTOS METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA REFLEXIÓN CONCEPTUAL

María Cinta Muñoz-Catalán. Universidad de Sevilla. España
mcmunozcatalan@us.es

Rute Rocha Monteiro. Universidade do Algarve. Portugal
rutemonteiro@ualg.pt

1. Introducción

El trabajo que aquí presentamos se corresponde con una reflexión conceptual y es fruto de un posicionamiento que comenzamos a definir en Autor 1 (2009, 2012) y Carrillo y Autor 1 (2011).

Las áreas de Educación Matemática y de las Ciencias Experimentales son relativamente recientes y todavía buscan establecer su identidad como comunidades legítimas, independientes, académicas y científicas. La tendencia inicial habitual consistía en importar elementos metodológicos de otras ciencias, con un desarrollo anterior a las nuestras, sin una reflexión profunda acerca de su validez y aplicabilidad para que se adecúen a la naturaleza de los fenómenos educativos que estudiamos.

Las investigaciones que solemos realizar dentro de nuestras respectivas ciencias suelen desarrollarse bajo una estrategia metodológica de naturaleza cualitativa. Aunque ya no se duda acerca de la calidad de la investigación en el ámbito social desarrollada, sin embargo, sigue evidenciándose cierto caos que exige una continua clarificación y fundamentación metodológica. Schoenfeld (2008) ilustra esta situación de la investigación contemporánea, basándose en la clásica frase del personaje Polonio en la obra literaria Hamlet (“*Though this be madness, yet there is method in’t*”), y transformándola en la siguiente: “*though this be method, yet there is madness in’t*” (p. 467).

Un aspecto en el que este desorden es evidente es el que respecta a la terminología metodológica utilizada, caracterizada por ser compleja, confusa y, en ocasiones, controvertida. En algunos casos, la terminología es ambigua en el sentido de que se hace uso de un único término para referirse a elementos diferentes, como por ejemplo ocurre con ‘*método*’. En otros casos, se suele hacer uso de una terminología variada para referirse a un mismo elemento metodológico; así, por ejemplo al *Estudio de Caso* se le suele denominar *método*, *estrategia de investigación* o *diseño de investigación*, entre otros. El principal problema que genera esta situación es la dificultad para identificar la naturaleza de cada elemento metodológico y el papel que poseen en el proceso de investigación.

Esta confusión metodológica genera dificultades en la identificación del rol que cada elemento juega en el proceso de investigación. En muchos de los trabajos presentados en nuestras áreas, el apartado de metodología se redacta como una compilación de elementos sin que aparezca reflejado el proceso seguido y el papel que ha jugado en su investigación. Así, hemos constatado como en ocasiones se hace una descripción de cómo se ha realizado la investigación, y sin embargo, no se explicita el paradigma adoptado (aunque pueda estar implícito). Este elemento está en íntima consonancia con la formulación y concreción de los objetivos y con la determinación del proceso a seguir. Por tanto, nos planteamos hasta qué punto los investigadores somos conscientes de la relevancia del paradigma en nuestro proceso

de investigación y de su repercusión en la valoración de la validez de los resultados obtenidos. Esta situación sería extensible a cualquiera de los demás elementos metodológicos, sobre los cuales hablaremos en este trabajo, con los que a veces parece que se produce una mera adscripción a una u otra etiqueta sin una verdadera conciencia y aceptación de los posicionamientos metodológicos que suponen.

En este trabajo pretendemos aportar una reflexión conceptual que nos permita concretar los elementos fundamentales en la investigación de naturaleza cualitativa, discutiendo su naturaleza metodológica y el papel que juegan en el proceso de investigación. Esta reflexión la conducimos mediante términos concretos como *Método*, *Estudio de Caso*, *Grounded Theory* o *Entrevista*, pero considerados como representativos de una clase más amplia a la que pertenecen y a la que pretendemos dotar de significado. Finalizamos este trabajo proporcionando un esquema organizativo de estos elementos, como consecuencia de la reflexión en las áreas de conocimiento anteriormente indicadas. Con esta propuesta pretendemos contribuir con elementos teóricos que susciten el debate de esclarecimiento terminológico, tan necesario en este campo.

2. Situando la complejidad

En multitud de comunicaciones de trabajos experimentales es habitual identificar una ausencia de explicitación del paradigma de investigación utilizado. En su lugar, se suele indicar si la investigación es de naturaleza cualitativa o cuantitativa. En esta situación cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿Es siempre necesario en una investigación explicitar el paradigma o es suficiente con asumir la diferenciación entre investigación cualitativa y cuantitativa? En caso de que la respuesta sea afirmativa, habrá que justificar cuál es su papel en la investigación y qué características lo definen con el fin de que, como investigadores, tengamos elementos para dar cuenta de dicho paradigma.

A los lectores les puede resultar familiar términos como *Estudio de Caso*, *Grounded Theory* y *Entrevista*. ¿Son elementos de la misma naturaleza? De la lectura de diversas publicaciones de metodología se desprenden los tres siguientes interrogantes que presentamos a continuación, que van a servir para estructurar la presente reflexión conceptual:

1. El *Estudio de Caso* ¿Es un método de investigación o un diseño de investigación?
2. La *Grounded Theory* ¿Es un método de investigación o una perspectiva metodológica?
3. La *entrevista*: ¿Se trata de una técnica o de un método de recogida de información?

3. ¿Paradigma o diferenciación entre investigación cualitativa versus cuantitativa?

El paradigma es un esquema teórico, un modo de percibir y comprender el mundo, que nos lleva a identificar determinadas áreas problemáticas e implica también una determinada forma de acercarse a ella, para analizarla e interpretarla. Según Bassegy (1999), el paradigma podría definirse como:

“Una red de ideas coherentes sobre la naturaleza del mundo y de las funciones de los investigadores que, aceptadas por una comunidad de investigadores, condicionan las pautas de razonamiento y sustentan las acciones en la investigación” (Bassegy, op. Cit., p. 42).

Lo que subyace a esta definición es que todos los paradigmas expresan una interpretación particular de la realidad (perspectiva ontológica), un posicionamiento sobre cómo podemos

conocer la realidad y cuál es la base de nuestro conocimiento (hace referencia a la perspectiva epistemológica), y que incluyen un conjunto de modelos, reglas, técnicas y métodos de investigación. Podemos decir, entonces, que el paradigma incluye tres elementos, como refleja la figura 1: una perspectiva ontológica, una perspectiva epistemológica y una perspectiva metodológica consecuente.

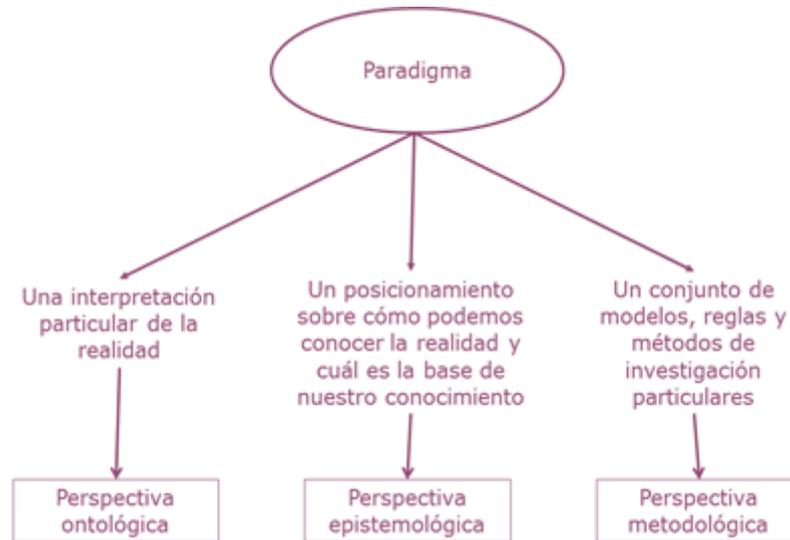


Figura 1: Elementos que definen el paradigma de investigación

En la literatura se señala la proliferación de paradigmas a la que estamos asistiendo en el campo de la investigación educativa (Lather, 2006). Esta puede ser la razón por la que en la actualidad no exista un claro acuerdo sobre cuáles son y cómo se definen. Bassey (1999) realiza la distinción entre los paradigmas interpretativo y positivista, mientras que otros autores, como Latorre et al. (1996) y Ernest (1998), añaden un tercero al que denominan *Critical Theory*. Con independencia de la clasificación que se siga, Santos (2002) visualiza dicha tipología como parte de una dimensión continua definida por sus extremos antagónicos en el sentido que se indica en la figura 2 respecto de las perspectivas ontológicas y epistemológicas.

Perspectiva ontológica	Realismo	↔	Relativismo
Perspectiva epistemológica	Objetividad	↔	Subjetividad
Perspectiva metodológica	<ul style="list-style-type: none"> - Control de variables perturbadoras - Relaciones causas-efectos - Comprobar hipótesis de partida 	↔	<ul style="list-style-type: none"> - Centro: significado humano de la vida social - Valora la comprensión y la explicación - Comprender comportamiento en contextos

Figura 2: Características del paradigma en sus dos valores extremos (Santos, 2002)

Desde esta perspectiva, en un extremo encontramos un posicionamiento ontológico realista, según el cual el investigador considera que existe una verdad objetiva, externa e independiente del hombre, la cual es posible conocerla y expresarla a través de los resultados de la investigación (Objetividad).

Bajo este posicionamiento, tiene sentido seguir un abordaje metodológico que priorice el control de variables perturbadoras, la identificación de relaciones de tipo causa-efecto y pretenda la verificación de hipótesis.

En el extremo opuesto, un investigador asumirá una posición relativista de la realidad, según la cual considera la existencia de múltiples realidades situadas resultantes de la construcción humana. En consecuencia, este investigador considerará que los resultados de su trabajo es una construcción personal, consecuencia de su interpretación, a través de la cual reconstruye los significados puestos en juego durante la interacción con el fenómeno de estudio. Consecuentemente, el interés por la comprensión y explicación, frente a la predicción, y la identificación de los significados que se ponen en juego en un contexto particular son aspectos que caracterizan el abordaje metodológico desde este posicionamiento.

Como decíamos, es habitual constatar en diversos artículos y comunicaciones la ausencia explícita al paradigma, considerando suficiente ampararse en la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa. No obstante, cabe preguntarse si sus autores son realmente conscientes de lo que subyace a estos términos. Parece que se recurre a esta distinción cuando se considera como rasgo distintivo de la investigación el uso de la cuantificación principalmente durante el análisis de datos. En la figura 3, se presentan las asunciones que subyacen a ambas estrategias de investigación según Bryman (2012).

	Investigación Cuantitativa	Investigación Cualitativa
Orientación principal sobre el rol de la teoría en la investigación	Deductivo: comprobación de teorías	Inductivo: Generación de teoría
Orientación epistemológica	Modelo de las Ciencias Naturales, Positivismo en particular.	Interpretativismo
Orientación ontológica	Objetivismo	Construccionismo

Figura 3: Diferencias fundamentales entre las estrategias de investigación cuantitativa y cualitativa (Bryman, 2012)

Como Bryman (op. Cit.), indica, parece que la investigación cualitativa está más interesada en la generación de teoría que en su comprobación, y sin embargo, hay investigaciones que siguen este segundo objetivo. Hay otras investigaciones que poseen una perspectiva ontológica realista y, sin embargo, no utilizan cuantificación o su presencia es escasa. Se trata, por tanto, de una distinción orientativa pero es limitada a la hora de proporcionar una caracterización y fundamentación del propio estudio.

En la investigación social, el investigador es una variable más de la investigación (Bassey, 1999) por lo que consideramos que este debería hacer explícitas sus asunciones y las posibles influencias de estas sobre el modo en que los datos son recogidos y analizados. Esta postura es denominada en la literatura metodológica como *reflectivity* (Hammersley & Atkinson, 1995; Stake, 2005) y consideramos que es el compromiso del investigador por explicitar el paradigma, frente al uso de los adjetivos cualitativo y cuantitativo, lo que promueve dicha *reflectivity*.

4. ¿Qué es el Método?

Los tres interrogantes planteados anteriormente ponían de relieve la controversia existente alrededor de tres elementos metodológicos concretos: *el Estudio de Caso*, *la Grounded theory* y *la Entrevista*. A priori, puede intuirse que son diferentes; sin embargo, en las tres preguntas se planteaba la posibilidad de que fueran considerados como un método. Si eso fuera así, entonces habría que cuestionarse, por un lado, el significado del término método y, por otro, si tales elementos juegan el mismo papel en el proceso de investigación.

En Carrillo y Muñoz-Catalán (2011) abordamos la caracterización de la naturaleza de los métodos cualitativos y recogíamos la constatación de que se asume que el investigador que hace uso de estos métodos sostiene, por un lado, la existencia de múltiples realidades situadas, resultado de la construcción humana, y, por otro lado, que concibe el conocimiento como resultado de la interpretación de los significados construidos en la interacción (Bryman, 2012; Ernest, 1998; Pirie, 1998; Santos, 2002). Esta descripción se corresponde con las perspectivas ontológicas y epistemológicas del paradigma interpretativo (Bassey, 1999).

Sin embargo, estos métodos cualitativos son también utilizados en estudios realizados desde el paradigma positivista. Según Ernest (1998), la raíz de este problema radica en una incorrecta asociación entre método y metodología. Desde la Educación Matemática y de las Ciencias, los consideramos que los métodos son las técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de datos y suponen un enfoque específico y particular. Se diferencia así de la definición proporcionada en el ámbito de la investigación social, donde se restringe al proceso de recogida de datos (Bryman, 2012). La metodología, sin embargo, tiene un enfoque mucho más amplio y podría considerarse como una teoría de métodos, que abarca '*los fundamentos teóricos subyacentes y el conjunto de asunciones epistemológicas (y ontológicas) que determinan el modo de ver el mundo y, por tanto, la elección de los métodos de investigación*' (Ernest, 1998, p. 35).

Desde esta diferenciación, ¿podría considerarse que el *Estudio de Caso* es un método? La respuesta es que no. En el contexto de un *Estudio de Caso*, se utilizan diversos métodos de recogida y análisis de datos, pero incluye otros aspectos como el caso, propiamente dicho, y una perspectiva de cómo acercarse al estudio de ese caso. Tampoco podríamos decir que la *Grounded Theory* es un método. En el marco de este elemento metodológico, es posible emplear una variedad de métodos de recogida de información y se sugiere el uso del *Método de Comparación Constante* para el análisis de datos. No obstante, asumir trabajar bajo esta perspectiva supone asumir determinadas asunciones que trasciende a la mera aplicación de métodos. La *Entrevista* es el único de los tres elementos destacados que encaja con la definición proporcionada. Desde esta perspectiva, entendemos que el término de técnica sería sinónimo al de método.

5. La naturaleza de la *Grounded Theory* como elemento metodológico

Para poder identificar la naturaleza de este elemento metodológico es necesario aportar algunas de sus características particulares que presentamos a continuación.

La *Grounded Theory* fue presentada en 1967 en el libro de "*The Discovery of Grounded Theory*" por Glaser y Strauss en el área de la Sociología, en una época caracterizada por el contraste epistemológico entre el método hipotético-deductivo, orientado hacia la verificación de teorías, por un lado, y el método cualitativo inductivo, con énfasis en la generación de teorías, por otro lado. En su posicionamiento se defiende como objetivo principal el desarrollo

de teorías que emergen (y, por lo tanto, se fundamentan) directamente de los datos, durante el proceso de investigación.

La *Grounded Theory* hunde sus raíces en el Interaccionismo Simbólico de Blumer y Mead, según el cual el investigador pretende conocer cuáles son los significados que los distintos grupos sociales asignan a los artefactos, gestos y palabras, que se producen en los procesos de interacción y a través de procesos de interpretación. Por lo tanto, desde la *Grounded Theory*, el investigador trata de conocer la realidad social como es construida por los participantes.

Como los autores establecen un método específico para conseguir el desarrollo teórico, mediante una conceptualización sistemática (el Método de Comparación Constante), y existe un software particular coherente con ella (MaxQDA), en ciertos contextos se ha considerado reducida a un método de análisis de datos. Sin embargo, las distintas publicaciones de sus promotores (Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994) ponen de relieve que no posee la misma naturaleza que un método de investigación (ya sea de recogida o de análisis), sino que es mucho más. De hecho, existe un capítulo publicado en 1994 por Anselm Strauss y Juliet Corbin, dedicado exclusivamente a presentar una panorámica general sobre sus “*orígenes, propósitos, usos y contribuciones*” (p. 273). Desde esta perspectiva, trabajar desde la *Grounded Theory* supone asumir unas determinadas asunciones ontológicas y epistemológicas, las cuales poseen entre otras, repercusiones importantes sobre los métodos de recogida de información, como por ejemplo, el hecho de que los fenómenos sociales debe realizarse en su medio natural, evitando toda la artificialidad y sofisticación que caracteriza a los experimentos.

Por todo lo anteriormente expuesto, la *Grounded Theory* tiene más sentido que sea identificada con una metodología, en el sentido definido en este trabajo. De hecho, los propios autores lo definen así:

Grounded Theory is a general methodology for developing theory that is grounded in data systematically gathered and analyzed. Theory evolves during actual research, and it does this through continuous interplay between analysis and data collection. (Strauss & Corbin, 1994, p. 273)

En ocasiones, el proceso de investigación no sigue solamente un abordaje metodológico. Por ejemplo, la *Grounded theory*, el *Interaccionismo Simbólico* y la *Perspectiva Dialógica del discurso* sostenían metodológicamente la investigación presentada en Muñoz-Catalán (2009, 2012). En ese caso, no tiene sentido afirmar que se siguen tres metodologías, pues la metodología de un estudio es única. Así, consideramos que “*Perspectiva Metodológica*” es un término adecuado para designar un tipo particular de elementos metodológicos cuyas repercusiones metodológicas les hace adquirir rango de metodología, como acabamos de ejemplificar con la *Grounded Theory* y permiten concretar con mayor detalle el tercer elemento caracterizador de un paradigma.

6. La naturaleza del *Estudio de Caso* como elemento metodológico

En la literatura de investigación se observa la utilización de una terminología diversa para referirse a los *Estudios de Caso*. Lo más habitual es considerarlo como *Método* (e.g. Pérez, 1994), aunque también ha sido nombrado como *Estrategia de Investigación* (Eisenhardt, 1989). Sin embargo, el término que parece más apropiado para indicar el rol que juega este elemento metodológico en la investigación es el de “*Diseño de Investigación*” (Bryman, 2012), el cual da nombre a otro tipo de elementos metodológicos, que a continuación caracterizaremos.

Un *diseño de investigación* es un marco que guía el proceso de aplicación de métodos de investigación. Aunque Bryman (2012) sólo incluye el proceso de recogida de datos, nuestra opción es también incluir el proceso de análisis, en coherencia con cómo concebimos método en nuestras áreas, que también integra a los que permiten efectuar el análisis. La elección de un determinado diseño refleja la prioridad que se le atribuye a determinados aspectos del proceso de investigación, como puede ser, siguiendo a Bryman (op. Cit.): la búsqueda de relaciones causales entre variables; la generalización a grandes grupos de personas; la comprensión del comportamiento y su significado en su contexto social específico; o la apreciación temporal de un fenómeno social y sus interconexiones. Por ejemplo, el *Estudio de caso* está íntimamente relacionado con la comprensión de los significados que se construyen en los contextos sociales, pero también puede recoger un interés por dar cuenta del efecto de la dimensión temporal en el fenómeno estudiado. Así, por ejemplo, existen estudios de caso de naturaleza longitudinal (e.g. Muñoz-Catalán, 2009, 2012).

El diseño de investigación juega un papel muy importante en la investigación pues, por un lado, da acceso al proceso de investigación, permitiéndola valorar en su conjunto y, por otro lado, permite evaluar los hallazgos obtenidos en términos de confiabilidad, replicación, y validez (reliability, replication and validity en inglés respectivamente).

Es posible encontrar en la literatura de investigación un listado con los principales diseños de investigación. Se puede consultar Bryman (2012) para la investigación en el ámbito social, Kelley y Lesh (2000) para el campo de la Educación Matemática y de Ciencias. Sin embargo, a no ser que el diseño seguido sea muy claro y reconocible por la comunidad de investigación, no siempre se tiene por qué disponer de una etiqueta específica. Lo que sí consideramos importante es que el diseño siempre debe ser descrito con detalle y justificado en cuanto a las decisiones adoptadas. Aún en el supuesto de que sí exista, como ocurre con el *Estudio de Caso*, este imperativo debe permanecer puesto que no existen dos casos de investigación iguales.

Una peculiaridad que caracteriza a los diseños en la investigación social y educativa es que deben ser flexibles, abiertos y en permanente definición, debido a que los fenómenos que estudiamos son cambiantes y altamente complejos por naturaleza. Es lo que en investigación se conoce como *diseño emergente* (Goetz & LeCompte, 1988). Todos los elementos del diseño deben ser coherentes con los objetivos de investigación, pero a su vez, deben adecuarse a las características particulares del caso y a las interacciones entre éste y el investigador (Colás & Buendía, 1998). Se trata de dar cabida y poner de relieve la realidad como es vivenciada por el investigador.

7. Conclusiones: del caos a una propuesta de orden

En los apartados anteriores hemos aportado una reflexión conceptual orientada a diferenciar y caracterizar los principales tipos de elementos metodológicos que están implicados en una investigación conducida con un enfoque cualitativo, identificándolos con la terminología que consideramos que mejor los definen. A través de los ejemplos considerados (*Grounded Theory*, *Estudio de Caso* y *Entrevista*) han emergido los siguientes tipos: *paradigma*, *perspectiva metodológica*, *diseño de investigación* y *método*.

El gráfico 4 presenta los tipos de elementos que definen la componente metodológica de un estudio de abordaje cualitativo y los organiza para mostrar cómo se relacionan y la importancia que tienen en el proceso de investigación. Supone una organización válida para cualquiera de los paradigmas adoptados.



Figura 4: Organización de los tipos de elementos metodológicos de una investigación de abordaje cualitativo

Puede observarse, por ejemplo, que el paradigma es el primer elemento del que debe tomar conciencia el investigador y del cual depende la coherencia de todos los demás. Además, que las tres perspectivas se influyen mutuamente y que de esta relación surge la definición del problema y los objetivos de investigación. La siguiente elipse inscrita en el paradigma es la correspondiente al *Diseño del estudio*, que supone un paso más en la concreción de la perspectiva metodológica adoptada, consecuencia de la necesaria interacción con el fenómeno social estudiado. Aunque sea frecuente tomar la decisión de qué trabajo realizar en función de un tipo de *Diseño de estudio* que pueda estar de moda, hay que tener en cuenta que este depende del paradigma. Finalmente, también se pone de relieve que los métodos de recogida y análisis contribuyen a especificar el diseño del estudio seguido y están íntimamente relacionados entre sí.

Este trabajo es fruto de un enfoque exigente respecto de la explicitación del proceso metodológico seguido en nuestras investigaciones. Hemos adoptado la filosofía que subyace a la expresión de “Where is the why” de Leone Burton (2002), según el cual damos tanto valor a describir ‘cómo’ realizamos la investigación, como al análisis del ‘por qué’ lo hacemos de una determinada manera. Solo así podremos tomar conciencia de los elementos metodológicos utilizados, del papel que han jugado en nuestras investigaciones y, en definitiva, de la validez de los resultados obtenidos.

Referencias Bibliográficas

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open university press.

BRYMAN, A. (2012). *Social Research Methods (4th edition)*. USA: Oxford University Press.

BURTON, L. (2002). Methodology and methods in mathematics education research: where is “the why”? En S. Goodchild & L. English (Eds.), *Researching mathematics classrooms: a critical examination of methodology*. Chapter 1. (1-10). Westport: CT, Praeger.

- CARRILLO, J. & AUTOR 1 (2011). Análisis metodológico de las actas de la SEIEM (1997-2010) desde la perspectiva de los métodos cualitativos. Reflexión en torno a un caso. En M. Marín et al., *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 77-98). Ciudad Real: SEIEM.
- COLÁS, M.P. & BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- CORBIN, J. & STRAUSS, A. L. (2008). *Basics of qualitative Research (3rd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- EISENHARDT, K. M. (1989). Building theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14, 532-550.
- ERNEST, P. (1998). The epistemological basis of qualitative research in mathematics education: a Postmodern perspective. En A. R. Teppo (Ed.), *Qualitative research methods in mathematics education* (No. 9, pp. 22-39). Reston, VA: NCTM.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine De Gruyter.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1995). *Ethnography*. London: Routledge.
- KELLEY, A. E. & LESH, R. A. (2000). *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LATHER, P. (2006): Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research. In education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 35-57.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- AUTOR 1 (2009). *El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel*. Huelva: Universidad de Huelva (Repositorio Arias Montano: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2949>).
- AUTOR 1 (2012). *El desarrollo profesional de una maestra novel. Un estudio de caso en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las Matemáticas* (Tomos I-V). Saarbrücken (Alemania): LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.
- PIRIE, S. (1998). Where do we go from here? En A. R. Teppo (Ed.), *Qualitative research methods in mathematics education* (No. 9, pp. 156-163). Reston, VA: NCTM.
- SANTOS, L. (2002). *A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussao*. En J. Murillo et al., *Actas del VI Simposio de la SEIEM* (pp. 157-170). Logroño: SEIEM.
- SCHOENFELD, A.H. (2008), Research methods in (mathematics) education. En L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education (2nd ed.)* (pp. 467-519). New York: Routledge.

STAKE, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research. Third edition* (443-166). Thousand Oaks: Sage Publications.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. En N.K. Denzin, & Y. Lincoln, (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, C.A.: Sage.

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LAS RELACIONES INTERCULTURALES

María Lina Higuera-Rodríguez. Universidad de Granada. España
mlina@ugr.es

1. Marco teórico

Nuestra sociedad vive cambios rápidos e intensos que exigen innovaciones educativas de similar envergadura. Este desafío implica que la sociedad sea transparente, abierta e integradora para que se produzca "un proceso de cohesión social dado que, si esto no ocurre, existe el riesgo de que se excluya socialmente a este colectivo. Por tanto, la integración de los grupos minoritarios es un reto importante para las sociedades plurales" (Barrios-Valenzuela & Palou, 2015, p. 408). Desde esta perspectiva, implica luchar contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios sobre las personas de origen inmigrante en un contexto plural (Palou, 2010).

Nuestras escuelas al igual que la del resto de países colindantes, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos de otras culturas. Por ello, dentro del ámbito educativo muchos autores emplean los términos de escuela intercultural y de Educación Intercultural como una forma de asumir el modelo educativo basado en la relación de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería la descripción de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo (Aguado, 2003. Citado en Leiva, 2012).

La educación intercultural busca la integración del inmigrante en la sociedad de acogida. Pero no cualquier integración, si no aquella que le permita conservar los valores básicos de su cultura. Llevar esto a la práctica implica introducir cambios que no solo afectan al lenguaje, sino también a los contenidos educativos en las aulas y en los medios de comunicación social porque construir una "nueva" sociedad no es tarea solo de la institución escolar, sino es una responsabilidad compartida por el conjunto de la sociedad (Soriano, 2007)

Es por ello que los profesionales de la educación, ciertamente, son los primeros que deben formarse para una educación intercultural que armonice una verdadera educación equitativa para todos con el respeto debido a las diferencias culturales; equilibrio, éste, aún inmaduro incluso en la concepción mental de teóricos y prácticos que tratan de abordar actualmente la deseable educación en el ámbito de la diversidad cultural (Soriano, 2007).

Si nos centramos en el juego dentro del contexto educativo, este llega a ser una herramienta pedagógica muy eficaz, pues a través de este el aprendizaje se hace más ameno. También las relaciones sociales se hacen más visibles pues se utiliza el contacto directo y físico y eso hace que potencie dichas relaciones.

Respecto a la perspectiva educativa del juego, desde la educación física, Devís y Peiró (2002. Citado en Pérez López & otros, 2009) apuestan por intercalar momentos de reflexión en las prácticas de clase. La principal finalidad de este hecho es que el alumnado llegue a ser consciente de aquello que está experimentando y, de este modo, lo incorpore no sólo de manera motriz sino también cognitivamente; lo que permitirá un mayor arraigo de dicho aprendizaje.

Es por ello que se pretende llevar a cabo un estudio de carácter cualitativo con la finalidad de conocer cómo afecta el papel del juego dentro del contexto escolar en las relaciones

interculturales. En este trabajo se presenta la metodología a seguir, así como los instrumentos que se diseñaron para la recopilación de datos.

2. Objetivos

- Conocer el grado de interacción del alumnado de un determinado curso para así saber si a través del juego es posible fomentar las relaciones interculturales
- Describir y analizar las conductas relacionadas con el juego entre niños/as de diferentes culturas
- Observar si las interacciones que se produce entre el alumnado son diferentes en función del juego planteado y en las distintas situaciones estudiadas.

3. Metodología

Desde el punto de vista del modelo de investigación, se optó por la observación sistemática de tipo descriptivo. Nos decantamos por este tipo porque nuestro objetivo es la descripción y el análisis de las conductas relacionadas con el juego entre el alumnado de diferentes culturas que hay dentro del aula, y la metodología observacional es idónea para analizar y describir ese tipo de conductas.

El estudio desarrollado utiliza la observación sistemática como método de investigación. La observación sistemática, se da bajo normas concretas sobre un campo debidamente delimitado y con una finalidad concreta (García, Martínez y Ortega, 2008). Apoyándonos en Croll (2002), podemos definir la observación sistemática como un proceso por el cual un observador desarrolla un conjunto de normas sistemáticas para registrar y clasificar los sucesos que ocurren en el aula. Además de acuerdo con Sabiron (2007) se puede clasificar como descriptiva, pues observa para describir sucesos o conductas que suceden dentro del contexto observable. Por lo tanto, la observación sistemática ha sido la estrategia utilizada para el trabajo de campo, pues se pudo observar de forma directa las relaciones sociales mediante el uso de escalas de estimación para describir las conductas y relaciones que se generan dentro del aula y en ciertas asignaturas donde prevalece el juego. Tal como menciona Bunge (1979, p. 22) "se pretende observar la realidad del aula para así ver y conectar cómo a través del juego se puede fomentar las relaciones interculturales". Con esta estrategia se espera que los sujetos observados manifiesten conductas que se haga ver que el juego potencia las relaciones interculturales.

Los participantes han sido 47 alumnos/as de 6º de primaria de un colegio de Granada (España). Las asignaturas observadas han sido educación física e inglés, además del patio del recreo.

3.1. Técnicas e instrumentos

Dentro de este apartado se explica las técnicas e instrumentos que se han utilizado para llevar a cabo la investigación. Las técnicas que se usaron, para la obtención y el correspondiente análisis, fueron la observación sistemática, la sociometría y la grabación de audio y video. Estas técnicas fueron seleccionadas porque el propio tema de estudio lo requería, además podían recabar los datos suficientes para la investigación.

La primera técnica utilizada fue la sociometría, que permitió conocer las relaciones sociales que había dentro del aula para así continuar con la observación y grabación, y profundizar en aquellos aspectos y relaciones que podían ser de gran interés.

La principal técnica, y como se ha mencionado anteriormente, de esta investigación fue la observación, pues se emplea para describir los acontecimientos que el investigador observa de forma directa y sistemática, y a partir de dicha descripción, genera la interpretación de significado de la investigación. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández- Collado & Baptista (2015, p. 29),

La observación tiene como primer objetivo explorar (ambientes, acciones, conductas, comunidades) y como segundo objetivo se propone comprender procesos, relaciones, vínculos, circunstancias, a la vez, encontrar problemas, acontecimientos relevantes o no habituales que hacen parte de los hallazgos y que darán la posibilidad de generar un espiral de comprensiones.

Algunos autores como Mead, Blumer y Goffman (citados en Bisquerra, 2004) afirman sobre la observación no participante que para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe estar con el grupo con todas las actividades que realizan, aunque no participe de forma activa. En nuestro caso, se observó las asignaturas de educación física e inglés, y el patio de recreo, que son los momentos en donde predominan los diferentes tipos de juegos, tanto espontáneo como dirigido.

Otra técnica utilizada fue la sociometría, que está caracterizada por el conjunto de procedimientos para determinar y estudiar las relaciones sociales (Villanueva, Sorribes & Isert, s/f).

Además se contó con la ayuda de grabaciones de audio y video que ayudaron como soporte técnico para la observación etnográfica. Es uno de los instrumentos de auto-observación más utilizados para conseguir una actuación más satisfactoria de la investigación.

Para el diseño de los materiales, se tuvieron en cuenta autores que han dado por válido el instrumento y que han sido adaptados para esta investigación. El primero utilizado ha sido un test sociométrico, pues es un procedimiento alternativo y complementario de la observación directa para evaluar las relaciones entre los compañeros.

Este consiste en preguntar a todos el alumnado acerca del resto de los compañeros de su clase y conocer así, nivel de popularidad, amistad, entre otros aspectos (Díaz-Aguado & otros, 1995). El segundo instrumento utilizado fue la observación en sí. Se contó con la ayuda de una escala de estimación de tipo descriptivo donde se asignó previamente rasgos o características a estudiar dentro de los diferentes espacios que se pretendió evaluar (Patio de recreo, inglés y educación física) (Buendía & otros, 2010).

Para ello, se contó con la ayuda de grabaciones de video y audio, así como la transcripción del texto. Para la escala de estimación, se asignaron varias categorías que describían un rasgo de conducta. La escala de observación de aula se adaptó a partir de los instrumentos utilizados por Aguado et al. (1999) y a partir del marco teórico previo a la investigación (Véase cuadro 1).

Se inicia el juego de manera tranquila	Saben iniciar y mantener una conversación dentro su grupo durante el juego	Participan de manera activa en los juegos	Piden la palabra cuando quieren participar
Opinan acerca de las actividades y juegos que se van a realizar	Se utiliza la conversación de manera usual dentro del periodo de juego	Tienen buena motivación y actitud ante las actividades y juegos que se les proponen	Esperan su turno sin impacientarse
Si hay equipos se dividen de manera equitativa sin tener en cuenta la cultura de origen	Conversan acerca de sus intereses y deseos personales y grupales durante el juego o actividad	Si faltan algún compañero, los demás les explican lo que han hecho el día anterior	Se alegran del logro de otros
Los grupos para jugar se hacen de manera espontánea	Se dirigen a todos los compañeros con respeto	Se realizan juegos de diferentes culturas	Se agrupan de manera diversa para jugar
Los grupos para jugar se realizan de manera dirigida por parte del docente	Piden ayuda a compañeros de otras culturas cuando lo necesitan	Aplica las indicaciones que escuchan para seguir una regla de juego, una instrucción o consigna con pocos pasos	Presta atención a la persona que habla
Existe alguna discrepancia sobre los grupos formados	Se ayudan mutuamente cuando se lo piden	Comprenden sus propios sentimientos y los de los demás	
Tienen sensibilidad, capacidad de observación y toma de conciencia del mundo que les rodea	Participan de manera igualitaria todos los alumnos en las tareas y/o juegos que les proponen	No existe competitividad en el juego que se proponga	

Cuadro 1. Categorías de observación y definición de las mismas

Aunque se introdujeron algunas categorías más tras la primera observación que se realizó. Se utilizó la escala de tipo descriptiva pues la descripción del rasgo o característica es mayor que las de otro tipo, con lo que se evita que el observador asigne un significado personal a la conducta observada (Buendía & otros, 2010).

El tercer instrumento utilizado y como complemento a la escala de observación fue el registro anecdótico (Buendía & otros, 2010) que permitió recoger información que de otra manera no se podría registrar. Para ello se tomó como referencias, anécdotas que nos comentaron los docentes que sucedieron en algún momento y que fuese relevante para la investigación.

Para analizar los datos recogidos se utilizó el software SPSS 20.0, además de Excel para recoger los datos del test sociométrico en una matriz (Véase Imagen 1).

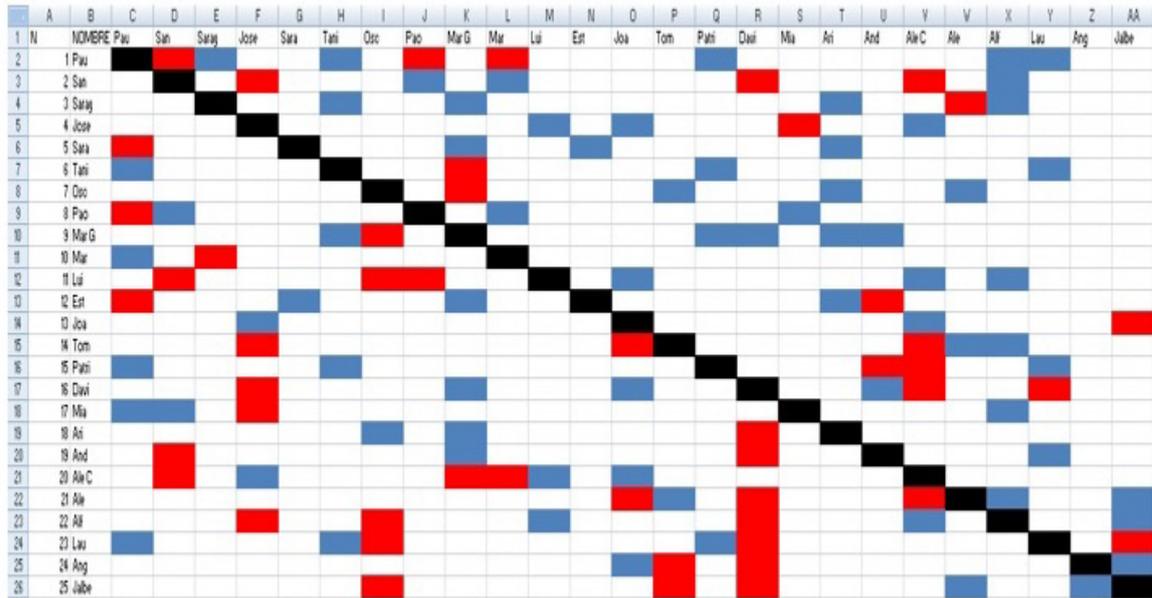


Imagen 1. Matriz Sociométrica

Seguidamente se hace una relación de las técnicas e instrumentos, con los objetivos propuestos (Véase cuadro 2)

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
<u>General</u>	- Escala de estimación
Describir y analizar las conductas relacionadas con el juego entre niños/as de diferentes culturas	- Registro anecdótico
<u>Específico</u>	- Test sociométrico
Describir y observar las relaciones o conductas que se generan entre niños inmigrantes y no inmigrantes dentro del contexto escolar a través del juego.	- Escala de estimación
<u>Específico</u>	- Escala de estimación
Detallar si las interacciones que se produce entre el alumnado son diferentes en función del juego planteado.	

Cuadro 2. Relación de las técnicas e instrumentos

4. Resultados y conclusiones

Para el análisis del test sociométrico, se ha realizado una matriz sociométrica, mediante el programa Excel, donde se ha podido recoger tanto los grupos de aceptación como los de rechazo. A partir de esta tabla de doble entrada y de las figuras de sociograma de aceptación y rechazo, se procedió a su interpretación. En las imágenes 2 y 3 se puede ver los sociogramas de aceptación y rechazo.

Con fines de manejo de datos, y por confidencialidad de la identidad de los sujetos participantes en esta investigación, se han codificado los datos utilizando las primeras letras de su nombre.

Los nombres de los participantes se han colocado en el margen izquierdo de forma descendente y en el margen superior de izquierda a derecha. Se han coloreado de negro las casillas donde se cruzan el mismo nombre para que así fuera más fácil su visualización. La captura de las aceptaciones y rechazos de cada sujeto se realizan en forma horizontal (de izquierda a derecha). Las aceptaciones se señalan con color azul, mientras que las de rechazo de color rojo.

Mediante las dos técnicas que se utilizaron para interpretar el test sociométrico se pudo ver que las relaciones entre los alumnos del grupo observado eran buenas, pues todos tienen un gran grupo de amigos y quieren jugar todos con todos. Aunque en el sociograma de rechazo se puede ver como hay varios niños/as con los que los demás compañeros no quieren jugar. Cuando se les preguntó en el test porqué, siempre contestaban porque hacían trampas. Esto quiere decir que no es que exista mala relación entre ellos, sino que a la hora de jugar no se llegaban a entender por diversas razones, entre ellas se encuentra “el hacer trampas”.

En el sociograma de aceptación (imagen 2) se puede ver que todo el alumnado tiene relación entre sí. Existen compañeros donde su aceptación dentro del grupo clase es mayor, y compañeros quienes no tienen cierta aceptación. Aunque lo destacable es que todos, de una manera u otra, tienen una conexión con su grupo clase y no se queda ninguno aislado.

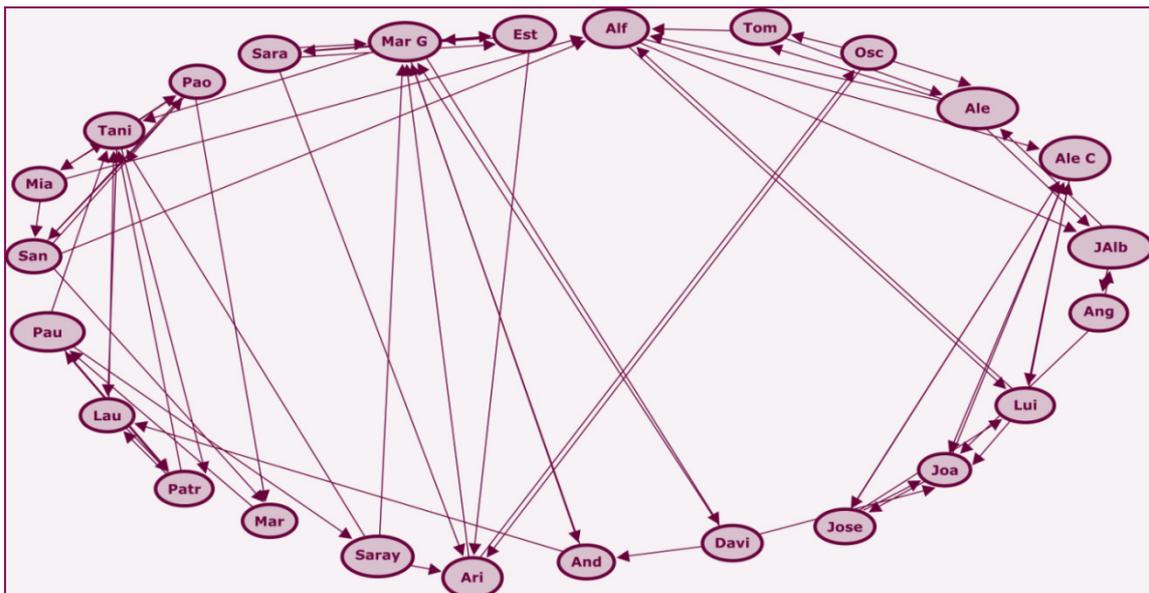


Imagen 2. Sociograma de aceptación

En el sociograma de rechazo (imagen 3) se puede destacar un dato muy significativo respecto al género, pues la mayoría de los alumnos señalan o rechazan a alumnos de su mismo sexo. Todo esto puede ser debido, y tras la consulta de las preguntas que realizaron en el test sociométrico donde se le preguntaba el porqué de sus respuestas, un porcentaje elevado era por problemas a la hora de elegir el tipo de juego, los equipos etc.

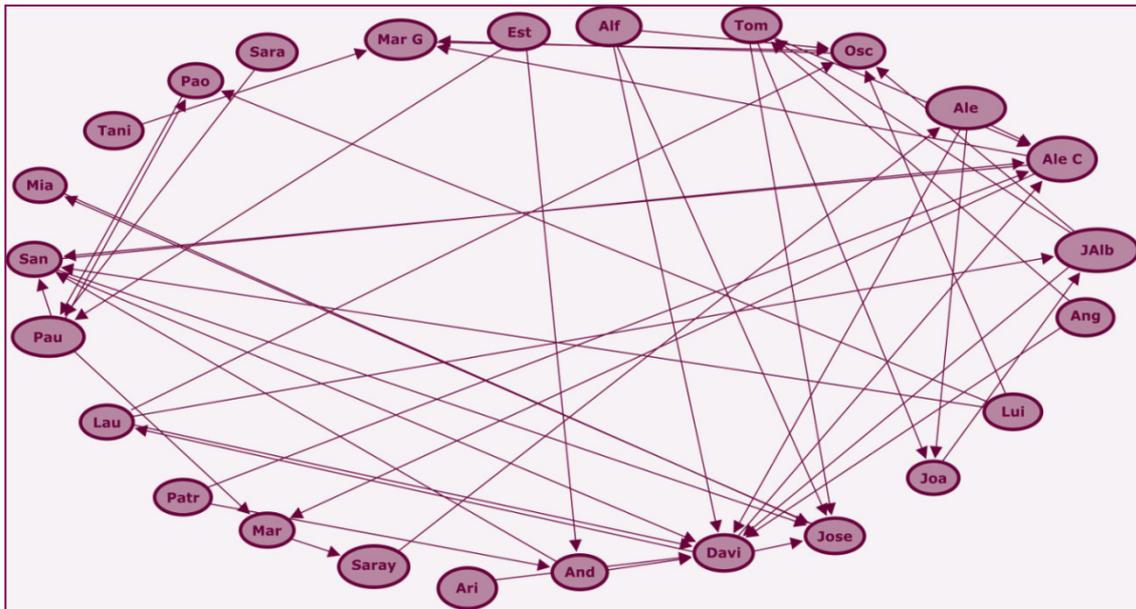


Imagen 3. Sociograma de rechazo

En definitiva, esta técnica nos ha proporcionado una información valiosa sobre la dinámica y funcionamiento de la clase. Todo esto nos ha permitido conocer las relaciones sociales para así realizar una observación en los diferentes momentos más preciso.

Para realizar una comparación de las asignaturas se realizó un análisis paramétrico. Para ello se contó con la prueba T-Student que evalúa la diferencia significativa entre las medias de las dos materias dentro de una misma variable dependiente, en nuestro caso, las variables de la escala de estimación.

Para conocer el nivel de igualdad de varianza, hemos analizado mediante el SPSS la variable de agrupación (en nuestro caso las dos asignaturas) y las variables a contrastar (Todas las conductas recogidas en la escala de estimación). Para poder interpretar los datos se debe tener en cuenta:

- P-Valor $\geq \alpha$ Aceptar H0= Las varianzas son iguales
- P-Valor $< \alpha$ Aceptar H1= Existe diferencia significativa entre las varianzas

Para ello se hizo un cruce de información entre las asignaturas y el patio de recreo (Educación Física- Inglés; Recreo- Educación Física; Recreo- Inglés).

A continuación se muestran las conclusiones que se han obtenido del análisis exhaustivo de los datos obtenidos de la investigación. Para que se haga constancia de dichas conclusiones, se adjunta tablas estadísticas a lo largo de la explicación.

Dentro del grupo-clase, las relaciones sociales entre el alumnado del grupo investigado son buenas en general. Existen algunas discrepancias entre algunos alumnos por el tema del juego, pues algunos hacían trampas y a otros no les gustaba. Además por el tipo de juego, pues algunos les gustaba jugar a un tipo de juego que a otros compañeros no les llegaba a gustar. Aunque en general, las relaciones entre ellos son buenas. Confrontando con el marco teórico, se puede decir que la convivencia dentro del aula es buena, y que las relaciones sociales que se producen dentro de esta, mejoran y hacen que los alumnos aprendan a vivir juntos. Siguiendo las ideas de Soriano (2007) aspirar a convivir en una sociedad multicultural implica idear y practicar una pedagogía capaz de dotar a quienes se educan de unos valores que primen la relación entre personas. Es por ello, que el docente de esta clase, a través de los juegos, fomenta la educación intercultural.

Dentro del aula existen dos tipos de identidades que se han de tener en cuenta para la convivencia: la identidad personal y la grupal. Como menciona Bartolomé & Cabrera (2002, p. 31) “la identidad personal es básicamente producto de las culturas que nos socializan, mientras que la identidad cultural se fundamenta en el sentido de pertenencia a una comunidad”. Es por ello que estas dos identidades se deben de trabajar constantemente para que las relaciones sociales mejoren. Tras el uso del test sociométrico como instrumento de la investigación, se estima conveniente y es de vital interés utilizar la sociometría en la práctica docente, pues da a conocer las relaciones que hay dentro de la clase y permite un mejoramiento de ellas. Además de ser un recurso importante para la orientación individualizada de cada uno de los alumnos.

Tras la descripción y el análisis de las conductas mediante la escala de estimación a través de la observación se ha podido comprobar que a nivel general se han recogido las variables observadas con bastante frecuencia. Esto nos ha ayudado para el análisis estadístico.

Dentro de las asignaturas evaluadas, se ha comprobado que no existen diferencias significativas entre ellas. (Véase tabla 1).

Variable	Sig. (Bilateral)	P-valor $< o \geq \alpha$	Hipótesis aceptada (H0 o H1)
Los grupos para jugar se hacen de manera espontánea	0,258	$>\alpha$	H0
Los grupos para jugar se hacen de manera dirigida por parte del docente	0,057	$>\alpha$	H0
Existe alguna discrepancia sobre los grupos formados	0,423	$>\alpha$	H0
Se ayudan mutuamente cuando se lo piden	0,423	$>\alpha$	H0
Aplican las indicaciones que escuchan para seguir una regla, instrucción o consigna	0,667	$>\alpha$	H0
Se alegran del logro de otros	0,423	$>\alpha$	H0

Tabla 1. Diferencias significativas entre asignaturas

Sin embargo, si comparamos cada una de las asignaturas por separado con el momento de patio de recreo, se puede ver que si existen diferencias estadísticamente significativas (Véase tabla 2).

Variable	Sig. (Bilateral)	P-valor $< o \geq \alpha$	Hipótesis aceptada (H0 o H1)
Se inicia el juego de manera tranquila	0,038	$< \alpha$	H1
Los grupos para jugar se realizan de manera dirigida por parte del docente	0,010	$< \alpha$	H1
Existe alguna discrepancia sobre los grupos formados	0,020	$< \alpha$	H1
Piden la palabra cuando quieren participar	0,015	$< \alpha$	H1
Prestan atención a la persona que habla	0,184	$> \alpha$	H0
Tienen buena motivación y actitud ante las actividades y juegos que se les proponen	0,423	$> \alpha$	H0
Aplican las indicaciones que escuchan para seguir una regla de juego	0,667	$> \alpha$	H0
Se realizan juego de diferentes culturas	0,008	$< \alpha$	H1

Tabla 2. Comparación entre Inglés y patio de recreo

Con respecto al análisis comparativo entre la asignatura de Educación Física y el recreo, se ha considerado las variables donde existen diferencias estadísticamente significativas. Entre ellas se encuentra: existen discrepancias a la hora de realizar los grupos, si los grupos se realizan de manera dirigida por parte del docente o si se forman de manera espontánea, si conversan acerca de sus deseos u intereses durante la actividad o juego, y si realizan juegos de otras culturas. Estas diferencias llegan a ser muy importantes, puesto que los dos momentos observados son muy diferentes entre sí, y aquí se puede ver si el docente puede mejorar esas situaciones, aportando nuevos juegos que puedan realizar los alumnos por ellos mismos sin necesidad de intervenir el docente.

En el análisis comparativo entre la asignatura de Inglés y el recreo, se ha detectado diferencias a la hora de iniciar el juego, pues se puede iniciar de forma tranquila o sin escuchar y decidiendo por ellos mismos. También existen diferencias sobre si opinan o no acerca de las actividades o juegos que se van a realizar, sobre el tipo de juego que se va a realizar, ya que puede ser dirigido por el docente o de manera espontánea.

Además destacar, que existen diferencias sobre si hay competitividad o no en el juego propuesto y si realizan juegos de otras culturas. Esto puede ser debido al momento observable

en sí, pues los alumnos durante el recreo tienen mayor libertad a la hora de elegir el tipo de juego y esto puede llegar a generar más competitividad entre ellos.

Respecto a los tres momentos observados en la investigación, el tipo de juego que fomenta las relaciones sociales es diferente, pues en el patio de recreo se utiliza únicamente el juego espontáneo, mientras que en las asignaturas de inglés y educación física se ha llegado a utilizar tanto el juego espontáneo como el juego dirigido.

También destacar, que la mayoría de los juegos que se observaron en los tres momentos, eran cooperativos. Aunque en la asignatura de Educación Física y en el recreo, algunos de los juegos sí generaban competitividad. No obstante la mayoría de los juegos, haciendo confrontación con el marco teórico, se caracterizaban por ser cooperativos, de acción, constructivos, sociales y compartidos.

Por todo ello, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede concluir que a través del juego se fomentan las relaciones interculturales y el clima de convivencia del aula es muy bueno, aunque exista algunas diferencias y problemas que pueden ser debido al tipo de juego que se utiliza en ese momento.

En estas dos asignaturas, las relaciones interculturales se han hecho más presentes, pues la maestra ha sido mediadora durante la práctica y ha colaborado a que las relaciones interculturales se hagan más significativas.

Si nos centramos en cada uno de los momentos, se ha comprobado que en cada uno de ellos se ha producido conductas que en los otros momentos también se han observado, pero igualmente, ha habido conductas que han sido más significativas en unos momentos que en otros.

En la situación de recreo, la distribución equitativa en los juegos sin tener en cuenta la cultura de origen ha sido muy significativa, pues se ha desarrollado de manera espontánea por parte del alumnado, sin tener que intervenir el docente. Además la participación activa del alumnado en los diferentes juegos ha desarrollado un buen clima entre ellos. Por otra parte, destacar que los sujetos comprenden los sentimientos de los demás y se preocupan por ellos, además de que se alegran del logro de otros.

En la asignatura de inglés, se destaca que los juegos que se realizan en la clase son de manera dirigida mayormente por parte del docente. Además destacar que existe un reparto equitativo para la realización de los equipos y grupos de trabajo sin tener en cuenta la cultura de origen. También decir que con este tipo de juegos no se promueve la competitividad, y que los alumnos se alegran del logro de otros.

En la asignatura de educación física, también se realiza un reparto equitativo para la realización de equipos. También que se realizan mayormente juegos dirigidos por parte del docente, aunque hay momentos en los que el juego espontáneo se hace presente. En esta asignatura, algunos de los juegos promueven la competitividad entre el alumnado pues son mayormente juegos en los que tienen que ganar uno de los equipos.

Por todo ello, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos, se puede concluir que a través del juego se fomentan las relaciones interculturales y el clima de convivencia del aula es muy bueno, aunque exista algunas diferencias y problemas que pueden ser debido al tipo de juego que se utiliza en ese momento.

El juego es un tema de estudio muy importante, pues ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, además de potenciar las relaciones sociales. Dentro del tema de la interculturalidad, nuestra sociedad está en continuo cambio. Cada vez llegan más inmigrantes a nuestro país, y los ciudadanos debemos de adaptarnos a esos cambios, pues cada persona tiene unas necesidades diferentes, y dentro del sistema educativo, se debe de intentar cubrir esas necesidades. Por ello, el tema del juego puede llegar a ser de vital interés para los educadores y pueden utilizarlo como una herramienta didáctica muy eficaz.

Referencias Bibliográficas

BARRIOS- VALENZUELA, L; & PALOU, B. (2015) Educación intercultural: Integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y educadores*, 17 (3), 405-426. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3770/3705>

BARTOLOMÉ PINA, M., & CABRERA RODRÍGUEZ, F. A. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

BISQUERRA, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

BUENDÍA, L; COLÁS, P; & HERNÁNDEZ, F. (2010) *Métodos de investigación psicopedagógica*. Madrid: McGrawHill

BUNGE, M. (1979) *La investigación científica*. Barcelona: Ariel

CROLL (2002) *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla

DÍAZ AGUADO, M. J. (1999) Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. En: *Escuela y Sociedad en el siglo XXI*. pp. 15-30. Gobierno de Cantabria

DÍAZ AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, M. R., & ROYO GARCÍA, P. (1995). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Sección de Educación.

GARCÍA, M.; MARTÍNEZ, P. & ORTEGA, P. (2008) *La observación sistemática*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (inédito)

HERNÁNDEZ- SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ- COLLADO, C. Y BAPTISTA, P. (2015) *Metodología de la investigación*. New York: McGraw- Hill

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona, Málaga: Aljibe.

PALOU, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació. Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/2363>

PÉREZ LÓPEZ, I; DELGADO, M. & RIVERA GARCÍA, E. (2009) Efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en Educación secundaria. *Revista de Educación*, 349, 481-493. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_23.pdf

SABIRON, F. (2007) *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira

SORIANO AYALA, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

SORIANO AYALA, E. (2009). *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

VILLANUEVA, L.; SORRIBES, S. & ISERT, E. (s/f) *Estabilidad de las técnicas sociométricas en la etapa de educación infantil*. Jornades de Foment de la investigació. (Paper)

POLÍTICAS DE IGUALDAD Y MOVIMIENTOS SOCIALES COMO FORMAS DE PARTICIPACIÓN. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Paloma Garrido Reina. Universidad Pablo de Olavide. España
pgarrei@upo.es

Guadalupe Cordero Martín. Universidad Pablo de Olavide. España
gcoramar@upo.es

Fátima Gálvez Fornelio. Universidad Pablo de Olavide. España
fgalfor@gmail.com

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos realizados a través de las políticas de igualdad de oportunidades, diferentes formas de desigualdad siguen presentes en la actualidad. Los índices de desempleo femenino son superiores al masculino y dentro de éste, la precariedad laboral se incrementa en el caso de las mujeres; se mantiene un techo de cristal para acceder a los puestos de responsabilidad dando lugar a nuevas formas de exclusión; fenómenos como el machismo, en todas sus facetas, y la violencia de género siguen hoy muy presentes en nuestra sociedad. Todo ello se ve complementado con la escasa participación en materias de interés general.

En este contexto y con la finalidad de corregir estas desigualdades, a partir de 1988 se han aprobado y puesto en marcha seis Planes Nacionales de Igualdad de Oportunidades para la Mujer, estos planes se han estructurado en torno a varias áreas de actuación y han ido progresivamente ampliando su contenido según las exigencias y la detección de nuevos problemas y necesidades. Con el paso del tiempo y con un mayor conocimiento de la situación en que se encontraban las mujeres fueron incorporándose otras áreas de actuación, así el segundo Plan incorporó las áreas de Participación Social. Tras estas implementaciones a lo largo de los últimos años es necesario hacer una parada en el camino y responder a las siguientes cuestiones ¿Cómo han sido estas políticas de igualdad? ¿Han conseguido avances en todas sus áreas?

En este trabajo nos detenemos para aproximarnos y reflexionar sobre cómo han sido las acciones en las áreas de Participación y Asociacionismo y en algunas lagunas que se han generado en su desarrollo.

2. Acciones Positivas y Participación en los Planes de Igualdad de Oportunidades

No queda ninguna duda que desde la implementación del primer Plan de Igualdad de Oportunidades se han corregido parte de las desigualdades, se obtuvieron mejores resultados en áreas como Educación y se ampliaron los servicios en Salud. Se tomó conciencia de las desigualdades existentes en lo referido a las parcelas del ordenamiento jurídico, el asociacionismo adquirió gran relevancia tanto por el número de asociaciones creadas como por el papel que éstas desempeñaron en que las mujeres ampliaran sus espacios de relación, información y participación. Con posterioridad han surgido nuevas fórmulas superadoras orientadas a revalorizar las diferentes opciones de las mujeres en los distintos ámbitos.

Con el paso del tiempo, un mayor conocimiento de la situación y siendo conscientes que había subgrupos de mujeres que aún quedaban al margen de las actuaciones, debido al padecimiento de situaciones muy concretas y precarias, fueron incorporándose otras áreas de actuación como las de Marginación o Exclusión Social, Imagen, Participación Social y Política, Mujeres Rurales, y Violencia; en este último caso se incorporó gracias a la visualización de la problemática y al incremento considerable del número de denuncias por malos tratos. El V Plan de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PIOM en adelante) incorporó áreas tan relevantes como las de Innovación en las intervenciones y la de Corresponsabilidad. En la figura representada a continuación quedan enunciadas las áreas prioritarias sobre las que han actuado los Planes de Igualdad implementados hasta la actualidad.

Figura 1: Áreas de Intervención en los Planes de Igualdad de Oportunidades



Fuente: Elaboración propia según la consulta de los Planes de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y Hombre (2015).

Insistir que en el momento actual, el vigente Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2014-2016 (PEIO 2014-2016, en adelante), ha estructurado la intervención en torno a siete de las áreas ya iniciadas anteriormente, buscando una continuidad en la intervención integral:

- Igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito laboral y lucha contra la discriminación salarial.
- Erradicación de la violencia contra las mujeres.
- Conciliación de la vida personal, laboral, familiar y corresponsabilidad en la asunción de responsabilidades familiares.
- Participación de las mujeres en los ámbitos político, económico y social.
- Educación.
- Desarrollo de acciones en el marco de otras políticas sectoriales.
- Instrumentos para integrar el principio de igualdad en las distintas políticas y acciones del Gobierno.

En este plan vigente en la actualidad, se propone tres puntos principales sobre los que centrarse en pos de favorecer una participación más igualitaria entre mujeres y hombres. En primer lugar, en el ámbito político y cargos directivos de la Administración; para ello establece dos líneas de actuación, análisis y promoción de la participación. El siguiente punto va encaminado hacia el incremento de mujeres en las esferas de decisión en el ámbito económico; para su consecución se proponen medidas que van desde la creación de redes para el intercambio de experiencias a la sensibilización de empresas para el fomento del talento femenino. Por último, se aboga por favorecer el movimiento asociativo de mujeres, por una parte, a través de apoyo técnico y económico, y por otra, mediante una coordinación entre Asociaciones y la Administración General del Estado a fin de crear espacios para el desarrollo de forma conjunta.

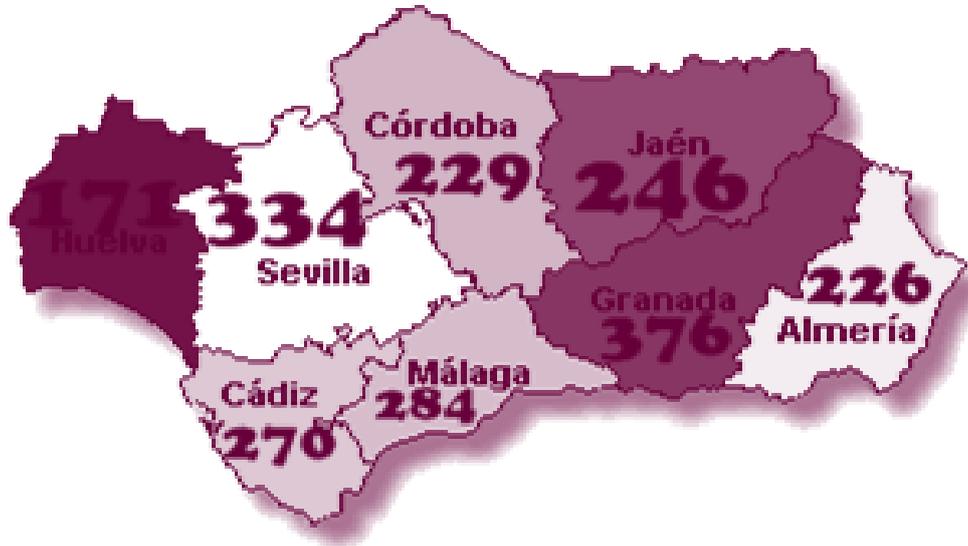
2.1 Participación y asociacionismo femenino

No hay ninguna duda que dos áreas que han estado presentes en el desarrollo de las políticas de igualdad desde sus inicios han sido las de Asociacionismo y Participación, las subvenciones y el apoyo y orientación han constituido instrumentos indispensables para impulsar este movimiento de constitución del movimiento asociativo de mujeres, originando un gran dinamismo y creando un elevado número de asociaciones. Esta infraestructura de asociaciones próxima a las mujeres, ha contribuido a garantizar los derechos de este sector de población.

Este apartado constituye un acercamiento a los datos sobre asociacionismo femenino en Andalucía y concretamente en la ciudad de Sevilla, con objeto de conocer la proporción de asociaciones dedicadas a divulgar y vindicar el movimiento feminista y a estimular la participación social de las mujeres. Así actualmente en Andalucía existen 2.126 asociaciones de mujeres divididas entre las ocho provincias. La siguiente tabla recoge el número de asociaciones presentes en cada uno de estas provincias, en ella, podemos observar como el mayor número se concentra en Granada, seguida de Sevilla.

La ubicación sobre el territorio de estas asociaciones es desigual motivada por el número de población pero sin duda también por el grado de incentivación que se haya realizado en los territorios, originando la representación que a continuación mostramos:

Figura 2: Las asociaciones femeninas sobre el territorio en Andalucía



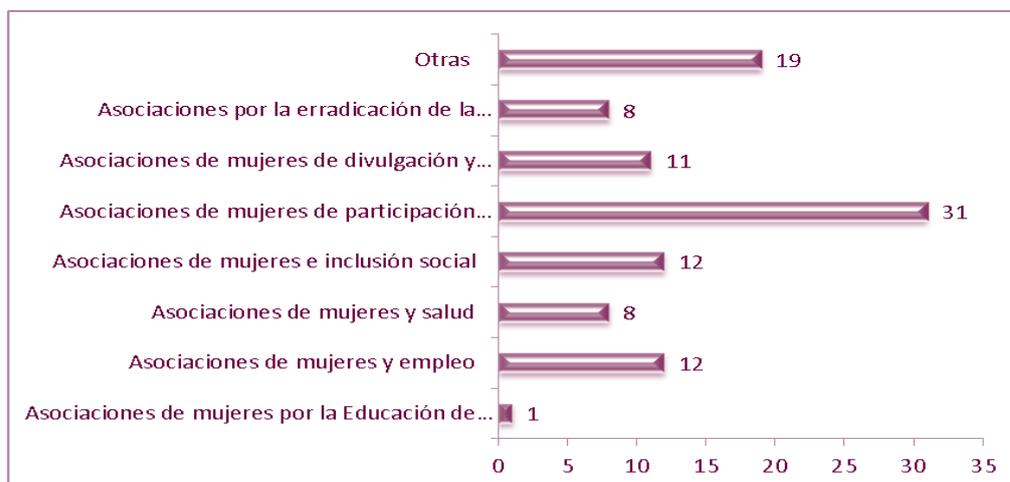
Fuente: Elaboración propia a través de los datos aportados por la Junta de Andalucía

Si nos aproximamos al asociacionismo femenino en Sevilla capital, se obtiene una cifra de 102 asociaciones relacionadas directamente con mujeres según el Cuaderno de las Actividades y Entidades de Mujeres en Sevilla elaborado por el Ayuntamiento de la ciudad. Según sus objetivos se distinguen en diferentes áreas como: Educación y género, Empleo, Salud, Inclusión social, Participación social, Feminismos, o Erradicación violencia de género.

A este listado habría que añadirle los colectivos y redes de mujeres que se encuentran al margen de las “oficiales” y no vienen integradas en el Cuaderno del Ayuntamiento de Sevilla.

En la siguiente gráfica se muestra la tipología de asociaciones de mujeres en Sevilla Capital en función de la temática que atienden.

Figura 3: Asociaciones en Sevilla capital



Fuente: Elaboración propia, 2015.

A continuación vemos algunas de las actuaciones realizadas de forma prioritaria por estas asociaciones:

- Atención integral.
- Proyecto de alfabetización con las mujeres de la comunidad gitana de la Barriada de San Diego.
- Campañas de sensibilización y concienciación para el reconocimiento del pueblo gitano.
- Proyectos sobre habilidades sociales, inserción laboral, seguridad vial, educar en el deporte, etc.
- Proyectos de inserción, búsqueda de empleo, acompañamientos.
- Apoyo, orientación y asesoramiento
- Fomento de la cultura emprendedora
- Asistencia en materia jurídica, administrativa, económica y fiscal.
- Programas de formación continua. Prevención en Violencia de Género y acompañamiento.

Las agrupaciones de mujeres en general tienen tres rasgos en común, poseen un “carácter heterogéneo y múltiple”, constituyen “espacios pensados y protagonizados por mujeres” y congregan “todo tipo de organizaciones de mujeres, feministas y no feministas” (Cucó, 2008: 73). Así pues, se pueden distinguir varios tipos de asociaciones de mujeres. Según el Cuaderno de Actividades de las Asociaciones y Entidades de Mujeres de Sevilla (2013) se clasifican en nueve áreas: educación, empleo, salud, inclusión social, participación social, divulgación y vindicación feminista, erradicación de la violencia de género, otras asociaciones y Servicio de la Mujer.

Basándonos en la investigación de Josepa Cucó en la ciudad de Valencia, haremos una clasificación más general y distinguiremos cuatro bloques:

- Asociaciones de mujeres de barrio (movimiento vecinal).
- Entidades y Asociaciones profesionales que ponen su atención en las mujeres.
- Colectivos de mujeres feministas (divulgación de la perspectiva de género frente al patriarcado).
- Asociaciones de mujeres vinculadas con partidos políticos.

De esta forma, Cucó también hace una interesante diferencia en el caso del movimiento de mujeres valencianas: las que tienen lugar en la calle y “toma la forma de manifestación conmemorativo-reivindicativa”; y las que se celebran en espacios cerrados con motivo de actos específicos y “reúne a grupos de tendencias afines, a los que suelen sumarse siempre mujeres no afiliadas”

No obstante y una vez reconocido este gran esfuerzo en el fomento e impulso del movimiento asociativo como formas de participación e integración social, observamos que las formas más tradicionales no han sido suficientes y que las propias mujeres han creado formas específicas de denuncia y participación. En el apartado siguiente nos aproximamos a algunas de estas nuevas formas de participación originadas por las propias mujeres.

2.2. Resultados: Nuevas formas de Participación

Participar no es otra cosa que tomar parte en algo. Ante la percepción de un determinado conflicto social se dan diferentes actitudes, una de ellas es la de implicarse personalmente para contribuir a un cambio en lo establecido. A lo largo de la historia han surgido diferentes movimientos ciudadanos con el fin de asumir esos compromisos, creando espacios de confluencia en los que concurren todo tipo de opiniones e ideas sobre ámbitos específicos de la vida como el social, político, educativo o cultural, entre otros. Por tanto, se entiende el asociacionismo como un movimiento social partidario de crear sociedades cívicas, políticas y culturales, entre otras. Determinadas situaciones o hechos acaecidos en un territorio concreto, estimulan a la ciudadanía a agruparse para “tomar parte” y, de esta forma, expresar su acuerdo o desacuerdo, demandar, alertar o denunciar, en definitiva, se agrupan para concienciar y de algún modo hacer partícipe a la sociedad.

En el caso concreto de los movimientos femeninos, surgen espontáneamente nuevas redes y distintas formas de participación que comparten un objetivo común: la visualización de la desigualdad entre mujeres y hombres, y la vindicación de derechos. Este asociacionismo trata de estimular a las propias mujeres para que sean las protagonistas del cambio que persiguen.

Otros métodos: Acción directa

Para finalizar mencionaremos brevemente esos otros métodos muy presentes hoy en día que tratan de hacer visible una problemática de forma creativa y directa. Utilizando el concepto de Cucó, nos centraremos en los movimientos femeninos que tienen lugar en la calle y que a diferencia de los más oficiales, utilizan algunas técnicas para hacer llegar sus demandas, denuncias o alertas a toda la sociedad. Nos referimos a lo que se ha denominado como “acciones callejeras” o “acciones directas”, métodos utilizados por diferentes grupos y colectivos sociales y políticos, que distinguiremos en dos bloques:

- Las relacionadas con el cuerpo y la voz: performances y teatros callejeros.
- Las relacionadas con la escritura y el dibujo: pancartas, murales, pegatinas, grafitis, pintadas, estencil o plantillas, etc.

Ambos bloques incluyen expresiones de diversa índole que tratan de llamar la atención significativamente sobre una problemática concreta; estas manifestaciones se apoderan del espacio público como escenario para conseguir un efecto directo entre la acción que producen y la persona que la visualiza, llegando así a un público muy amplio.

A continuación veremos algunos de los lemas utilizados en estas acciones, para ello nos fijaremos en algunos de los grafitis textuales y estencil llevadas a cabo en la ciudad Sevilla. Hemos elegido estos mensajes por ser ejemplos gráficos de los nuevos métodos que venimos comentando.



Figura 3: Acciones directas en Sevilla. Fuente: Elaboración propia.

Las fotografías representan sólo algunas de las temáticas y técnicas utilizadas para reivindicar derechos para las mujeres como la alerta del el amor romántico, la diferenciación entre sexo y género, la denuncia de violencias machistas o la inconformidad con la Ley de interrupción voluntaria del embarazo.

3. Conclusiones

No cabe duda que las acciones de Política Social para el colectivo mujer han tenido un gran dinamismo en el último periodo de tiempo, así las Políticas de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres han permitido conocer cuál es la situación real de dicho sector de población, conocer sus problemas más frecuentes, efectuar el análisis de las necesidades específicas, así como introducir indicadores de evaluación y actuar como correctivo a las diferentes deficiencias.

A pesar de los avances, podemos concluir que se constata cómo las acciones clásicas a veces no son suficientes para lograr unos resultados óptimos y originan que surjan nuevas formas de asociación y participación más espontáneas por impulso e iniciativa de las propias mujeres.

Poner de manifiesto la valía de estas nuevas formas al partir de las propias necesidades y realidades de las mujeres.

Por último y para finalizar, incidir en cómo es clave implementar acciones formativas que capaciten más a las mujeres haciéndolas más proclives a intervenir y resolver todos los asuntos que les afectan, por ello las acciones formativas y de innovación adaptadas a las peculiaridades concretas de las mujeres tienen un gran protagonismo para conseguir una igualdad real entre mujeres y hombres.

Referencias Bibliográficas

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, (1996): Cuarto programa de Acción Comunitario para la igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 1996-2000. Ministerio Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid.

CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS DE PROTECCIÓN SOCIAL (1987): Las Políticas Sociales en los años 80 en las Regiones Europeas. C.E.F.R.M.D.S. Viena.

CUCÓ GINER, Josepa (2008) "Sociabilidades urbanas", en *Ankulegi*, 12: 65-82.

GONZÁLEZ MARÍ, Ximo (2013) *Mujeres creando. Sobre grafitis, pucheros y tablas de planchar*. Associació d'Estudis Culturals. Universitat de València

LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

LEY 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES, (1996): Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción. IV Conferencia mundial sobre las mujeres, Beijing 1995. Instituto de la Mujer, Madrid.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1995): "las españolas en el umbral del Siglo XXI) Informe presentado a la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Pekín 1995. Instituto de la Mujer. Madrid.

NACIONES UNIDAS (1987): *La Política de Bienestar Social. Tendencias, problemas y enfoques actuales*. Editorial Lumen, Buenos Aires.

Webgrafía

Registro de Asociaciones de Andalucía. Consultado
http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/images/FONDO_DOCUMENTAL/ASOCIACIONES/ListadodeAsociacionesdeMujeresdeAndaluca.pdf

Cuaderno de las Actividades de las Asociaciones y Entidades de Mujeres en Sevilla (2013). Consultado en <http://www.sevilla.org/documentos/mujer/CuadernoActividadesAAMujeresSevilla2013.pdf>

LA DISCAPACIDAD DESATENDIDA EN MATERIA DE EDUCACIÓN. ANÁLISIS ESTADÍSTICO EN CASTILLA-LA MANCHA

Felipe Gértrudix Barrio. Universidad de Castilla-La Mancha. España
felipe.gertrudix@uclm.es

Natalia Simón Medina. Universidad de Castilla-La Mancha. España
Natalia.Simon@uclm.es

Julio César De Cisneros de Britto. Universidad de Castilla-La Mancha. España
julioCesar.Cisneros@uclm.es

1. Introducción

En España, la Educación, ha sido un tema generador de elevada controversia y expectación, máxime en términos político-legislativos y, en los últimos años, también, en términos sociales y de ciudadanía. La variedad legislativa en materia educativa y los movimientos sociales que surgen en pro de los derechos relacionados con la educación en los últimos años dan muestra de ello.

Haciendo un breve repaso histórico, podemos comprobar que durante los siglos XVI y XVII la educación estaba gestionada por la iglesia siendo un privilegio que sólo podía ser disfrutado por determinada clase social, la nobleza.

Aunque hubo un intento de conversión de la educación en instrumento de reforma y progreso social a partir del informe Quintana, elaborado por Manuel José Quintana en 1813 bajo el marco de la Constitución de 1812, éste, no llegó a convertirse en Ley por impedimento de Fernando VII.

Cabe destacar que este informe Quintana constituye la primera expresión teórica (que no legal ni práctica) de la ideología liberal en materia educativa, así como el primer intento de organizar un sistema educativo de nueva planta. (...) Todas las grandes cuestiones debatidas posteriormente (libertad de enseñanza, gratuidad, centralización y uniformidad, entre otras) están allí ya tratadas (Delgado, 1994).

Entre otros aspectos, el Informe hace mención a que la mayoría de los Gobiernos no habían tenido una fuerte intención de mejorar las facultades intelectuales de los españoles, puesto que era impensable una mejora educativa en un país donde todavía había Inquisición y se negaba la libertad de imprenta (Araque, 2013).

Es en la segunda mitad del siglo XIX cuando se crea, en España, la primera ley en materia educativa. La Ley de Instrucción Pública, comúnmente conocida como Ley Moyano (1857) contempla la educación de deficientes sensoriales, asumiendo su educación en centros especiales (González, T., 2009). No se produce hasta entonces la contemplación de la educación dirigida a alumnos con discapacidad, aunque bien es cierto que, solamente contempla al alumnado con discapacidad sensorial excluyendo por tanto, de acceder a la educación, a todas aquellas personas con discapacidades de tipo físico y/o psíquico (no sensoriales).

La primera escuela oficial y estatal que abordó el acogimiento y educación de menores discapacitados psíquicos es la Escuela Central de Anormales (Molina, 2009), regulada por el Real decreto orgánico, de 13 de septiembre de 1924. En este sentido se puede afirmar la convivencia de dos sistemas educativos, el general y el conocido como, educación especial que es abordado desde el modelo médico o del déficit. En términos generales, la educación especial es entendida como tratamiento y rehabilitación de las personas deficientes o disminuidas con una actividad independiente y separada del sistema de educación general (González, E., 2009).

Durante la etapa democrática se han sucedido siete Leyes educativas que marcan todo un recorrido susceptible de discusión: Ley General de Educación (LGE, 1970); Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980); Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985); Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002); Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

1.1. La discapacidad en las leyes educativas en España

Atendiendo al parámetro de la discapacidad, en materia educativa, es la Ley General de Educación (1970) a partir de la cual se contempla la Educación Especial como una modalidad educativa concreta paralela al sistema educativo ordinario existente en esa época. Cinco años después, en 1975, se crea por Decreto de 23 de mayo, el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), como organismo autónomo, dependiente de Ministerio de Educación y Ciencia, que será una pieza clave en la evolución y desarrollo de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (Fernández, 2011). En 1978 se regula la Educación Especial, a modo de recomendaciones, a través del Plan Nacional de Educación Especial.

La Sección tercera del Título VI de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982) está dedicada a la educación de los minusválidos (término empleado para denominar al colectivo de discapacitados), previendo la integración del minusválido en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo en su caso los programas de apoyo y recursos que la misma ley reconoce. Se concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada (Fernández, 2011).

La consolidación del reconocimiento de la educación como derecho de todas las personas, independientemente de su condición personal y/o social se produce con la entrada en vigor de la Ley Orgánica General de Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Se establece como norma la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria — siempre que sea posible—, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes (Casanova, 2011).

La educación Especial queda recogida en el capítulo V de la LOGSE (1990) estableciendo en los artículos 36 y 37 la disposición del propio sistema a la hora de contar con los recursos necesarios para atender a estos alumnos y adaptar el currículo a sus necesidades y características específicas.

La educación inclusiva sigue considerándose en la legislación educativa posterior. La LOE (2006) mantiene un planteamiento que permite y favorece la educación inclusiva promoviendo la autonomía de los centros y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos. Tal y como apunta Casanova (2011) ambos factores deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades. En su preámbulo, aborda la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (González, 2011).

En cuanto a la LOMCE (2013), la reforma legislativa operada en torno a ella, en principio, se presta a avanzar hacia la inclusión. Sin embargo, pese a que la Exposición de Motivos alude a la educación “inclusiva”, el texto propiamente normativo asimila el modelo inclusivo con el integrador, cuando son términos diferentes. El sistema inclusivo se dirige a todos los alumnos y la inserción es total e incondicional. El modelo integrador, por el contrario, se plantea exclusivamente con relación a la educación especial y está condicionado (Abrisketa, 2014).

La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad fue ratificada por España en 2008 formando desde ese momento parte de su ordenamiento jurídico, por lo que toda la legislación educativa debería tener en cuenta entre sus artículos, los principios en torno a la educación inclusiva presentes en dicha Convención.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005).

1.2. Tratamiento de la discapacidad en educación en Castilla-La Mancha.

En el caso concreto de Castilla-La Mancha, la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación, expone en su capítulo II, la respuesta a la diversidad y el éxito educativo del alumnado, siendo el artículo 120 el que regule los principios de equidad, entendiendo la diversidad del alumnado como un valor al que dar respuesta a través de una serie de principios tales como la igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones.

Más reciente, el Decreto 66/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en esta Comunidad Autónoma, con el fin de complementar y mejorar otras disposiciones y decretos anteriores y así adaptarse a la realidad socioeducativa actual desde principios inclusivos y normalizadores. Entre otros, destaca la consideración de incorporar el principio de flexibilidad a la hora de dotar a los propios centros escolares, de mayor autonomía para el desarrollo de metodologías pedagógicas propias, eficaces y económicas desde el punto de vista organizativo y; reconocer e incentivar aspectos de mejora, innovación o investigación respecto a la atención a la diversidad de los centros.

Para poder llevar a cabo todas las propuestas planteadas se recoge en su artículo 32.1 del capítulo IV sobre recursos y factores de calidad, la disposición de profesionales cualificados necesarios, así como los medios y materiales precisos para la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y, en su artículo 32.6 la dotación necesaria de equipamiento didáctico y los medios técnicos accesibles y precisos que aseguren la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, promoviendo la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, especialmente las tecnologías de la información y la comunicación. A su vez, el Decreto 66/2013, contempla en su artículo 33, la formación, innovación e investigación.

Sin embargo, las medidas políticas restrictivas en materia de educación, que afectan igualmente a la discapacidad, hacen que el panorama no se vea tan alentador. En los últimos años, el equipo de Gobierno vigente ha llevado a cabo una serie de medidas de recorte presupuestario, entre otras, en materia educativa, que han tenido como consecuencia inmediata la desaparición de la inversión en I+D, la reducción de profesorado, reducción de recursos materiales, de programas y actividades, etc., que afectan considerablemente y de forma negativa a la calidad educativa.

2. Objetivos

A partir de estas ideas de cabecera se han planteado dos objetivos de investigación:

- Conocer cómo ha evolucionado la consideración del alumnado discapacitado en términos legislativos a nivel general en España y, en particular en Castilla-La Mancha.
- Conocer las características del tipo de alumnado con necesidades educativas existente en los centros educativos con el objetivo

3. Metodología

Al ser un estudio de tipo descriptivo la metodología ha estado fundamentada en el análisis de contenido e interpretación de bases de datos oficiales, a partir de: a) la revisión de la legislación existente en materia educativa, teniendo en cuenta como medida clasificatoria el alumnado con discapacidad, y b) el análisis de datos secundarios a partir de fuentes estadísticas oficiales.

4. Resultados

Con el objetivo de conocer detalladamente la realidad educativa del alumnado con necesidades especiales en general e intelectuales en particular, y enmarcado en una investigación más amplia, a continuación presenta una descripción general del objeto de estudio a nivel estatal y, un recorrido específico y detallado en el caso concreto de Castilla-La Mancha.

4.1. Algunos datos sobre la educación especial a nivel nacional.

El Ministerio prevé la matriculación de un total de 8.111.298 alumnos en Enseñanzas de Régimen General no universitario para el curso 2015-2016. Entre ellos, se prevé que 35.181 sean alumnos matriculados en Educación Especial.

La previsión de alumnos matriculados en Educación Especial en el curso 2015-2016 supondría un ascenso del 1,8% de alumnado matriculado en este tipo de enseñanza, respecto al curso escolar anterior 2014-2015.

Tomando como referencia los datos existentes, durante el curso escolar 2013-2014 se encuentran matriculados en Educación Especial, un total de 34.544 alumnos, según su distribución por sexo, el 63,0% serían hombres y el 37,0% mujeres.

Según la titularidad y tipo de financiación de los centros escolares, la previsión para el curso escolar 2015-2016, según la distribución estimada con los datos del curso escolar 2013-2014, es de 57,6% de alumnos matriculados en Educación Especial en Centros Públicos, 42,3% en Enseñanzas concertadas y 0,2% en Centros Privados no concertados.

Entre el total nacional de alumnado matriculado en Educación Especial, el 4,0% se encuentra matriculado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Destacan Cataluña, Andalucía y Madrid con un 20,7%, 20,2% y 14,5% de alumnado matriculado en Educación Especial respectivamente. La Rioja (0,6%), Cantabria (1,1%) y Asturias (1,9%) son las Comunidades Autónomas que presentan los porcentajes más bajos de alumnado matriculado en Educación Especial durante el curso escolar 2014-2015.

El alumnado con necesidades especiales específicas durante el curso escolar 2013-2014 se distribuye porcentualmente según etapa escolar de la siguiente manera. Entre el total de alumnado matriculado en el Régimen General no universitario en Educación Infantil, el 0,9% es alumnado de Educación Especial. El alumnado matriculado en educación especial en Educación Primaria supone un 2,1% del total de alumnado matriculado en esta etapa. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el alumnado matriculado en Educación Especial supone el 2,3%. El 0,4% cuando se refiere a Bachillerato, el 0,5% cuando se refiere a Formación Profesional (FP) y el 7,8% cuando se refiere a Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

En todas las etapas educativas, excepto en PCPI, el porcentaje de alumnos varones supera al porcentaje femenino.

En el año 2015 se prevé un gasto público en educación de 46.469,3 millones de euros, lo que supondría un 4,23% del PIB nacional. Tomando como referencia el año 2005, en diez años el gasto público en educación no ha aumentado significativamente ya que el gasto público en educación, en el año 2005, supuso 40.087,7 millones de euros y el PIB un 4,31%.

4.2. Educación y Discapacidad en Castilla-La Mancha. Análisis detallado.

Los datos que se muestran en este apartado son tomados de la estadística que presenta la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Castilla-La Mancha.

El alumnado matriculado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo en Régimen General en Castilla-La Mancha durante el curso 2014-2015, y a partir del código ACNEAE, es de 19.000 alumnos, entre ellos, 63% hombres y 37% mujeres.

Las distintas necesidades educativas específicas de apoyo educativo contempladas hacen referencia a la clasificación según el código ACNEAE, según el cual, las necesidades se clasifican en discapacidad educativa, motora, intelectual, visual; trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta/personalidad/comportamiento, plurideficiencia, altas capacidades intelectuales/sobredotación, con integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad extranjera, con integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad española, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de instrucción y situación de desventaja socio-educativa.

De estos 19.000 alumnos, la mayor parte del alumnado presenta trastornos de aprendizaje y discapacidad intelectual siguiendo la tónica nacional. A continuación se muestran los porcentajes que representa cada necesidad de apoyo educativo en el alumnado matriculado con necesidades especiales teniendo en cuenta a su vez el porcentaje que representan los alumnos y las alumnas en cada una de ellas.

El 25% presenta trastornos de aprendizaje (61% hombres, 39% mujeres); 21% discapacidad intelectual (59% hombres; 41% mujeres); 11% presentan situación de desventaja socio-educativa (54% hombres; 46% mujeres); 10% trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación (73% hombres; 27% mujeres); 7% trastornos generalizados del desarrollo (79% hombres; 21% mujeres); 6% trastornos graves de conducta/personalidad/comportamiento (81% hombres; 19% mujeres); 5% plurideficiencia (57% hombres; 43% mujeres). El 16% restante presenta otro tipo de trastornos de aprendizaje.

Como puede observarse, predomina el alumnado masculino matriculado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

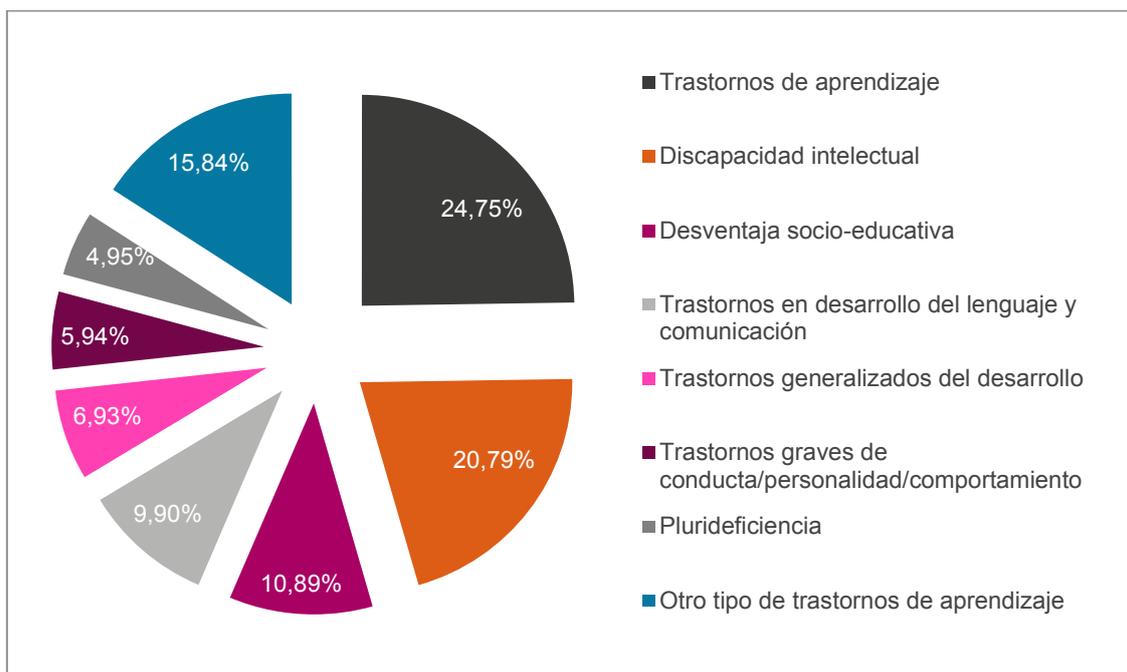


Gráfico 1. Porcentaje de alumnado matriculado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo en Régimen General en Castilla-La Mancha. Curso 2014-2015.

Los datos que se muestran a continuación se refieren únicamente al alumnado con discapacidad intelectual, que cursa Educación Primaria ya que es éste el grupo con el que se está trabajando en la investigación de la que forma parte este estudio.

Teniendo en cuenta las distintas etapas educativas, el alumnado con discapacidad intelectual se distribuye así, entre los 4.015 alumnos con discapacidad intelectual, el 5% está matriculado en Educación Infantil; el 43% en Primaria; el 35% en ESO; 17% en “otras enseñanzas”.

Según los cursos de la etapa de Educación Primaria (1.708 alumnos), el 9% está matriculado en Primero de Educación Primaria, el 19% en Segundo, 14% en Tercero, 18% en Cuarto, 18% en Quinto y, 23% en Sexto.

La distribución del alumnado por las provincias castellano-manchegas en las que se encuentran matriculados es mayoritaria en Toledo, con un 40% del alumnado matriculado. Le siguen Ciudad Real con un 26%, Albacete, con un 16%, Cuenca con un 11% y Guadalajara con un 8%.

En cuanto a la evolución en los últimos cursos del número de alumnos matriculados con necesidades educativas especiales intelectuales, en Castilla-La Mancha, los datos muestran como en el curso 2014/2015 el alumnado matriculado ha sufrido un decrecimiento del 1,3% respecto al curso 2009/2010. Siendo el descenso de alumnado más importante durante el curso 2010/2011 respecto al curso 2009/2010, en concreto el alumnado decrece en el periodo considerado un 6,2%.

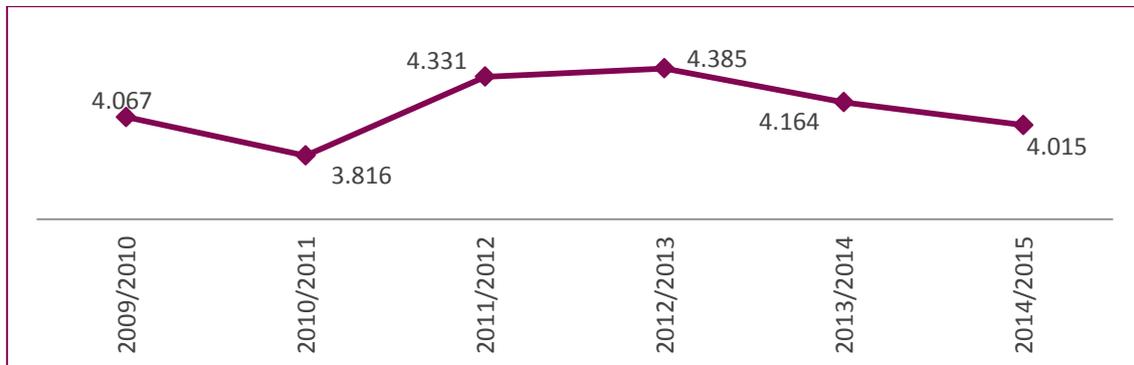


Gráfico 2. Evolución del alumnado matriculado con NEE intelectuales en Castilla-La Mancha.

5. Conclusiones

A partir de la descripción analítica de las bases de datos y el análisis de los contenidos legislativos esgrimidos en los apartados anteriores, podemos advertir una serie de conclusiones no cerradas:

- *Derechos de la educación para todos.* La consolidación del reconocimiento de la educación en España, como derecho de todas las personas, independientemente de su condición personal y/o social se produce con la entrada en vigor de la Ley Orgánica General de Sistema Educativo en 1990. Tal y como se ha podido comprobar, en España, la Educación, ha sido un tema generador de elevada polémica y preocupación, tanto en términos político-legislativos como en términos sociales y de ciudadanía. La diversidad legislativa en materia educativa, con siete leyes educativas a lo largo de la etapa democrática y, los movimientos sociales que han ido surgiendo en los últimos años, dan muestra de ello. Toda la polémica generada en torno a todas estas leyes suscita precisamente, y cuanto menos, desconfianza. En este sentido coincidimos con Joana Abristeka al comentar que una comprensión global del sistema educativo en un Estado avanzado “requiere del análisis de los derechos en la educación, más allá del derecho a la educación en sí mismo” (2014, p. 57)
- *Es un urgente un pacto de estado en materia educativa.* En estos últimos años se ha reclamado por distintos medios, debates, protestas e intervenciones, incluso, en tribunales, y huelgas, un consenso entre las partes intervinientes con el fin de crear una Educación de Calidad basada en una legislación estable. Lo que se reclama, en definitiva, es un Pacto de Estado que posibilite dicha estabilidad. Pacto que prácticamente llega a materializarse en la última etapa del gobierno anterior pero que con el cambio de gobierno no llega a producirse, apareciendo en escena una nueva ley que resucita de alguna manera los puntos frustrantes de anteriores leyes educativas.
- *Recortes vs calidad educativa. Un problema que se agrava más aún en estudiantes con necesidades educativas.* La educación pública ha estado caracterizada por unos recortes presupuestarios sin precedentes como consecuencia, de la conocida por todos, crisis económica, que apunta a la aparición de consecuencias de gravedad tanto para las generaciones venideras como para la calidad educativa. La disminución e incluso eliminación de plazas de profesorado afectan, entre otros, a los ratios de calidad educativa. Y todo ello, afecta igualmente al alumnado con necesidades educativas especiales de apoyo educativo, planteándose incluso concentrar en centros de referencia a estos alumnos rompiendo definitivamente todos los logros obtenidos con anterioridad, una educación inclusiva que para que se generalice no debe tener

mayores dificultades (Casanova, 2011). Se apunta como posible efecto de la crisis económica de los últimos años y los recortes económicos derivados de la misma, la disminución del alumnado con necesidades educativas especiales intelectuales.

Referencias Bibliográficas

ABRISKETA, J. (2014). El derecho a la educación y los derechos en la educación en España: Análisis crítico de la LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 2 (4), 29-60.

ARAQUE, N. (2013). *Manuel José Quintana y a Instrucción Pública*. Madrid: Dykinson.

CASANOVA, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación educativa*, 18, 8-24.

DECRETO 66/2013, de 3 de septiembre de 2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. BOE núm. 173, Madrid, España, 6 de septiembre de 2013.

DELGADO, B. (1994). *Historia de la Educación en España y América: La Educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Morata.

FERNÁNDEZ, M. D. (2011). El camino hacia la integración. *CEE Participación educativa*, 18, 79-90.

GONZÁLEZ, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, 429-440. Pamplona: Iruña.

GONZÁLEZ, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación educativa*, 18, 60-78.

GONZÁLEZ, T. (2009). Itinerario de la educación especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial del siglo XIX hasta nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, 249-260. Pamplona: Iruña.

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, Madrid, España, 6 de agosto de 1970.

LEY 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. BOE núm. 248, Madrid, España, 13 de octubre de 2010.

LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE núm. 154, Madrid, España, 27 de junio de 1980.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, Madrid, España, 4 de julio de 1985.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, Madrid, España, 4 de octubre de 1990.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, Madrid, España, 24 de diciembre de 2002.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

MOLINA, R. (2009). La escuela central de anormales de Madrid. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial del siglo XIX hasta nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, 297-309). Navarra: Universidad Pública de Navarra.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for all*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL CONTENIDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Elena Gómez Parra. Universidad de Córdoba. España
elena.gomez@uco.es

Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba. España
m82pegre@uco.es

1. Introducción

Las sociedades de hoy en día se caracterizan por su enorme complejidad y diversidad como consecuencia, tanto de los flujos migratorios, como de la globalización, que afectan al planeta en múltiples sentidos. Ambos fenómenos han incidido en distintos ámbitos: social, económico, político y cultural y, por lo tanto, la necesidad de relacionarse en contextos multiculturales cobra importancia a medida que los constructos sociales van dejando clara la ineficacia de sus acciones en momentos puntuales como, por ejemplo, la crisis migratoria que afecta en estos últimos meses al continente europeo y cuyas consecuencias no han hecho sino atisbar. El proceso de enseñanza y aprendizaje no puede separarse de su contexto. De este modo, las escuelas del siglo XXI deben incluir entre sus principales objetivos la educación para la convivencia en sociedades plurales. Para responder a las nuevas necesidades que surgen en estas sociedades multiculturales, y teniendo en cuenta los vertiginosos cambios a los que estamos sometidos, los modelos educativos deberían reconsiderarse con el fin de desarrollar enfoques metodológicos que tengan como objetivo promover el diálogo, la cooperación, la convivencia, el respeto y la empatía entre los escolares. Asimismo, dichos modelos deben afrontar el desafío de educar para el futuro o, lo que es lo mismo: educar para la interculturalidad. El hecho de que este concepto siga siendo el objeto de investigaciones punteras por parte de disciplinas dispares, toda vez que complementarias (tales como la educación, la psicología, la filología o la sociología, entre otras) nos indica claramente que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la intercultura debe desempeñar una función crucial en el desarrollo de un diálogo entre pueblos que sea recíproco y autocrítico. La Educación Intercultural (EI) surge como respuesta a tales necesidades, y propone un enfoque dinámico y holístico basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural (Aguado, 1997), dirigido a todos los miembros de la sociedad (y no sólo a aquellos que cuyos antecedentes/raíces culturales son distintas a las de la sociedad de acogida). Tal como promueve el Consejo de Europa (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp) en su definición de 'mutual understanding' se contiene la aceptación de la diferencia cultural como base al aprendizaje de lenguas y de comunicación intercultural. Dice así: 'The opportunity to learn other languages is an essential condition for intercultural communication and acceptance of cultural differences'. En este capítulo abordamos, pues, el concepto de Educación Intercultural a través de un recorrido exhaustivo por sus objetivos y principios pedagógicos fundamentales, para concluir con una propuesta basada en los distintos enfoques para trabajarla a través del currículo en educación primaria.

2. Delimitación conceptual

La diversidad cultural incorpora un paradigma educativo diferente: *Educación Multicultural (EM)* y *Educación Intercultural*. Por un lado, la EM utiliza el aprendizaje de otras culturas con el objetivo de conseguir la aceptación, o al menos la tolerancia, de dichas culturas (UNESCO, 2006). Dicho término fue bastante criticado a nivel social y surgió una corriente de familiares de

escolares (fundamentalmente, padres) que no dudaron en expresar su desacuerdo en aceptar la inclusión en el currículo de cuestiones relacionadas con otras culturas, puesto que (en su opinión) otorgaban mayor importancia a la lengua, la religión, los valores y la cultura de otros países que a la cultura del país de destino (esencialmente, aquella de los padres de quienes provenía esta crítica). También criticaban el hecho de que no se incluyesen temas tan delicados como el racismo y les parecía que la EM era, finalmente, un enfoque poco realista, puesto que pretendía abarcar todas las culturas existentes en el mundo, en lugar de centrarse en aquellas presentes en el contexto en el que cada escuela estuviese inmersa. Por otro lado, la EI apuesta por un enfoque más dinámico y va más allá de conseguir una coexistencia pasiva, ya que postula entre sus objetivos esenciales una manera sostenible de vivir juntos en sociedades donde prime la diversidad cultural a través del entendimiento, el respeto y el diálogo.

“Today, ‘intercultural education’ and ‘intercultural pedagogy’ are regarded as a more appropriate response to the new context of globalisation and the increasing convergence of different languages, religions, cultural behaviour and ways of thinking...For the first time, within the member states of the European Union, the education of children of foreign origin could be undertaken with some consideration of the ‘dynamic’ character of individual cultures and their respective identities... Officially, the possibility of enrichment and of personal and social growth was recognised, which stems from the congregation of people from different ethnic, cultural and religious backgrounds.” (Portera, 2008, p. 484)

La EI debe ser considerada una dimensión básica en la educación en general para todos los individuos, grupos y comunidades, y no exclusivamente un enfoque que aparezca (por necesidad) en aquellas escuelas caracterizadas por la diversidad cultural. La EI apuesta por el enriquecimiento mutuo para ofrecer una educación de calidad para todos, respetando las distintas culturas presentes en cada contexto. Además, la EI sugiere que la justicia social y los valores patrimoniales deberían dirigir la transformación, tanto de la pedagogía como de los planes de estudios, con el fin de proveer a los estudiantes marginados de las habilidades correspondientes (Hajisoteriou, C., Faas, D. and Angelides, P., 2015; Leclercq 2002; Zembylas e Iasonos, 2010).

Las directrices de la UNESCO (2012, p. 34) sobre la EI recogen tres principios básicos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de trabajarla a través del currículo:

- **Principio I:** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- **Principio II:** La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- **Principio III:** La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y a la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones.

Las recomendaciones de la UNESCO (2012, p. 35-41) para la aplicación práctica de estos principios se establecen en distintas áreas, siendo comunes a los tres el diseño de métodos pedagógicos apropiados y la formación docente inicial adecuada. Veamos cómo se estructuran:

Principio I	
MÉTODOS PEDAGÓGICOS	FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Que permitan trabajar mediante un sistema (que podríamos denominar de <i>instructional scaffolding</i> (Sawyer 2006)) para nutrirse de los conocimientos previos del alumnado para construir el conocimiento nuevo. Las claves de este proceso se identifican en 'aprovechar' conocimientos previos; 'abarcar' sistemas de valores y aspiraciones; 'inculcar' la valoración del patrimonio y el respeto a la identidad cultural; y 'utilizar' recursos locales. Ello permitirá la elaboración de métodos que integren pedagogías y métodos de comunicación tradicionales y que estén basados en técnicas de aprendizaje prácticas y participativas.	La formación del profesorado resulta igualmente importante y en ella se recomienda, entre otros, la familiarización del profesorado con el patrimonio cultural de su país y con métodos pedagógicos participativos y concienciarlos sobre las necesidades culturales de grupos minoritarios.
Principio II	
MÉTODOS PEDAGÓGICOS	FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Que fomenten la participación activa del alumnado y que integren metodologías de diverso tipo, formales y no formales, tradicionales y modernas. Asimismo, deben promover un entorno pedagógico activo que fomente la autoconfianza de los educandos y les ayude a adquirir capacidades culturales.	Tanto inicial como permanente: que facilite la comprensión del paradigma intercultural en la educación; la conciencia crítica del papel de la educación en la lucha contra el racismo y la discriminación; aptitudes para incorporar a todo el alumnado en el proceso pedagógico, teniendo en cuenta su heterogeneidad; dominio de procedimientos de evaluación adecuados.
Principio III	
MÉTODOS PEDAGÓGICOS	FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Que dignifiquen y traten con dignidad los patrimonios culturales; que utilicen contextos igualitarios para la instrucción; que correspondan a los valores que se enseñan y que incluyan proyectos interdisciplinarios.	Que fomente la conciencia del valor de la diversidad cultural y del derecho de la persona a ser diferente; que desarrolle una conciencia crítica sobre el papel de la sociedad en el aprendizaje y la construcción de la identidad; que fomente el conocimiento cultural y la capacidad de transmitir la idea de la naturaleza plural, dinámica, relativa y complementaria de las culturas.

Tabla 1: Resumen de la aplicación práctica de los tres principios para trabajar la EI a través del currículo, según la UNESCO.

El Consejo de Europa (CE), aceptando su responsabilidad de unificar la nomenclatura para la educación, adopta el término 'Educación Intercultural' (frente a las políticas educativas norteamericanas, que adoptan el término 'Educación Multiétnica'. Así, en la página web de la sección *Education and Languages, Language Policy* del CE (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.asp) encontramos un apartado especialmente dedicado a publicar documentos oficiales y a ofrecer recursos al docente para una EI eficaz y de calidad. Dice así:

"The purpose of the *Platform* is notably to offer reference tools that can be used to analyse and construct curricula for languages of schooling which are

- Taught as subjects in their own right, for example, Polish in Poland, Swedish in Sweden, German in the schools of the German minority in Denmark etc.)

- And used for the teaching of other subjects (maths, biology, history, geography etc.), such as Swedish in Sweden etc., or regional or minority languages in some education systems.

In order to ensure that plurilingual and intercultural education is explicitly and consistently taken into account in the curricula, a *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* was published at the occasion of a Language Policy Forum (Geneva, 2010).

The *Platform* offers an open and dynamic resource, with system of definitions, points of reference, descriptions and descriptors, studies and good practices which member states are invited to consult and use in support of their policy to promote equal access to quality education according to their needs, resources and educational culture. These documents, which differ in their status, will be put on line gradually.”

Por tanto, los sistemas educativos europeos cuentan con una guía común. No podemos, sin embargo, dejar de hacer notar que el Consejo de Europa liga el aprendizaje de lenguas a la Educación Intercultural, hecho que para nosotros es palmario (Gómez y Raigón, 2006; Gómez, 2010) y que aporta las claves para la definición y puesta en práctica de un modelo de EI en el que las segundas lenguas son el vehículo perfecto para la adquisición de la competencia intercultural y la convivencia pacífica entre pueblos. Este trabajo, por tanto, se adhiere a los postulados básicos de las políticas educativas internacionales (UNESCO y Consejo de Europa) en relación a su definición de Educación Intercultural, en los que:

- La Educación Intercultural ha de ser la respuesta a los desafíos que la globalización y las corrientes migratorias están trayendo a la sociedad del siglo XXI.
- La Educación Intercultural ha de ofrecer educación de calidad para todos.
- La Educación Intercultural ha de fomentar la participación activa del ciudadano en los procesos sociales.
- La Educación Intercultural debe contribuir a fomentar el diálogo efectivo entre los pueblos.
- La Educación Intercultural tiene su base en el aprendizaje y enseñanza de las segundas lenguas, y es en este marco donde, alineándonos con la concepción de la Comisión Europea, distinguimos en las ‘Lenguas de escolarización’ entre: 1. Lengua como asignatura (donde el foco se coloca en las lenguas minoritarias, de migración y regionales). 2. Lengua en otras asignaturas (donde encontramos las lenguas extranjeras, modernas y clásicas).

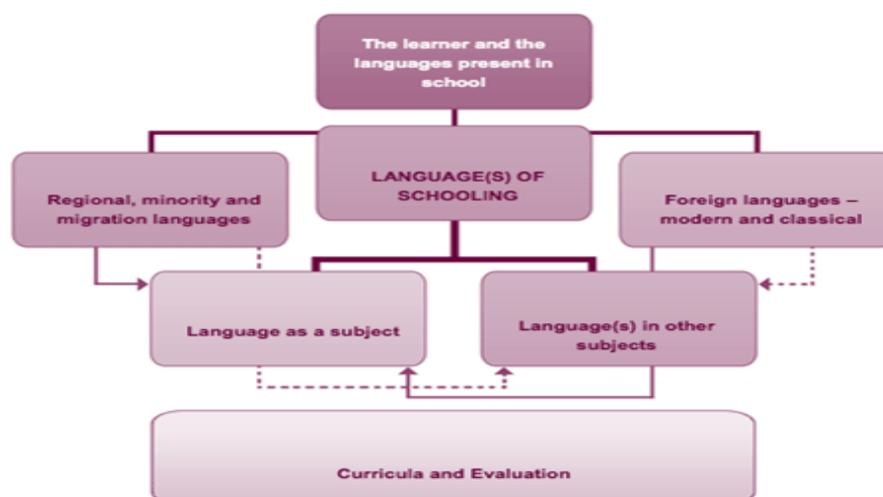


Fig. 1. Status y relación de las lenguas de escolarización
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.asp)

Por tanto, este trabajo presentará una propuesta de educación intercultural (concebida según los parámetros que acabamos de definir) para educación primaria, donde nos centraremos en la enseñanza y en el aprendizaje del contenido a través de las segundas lenguas (basada en el aprendizaje de las lenguas como parte de otras asignaturas).

3. La Educación Intercultural en el currículo español

La didáctica de la lengua en general, y más concretamente, el área de la didáctica de las lenguas extranjeras, ha incluido entre sus ejes centrales la llamada competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Trujillo, 2002). Este concepto de competencia intercultural llega a España coincidiendo con el creciente interés por la EI, lo cual no es una mera casualidad. La Educación Intercultural, como veíamos en el apartado anterior, se encuentra en el punto de mira de las políticas educativas internacionales más influyentes que, de modo objetivo, inciden de manera directa en la concepción que nuestra política educativa nacional aporta y vierte en el currículo escolar. No debemos perder de vista, sin embargo, que ningún contenido –ya sea lingüístico o no lingüístico– es culturalmente neutro. Y también es cierto que las áreas lingüísticas tienen la facilidad de presentar dicha carga cultural de una forma más explícita. Es por ello que este trabajo pondrá el acento en las áreas no lingüísticas, ya que entendemos que estas requieren una atención más específica para poder ser trabajadas como un tema transversal a través de las distintas asignaturas presentes en el currículo de educación primaria. Así lo expresa Coulby:

“Interculturalism is not a subject which can be given timetable time alongside all the others, nor is it appropriate to one phase of education only, it is as vital at university as in the kindergarten. The theorization of intercultural education then is not simply a matter of normative exhortation, of spotting good practice in one area and helping to implement it in another. It involves the reconceptualization of what schools and universities have done in the past and what they are capable of doing in the present and future.” (2006, p. 246).

En este sentido, el currículo debe ser el mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos, de tal manera que permita “construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículum debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.” (Pérez, 1991, p. 61).

La EI debe ser central en todos los aspectos de la vida escolar y quedar reflejada en el currículo de la escuela, en sus políticas, y en la enseñanza de contenidos curriculares. Además, “the integration of knowledge and understanding, skills and capacities, and attitudes and values across the curriculum provides the learner with a more coherent and a richer learning experience. It is also more likely that appropriate attitudes and values will be developed by children if these are integrated with all subjects and with the whole life of the school, than if they are addressed in a piecemeal or ‘one-off’ fashion.” (Tormey, 2005, p. 22).

Aunque la elaboración de currícula con enfoque intercultural está en una fase inicial, existen, desde hace algunas décadas, distintos enfoques (McCarthy, 1994; Lovelace, 1995) que intentan dar respuesta a la interculturalidad. Ejemplo de ello es la clasificación que realiza Lovelace (1995):

Perspectiva de las contribuciones. Esta consiste en incluir contenidos de carácter cultural referidos a las minorías étnicas presentes en el entorno escolar. En su mayoría tratan temas relacionados con la gastronomía, la artesanía, la música o el cine. Esto no supone una modificación en el currículo ordinario, simplemente se organizan en torno a “semanas culturales” o “días internacionales” en los que se favorece la participación de los distintos

miembros de la comunidad educativa independientemente de su cultura de origen con el fin de fomentar un aprendizaje mutuo y el desarrollo de las competencias educativas que giran en torno a las áreas transversales seleccionadas. Así, se brinda la oportunidad de explorar y analizar las percepciones sobre nuestra cultura y sobre las culturas de otros grupos.

- *Perspectiva aditiva.* Al igual que en el enfoque anterior, el currículo no sufre ninguna modificación, pero en este caso sí se reflexiona sobre la necesidad de analizarlo desde un punto de vista crítico con el objetivo de tratar la diversidad cultural. En este caso, se añaden unidades didácticas aisladas que pueden ser trabajadas en distintas asignaturas, pero que suelen ser tachadas de cierto sesgo eurocéntrico.
- *Perspectiva de transformación del currículo.* Se produce un cambio en el currículo para todos los alumnos y las alumnas –no sólo para aquellos que son emigrantes o pertenecen de grupos étnicos minoritarios y culturales, ya que entiende que la EI es para todos– de tal manera que pretende fomentar entre el alumnado la capacidad de analizar y entender los contenidos curriculares desde distintas perspectivas culturales. Para ello, la selección de los contenidos cobra gran importancia, ya que estos deben, además, brindar la oportunidad de trabajar en valores hacia la interculturalidad como la empatía, el pensamiento crítico, respeto y el trabajo cooperativo entre otros.
- *Perspectiva de acción cívica.* Esta perspectiva profundiza en el enfoque anterior. “Educar al alumnado para que, además de la comprensión cognitiva y el desarrollo de determinadas actitudes, comprometa su acción y traslade estas actitudes a una conducta responsable ante situaciones de injusticia, discriminación, marginación.”
(<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article147>).

Entre las perspectivas arriba mencionadas, nos centraremos en la tercera de ellas. Para ello, se necesita un esfuerzo extra por parte del docente, quien debe ser cauteloso a la hora de seleccionar los contenidos curriculares y hacerlo de manera contextualizada, con el fin de trabajar sobre aquellos que permitan una aproximación diversificada de los mismos. En esta línea, Tormey (2005) en la Guía de EI para las escuelas de educación primaria dice así “The curriculum is designed to be broad and balanced, affording flexibility to the teacher and the school to take account of the diverse backgrounds, interests, capacities, and cultures that are found in the school. The discretion afforded the teacher in the selection and sequencing of content, and the range of assessment techniques available ensures the adaptability of the curriculum to the diversity of children’s circumstances and experiences” (p. 23).

Asimismo, la EI debe constituir un eje transversal horizontal –ha de ser trabajada desde todas las áreas de conocimiento– y verticalmente –a lo largo de toda la etapa educativa, en este caso, educación primaria. Para ello, Lluch hace hincapié en la importancia de “problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde diversas ‘miradas’ culturales los conceptos sociales ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículo” (<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article147>).

4. Discusión

La Educación Intercultural, concebida como una oportunidad para las sociedades del siglo XXI, puede constituir una respuesta que, a largo plazo, aporte soluciones efectivas ante los retos y las dificultades que las crisis migratorias están planteando a la comunidad internacional. Educar a los más jóvenes en el respeto, en la aceptación de la diferencia (que ha de ser concebida como una oportunidad, y no como una amenaza) y en el crecimiento desde la diversidad es la clave para el inicio de la solución. El currículo de educación primaria en nuestro país ha de contemplar, diseñar e implementar los mejores mecanismos para facilitar la adquisición (proactiva y participativa) de estas competencias. El alumnado de educación primaria no puede sino ser consciente de las magníficas oportunidades que representa crecer (en todos los sentidos) en la sociedad multilingüe e intercultural que hoy día presenta la mayor parte de los países (el nuestro incluido). Y, desde luego, para que el alumnado de primaria sea consciente, el profesorado de primaria ha de ser previamente consciente.

La respuesta efectiva a esta necesidad de inserción eficaz de la EI en el currículo de primaria está, tal como hemos argumentado, en la enseñanza de segundas lenguas que debe ser abordada desde un enfoque decididamente intercultural. No existe lengua sin cultura (Kramsch, 1993, 1998 y 2010) y, afortunadamente, la lengua es el transmisor de información (y, por tanto, de contenidos) por excelencia.

Referencias Bibliográficas

AGUADO, M.T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 247-271.

COULBY, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.

COUNCIL OF EUROPE. (2015). *Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Education and Languages, Language Policy. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.asp

GÓMEZ PARRA, M.E. Y RAIGÓN RODRÍGUEZ, A.R. (2006). El papel del maestro en la nueva educación intercultural. *Itinerarios*, 3, 113-140.

GÓMEZ PARRA, M.E. (2010). The Intercultural Training of Foreign Language Teachers: The Spanish Case. *El Guiniguada*, 18, 53-66.

HAJISOTERIOU, C., FAAS, D. Y ANGELIDES, P. (2015) The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policymakers. *Educational Review*, 67(2), 218-35.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: OUP.

KRAMSCH, C. (2010). *The Multilingual Subject*. Oxford: OUP.

LECLERCQ, J.M. (2002). *The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education*. Strasbourg: Steering Committee for Education.

LLUCH, X. Educación intercultural y currículum. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article147>

LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Editorial Escuela Española.

MC CARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

PÉREZ, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y Sociedad*, 8, 59-72.

PORTERA, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.

SAWYER, R.K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.

TORMEY, R. (2005). Intercultural Education in the Primary School; Guidelines for Schools. Recuperado de <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf>.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Herrera, F. et al. *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

UNESCO (2012). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris: UNESCO.

ZEMBYLAS, M. E IASONOS, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.

EFFECTIVIDAD DE LA ESTRATEGIA DE AUTORREGULACIÓN EN EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN EN UN CURSO CAPSTONE EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN PUERTO RICO

Janette Orengo Puig. Universidad Metropolitana. Puerto Rico
jorengo1@suagm.edu

1. Introducción y Propósito

Un curso “capstone” tiene el propósito de integrar las experiencias y los conocimientos adquiridos por el estudiante en los cursos profesionales y de concentración de los bachilleratos conducentes a una certificación de maestro. El objetivo de esta investigación en acción fue determinar la efectividad de la utilización de la estrategia de autorregulación utilizada en estudiantes participantes en un curso “capstone” en la Escuela de Educación de una universidad privada. Cuando hablamos de Automonitoreo-proceso de autorreflexión individual del desempeño para hacer cambios de ser necesario; Autorreflexión-proceso de análisis en el cual compara las metas, el desempeño, estrategias utilizadas para determinar si las está logrando y hacer ajustes en el proceso; Autorregulación del aprendizaje- aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales y académicas todas de Zimmerman (2002).

Además el término “Curso Capstone” es aquel curso diseñado para integrar todas las experiencias del bachillerato, que le permitan al estudiante poner en práctica las destrezas y el conocimiento adquirido, estos se han convertido en un estándar en el currículo de las instituciones universitarias (Jones, Barrow, Stephens y O’ Hara, 2012) y la Prueba SIAAM es la prueba que la institución identifica como la Prueba de evaluación externa para maestros. Dicha prueba es científica y diseñada específicamente para latinoamericanos por la Oficina del College Board de P.R. Es la agencia que construye y administra las pruebas estandarizadas que se administran en Puerto Rico.

La investigación tuvo el propósito de contestar las siguientes preguntas: ¿Hubo aumento en el nivel cognitivo en la prueba de simulación en los estudiantes del curso “capstone” de un programa de Preparación de Maestros de una universidad privada al utilizar la estrategia de autorregulación? y ¿Cómo los estudiantes del curso “capstone” aplicaron la estrategia de autorregulación en preparación a la Prueba SIAAM.?

2. Revisión de Literatura

En los últimos 20 años se han propuesto teorías y modelos que han intentado identificar los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje y establecer las relaciones e interacciones entre ellos con el rendimiento académico. Existe una variedad de modelos como los de Schunk (2008) y Zimmerman (2002). Pintrich & Shunk (2006) establecen que la autorregulación del aprendizaje comprende la autoobservación o auto-monitoreo, la autoevaluación y la auto reacción. Uno de los modelos que la investigadora considero más completos para utilizarlo de marco de referencia para su investigación en acción o también conocida como investigación en la sala de clases lo fue el Modelo de Zimmerman y Molan. El mismo demuestra un proceso cíclico y estructurado en el cual se fomenta en el estudiante un

proceso de reflexión de su propio aprendizaje y el maestro es el responsable de dirigirlo al logro del mismo.

Panadero y Alonso-Tapia (2014) exponen que el modelo de Zimmerman y Moylan contiene procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, organizados en torno a tres fases cíclicas de activación autorregulatoria: planificación, ejecución y auto-reflexión. También recoge los procesos volitivos (de la voluntad) presentados en la última versión del modelo de Zimmerman y Moylan, establecido en el 2009. El mismo es uno de los más utilizados en la literatura científica siendo reconocido por los especialistas en el área educativa. Los autores revisaron el modelo e hicieron ajustes al mismo, en especial en la fase 2 de ejecución y se ha definido de forma más específica todos los procesos presentes y cómo estos interactúan. El modelo cíclico de fases establece la fase 1 de Planificación, la cual es la fase inicial en la que el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea, y los autores del modelo establecen dos procesos: análisis de la tarea y creencias auto-motivacionales con sus respectivas actividades.

En la fase 2 de ejecución del modelo, han incluido más procesos que en su modelo original y definido específicamente los mismos y cómo estos interactúan entre sí. Se divide en dos procesos: auto-control y auto-observación. En el proceso de auto-control es donde más actividades incluyen para que el estudiante establezca su propio control del proceso de aprendizaje, llamado también auto monitoreo. Entre ellas se encuentran: estrategias específicas de la tarea, auto-instrucciones, creación de imágenes, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivar el interés y auto-consecuencias. En el proceso de auto-observación identifican actividades de monitorización meta-cognitiva y auto-registro. En la fase 3 de auto-reflexión establecen dos procesos: auto-juicio y auto-reacción. En la Figura 1 se presenta el diagrama de las fases y sub-procesos explicados de forma breve anteriormente que la componen para lograr un aprendiz autorregulado de su aprendizaje.



Figura 1. Fases Y Sub-Procesos De La Autorregulación (Zimmerman Y Moylan, 2009)

3. Metodología

En la investigación en acción realizada se recopilaron, analizaron y vincularon datos cuantitativos y cualitativos para responder a las preguntas de investigación. Latorre (2008) establece que la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa y participativa. Tiene la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión la cual trata de buscar una mejora a través de la intervención, el investigador es el foco principal de la investigación, es participativa e implica a otras personas y es una forma rigurosa de indagación que lleva a generar teoría de la práctica. A continuación se presenta la alineación de los diferentes instrumentos creados y utilizados por la profesora investigadora que responden a cada una de las fases del modelo. Es importante destacar que todos los instrumentos utilizados con excepción de la Prueba SIAAM fueron creados por la investigadora.

FASES DEL MODELO	Instrumentos Utilizados en la Investigación en Acción
1 Planificación	Estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación del Nivel de Conocimiento de los - Temas de Prueba SIAAM/PCMAS. - Plan de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje
2 Ejecución	Estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Realización de Pruebas de Simulación: - Pre- Prueba 1 y Pre- Prueba 2 - Post- Prueba 1 y Post- Prueba 2 - Realización de Prueba SIAAM (Prueba Externa)
3 Autorreflexión	Estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Bitácora de Auto monitoreo del Instrumento Autoevaluación del Nivel de Conocimiento de los Temas de Prueba SIAAM - Registro de Automonitoreo del Participante (Horas estudio) - Autorreflexión y Autorregulación de mi aprendizaje Profesora: <ul style="list-style-type: none"> - Tabla de Observaciones de la Profesora /Investigadora - Bitácora de Experiencia de la Profesora/Investigadora en la - Utilización de la Estrategia de Autorregulación. Estudiante/Profesora: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis del Contenido del Plan de - Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje por participante - Diálogo Individual de Reflexión

Tabla 1. Alineación de Fases del Modelo con los instrumentos utilizados en la Investigación en Acción.

4. Población y Muestra

La población fueron los 19 estudiantes de la Escuela de Educación de una universidad privada en Puerto Rico matriculados en el curso “capstone” que tomaron la Prueba SIAAM durante el semestre agosto-Diciembre 2014. La muestra fueron 14 estudiantes que participaron en la implantación en la sala de clases de la estrategia de autorregulación. La muestra fue un grupo intacto.

5. Procedimiento

.Al tener la autorización de los permisos institucionales correspondientes se procedió a orientar a los estudiantes del grupo del curso “capstone”, sobre el propósito de la investigación que se realizaría en el curso y se obtuvo el consentimiento informado. Además, se orientó que se utilizaría la estrategia de autorregulación como parte de las prácticas educativas del curso. La investigadora hace el señalamiento que es la profesora del curso “capstone” donde se llevó a cabo la investigación en acción y la estrategia de autorregulación aplicando el modelo de Zimmerman y Moylan utilizada fue parte del proceso educativo del mismo. Para fines de la investigación solo se analizaron los datos de los estudiantes que tienen el consentimiento firmado.

5.1. Fase Cuantitativa

Se administraron dos (2) Pre-pruebas de simulación creadas por la investigadora y profesora del curso llamada Pre/Post Prueba 1 y Pre-Post Prueba 2. Se administró la pre-prueba al comienzo del curso. Los temas o áreas de la prueba fueron tomados del bosquejo del College Board, que es la agencia que construye y corrige la Prueba. La Pre/Post Prueba 1 incluyó las siguientes áreas: Estrategias/Metodologías y Técnicas de Enseñanza; Evaluación e Investigación. La Pre/Post Prueba 2 incluyó las siguientes áreas: Desarrollo Humano, Psicología Educativa, Fundamentos Sociológicos y Fundamentos Filosóficos. Las áreas que se incluyeron son una representación porcentual de la que tomaran incluyendo el factor tiempo por tal razón se le llama prueba de simulación.

Las Post-pruebas se ofrecieron a los estudiantes finalizada cada una de las áreas ya repasadas y discutidas en el curso, para que ellos pudieran autoevaluarse y autorreflexionar sobre su progreso académico. En tiempo aproximado de completar la prueba estuvo dentro del tiempo programado según establece la literatura. Los estudiantes participantes se autoevaluaron en el nivel de conocimiento que entendían y tienen en los temas presentados en el instrumento en escala Likert de: *Bastante, Poco o Nada*. Luego ellos mismos los sumaron por áreas para que analicen, reflexionen y trabajaron la creación de un *Plan de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje* utilizando el formato creado por la profesora/investigadora. La profesora/investigadora recogió copia del plan creado para tener evidencia y lo utilizó como guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevó a cabo; y ofreció las ayudas que solicitaron en el mismo.

5.2. Fase Cualitativa

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el curso los estudiantes realizaron ajustes o cambios cuando consideraron necesarios para revisar su Plan de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje cuando finalice la discusión de cada área del curso. Cuando se finalizaba la discusión de cada área de estudio fueron completando la columna de *Bitácora de Auto monitoreo del Instrumento Autoevaluación del Nivel de Conocimiento de los Temas de Prueba SIAAM/PCMAS* marcando cómo se auto-monitoreaban su nivel cognitivo hasta ese momento, incluida en columna derecha. Se completó un *Registro de Automonitoreo del Participante* en el cual los participantes registraron sus horas de estudio semanales, estrategias utilizadas y comentarios. El documento lo compartieron con la profesora investigadora para en conjunto dialogar sobre su auto monitoreo y si requiere realizar ajustes.

La profesora/investigadora del curso realizó observaciones a los estudiantes durante los diferentes procesos que se llevaron a cabo en la sala de clases y anotó en la *Tabla de Observaciones de la Profesora /Investigadora* de cada uno de los participantes en diez (10) de las 20 categorías identificadas en el ciclo de autorregulación del aprendizaje del modelo de Zimmerman.(Ver Modelo anteriormente ilustrado con los procesos) La tabla 3 presenta la distribución de los subprocesos y cantidad de ellos seleccionados por fases.

Fases	Cantidad Subprocesos	Categorías	Cantidad Seleccionada
1	2	6	3
2	2	10	5
3	2	4	2
TOTAL	6	20	10

Tabla 2. Selección Porcentual de Categorías de cada Fase del Proceso de Autorregulación del Aprendizaje Para ser Observadas en los Participantes

Durante el curso la investigadora/profesora se llevaron a cabo dos momentos de diálogos con cada participante. Los diálogos iban dirigidos a conversar sobre sus ejecuciones en las pruebas y ejercicios realizados, además de reaccionar a lo escrito en sus Planes de Autorreflexión y documento de Autorregulación del Aprendizaje, el cual incluía la cantidad de horas semanales que habían dedicado al curso y las estrategias de estudio.

Se realizó un análisis del contenido de Wolcott (2009) del Plan de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje redactados y revisados por los estudiantes para identificar si reflejan cómo han entendido y manipulado los 20 subprocesos establecidos en el modelo de tres fases de Zimmerman. El propósito de este análisis de contenido del plan era corroborar si estaban realizando el proceso de autorregulación de su aprendizaje. Este proceso se realizó dos ocasiones durante el semestre. A los que no están cumpliendo con lo establecido en el Plan de Autorregulación se estableció un diálogo con el estudiante para reflexionar sobre las causas por las cuales no lo están realizando y qué ajustes eran necesarios. Igualmente si estaban cumpliendo con su Plan se les felicitó y motivó a seguir adelante. Para estos fines se utilizó el documento *Diálogo Individual de Reflexión*.

Finalizado el curso se les solicitó a los estudiantes que contesten el documento *Autorreflexión y Autorregulación de mi aprendizaje (Reflexión Final)* el cual tuvo el propósito de conocer y entender la experiencia de los estudiantes del curso “capstone”, con la utilización de la estrategia de autorregulación dirigidos a prepararse para tomar la Prueba SIAAM. La profesora /investigadora realizó durante el curso reflexiones sobre la estrategia de autorregulación desarrollada en un documento llamado *Bitácora de Experiencia de la Profesora/Investigadora en la Utilización de la Estrategia de Autorregulación*. Por último, la profesora/investigadora realizó un análisis y reflexión de todos los documentos trabajados de los datos cuantitativos y cualitativos para llegar a conclusiones y recomendaciones. Se incluyeron los datos de los estudiantes que firmaron el consentimiento. Se analizaron los Registros de Automonitoreo del Aprendizaje para establecer algunos patrones y luego categorizarlos.

También se realizó el mismo proceso en el documento Autorreflexión y Autorregulación de mi aprendizaje (Reflexión Final).También se incluyó el análisis realizado en el documento cumplimentado por la profesora investigadora conocido como Bitácora de Experiencia de la

Profesora/Investigadora en la Utilización de la Estrategia de Autorregulación se realizó un análisis de contenido, estableciendo patrones y creando categorías.

6. Resultados

Se obtuvo en el total de la prueba de simulación llamada Pre-prueba 1 y 2 un promedio de 29.50 y en la Post-Prueba 1 y 2 fue de 57.00. En el total de las Pre-Pruebas 1 y 2 las puntuaciones mínimas de los estudiantes fueron de 17 mientras que en las puntuaciones totales de las Post-Pruebas fueron de 28. Con relación a las puntuaciones máximas en total de las Pre-Pruebas 1 y 2 fue de 42 y en las puntuaciones totales de las Post-Pruebas fue de 66 de un valor de la prueba de 75 puntos. Existe una diferencia en el promedio de -23.000 lo cual supera el .05 que era el umbral de significancia seleccionado. Se puede entonces atribuir los cambios en promedio a la intervención, y al ser negativas las diferencias, fue que hubo aumento en las puntuaciones en total las instancias consideradas como Post-Pruebas.

Para describir las experiencias de los estudiantes en la estrategia de autorregulación se llevó a cabo un análisis de contenido. Este deseaba contestar ¿Cómo los estudiantes del curso “capstone” aplicaron la estrategia de autorregulación en preparación a la Prueba SIAAM.? La profesora/ investigadora realizó un análisis del *contenido del Instrumento Autoevaluación del Nivel de Conocimiento de los Temas de Prueba SIAAM/PCMAS*, con el contenido de los Planes de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje para determinar cuál fue su autorreflexión de sus ejecutorias académicas estableciendo categorías. En el análisis realizado de ambos documentos, los participantes en el proceso de autoevaluarse en su nivel de conocimiento en los temas de la Prueba SIAAM/PCMAS marcaron las áreas de Fundamentos Filosóficos, Evaluación e Investigación y Fundamentos Sociológicos como las que conocían Poco o Nada. Algunos coincidieron que en los resultados de las Pre-Pruebas administradas, reflejaron las áreas de necesidad de Fundamentos Filosóficos, y Fundamentos Sociológicos. En el proceso de autorreflexión para redactar sus Planes de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje se observó que analizaron sus resultados, en los cuales, algunos participantes quedaron sorprendidos de los mismos, ya que consideraban que conocían *Bastante* en algunas áreas en las que los resultados en las Pre-Pruebas fueron *Poco* o *Nada*.

De acuerdo a los hallazgos hay que reflexionar sobre los resultados de la Autoevaluación del Nivel de Conocimiento de SIAAM/PCMAS en la Pre-Prueba 1 que hay más autoconocimiento de los elementos que tienen que ver con ejercer la profesión de maestro, de dominar su ejecución en la sala de clases. Al ver los resultados de la Pre-Prueba 2 con los componentes de fundamentos teóricos que son cursos de primer y segundo año, es cónsono con lo que dice la literatura que gran parte de los estudiantes cuando ingresan al nivel universitario no están dominando unos elementos de madurez cognitiva y pensamiento crítico que les permita llegar a un cabal entendimiento de esos cursos de base filosófica, de fundamentos, teóricos pueden resultar más densos. Puede ser un problema de complejidad de los cursos, de falta de integración con otros cursos y otro aspecto a considerar es el transcurso del tiempo que transcurre hasta el momento de llegar a un curso de salida, de integración llamado “capstone”. Así que la combinación de dos elementos que pueden ser tal vez perjudiciales para lograr un proceso de integración de conceptos a niveles complejos de procesamiento de información tales como análisis y evaluación del conocimiento no se está dando y pueden ser aspectos que pueden explicar el nivel de ejecución en las pruebas que se administran en el programa de preparación de maestros. No es una información concluyente pero si son datos que surgieron y se consideran relevantes para darle continuidad y profundizar en los mismos.

En el análisis del contenido de los Planes de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje reflejó que en la Fase1 de Planificación todos los participantes (100%) establecieron sus objetivos y expectativas de resultados, los cuales tienen la expectativa de aprobar la Prueba SIAAM. Todos identificaron cada uno de las categorías en las tres fases completando así los

Planes. A cuatro estudiantes se les hizo difícil redactar algunas de las categorías entre ellas: Estrategias específicas de estudio para el curso y las estrategias específicas para realizar las tareas. La profesora/ investigadora les ofreció algunas ideas de las diferentes estrategias de estudio/repaso que pueden utilizar. Entre las estrategias de estudio recomendadas se distinguieron : Organizar el material que tienen disponible de acuerdo a bosquejo de Boletín de PCMAS, Identificar y localizar material que no tienen para repasar, Marcar con colores lo que saben y no saben, Construir organizadores gráficos, mapas conceptuales, diagramas, tablas para establecer los temas ,conceptos o interacciones entre ellos, Estudiar en grupos pequeños, Repasar el material que no saben y grabar para escucharlo en varias ocasiones. En la fase 2 Desempeño (ejecución) en la de gestión de tiempo, es relevante mencionar que solamente un participante se excedió en la cantidad de horas que proyectaron para estudio. Solamente un participante cumplió con la expectativa de horas de estudio para la primera prueba de simulación y para la segunda prueba un participante. Esto se evidenció con la entrega de Registro de Horas de Estudio que se registraban los participantes semanalmente. En la fase 3, de autorreflexión los participantes expresaron que no habían cumplido con sus expectativas de horas de estudio. Entre las causales que mencionaron estaban: tiempo de estudio de otros cursos, trabajo, problemas de salud y algunos con problemas en el hogar de familiares. (Fase 3, Autoevaluación)

A continuación se presentan algunos de los comentarios *ad verbatim* de los participantes que se desprenden del análisis de contenido del documento de Registro de Auto monitoreo del Aprendizaje del Participante (Horas y estrategias de estudio) y del instrumento de Autorreflexión y Autorregulación de mi aprendizaje (Reflexión Final). Ante la pregunta de las experiencias de la utilización de Pre y Post-Pruebas expresaron “conocer cuál fue mi progreso”, “me hacía estudiar más”, “conocer en qué áreas estoy bien o mal.” En la Autoevaluación de nivel de conocimiento ejemplos de sus expresiones fueron: “identifiqué que había temas que no sabía” y “saber los temas que vienen en la Prueba”. Sobre el proceso de Registro de Horas de Estudios Semanales expresaron que “sirvió de reto para yo estudiar.”

En resumen entre los documentos analizados en la fase cualitativa se desprende que no todos en su proceso de autorreflexión identificaron las áreas de dominio y las que necesitaban fortalecer. Aunque en su Plan de Autorreflexión y Autorregulación del Aprendizaje todos lo completaron y establecieron una cantidad de horas de estudio solamente una estudiante cumplió con lo establecido. En el proceso de Observaciones de la Investigadora/Profesora, se observó que solamente tres estudiantes demostraron venir preparados para la clase, los demás no demostraron su preparación previa para la integración de conceptos y ejercicios de practica diarios.

En el proceso de Diálogo Individual con cada estudiante se compartieron los hallazgos de los instrumentos administrados y los resultados de las pruebas 1 y 2. Se asombraron de su autorreflexión y resultados no esperados, aceptando que no estaban estudiando lo que habían establecido por diversas razones, pero que tenían el interés de estudiar más y la necesidad de aprobar la Prueba SIAAM.

En la reflexión final expresaron que la estrategia de autorregulación los dirigió a crear conciencia de que tenían áreas a mejorar y los ayudó a comprometerse más con su proceso individual de estudio. Reflexionaron sobre las variables que le impedían realizar un proceso de estudio al cual se habían comprometidos.

7. Conclusiones

A continuación se presenta las conclusiones principales a las cual la profesora investigadora llegó luego de un proceso de análisis estadístico, de contenido y de reflexión en la investigación acción realizada. La principal conclusión es que el automonitoreo o autorregulación como estrategia educativa contribuyó a aumentar el aprovechamiento académico en las puntuaciones en las Post-Pruebas 1 y 2, ya que fueron estadísticamente significativos. Esto tiene una implicación educativa en la sala de clases, que la estrategia de automonitoreo, cumple su función de estrategia educativa de provocar aprendizaje. Al demostrar que es efectiva, demuestra que apoya el proceso de enseñanza aprendizaje para las diferentes áreas.

La segunda conclusión y no menos importante fue que aunque todos los estudiantes tenían expectativas de aprobar la Prueba SIAAM y participaron de la implantación de la estrategia de autorregulación, en su proceso de reflexión en los diálogos individuales a través del curso que aceptaron que no estaban cumpliendo con sus planes de estudio. Analizando sus ejecuciones en los ejercicios de práctica y post-pruebas ofrecidas crearon conciencia que había áreas que dominaban y se sentían seguros, pero en otras áreas no. Expresaron que las actividades y estrategias para auto monitorearse les hizo entender que hubiese sido más efectivo conocerlas mucho antes de comenzar el curso, ya que tienen ahora poco tiempo de preparación académica ante la Prueba SIAAM que les genera a algunos mucha ansiedad.

Las recomendaciones que se desprenden de los resultados de esta investigación van dirigidas a estudiantes del programa de preparación de maestros, profesores universitarios, administradores y futuros investigadores. Aquí se mencionan las dirigidas a los profesores universitarios y a los administradores. Para los facultativos se encuentran: capacitarse en la estrategia de autorregulación e implantarla con sus estudiantes, compartir experiencias de la utilización de la estrategia de autorregulación con sus pares, revisar las estrategias de enseñanza en los cursos de componente profesional en especial en las áreas de fundamentos teóricos y los niveles cognitivos que se desarrollan, realizar procesos de integración curricular entre los cursos de componente profesional y cursos generales y repasar y/o coordinar con recursos de la institución charlas sobre estrategias de estudio exitosas para estudiantes universitarios. Para los administradores de educación superior se mencionan: ofrecer talleres de capacitación profesional a los profesores sobre las diferentes teorías y modelos de autorregulación, fomentar la utilización de las estrategias de automonitoreo en sus escenarios educativos fomentar la investigación para recopilar datos estadísticos de los beneficios de la utilización de las estrategias de autorregulación. En los procesos de revisión curricular del programa de preparación de maestros tomar en cuenta: estrategias de enseñanza que fomenten niveles superiores de pensamiento, integrar contenidos entre los cursos de componente profesional y con los cursos generales, fomentar ejercicios de integración curricular entrelazando los contenidos curriculares ofrecidos en los cursos anteriores y los niveles de maduración cognitiva vs. secuencial curricular.

Referencias Bibliográficas

JONES, K.W., BARROW JR, M.V., STEPHENS, R.P AND O'HARA, S (2012) .Romancing the capstone: National trends, local practice, and student motivation in the History curriculum. *The Journal of American History*, 98(4), 1095-1113. Recuperado de <http://jah.oxfordjournals.org/content/98/4/1095>.

LATORRE, A. (2008). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9na ed.). Barcelona: Editorial Grao.

PANADERO, E. & ALONSO-TAPIA, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20 (1), 11-22. doi::10.1016/j.pse2014.05.002.

PANADERO, E. & ALONSO-TAPIA, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del Modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221.

PINTRICH, P. (2000). *The role of goal orientations in self-regulated learning: Handbook of Self Regulation* .San Diego, CA: Academic Press.

PINTRICH, P. & SHUNK, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría Investigación y aplicaciones*. 2da.ed. Madrid: Pearson Educación.

WOLCOTT, H. (2009). *Writing Up Qualitative Research* (3rd Ed.). California: Sage Publications.

ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 4(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2.

ZIMMERMAN, B. J., & MOYLAN, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. Handbook of Metacognition in Education* .New York: Routledge.

ENSEÑANZA EN INCLUSIÓN: LAS MADRES DE LA HISTORIOGRAFÍA AMERICANA EN ESPAÑA, LA OBRA DE FANNY CALDERÓN DE LA BARCA, FAUSTINA SÁEZ DE MELGAR, LA BARONESA DE WILSON Y EVA CANEL

Ana María Velasco Molpeceres. Universidad de Valladolid. España
molpeceres91@hotmail.com

1. Enseñanza en inclusión de género y la historiografía americana

Este trabajo pretende ahondar en la investigación científica en educación y en las metodologías educativas; en concreto, en lo relativo a la inclusión de las historiadoras – olvidadas por su género – españolas isabelinas, especializadas en la Historia de América. Si la publicación más famosa de la época fue *La Ilustración Hispano Americana*, la relación entre las dos orillas y, en concreto, la conexión que entre ambos espacios castellanoparlantes existía en la época era muy destacada.

Narrativamente, y también en lo relativo a la prensa, las publicaciones y las corrientes literarias circularon con gran fluidez, uniendo los dos lugares como si fueran uno. Curiosamente, en un contexto en el que América Latina iba conociendo diferentes movimientos nacionalistas, independentistas y liberales, España vivía en un momento muy conflictivo e inestable políticamente en el que, aparentemente, el liberalismo iba desbancando al antiguo absolutismo que, sin embargo, seguía muy vivo.

La corona no podía hacer frente a la corrupción y degradación moral en la que se había instalado y, amenazada por un lado por la propia virulencia de los partidos políticos liberales que la despreciaban y, al mismo tiempo, sostenían – evidentemente, de forma muy frágil –, intentaba navegar en un clima en el que cada vez eran más las voces que clamaban por la instalación de la república, tal y como ocurrió en 1868, con el destronamiento de Isabel II tras la Gloriosa. La España isabelina supuso una auténtica revolución en campos como la ciencia, pero también en la posición de la mujer

Aunque se trató de una época en la que, el victorianismo y el auge del neocatolicismo, propugnaron un modelo femenino basado en el 'ángel del hogar'; la extensión de la literatura y la prensa para mujeres, de la alfabetización y del trabajo femenino – incluso desde unos paradigmas muy conservadores, enraizados en el movimiento ilustrado del XVIII, implantado por Carlos III en nuestro país –; el desarrollo de la libertad femenina fue claro. El siglo había comenzado con Beatriz Cienfuegos publicando el periódico *La Pensadora Gaditana* (1762) y criticada por impostora, negándosele la posibilidad de ser mujeres, simplemente, por ser culta, por ser racional y por escribir para un público y acabó con una pléyade de autoras, tanto literarias como periodísticas, que alcanzaron gran fama y realizaron escritos de todo tipo: teatrales, narrativos e históricos.

De estos últimos son de los que vamos a ocuparnos en este trabajo y, esencialmente, de los estudios históricos de tema americano. El siglo XIX es el momento, tras la Revolución Francesa, del auge de la historiografía y, es destacado, que en España hubo mujeres que vivieron en América in situ – con residencias largas, no siendo únicamente viajeras o aventureras – y que relataron sus experiencias. No todas lo hicieron con el mismo objetivo, mientras que la figura de la baronesa de Wilson puede considerarse como la de una historiadora con toda propiedad – y pese a incluir un fuerte componente personal en sus relatos, así como una gran calidad literaria –, las de Fanny Calderón de la Barca, Faustina

Sáez de Melgar y Eva Canel se acercan más a las de historiadoras por casualidad que, gracias a la relevancia que cobraron sus escritos tras ser publicados, hicieron historia; Historia, en el sentido de vertebrar un relato histórico que explicaba los sucesos, el pasado y que preconizaba un futuro, trasladando una visión personal y parcial de la realidad americana que ellas conocieron.

Sus casos tienen una evidente raíz común – y son excepcionales por ser mujeres, en un mundo en el que la racionalidad, el trabajo y la libertad y capacidad políticas estaban monopolizados por varones – y un gran valor no solo por su excepcionalidad, también porque son hitos de la historiografía y de la historia española y americana, pese a que han caído en el olvido. Lastradas por la necesidad de usar seudónimos, así como por la libre difusión de los textos de autores varones que, desde las universidades, pudieron editar sin trabas los mismos, actualmente se desconoce incluso sus figuras. Y la realidad es que fueron cuatro mujeres que desafiaron los convencionalismos de su época y que fueron historiadoras in situ, a la manera de Humboldt.

Por ello, el objetivo de este trabajo es investigar el legado de Fanny Calderón de la Barca (1804-1882), Faustina Sáez de Melgar (1834-1895), Emilia Serrano, baronesa de Wilson (¿1843?-1922) y Eva Canel (1857-1932); destacadas autoras de estudios sobre el pasado y la identidad americana, así como famosas escritoras y periodistas de su época. También trata de reivindicar su obra y sus figuras, como parte de una corriente de innovación educativa en la que se incluyen las minorías – en este caso, no por ser minorías o actores de segunda fila sino porque su género dificultó la correcta difusión de su trabajo –. De modo que, esta investigación, pretende contribuir a la inclusión de género, en este caso, en lo relativo a incluir el papel de las mujeres (y otras minorías) en la investigación científica en ciencias sociales e historia.

2. Material y métodos

Fuentes documentales, su análisis y crítica, para llegar a una síntesis historiográfica. En este caso, hemos trabajado con las fuentes primarias de las obras que estas autoras escribieron. Así, hemos consultado *La vida en México* de Fanny Calderón de la Barca; *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*, coordinado por Faustina Sáez de Melgar; la obra de tema americano de Emilia Serrano, baronesa de Wilson (compuesta por los textos: *La ley del progreso*, *Una página en América*, *Apuntes de Guayaquil a Quito*, *Americanos célebres*, *América y sus mujeres*, *De Barcelona a México*, *América en fin de siglo*, *El mundo literario americano*, *Maravillas americanas*, *México y sus gobernantes*) y *Lo que vi en Cuba*, *Cosas del otro mundo* y *De América: viaje, tradiciones y novelistas cortas* de Eva Canel. En paralelo, también hemos consultado fuentes secundarias y otros estudios históricos sobre sus figuras.

3. Resultados: las madres de la historiografía americana

Como mencionábamos anteriormente, las buenas relaciones entre España y el mundo latinoamericano fomentó la existencia de una red cultural que, espoleada por el vínculo idiomático, desarrolló en el XIX una amplia literatura sobre América, originada en España. Las experiencias de Fanny Calderón de la Barca, Faustina Sáez de Melgar, Emilia Serrano y Eva Canel son destacadas pues supusieron cuatro pilares de la historiografía americana y del americanismo y, además, han caído en el olvido, pese a suponer una enorme controversia y fama en su momento.

3.1. El México de Fanny Calderón de la Barca (1804-1882)

Frances Erskine Inglis de Calderón de la Barca (Edimburgo, Escocia, 1804 – Madrid, España, 1882) fue la I Marquesa de Calderón de la Barca y una destacada cronista de la vida del México independiente, lugar donde residió junto a su marido. Esta escocesa, en 1830 se trasladó a Boston junto con su madre y hermanas, que regentaron un colegio para señoritas. Su educación fue destacada y, en Estados Unidos, trabó amistad con historiadores como William H. Prescott, que le presentó a su futuro marido: el diplomático Ángel Calderón de la Barca, con quien se casó en 1838. Su conexión con España y sus costumbres fue destacada, convirtiéndose del protestantismo al catolicismo. Un año después, su marido fue nombrado ministro plenipotenciario de España en México, tras la independencia del país, y allí residió hasta 1842.

Su estancia en el país fue descrita profusamente por ella a su familia en cartas, hasta que en 1843 reunió una selección y publicó el libro *Life in Mexico During a Residence of Two Years in That Country*. No lo firmó con su nombre, que no fue conocido hasta el siglo XX. Posteriormente, tras una breve estancia en Madrid en 1844 y casi una década en Washington, en 1853 se instaló con su marido en España, tras ser nombrado por Isabel II como ministro.

En esa época escribe, con pseudónimo alemán, *The Attaché in Madrid; or Sketches of the Court of Isabelle II* (1856), en el que retrata la corte española y el ambiente del país. Posteriormente, se ocupó de la educación de la infanta Isabel Francisca de Borbón, siguiéndola en el exilio a Francia en 1868. Su vida y obra es fundamental para estudiar las relaciones anglohispanas en la literatura; pero también es un ejemplo clave de la literatura de viaje; así como de la historiografía.

3.2. América es libre y mujer: el paradójico precedente de Faustina Sáez de Melgar (1834-1895)

Faustina Sáez de Melgar (Villamanrique de Tajo, Madrid, 1834 – íd., 1895) es, quizá, la más representativa personalidad del 'canon' isabelino y del modelo del 'ángel del hogar'. Fue una escritora y periodista de gran fama, que fundó el primer liceo femenino de España y varias instituciones benéficas, además de colaborar continuamente en cabeceras de la prensa española e internacional. A los nueve años se había iniciado en la escritura y, a los diecisiete, publica su primer poema en *El Correo de la Moda*, siendo a partir de ese momento una firma recurrente de las publicaciones para mujeres.

Se casó con el funcionario Valentín Melgar y con él se trasladó al Nuevo Continente, instalando su residencia en las diferentes colonias españolas. Inicialmente, se había trasladado a Madrid junto a él, pero en 1858 su hijo había muerto. Al año siguiente, nace su hija y publica un poemario sobre la guerra de Marruecos. En 1860 logra gran fama con su novela *La pastora del Guadiela* y publicará en infinidad de periódicos.

Su llegada a América hace que se comprometa activamente con el abolicionismo y, aunque en un estilo personal, basado en lo que ha dado en llamarse 'feminismo de la diferencia' (que no reconoce la igualdad de los sexos), luchó por la extensión de la instrucción femenina. Llama la atención, por ello, el contraste entre su defensa de la igualdad de las razas y su conservadora visión de la mujer, situada por debajo del varón.

Quizá su trabajo más conocido sea la dirección y creación del periódico *La Violeta: Revista Hispano-americana. Literatura, ciencias, teatros y modas, dedicada a SM la Reina Isabel* que se publicó entre el 7 de diciembre de 1862 y el 31 de diciembre de 1866. En 1865 pasa a llamarse *La Violeta: Revista de instrucción primaria, educación, literatura, ciencias, labores, salones, teatros y modas*; pues el 4 de diciembre de 1864 se le concede, por Real Orden, la

autorización que permitía a las «Escuelas normales de maestras y superiores de niñas suscribirse a La Violeta».

La influencia de Sáez de Melgar en Latinoamérica, es grande. Destaca su contribución a la creación de una identidad propia de las americanas, sobre todo, a través de las publicaciones periódicas, editadas bien en España, bien en París; así como es reseñable también su papel como editora, tanto de su propia obra, como de otros autores. Así recopiló sus colaboraciones en prensa en el libro *Obras morales y recreativas* y reunió el trabajo de otros autores en Biblioteca de señoras (1860-1870) y Biblioteca de damas, desde 1872.

Sin embargo, su trabajo más destacado es la colección titulada *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas* (1880-1882), pieza fundamental en la creación de la identidad de las féminas de todas esas nacionalidades, en la que explicaba, a través de las palabras de diferentes autoras – únicamente de escritoras, que participaron expresamente en la obra a petición de Sáez de Melgar –, cómo eran los distintos tipos de mujer del mundo y, dentro de las diferentes naciones, qué féminas había, según su condición.

En la carta en la que el editor, Pons, le encomienda a Sáez de Melgar la dirección de la obra explica que la misma *«debiera tratar de los distintos caracteres y tipos de las mugeres españolas, desde la princesa por ejemplo á la infeliz obrera, desde la desgraciada prostituta hasta la beata, ama de cura y mogigata. Además podría describirse los distintos tipos que ofrece la diferencia de clima o tierra, pintándose por ejemplo la castellana y la andaluza, la catalana y la gallega, etc.»*. *La idea es novedosa en tanto que parten de la idea de que la mujer no está bien retratada desde las letras porque ha sido el hombre quién las ha descrito y pretenden enmendar esa deficiencia. Por ello, pretendían hacer un «estudio completo de la mujer en todas sus esferas sociales sus costumbres, su educación, su carácter influencia que en ella ejercen las condiciones locales y el espíritu general del país á que pertenece. Obra dedicada a la mujer por la mujer redactada por las más notables escritoras hispano-americano-lusitanas»*.

No obstante, la obra de Sáez de Melgar está, únicamente, preluando los trabajos historiográficos sobre la latinoamericana desarrollados in situ por la granadina Emilia Serrano, por matrimonio baronesa de Wilson. La obra y vida de la madrileña «resulta inseparable de los cambios acaecidos en España durante el reinado de Isabel II» y por eso hay que entender que es necesaria para dar el salto final, que dará la baronesa quien es una feminista declarada, así como la primera americanista de España. Hay que señalar, pese a ello, que a medida que el tiempo avanza, Sáez de Melgar modera su conservadurismo y durante la Restauración su pensamiento es más liberal, cargando en sus obras de manera más combativa contra el atraso educativo en lo relativo a la mujer. El suyo es, en todo caso, un trabajo necesario para la emancipación femenina, así como para la construcción de la identidad de las españolas y las latinoamericanas.

3.3. La primera americanista de España: Emilia Serrano, baronesa de Wilson, discípula de Humboldt (¿1843?-1922)

Escriba Emilia Serrano García, primero de Wilson y, en segundas nupcias, de Tornel (¿1833/43? - 1922) fue una autora española, novelista y poetisa, muy vinculada al periodismo que fundó y dirigió varias revistas femeninas. Su estancia en América hace de ella una de las primeras americanistas en España y, por su cosmopolitismo, también ha impedido la pervivencia de su trabajo en la actualidad. Madre de la historiografía americana, se educó en París, en un ambiente vinculado a la corte de Isabel II, ya que su padre era notario y diplomático. Criada en un ambiente muy culto ya que por su casa, por ejemplo, pasaba Dumas hijo habitualmente, a quien tradujo.

Muy aficionada a la lectura, inteligente y políglota, tuvo una educación esmerada, muy distinta de la de las mujeres de la época. Conoció a Lamartine y a Martínez de la Rosa, que luego colaboraron en sus revistas. En 1852 fue presentada a José Zorrilla, que se enamoró de ella (de modo que se especula que no nació en 1843, pues entonces el poeta hubiera conocido a una niña de ni diez años, sino en 1833, lo que haría de ella una joven casadera). Posteriormente, conoció al barón de Wilson, un inglés con el que se casó, y del que enviudó dos años después, quedando madre de una niña que moriría también a los cuatro años.

Más tarde, casó con el doctor Antonio García Tornel y en 1865 viajó a América, quedando para siempre enamorada del continente que llegaría a conocer con bastante profundidad pues lo recorrió durante catorce años para documentar sus libros, que cuentan con afán científico e historiador la realidad americana del momento. En la década de 1870 vivió en Madrid, habiendo pasado antes por Sevilla donde trabó amistad con Fernán Caballero. Al cambio de siglo se trasladó a Barcelona, donde murió en 1922, escribiendo hasta el último de sus días.

Su obra es ingente, sobre todo porque publicó en infinidad de periódicos, siendo ella misma fundadora de distintas publicaciones por toda Latinoamérica pero también en Francia y España. Además, la nómina de cabeceras en las que colaboró es destacada. Igualmente hay que señalar que el uso de seudónimos aún oculta buena parte de su trabajo. Respecto a su obra de tema americano, la baronesa de Wilson escribió distintos estudios históricos en la línea de Humboldt, como: *La ley del progreso* (1880), *Una página en América. Apuntes de Guayaquil a Quito* (1880), *Americanos célebres* (1888), *América y sus mujeres* (1890), *De Barcelona a México* (1891), *América en fin de siglo* (1897), *El mundo literario americano* (1910), *Maravillas americanas* (1910), *México y sus gobernantes* (1910).

Como explicó en *América y sus mujeres*: «los viajes de Colón, la Historia de las Indias, por el P. Las Casas, La Araucana, de Ercilla, y otras obras, fueron el origen de mi entusiasmo por América. Las escenas de la vida de los indios, descritas gráficamente, los descubrimientos y conquista, las batallas, las heroicidades de españoles y de indígenas, la lucha tenaz y justa de los hijos del Nuevo Mundo contra los invasores, me enajenaron hasta el punto de olvidarme de todo lo que no era leer». Y pretendió, con sus textos, derrumbar los viejos prejuicios; así afirmó «algunos historiadores europeos niegan la civilización india y presentan todas las regiones americanas en la época de la conquista como degradadas y salvajes. No es cierto; en ese caso habría que desmentir a los conquistadores Pizarro y Cortés (...) cuando expresaban en sus cartas a los monarcas españoles no haber visto nada tan maravilloso como los palacios de Moctezuma y de Atahualpa». Así criticó, por ejemplo, en *Americanos célebres* las obras de historiadores que hablaban de América, por ejemplo Menéndez Pelayo, sin haberla visitado.

Aparte de estas obras, se inició en la escritura con textos poéticos como *Las siete palabras de Cristo en la Cruz* (1858), la novela con títulos como *Alfonso el Grande* (1860) o *Cuatemoc o el Mártir de Izcanac* (1910) y el ensayo educativo, con libros como *Almacén de las señoritas*. También cultivó la literatura de viajes con obras como *Guía de los viajeros en Francia y Bélgica* (1860) o *Manual, o sea Guía de los viajeros en Inglaterra, Escocia e Irlanda... para uso de los americanos* (1860). Además, fue autora de biografías y realizó traducciones del francés, por ejemplo de Dumas hijo, difundiendo las nuevas corrientes literarias galas por España y Latinoamérica.

3.4. El Desastre del 98, Cuba y el relato de Eva Canel (1857-1932)

Eva Canel (Coaña, Asturias, 1857 – La Habana, Cuba, 1932) fue una escritora, periodista y americanista española, que a menudo ha sufrido el lastre de ver atribuidos sus escritos a su marido, Eloy Perillán Buxó. El tema americano fue fundamental en sus obras, destacando los estudios sobre el continente: *Lo que vi en Cuba* (1889), *Cosas del otro mundo* (1899) y *De América: viaje, tradiciones y novelistas cortas* (1916).

A los tres años, su padre murió en un naufragio tras un asalto pirata y se mudó a Madrid junto a su madre. A los quince años, inició su carrera como actriz teatral y se casó con Eloy Perillán, director de la revista satírica *La Broma*. En 1874, es desterrado por su trabajo periodístico y, tras exiliarse a Bolivia, deja a su esposa como directora de la misma hasta que, al poco tiempo, ella viaja a América para reencontrarse con él. En 1875, en Buenos Aires, fundan El Petróleo, desarrollando Canel su carrera periodística. Un año después, se trasladan a Lima y fundan Las Noticias, al tiempo que nace su primer y único hijo. Las colaboraciones en prensa se suceden.

Sin embargo, la Guerra del Pacífico entre Perú y Chile hace que la familia Perillán-Canel vuelva a España, instalándose en Barcelona. El regreso y fallecimiento de su marido en Cuba, en 1889, supone el traslado de Canel a la isla, donde busca trabajo como periodista pero es rechazada por su sexo. Por ello, en 1891 funda el semanal satírico *La Cotorra*, volviendo a España en 1898, al fin de la Guerra de Independencia de Cuba. Tras pasar el año en Madrid, en 1899 va a Buenos Aires donde se consagra como escritora de novela y se hace una figura reconocida de las letras argentinas, dando conferencias, colaborando con periódicos y fundando las revistas *Kosmos* y *Vida Española*, en 1904 y 1907. En 1914, hace un viaje por Hispanoamérica pero enferma al llegar a Panamá, teniendo que trasladarse a Estados Unidos para ser tratada y regresando, después, a Cuba. Aunque prosigue con su actividad literaria, su salud empeora, sobre todo desde 1924, y tiene crisis nerviosas y va perdiendo la memoria. Finalmente, en 1932 muere. Su trabajo es importante porque, dado que vivió en la Cuba de la independencia y del fin de siglo, relata sus experiencias y la percepción que una española tuvo del conflicto.

4. Conclusiones

Tras repasar brevemente el trabajo de estas mujeres, hemos extraído una serie de conclusiones:

- El trabajo de Fanny Calderón de la Barca, de Faustina Sáez de Melgar, de la baronesa de Wilson y de Eva Canel es de gran calidad y permite definir las, por los nexos entre ellas, como madres españolas de la historiografía americana o de tema americano, es decir americanistas primeras.
- Aunque su trabajo tiene diferencias, son versiones científicas que profundizan en la realidad y en la historia americana aunque entremezclando cultura, vida personal y visión científica; al modo humboldtiano. Este componente tan particular en sus visiones aumenta el valor de las mismas, al tiempo que, paralelamente, explica el 'olvido' o la 'marginación' que sus trabajos han sufrido.
- Por su sexo, por la obligatoriedad de escribir con seudónimo o de no publicar oficialmente su trabajo, actualmente sus figuras y sus obras han quedado en el olvido o relegadas a un segundo plano. En corrientes de innovación educativa e investigación rigurosa, en las que pretende inscribirse este trabajo, es de recibo recuperar su obra y difundirla, pues su posición como actrices de segunda fila es injusta.
- Pese a las conexiones entre el trabajo de la marquesa de Calderón de la Barca, Sáez de Melgar y Canel, la más importante de todas ellas – destacando por su rigor y por constituirse como una auténtica historiadora: convencida de su misión de historiar América – es la baronesa de Wilson, Emilia Serrano. La suya es una figura clave y nuclear, directa heredera de Humboldt, y su trabajo es tanto el más numeroso, como el más interesante.
- De modo que, en conclusión, alentamos al estudio de los trabajos y figuras de estas mujeres – especialmente de Emilia Serrano – y queremos espolear la inclusión de género

en los estudios históricos; no únicamente como una cuestión generadora de igualdad, sino porque, en el caso de las primeras americanistas de España, su trabajo es de enorme valor.

Referencias Bibliográficas

DE LA BARCA, M. C., & INGLIS, F. E. (1945). *La vida en México*. A. A. Escobedo (Ed.). Ed. Hispano-americana.

CANEL, E. (1916). *Lo que vi en Cuba*. La Habana: La Universal.

CANEL, E. (1894). *Cosas del otro mundo*. Madrid: Manuel Minuesa.

CANEL, E. (1899). *De América: viaje, tradiciones y novelistas cortas* (Vol. 3). F. Nozal.

CANTERLA, C. (1996). *La Pensadora gaditana por Doña Beatriz Cienfuegos. Edición antológica de Cinta Canterla*. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.

CANTERLA, C. (1999). El problema de la autoría de *La Pensadora Gaditana*. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 7, 29-54.

CASTELLANOS, M. R. (1989). *A través de la prensa: la mujer en la historia: Francia, Italia, España, S. XVIII-XX*. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

MORELL, I. J. (1992). *La prensa femenina en España:(desde sus orígenes a 1868)* (Vol. 16). Ediciones de la Torre.

KIRKPATRICK, S. (1991). *Las románticas: escritoras y subjetividad en España, 1835-1850* (Vol. 1). Universitat de València.

LLAMA, I. S. (2000). *Galería de escritoras isabelinas: la prensa periódica entre 1833 y 1895* (Vol. 61). Universitat de València.

LLAMA, Í. S. (Ed.). (2001). *Antología de la prensa periódica isabelina escrita por mujeres, 1843-1894*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

PALMER, M. D. C. S. (1992). *Biografía de Eva Canel (1857-1932). Estudios sobre escritoras hispánicas en honor de Georgina Sabat-Rivers* (pp. 294-304). Editorial Castalia.

SÁEZ DE MELGAR, F. (1881). *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas*. Barcelona: Establecimiento tipográfico-editorial de Juan Pons.

SARRIONANDIA, G. E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.

VELASCO MOLPECERES, A. M. (2016). *Moda y prensa femenina en la España del siglo XIX*. Ediciones 19.

WILSON, B. D. (1880). *La ley del progreso*. Quito: Imprenta Nacional.

WILSON, B. D. (1880). *Una página en América. Apuntes de Guayaquil a Quito*. Quito: Imprenta Nacional.

WILSON, B. D. (1888). *Americanos célebres*. Barcelona: Tipolitografía de los Sucesores de N. Ramírez y C^a.

WILSON, B. D. (1890). *América y sus mujeres*. Barcelona: Est. Tip. De Fidel Giró.

WILSON, B. D. (1891). *De Barcelona a México*. México: Imprenta de "El Partido Liberal".

WILSON, B. D. (1897). *América en fin de siglo*. Barcelona: Imprenta de Henriuch y C^a.

WILSON, B. D. (1910). *El mundo literario americano*. Barcelona: Maucci.

WILSON, B. D. (1910). *Maravillas americanas*. Barcelona: Maucci.

WILSON, B. D. (1910). *México y sus gobernantes*. Barcelona: Maucci.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: RETOS Y OPORTUNIDADES

Omar Antonio Ponce. Universidad Metropolitana - UMET. Puerto Rico
um_ponce@suagm.edu

Nellie Pagán-Maldonado. Universidad Metropolitana - UMET. Puerto Rico
npaganm@suagm.edu

1. Investigación educativa

No existe un consenso sobre cómo definir qué es investigación educativa (Ponce & Pagán, 2015; Hedges y Hanis-Martin, 2009; Condliffe y Shulman, 1999). La postura dominante es definirla como “investigación en educación.” Investigación educativa significa el investigar las prácticas educativas, el efecto de estas prácticas en el aprendizaje y el estudio de los problemas de la educación (Ponce, 2016; Green, 2010; Johannigmeier y Richardson, 2008; McMillan & Schumacher, 2005; Condliffe y Schulman, 1999; Segovia, J., 1997; Charles, 1988; Cohen y Manion, 1980). El interés de investigar la educación emerge con el surgimiento de la educación pública durante la revolución industrial y el deseo de desarrollarla científicamente (Green, 2010; Walters, 2009; Johannigmeier y Richardson, 2008; Condliffe, 2000). El argumento estaba fundamentado en que la investigación científica podía mejorar la educación pública como había ocurrido en otras profesiones. De este interés emerge el término de investigación educativa para referirse a la investigación en los asuntos de la educación pública (Johannigmeier & Richardson, 2008; Shavelson & Towne, 2002; Condliffe, 2000; Cohen & Manion, 1980).

En estos inicios del siglo 21, el enfoque de una investigación educativa centrada en los asuntos de la educación pública se transformó. Ahora la investigación educativa trata de entender también qué relación tiene la educación, la escolaridad y la educación universitaria con el desarrollo de la sociedad. Desde sus inicios, hasta aproximadamente las décadas de 1960 y 1970, la investigación educativa se consideró un campo de estudios multidisciplinario y una ciencia social (Koishiro, 2013). El término, “campo de estudios multidisciplinario,” se utilizó para implicar que la educación era un campo donde se aplicaban los conocimientos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. En muchos países europeos, el estudio de la educación se conceptualizó como una ciencia social. El foco de esta ciencia consistía de estudiar las dinámicas sociales y culturales que ocurren en los sistemas educativos para producir el aprendizaje (Segovia, 1997). En las universidades de los Estados Unidos de Norte América, la educación se entendió como una disciplina de estudios particular, que se organizó en Departamentos de Educación. Los primeros profesores universitarios adscritos a los Departamentos de Educación provenían de las diversas disciplinas de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales. Estos trajeron los modelos de investigación de sus disciplinas académicas y las aplicaron a la investigación de la educación pública (Ponce, 2016; Walters, 2009; Johannigmeier & Richardson, 2008; Condliffe, 2000). Mucha de la investigación educativa hasta la década de 1970 era investigación en historia, en psicología, en sociología y en filosofía (Koishiro, 2013; Green, 2010; Walters, 2009; Johannigmeier & Richardson, 2008; Condliffe, 2000). Desde entonces la investigación educativa es una ciencia que se debate en un terreno del conocimiento entre las ciencias naturales y las filosofías humanistas (Cantero & Reyero, 2014).

A partir de la década de 1980, muchos gobiernos de diversos países comienzan a adoptar filosofías neo-liberales y a aplicarlas a la administración pública. Los ideales y los conceptos, como el tener gobiernos transparentes en su gestión pública, especialmente en las fianzas, el uso de principios de administración empresarial de calidad y de mejoramiento continuo, la

rendición de cuentas y la administración basada en evidencias, comienzan a permear la gestión pública en todas sus divisiones (Astin & Linsing, 2012; Hammersley, 2007; Earl, 2003; Huba & Freed, 2000). En el campo de la educación, los movimientos y las filosofías neoliberales tomaron la forma de reformas educativas orientadas a mejorar la educación pública. Las siguientes reformas educativas se asocian a estos movimientos políticos: (a) la educación basada en estándares de calidad, (b) el uso de estándares para acreditar instituciones educativas, (c) la práctica educativa basada en evidencias y (d) el uso de métodos científicos para producir evidencias (Ponce, 2014^a; Pring 2007). Como consecuencia, la “educación” comienza a cambiar de un campo filosófico a un campo científico (Green, 2010; Pring, 2007).

En estos inicios del siglo 21, el idioma de la educación se ha ido reemplazando por conceptos empresariales (e.g., estándares de efectividad en vez de las metas y los objetivos, los indicadores en vez de logros, rendir cuentas en vez de evaluación, *inputs-outputs*). La transformación en el discurso de la educación ha permitido que vaya cambiando nuestro entendimiento del currículo, la enseñanza y el aprendizaje. La educación en el siglo 21 muestra las siguientes características y prácticas (Pring, 2007):

1. El aprendizaje se estandarizó para precisar la productividad y las competencias que necesitan los educadores en producir y alcanzar las expectativas que definen los estándares. Los estándares tradicionales se han ido reemplazando por estándares externos a la profesión. Esto trajo un nuevo lenguaje de la educación: (a) De alcanzar una meta a lograr un producto educativo, (b) El educador es el que hace el “*delivery*” educativo de un currículo que otro diseñó y no el que planifica la enseñanza, (c) Las estrategias de enseñanza tienen que ser de base científica o han sido validadas empíricamente (Green, 2010; Pring, 2007).
2. La educación parece más una gama de adiestramientos que formación. El aprendizaje significa mostrar conductas que se asemejen a los estándares. El avalúo ya no es describir el aprendizaje sino indicar cuántos conforman con lo esperado. El currículo ya no es exponer al estudiante a un mundo extraño que otros han alcanzado. El maestro ya no es un mediador entre el currículo y el estudiante. La evidencia del aprendizaje cambió a proveer evidencia concreta de si el estudiante tiene o no las competencias (Pring, 2007).
3. La educación en una era global se caracteriza por la estandarización de la educación pública y la universitaria (Ponce, 2014^a; Ravitch, 2014).
4. La educación en el siglo 21 no puede ser conceptualizada de manera desvinculada de otras realidades como la salud, el ambiente o los medios tecnológicos para entender sus resultados (Lee, 2010).
5. En el siglo 21, la educación no tiene contexto institucional porque es aprendizaje de por vida: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y trabajar, aprender a ser y aprender a aprender (Lee, 2010).
6. La educación se convirtió en una disciplina única y desligada de la psicología (Green, 2010) y de las otras ciencias sociales (Koishiro, 2013).
7. El llamado en el siglo 21 es a una educación basada en los resultados de investigaciones (Lysenko, Abrami, Bernand, Dagenais & Janosz, 2014) que ayude a erradicar los modelos centrados en expertos (Ravitch, 2014).

En el siglo 21 la investigación educativa se desarrolla y se define como un campo único y de mérito propio de investigación científica (Koishiro, 2013). Como campo de investigación científica, busca desarrollar sus propias teorías que guíen la práctica de la profesión (Green, 2010). En la realidad de una educación para una era global y tecnológica, la investigación educativa no puede limitarse a la investigación de la escolaridad (Lee, 2010). La investigación educativa debe generar las políticas necesarias para garantizar el éxito en la implantación del modelo educativo científico (Pring, 2007). En este momento histórico, la investigación educativa está incorporando la tecnología a su quehacer científico. La tecnología está generando nuevos datos y entendimientos (Rice & Vastola, 2009; Smeyers & Depaepe, 2008). La pregunta

medular que se hacen los investigadores educativos contemporáneos sobre la educación es qué conocimientos se pueden generar de este campo (Green, 2010) y qué tipo de investigación es útil para estos fines (Cantero & Reyero, 2014).

1.1. El campo de la investigación educativa

En países como los Estados Unidos de Norte América, Inglaterra y Australia, se invierten grandes cantidades de dinero en la investigación educativa con el objetivo de mejorar la educación pública y de erradicar sus problemas. La investigación educativa es importante porque la educación se considera un componente esencial para el desarrollo de un país (Koishiro, 2013; Scott, 2010; Walters, Lareau & Ranis, 2009; Johannigmeier & Richardson, 2008; Shavelson & Towne, 2002; Condliffe, 2000; Pring, 2000). La investigación educativa contemporánea es una actividad institucionalizada. De su institucionalización emergen las influencias que definen su cultura científica y sus polémicas: (a) Oficinas reguladoras. (b) Las universidades, (c) Oficinas y divisiones de investigación en los sistemas educativos (d) Asociaciones profesionales de investigación educativa. (e) Revistas profesionales de investigación educativa, y (f) Oficinas de consultoría y organizaciones no universitarias con fines de lucro.

1.2. El fin de la investigación educativa

El fin de la investigación educativa es hacer de la educación una profesión efectiva en formar las nuevas generaciones de ciudadanos y de profesionales (Ponce, 2016; Green, 2010; Walter, Lareau & Ranis, 2009; Latorre, 2008; Elliot, 2007; Labarre, 2005; Carr & Kemmis, 1985). Históricamente, la discusión sobre la efectividad de la educación se ha relacionado al efecto de la enseñanza en el aprendizaje, la naturaleza del aprendizaje, los costos-beneficios de la escolaridad y de sostener un sistema educativo público, la función de la escuela en reducir la pobreza, y en cómo la escuela puede mejorar la productividad y competitividad económica del país (Johanningmeier & Richardson, 2008; Cohen & Barnes, 1999). Para que la educación sea efectiva, la investigación educativa debe lograr lo siguiente: (a) Generar los conocimientos que la profesión necesita para desarrollarse (Ponce, 2014^a) en las particularidades de cada escuela o sistema educativo (Latorre, 2008). (b) Establecer qué cosas funcionan y no funcionan en las escuelas para poder trabajar y mejorar su efectividad (Labaree, 2004). (c) Exponer las condiciones para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y efectivo en los diversos contextos educativos que existen (Latorre, 2008; Elliott, 2007; Carr & Kemmis, 1985). (d) Identificar las estrategias que utilizan los educadores en los diversos escenarios educativos y validar estas prácticas. Esto implica estudiar sus creencias sobre la educación para exponerlas y encausarlas (Latorre, 2008; Pring, 2000; Carr & Kemmis, 1985). (e) Estudiar los objetivos educativos, las prácticas docentes y el producto de estas prácticas para mejorarlas si fuera necesario (Green, 2010; Biesta & Burbules, 2003; Pring, 2000). (f) Evaluar el alcance de las políticas educativas y determinar si logran su cometido (Green, 2010; Biesta & Burbules, 2003; Pring, 2000). (g) Generar teorías educativas que informen la práctica de la profesión y el desarrollo de políticas educativas (Koishiro, 2013; Green, 2010; Shavelson & Towne, 2002; Pring, 2000; Carr & Kemmis, 1985). (h) Generar entendimiento en los educadores y ayudarlos a remover las limitaciones en su prácticas educativas (Clark, 2011).

1.3. Distintivos de la investigación educativa

El foco de la investigación educativa es la educación que ocurre en los sistemas educativos y su efectividad. El campo de la educación gira en torno a cinco grandes áreas que determinan su efectividad: (a) las prácticas educativas para enseñar a los estudiantes, (b) el aprendizaje de los estudiantes, (c) las dinámicas sociales de la educación, (d) los problemas de la educación y (e) la gerencia de las instituciones educativas para encausar la gestión docente hacia el logro

de las metas y de los objetivos educativos. Examinemos estas áreas para adentrarnos al quehacer de la investigación educativa y a los distintivos que la diferencian de otras formas de investigación científica (Ponce, 2016; Ponce, 2014b; Koishiro, 2013; Green, 2010; Elliot, 2007; Pring, 2000, Carr & Kemmis, 1985):

- **Investigación sobre las prácticas educativas.** El término prácticas educativas se utiliza para describir todas las gestiones, las actividades y las dinámicas que se generan para provocar el aprendizaje de los estudiantes. Una buena enseñanza es el elemento esencial para producir el aprendizaje (Cantero & Reyero, 2014; Pring, 2000). Las prácticas educativas se desarrollan en torno a los siguientes componentes: (a) Metas y objetivos educativos. (b) investigación-evaluación curricular, y (c) la efectividad de las estrategias de enseñanza y evaluación. El estudio de las prácticas educativas y su efectividad hace de la investigación educativa una multifactorial o el estudio de muchos factores que interactúan simultáneamente. La educación tiene el distintivo de ser multidimensional (Smeyers & Depaepe, 2008; Berliner, 2002). Un fenómeno multidimensional significa que puede estudiarse desde diferentes ópticas, producir distintas interpretaciones, y todas tener valía desde la óptica que se generan. Por ejemplo, una técnica de enseñanza, una unidad curricular o un programa puede diseñarse y validarse desde el fundamento de una teoría de aprendizaje, pero los educadores, los estudiantes o sus padres pueden cuestionarla o catalogarla como insensible al contexto cultural de una escuela y esto incide en su efectividad. La complejidad de tener que estudiar las prácticas educativas y su efectividad en los escenarios educativos, en la presencia de interacciones multidimensionales, exige que la investigación educativa recurra a varios métodos y modelos de investigación. Explicar la efectividad de las prácticas educativas para producir el aprendizaje, no siempre se logra desde la óptica de un sólo estudio o con un sólo modelo de investigación. Esto implica que el investigador educativo necesita dominar un repertorio amplio de metodologías de investigación, si desea ser efectivo (Ponce, 2014b; Labaree, 2004; Shavelson & Towne, 2002).
- **Investigación sobre el aprendizaje** La finalidad y el producto de la educación es el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje se examina como un fenómeno individual de los estudiantes y como un producto institucional. La investigación sobre el aprendizaje como producto institucional ha seguido diversos acercamientos: (a) Programas de pruebas estandarizadas para medir conocimientos (Ponce, 2014^a), (b) Investigación-evaluación de la efectividad de programas/instituciones (Greene, 2007; Mertens, 2005), (c) Investigación-evaluación fenomenológica (Ponce, 2014b), (c) Avalúo del aprendizaje institucional (Ponce, 2014a), (d) Investigación-evaluación de productos institucionales.
- **Investigación sobre las influencias de los contextos educativos en el estudiante.** La investigación educativa es contextual porque ocurre en instituciones educativas. Se estudian las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes como cambios individuales y como un producto institucional. Para entender esto, se estudian cómo interactúan los estudiantes o los grupos de estudiantes en contextos específicos como los salones de clases, las escuelas como instituciones sociales o en las comunidades donde se ubica las escuelas como escenarios de otra gama de interacciones sociales. En estos contextos se trata de entender cómo las prácticas educativas, el currículo o los programas inciden en los estudiantes. Las instituciones educativas proveen el contexto y el escenario de la investigación educativa. La investigación educativa siempre tiene que tener presente la gama de factores que inciden en el funcionamiento de las instituciones educativas al momento de explicar la enseñanza y el aprendizaje: el ambiente físico, las realidades sociales, culturales y económicas de sus estudiantes y las influencias políticas que rigen los sistemas educativos y que regulan su funcionamiento (Shavelson & Towne, 2002). Por ejemplo, el fenómeno de la deserción escolar es igual en cualquier escuela, pero las razones de los desertores puede ser muy particular al contexto social de la escuela. Un área que es posible explorar es si la escuela es urbana o rural. El investigador educativo tiene que cuestionarse qué

similitudes y qué diferencias pueden explicar el aprendizaje entre estudiantes del nivel secundario en una escuela urbana y una escuela rural. Explicar las particularidades de los contextos educativos es un distintivo de la investigación educativa al momento de estudiar la enseñanza, el aprendizaje y los cambios en los estudiantes. Esto plantea grandes retos al momento de comparar los datos sobre la enseñanza, el aprendizaje y los cambios estudiantiles entre escuelas o sistemas educativos y de generalizar los mismos por el momento histórico del estudio, la cultura de la escuela o la población estudiantil que se estudió (Ponce, 2014b; Shelvson & Towne, 2002). Varias líneas de investigación educativa son visibles al explicar el efecto de los contextos educativos en el estudiante: (a) Investigación sobre las dinámicas sociales de la educación, (b) Investigación sobre los problemas de la educación como la motivación estudiantil, los problemas de aprendizaje y deserción/retención.

- **Investigación sobre la gerencia educativa.** La gerencia educativa es responsable del funcionamiento de las escuelas. Esto comprende desde el manejo de las finanzas, de los asuntos administrativos y académicos, el clima organizacional y de crear las condiciones laborales que permita el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. La investigación educativa ha examinado las prácticas gerenciales, su efectividad y las tecnologías educativas y sus efectos en la efectividad institucional.
- **Investigación sobre las políticas educativas.** Las políticas educativas constituyen las normas que las instituciones utilizan para regular su funcionamiento. Las políticas son las “reglas del juego” que definen la conducta esperada de los integrantes del sistema educativo. Las políticas regulan el funcionamiento del sistema educativo al establecer las fechas, los procedimientos, las responsabilidades y los deberes del personal en la operación de los procesos del sistema. Las políticas definen la visión que el recurso humano debe seguir para el éxito del sistema educativo y regulan todos los procesos de la institución educativa como los de enseñanza-aprendizaje, evaluación del estudiante y relaciones con los padres y la comunidad. Desde la década de 1990, el estudio de las políticas educativas ha ganado interés por el impacto que tienen en la efectividad de la educación.

1.4. Estrategias de investigación educativa

La investigación educativa recurre a seis estrategias para investigar la educación. Estas estrategias son las siguientes: (a) observar los eventos educativos en vivo, (b) entrevistar, (c) Experimentar, (d) encuestar, (e) estudiar casos particulares, (d) estudiar la historia.

2. Retos de efectividad

En estos inicios del siglo 21, se identifican tres retos que inciden en la efectividad en la investigación educativa:

- **La naturaleza política de la educación.** Los problemas de efectividad de la investigación educativa comienzan por la naturaleza político-partidista de la educación. La educación pública es una construcción social que responde y es reglamentada por el gobierno. Resulta difícil investigar los ideales sociales y políticos que se insertan en los sistemas educativos en la forma de objetivos o de estándares educativos. Estos ideales se traducen a metas educativas ambiguas (Lysenko, Abrami, Bernand, Dagenais & Janosz, 2014) y difíciles de estudiar, de medir y de evidenciar (Johannigmeier & Richardson, 2008; Condliffe, 2000; Condliffe & Schulman, 1999). Gran parte de la investigación educativa con financiamiento público responde a los criterios y a las exigencias que establecen las agencias/oficinas gubernamentales. Investigar bajo el amparo del gobierno implica en ocasiones que los investigadores tienen que interpretar y manejar las exigencias que acompañan a estas peticiones de

investigación. Para ser exitosos, los investigadores deben ser igualmente creativos para convertir estas exigencias en proyectos de investigación educativa. En ocasiones estos estudios generan datos que contradicen las políticas educativas o los planes de políticos y esto les trae problemas (Diko & Bantwini, 2013). Los cambios de gobiernos y de sus respectivas plataformas políticas, en adición a la ausencia de una agenda nacional de investigación educativa, van en detrimento de la efectividad de la investigación educativa porque no hay continuidad científica en la investigación que financia los temas y los problemas educativos (Lee, 2010; Hammersley, 2007).

- **El problema de indefinición de la investigación educativa como ciencia.** Desde sus inicios, la expectativa ha sido que la investigación educativa resuelva los problemas de la educación y que prescriba su práctica. Para lograr esto, la investigación educativa tiene que generar el entendimiento en los educadores para ayudarlos a remover las limitaciones de su prácticas educativas (Clark, 2011). Tiene además que generar los datos de los contextos educativos locales para informar las decisiones de políticos y de los demás constituyentes de la educación (Ravitch, 2014). Debe generar los datos y las teorías para guiar la práctica de la profesión y las políticas educativas que contrarresten los modelos centrados en expertos que se cuestionan el siglo 21, si aspira a convertirse en un campo científico (Ravitch, 2014). Durante el siglo 20, la investigación educativa se describió como una ciencia problemática (Clark, 2011), distinta a otras (Berliner, 2002) o elusiva (Condliffe, 2000) ante su carencia de efectividad. Desde sus inicios, los investigadores educativos se ha debatido en un terreno del conocimiento entre las ciencias naturales y las filosofías humanistas (Cantero & Rejero, 2014), que sustentó el estudio de la educación como disciplina universitaria (Johannigmeier & Richardson, 2008; Condliffe, 2000; Condliffe & Schulman, 1999). Como ciencia, la investigación educativa se desarrolló en una diversidad epistemológica de creencias sobre la educación (e.g., utilitarismo-humanismo), de diversidad de metodologías y de técnicas de investigación (i.e., métodos de investigación cuantitativos, cualitativos y mixtos), y de formas del conocimiento sobre el campo de la educación (e.g., objetivo-real vs subjetivo-construido). En su desarrollo, la diversidad epistemológica de la investigación educativa se entendió entre investigadores educativos como una pluralidad constructiva (Walters, Lareau & Ranis, 2009; Hammersley, 2007) y no como una relatividad científica y el reflejo de una ciencia imprecisa (Shelvson & Towne, 2002). Por ejemplo, la epistemología de las ciencias naturales opera de la creencia de la objetividad pura y de la neutralidad de valores, con el objetivo de controlar, predecir o manipular los fenómenos que se estudian. De las humanidades y de la filosofía, la educación es influenciada por la diversidad de postulados subjetivos y relativos sobre el ser humano, el origen del conocimiento y la posibilidad de conocer el mundo social. En el siglo 21 es evidente que las raíces de la educación en las ciencias naturales y en las ciencias sociales no ha permitido que la investigación educativa, ni el campo de la educación, sea una comunidad homogénea, aunque todos buscan el financiamiento político para resolver los problemas de la educación (Lee, 2010). El resultado de esta diversidad ha sido una ineffectividad científica porque no se ha producido una postura uniforme sobre la naturaleza del conocimiento que se puede generar de la educación y como investigarla. La investigación educativa necesita redefinirse ante todos las condiciones de la educación en el siglo 21 (Thompson, 2012). El problema de la investigación educativa en el siglo 21 es cómo se define el campo de la educación (Lee, 2010). Los problemas de efectividad de la investigación educativa tienen que ver con la naturaleza de los datos, su origen y como emergen (Koishiro, 2013). Para esto, la investigación educativa necesita un lenguaje universal para capturar la realidad educativa (Smeyers, 2013; Thompson, 2012)
- **El disloque entre la investigación educativa y la práctica de la educación.** Un tercer argumento para explicar la poca efectividad de la investigación educativa radica en su relación con la práctica de la profesión. El argumento se centra en la poca

influencia que ha tenido la investigación educativa para desarrollar la práctica de la educación en las escuelas públicas (Hargreaves, 2007). Para algunos la relación entre la investigación y la práctica ha sido controversial (Peñalva, 2014), imperfecta y en ocasiones inexistente (Schneider, 2014; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais & Janosz, 2014).

3. Oportunidades de efectividad científica

Varias estrategias se identifican en la literatura como las oportunidades de la investigación educativa de lograr efectividad científica:

- **Consensos sobre los conocimientos de la educación: hacia una alineación paradigmática.** Desde los tiempos de la revolución Copernicana, la investigación científica se entiende como la búsqueda de conocimientos. Ciencia significa conocimientos (Thompson, 2012). Este conocimiento tiene que incrementar la efectividad de la profesión de la siguiente manera: (a) generar las teorías que expliquen la práctica de la profesión, (b) validar estas prácticas, y (c) producir leyes que encausen la profesión de manera precisa hacia sus logros. De esta manera sus profesionales podrán intervenir, controlar o predecir los eventos o sus resultados. En esta tercera expectativa de la ciencia radica el reto de la efectividad de la investigación educativa. Al momento de esta presentación, la investigación educativa no ha encontrado ni le ha sido posible generar ese método de enseñanza universal que garantice el aprendizaje o ese mecanismo que facilite que todos los estudiantes completen sus estudios. Entre las décadas de 1980 y el 2000, se evidenció una gran cantidad de controversias entre investigadores educativos sobre la naturaleza del conocimiento (Paul, 2005). Este debate parece que continuará por mucho tiempo más, aunque no conduzca a ninguna solución (Fernandez-Ramirez, 2014). En estos inicios del siglo 21, la atención ya no debe ser hacia la naturaleza del conocimiento, sino identificar qué conocimientos se necesitan en el campo de la educación para hacerla efectiva (Green, 2010). Precisar el conocimiento que se necesita en educación puede ser un primer paso en la búsqueda de ese consenso paradigmático sobre la investigación educativa. En el pasado, ni los acercamientos filosóficos ni los metodológicos a la educación y su investigación han producido esa alineación paradigmática que se necesita en estos inicios del siglo 21. El tema de los conocimientos puede constituir un punto de encuentro donde se pueda alinear la diversidad paradigmática que existe actualmente en la investigación educativa.
- **La utilidad del conocimiento en la práctica de la profesión: implicaciones de efectividad científica.** El llamado en el siglo 21 es a una educación fundamentada en los resultados de la investigación educativa (Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais & Janosz, 2014). La utilidad del conocimiento emerge como un tema relevante sobre la efectividad de la investigación educativa (Ranis, 2009). Está enmarcada en el vínculo que debe tener la investigación educativa con la práctica de la profesión. Una investigación educativa efectiva en el siglo 21 se considera aquella que genera la teoría, que guía la práctica de la profesión o que informa sus políticas educativas (Schneider, 2014; Marley & Levin, 2011; Green, 2010; Ranis, 2009; Harvegraves, 2007). El tema de la utilidad del conocimiento tiene dos consideraciones. La primera consideración radica en el vínculo entre la investigación científica y las prácticas educativas para generar conocimientos útiles. La utilidad del conocimiento depende de las necesidades de los protagonistas de la educación. Segundo, la utilidad de las investigaciones para guiar las prácticas educativas dependerá de esa alineación entre la investigación educativa y las necesidades de los sistemas educativos. El reto radica en vincular la investigación educativa con la práctica de la educación y la utilidad del conocimiento.

- **Investigación de políticas educativas: ciencia sobre ideología.** En el siglo 21, el estudio de las políticas educativas emerge como un tema relevante de investigación educativa por su impacto en la efectividad de los sistemas educativos. El problema con las políticas educativas en muchos países ha sido su fragmentación, su politización, y su irrelevancia y distancia de la práctica educativa (Pedró, 2015; Woulfin, 2014). Tampoco parece existir un vínculo claro entre las políticas y la investigación, a pesar de las presiones que existen para su estudio (Pacheco-Méndez, 2015). Dos objetivos parecen dominar la investigación de las políticas: el determinar su efectividad en el mejoramiento de los sistemas educativos, y el formular políticas educativas de base científica que erradiquen aquellas políticas educativas centradas en ideologías (Woulfin, 2014). La expectativa es que la investigación educativa asuma un rol crítico y evalúe el alcance de las políticas educativas vigentes (Ravitch, 2014; Koishiro, 2013; Green, 2010; Smeyers & Dapaepe, 2008). En un modelo educativo de base científica, es necesario entender cómo las políticas educativas funcionan, no en términos de relaciones de causas y efectos, sino en cómo estas normativas influyen en las ejecutorias de los estudiantes y en el desempeño de sus maestros (Smeyers & Dapaepe, 2008). Es necesario entender como las políticas educativas inciden en los contextos de las escuelas públicas donde se aplican (Diko & Bantwini, 2013). Se necesita entender mejor los aspectos filosóficos, morales y valorativos de las políticas educativas y los comportamientos que acarrearán y que se desean imponer o eliminar (Cantero & Reyero, 2014).

Referencias Bibliográficas

- ASTIN, A. W., & LINSING ANTONIO, A. (2012). *Assessment for Excellence*, 2nd Ed. American Council on Education. Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- BERLINER, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8) 18-20
- BIESTA, G. J., & BURBULES, N. C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & LittleField Publisher Inc.
- CARR, W. & KEMMIS, S (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Routhledge Farmer. Taylor & Francis Groups.
- CHARLES, C. M. (1988). *Introduction to Educational Research*. New York & London: Longman.
- CLARK, C. (2011). Education(al) Research, Educational Policy-Making and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1) 37-57.
- COHEN, L., & MANION, L. (1980). *Research Methods in Education* (2nd Ed.). London, New York, Sydney: Croom Helm
- CONDLIFFE, E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- CONDLIFFE, E., & SHULMAN, L.S. (Ed) (1999). *Issues in Education Research: Problems and Possibilities*. San Francisco: National Academy of Education and Jossey-Bass Publishers.

- DIKO, N., & BANTWINI, B.D.(2013). Research politics: Some Issues in conducting research for the government as a client. *Perspective in Education*, 31(4) 15-26.
- EARL, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. San Francisco Thousand Oaks, California: Corwing Press, Inc.
- ELLIOT, J. (2007). Making evidence-based practice educational. (Chapter 5. In Hammersley, M. (Ed). *Educational Research and Evidence-Based Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, B. (2014). En Defensa del Relativismo: Notas Críticas desde una Posición Construccinista. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 60, 1-36.
- GIL CANTERO, F., & REYERO, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas de la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 258: 263-280.
- GREEN, B. (2010). Knowledge, the Future, and Education(al) Research: A New-Millennial Challenge. *The Australian Educational Researcher*, 37(4) 43-62.
- GREENE, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, California: Jossey-Bass & Wiley.
- HAMMERSLEY, M. (Ed)(2007). *Educational Research and Evidence-Based Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- HARGREAVES, D. (2007). Teaching as research-based profession: Possibilities and Prospects (Chapter 1. In Hammersley, M, (Ed). *Educational Research and Evidence-Based Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- HEDGES, L., & HANIS-MARTIN, J. (2009). Can Non-randomized Studies Provided Evidence of Causal Effects? A Case Study Using the Regression Discontinuity Design. (Chapter 4. In Walter, P. B., Lareau, A., & Ranis, S. H. (2009). *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. Routhledge. Taylor & Francis Group. New York and London.
- HUBA, M., & FREED, J. (2000). *Learned-Centered Assessment on College Campus: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon
- JOHANNIGMEIER, E. V., & RICHARDSON, T. (2008). *Educational Research, the National Agenda, and Educational Reform: A History. A Volume in Studies in the History of Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- KOICHIRO, M. (2013). Cultivating the Ground for the Study of Education as an Inter-disciplinary Enterprise: A Philosophical Perspective. *Educational Studies in Japan: International Year Book*, 7(3). 37-49
- LABAREE, D. (2004). *The Trouble with Ed Schools*. New Haven and London: Yale University Press.
- LATORRE, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Yale University Press: Editorial Grao, de IRIF, S.L. Barcelona.
- LEE, A. (2010). What Count as Educational Research? Spaces, Boundaries, and Alliances. *The Australian Educational Researcher*, 37(4) 63-78.

- LYSENKO, L., ABRAMI, P., BERNAND, R., DEGENAIS, C., & JANOSZ, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Canadian Journal of Education*, 37(2) 1-26.
- MARLEY, S.C., & LEVIN, J. R. (2011). When are Prescriptive Statements in Educational Research Justified? *Educ Psychol Rev*, 23:196-206.
- MCMILLAN, J. H., & SCHUMACHER, S., (2005). *Investigación Educativa: Una Introducción conceptual* (5th Ed). Madrid, México, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Lima, Montevideo, San Juan, San José, Santiago, San Paulo, White Plains: Pearson and Addison Wesley.
- MERTENS, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2nd Ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications,
- PACHECO-MÉNDEZ, T. (2015). Sociologando: Investigación y políticas públicas en educación. *Boletín Científico Sapiems Research*, 5(1): 33-37.
- PAUL, J. (2005). Introduction to the Philosophies of Research and Criticism in Education and the Social Sciences. Upper Sanddle River, New Jersey: Pearson & Merril Prentice Hall.
- PEDRÓ, F. (2014). Las Políticas de Investigación e Innovación en Educación: Una Perspectiva Supranacional. *Sociedad Española de Pedagogía*, 67(1): 39-56.
- PEÑALVA, J. (2014). The Non-theoretical View of Educational Theory: Scientific, Epistemological, and Methodological Assumptions. *Journal of Philosophy of Educatio*, 48(3) 400-415.
- PHILLIPS, D.C. (2009). A Quixotic Quest? Philosophical Issues in Assessing the Quality of Educational Research. (Chapter 7. In Walters, P., Lareau, A. and Ranis, S. *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor..* New York and London: Routledge
- PHILLIPS, D.C. (2005). The Contested Nature of Empirical Educational Research (and Why Philosophy of Education Offers Little Help). *Journal of Philosophy of Education*, 39(4) 577-597.
- PHILLIPS, D.C., & BURBULES, N. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. New York.
- PONCE, O. A. (2016). *Investigación Educativa*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- PONCE, O.A., & PAGÁN-MALDONADO, N. (2015). Mixed Methods Research for Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1). 111-135.
- PONCE, O. A. (2014^a). *Avalúo del Aprendizaje y Calidad Educativa: Teorías, Prácticas y Debates*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- PONCE, O.A. (2014^b). *Investigación Cualitativa en Educación: Teoría, Prácticas y Debates*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- PRING, R. (2007). Reclaiming Philosophy for Educational Research. *Educational Review*, 59(3) 315-330.
- PRING, R. (2000). *Philosophy of Educational Research* (2nd Ed). London: Continuum

RANIS, S.H. (2009). Blending Quality and Utility: Lessons Learned from the Educational Research Debates. (Chapter 5. In In Walter, P. B., Lareau, A., & Ranis, S. H. (2009). *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. Routledge. New York and London: Taylor & Francis Group

RAVITCH, S. M. (2014). The Transformative Power of Taking an Inquiry Stance on Practice: Practitioner Research as Narrative and Counter-Narrative. *Perspective of Urban Education*, 11(1) 1-10.

RICE, J. A., & VASTOLA, M (2009). Who Needs Critical Agency?: Educational research and the rhetorical economy of globalization. *Educational Philosophy and Theory*. 43(2): 148-161.

SCHENEIDER, J. (2014). *Closing the gap...between the university and schoolhouse*. Kappan. September. 30-35.

SEGOVIA, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

SHAVELSON, R., & TOWNE, L (Ed) (2002). *Scientific Research in Education*. National Research Council. National Academy Press. Washington, DC.

SMEYERS, P., & DEPAEPE, M. (2008). A method has been found? On educational research and its methodological preoccupations. *Paedagogica Historica*. 44(6) 625-633.

THOMPSON, C. (2012). Theorizing Education and Educational Research. *Stud Philos Educ*, 31:239-250.

VONOVKIS, M. (2009). A History of Efforts to Improve the Quality of Federal Educational Research: From Gardner's Task Force to the Institute of Educational Science (Chapter 2. In Walter, P. B., Lareau, A., & Ranis, S. H. (2009). *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York and London.

WALTERS, P. B. (2009). The Politics of Knowledge. (Chapter 1. In Walter, P. B., Lareau, A., & Ranis, S. H. (2009). *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group

WALTER, P. B., LAREAU, A., & RANIS, S. H. (2009). *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York and London. Walter, P. B., Lareau, A., & Ranis, S. H. (2009). *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. New York and London: Routledge. Taylor & Francis Group.

WOLFIN, S. L. (2014). Charting Research on the Policies and Politics of Coaching. *Education Policy Analysis Archive*, 22(50): 1-8.

