

Revista

Núm. 20 (1)
Junio 2018

FUENTE



I.S.S.N.: 1575-7072

e-I.S.S.N.: 2172-7775

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuente>

Fuentes

La Revista de la Facultad
de Ciencias de la
Educación.
Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la
Educación



Revista

F
U
E
N
T
E
S

Vol. 20 (1)
Junio 2018



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnia, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2016
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99

Consejo de Dirección

Directora

Teresa González Ramírez

Editor General

Francisco Núñez Román

Secretaria de dirección

Patricia Villaciervos Moreno

Difusión y Bases de Datos

Juan Antonio Barrera Gómez (Universidad de Sevilla)

Víctor Manuel Moya Orozco (Universidad de Sevilla)

Revisión lingüística (versión en inglés)

María Dolores López Gandara (Universidad de Sevilla)

Redes Sociales

Jesús Conde Jiménez

Consejo Editorial Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Editorial Internacional

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari, Venezia, Italia); Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); María Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italia); Irma Velez (Université Paris Sorbonne 4); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

Consejo Científico Nacional

Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz); Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada); Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla); M^a Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla); Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Blanca Escudero Pando (CEU San Pablo Andalucía); Carmen María Fernández García (Universidad de Oviedo); Anna Forés Miravalles (Universidad de Barcelona); Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca); María Teresa Gómez del Castillo (CEU San Pablo Andalucía); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Luis López Catalán (Universidad Pablo de Olavide); Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla); Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla); Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada); Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca).

Consejo Científico Internacional

Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, EEUU); Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Alemania); Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina); Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, EEUU).

ÍNDICE

	<i>Página</i>
 Artículos	
<i>La percepción de las familias ante la enseñanza de segundas lenguas</i>	11-27
The perception of families about the teaching of second languages	
M ^a Ángeles Hernández Prados	
M ^a José Gambín Martínez	
Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos	
 <i>Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios</i>	 29-41
Creation of transmedia contents in the hyperconnected society. A digital ethnography with university students.	
Rocío Anguita Martínez, Laura De la Iglesia Atienza & Eduardo García Zamora	
 <i>Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis</i>	 43-56
Central ideas of Paulo Freire's political pedagogic thought: analysis dimensions	
María Verdeja Muñiz	
 <i>¿Cómo valoran los estudiantes de magisterio la docencia que reciben?</i>	 57-75
How do magistry students value the teaching that you receive?	
Antonio Aguilera Jiménez	
 <i>Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para mejorar la satisfacción del alumnado hacia la Educación Física</i>	 77-86
Evaluation of an intervention program based on the use of ICT to increase the satisfaction of students regard to Physical Education	
Manuel Luis Sánchez Sánchez & María Espada Mateos	
 Reseñas	
 Laurillard, D. (2012). <i>Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology</i> . New York & London: Routledge. 258 págs.	 89-90
Matt Bower	

Artículos



La percepción de las familias ante la enseñanza de segundas lenguas

The perception of families about the teaching of second languages

M^a Ángeles Hernández Prados
M^a José Gambín Martínez
Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos
Universidad de Murcia

Recibido: 01/08/2017
Aceptado: 13/06/2018

ABSTRACT

The knowledge of plurality of languages has become one of the most demanded professional competences, for this reason, the socio-educational relevance that has acquired the learning of second or third languages, in such a way that it has opened a new field of research approached mainly from a didactic approach. This article contains part of a research about teaching of second languages and penetrates in the analysis of school bilingualism. Specifically, it makes reference to the opinions of the families of secondary education students about the attitudes and degree of satisfaction that they present regarding the modality of bilingualism implanted in the schools. With a participant sample of 150 families, a descriptive-transversal study is developed. An ad hoc questionnaire composed of 45 and validated by experts was designed. The results show that families are satisfied with their children's English learning in bilingualism, however, those mothers who have a lower level of English have worse attitudes towards learning a second foreign language. These findings confirm the importance of teachers' relationships and implications with families and vice versa, promoting greater knowledge and satisfaction towards the bilingual modality

KEY WORDS: bilingual education, high school education, family, learning languages, foreign language

RESUMEN

El dominio de pluralidad de lenguas se ha convertido en una de las competencias profesionales más demandadas, de ahí, la relevancia socioeducativa que ha adquirido el aprendizaje de segundas o terceras lenguas, abriendo un nuevo campo de investigación que ha sido abordado principalmente desde un planteamiento didáctico. En este artículo se recoge parte de una investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas que penetra en el análisis del bilingüismo escolar. En concreto se hace referencia a la opinión de las familias del alumnado de educación secundaria sobre las actitudes y grado de satisfacción que presentan ante la modalidad de bilingüismo implantada en los centros escolares. Con una muestra participante formada por 150 familias, se desarrolla un estudio descriptivo-transversal. Para ello se diseñó un cuestionario ad hoc compuesto por 45 ítems y validado por expertos. Los resultados señalan que las familias están satisfechas con el aprendizaje del inglés de sus hijos, sin embargo, aquellas madres que poseen un nivel de inglés menor tienen peores actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Estos hallazgos confirman la importancia de las relaciones e implicaciones de los docentes con las familias y viceversa promoviendo un mayor conocimiento y satisfacción hacia la modalidad bilingüe.

PALABRAS CLAVE: educación bilingüe, educación secundaria, familia, actitudes, segunda lengua.

1. Una aproximación a la educación bilingüe

El estudio de la enseñanza de una segunda lengua (L2) en el contexto escolar cuenta con una larga tradición, aunque la definición de “Educación bilingüe” como el uso de dos o más lenguas en una parte del currículum escolar o en todas, descartando aquellos programas de enseñanza que solo incluyen a una lengua como asignatura, veía la luz de la mano de Cohen en el año 1975. A partir de este concepto, se promociona la proeficiencia bilingüe o plurilingüe cuando las lenguas se usan como un medio de instrucción mediante un currículum académico (Genesse, 2004). En esta misma línea expansiva, Mackey (1976) reconocía que el bilingüismo, lejos de ser un fenómeno excepcional exclusivo de los países bilingües, se encuentra en la mayor parte de población del globo terráqueo.

Los primeros estudios sobre el bilingüismo y el rendimiento escolar se centraban en evidenciar las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar que experimentaban especialmente el alumnado catalogado con bajo nivel sociocultural, y consideraban que el proceso de enseñanza-aprendizaje debía realizarse en la lengua materna de los escolares (Arnau, 1985). Sin embargo, tras más de 50 años, el concepto de bilingüismo nocivo e inseguro se ha ido volviendo más vulnerable tras comprobar las ventajas de la educación bilingüe en muchos campos (Morales, Calvo y Bialystok, 2013) y la relevancia socio-económica que acompañan a este tipo de aprendizajes.

Con la necesidad defendida de crear estados pluriculturales y plurilingües, los centros educativos de los diferentes países miembros de la Unión Europea se han visto envueltos en una gradual fase de adaptación a nivel multicultural y plurilingüe de sus sistemas educativos. Esta adopción ha sido posible gracias a la puesta en marcha del programa bilingüe llevado a cabo entre el Ministerio de Educación y Cultura y del Consejo Europeo en el año 2002. Ambas instituciones llegaron al acuerdo de que era necesario desarrollar y coordinar una serie de acciones educativas para alcanzar una economía competitiva y así como mejorar el dominio de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (Real Decreto 1105/2014). Para ello se implantó un bilingüismo aditivo centrado en conocer el idioma, su estructura, vocabulario o sistema fonético del segundo idioma agregado al centro escolar sin que supusiera una amenaza para el desarrollo de la lengua materna (Cummins, 1990). Actualmente, la enseñanza bilingüe que se ofrece en nuestros centros educativos es una inmersión lingüística parcial y temprana (ORDEN ECI/1128/2006), que fomenta la diversidad lingüística a través del método natural de “baño de lengua” basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral, lo que no implica la repetición, sino la articulación del mismo concepto de múltiples maneras diferentes. La finalidad última es la construcción de un “entorno de aprendizaje óptimo” donde se realicen las siguientes actuaciones básicas (Ellis, 1985): que el alumno reciba una gran cantidad de input en L2, que perciba la necesidad auténtica de comunicarse en L2, que tenga la oportunidad de oír y producir diferentes formas para las diferentes funciones de la lengua-objetivo, así como oportunidades para expresarse, confirmar y aclarar sus discursos y por último, que se exprese de manera libre, desinhibida en la L2 para experimentar nuevas formas en la L2.

Los estudios más recientes sobre bilingüismo se centran en averiguar los factores que favorecen el aprendizaje de una segunda lengua, las ventajas que conlleva en el rendimiento y desarrollo evolutivo de los menores, la búsqueda de nuevas metodologías más eficaces en la adquisición de esta competencia lingüística, especialmente desde un posicionamiento didáctico imperante, lo que implica que la mayoría de las veces se contempla la percepción del docente y del alumnado. Una breve revisión de los estudios realizados sobre los efectos que promueve el bilingüismo permite visualizar que se trata de una actividad cognitiva que afecta al cerebro produciendo cambios funcionales y estructurales en la regiones corticales que se dedican al procesamiento de la lengua y a la función ejecutiva (Crinion, 2006); dota de una mayor plasticidad neuronal y el sistema auditivo de las personas bilingües se vuelve altamente eficiente en el procesamiento automático del sonido codificando y percibiendo la sílaba de una manera más precisa que los monolingües (Krizman, Marian, Shook, Skoe y Kraus, 2012), y favorece el desempeño de tareas cognitivamente más exigentes de forma más eficiente (Morales, Calvo y Bialystok, 2013). El bilingüismo también facilita en adultos el aprendizaje de palabras nuevas, tal y como demuestra el estudio de Kaushanskaya y Marian (2009) en el que monolingües angloparlantes y bilingües

primerizos de inglés-español e inglés-mandarín debían aprender palabras nuevas, comprobando que los dos grupos bilingües superaron al grupo monolingüe y demostrando que el bilingüismo facilita el aprendizaje de nuevos conceptos.

De igual modo, existe una amplia gama de programas para afianzar el aprendizaje de un segundo idioma en los que se resaltan diversidad de aspectos (Engle, 1975; Morales Gálvez, 2009). De forma general, la familia es considerada un factor determinante e ineludible que garantiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Piende et al., 2002; Castejón, 2014), y más concretamente, la actitud y la percepción de los padres sobre el proceso de aprendizaje de un segundo idioma por parte de los hijos son determinantes. Esto se debe a que los hijos, desde niños ven proyectados su “yo” adolescentes a través del modelado, es decir, la imitación sobre la base de lo que observan en los adultos (Bandura y Walters, 1990). Se trata de un aprendizaje experiencial con altas dosis de credibilidad, perdurabilidad y fuertes lazos de emocionalidad. Es por ello que se espera que los padres sean un recurso más en la vida escolar de sus hijos y a su vez que colaboren con los profesores en la educación de sus hijos (Moreno Olivos, 2010).

Sin embargo, existen escasas investigaciones en las que se analice la percepción de las familias ante el bilingüismo, a pesar de que una buena percepción e implicación en la educación de sus hijos contribuye a una mejora del rendimiento académico (Martínez Segura, 2009). Por ello, es importante saber que un factor relevante para motivar o para desmotivar a un hijo es el ambiente familiar.

1.1. La actitud de la familia ante la educación bilingüe

El desarrollo y consolidación de los programas bilingües depende además del tiempo y calidad de la exposición al segundo idioma, de aspectos culturales y éticomorales que recaen en toda la comunidad educativa. Debe ser, en palabras de Lastra (2009), una construcción común de todos los agentes educativos para establecer objetivos compartidos y caminar en la misma dirección. Sin embargo, la responsabilidad educativa se diluye y se convierte en algo *light*, fruto de la divergencia entre el contexto escolar y el familiar, así como la dañina tendencia a focalizar la demanda en el papel del otro y no en las funciones propias. En este sentido, los resultados señalan que las familias deben proporcionar el aprendizaje a sus hijos, pero la responsabilidad del programa bilingüe es principalmente del profesorado y la administración.

En esta misma dirección apunta los resultados del estudio desarrollado por Rodríguez (2012) que avalan tanto la importancia del contexto sociocultural –familiar, de amistades– como del entorno del aula –el grupo de alumnos y especialmente de los profesores– para desarrollar la motivación y el ego lingüístico del alumno que le empuje a participar más activamente en clase sin miedo a equivocarse, algo muy necesario del aprendizaje de otra lengua-cultura, pero conforme aumenta el nivel educativo del alumnado decrece la motivación hacia el aprendizaje del L2, como consecuencia del distanciamiento de las familias en la etapa de secundaria en adelante.

Si el aprendizaje de un idioma extranjero se produce por inmersión en los contextos cercanos, aprendiendo a valorar los idiomas como una forma de vida, la influencia del ambiente familiar como factor ineludible será determinante en el progreso escolar de los alumnos (González-Piende et al., 2002; López Larrosa, 2002; Alonso Tapia, 2005). En este sentido, Torres (2010) realizó un estudio observacional en los hogares con la finalidad de analizar las estrategias comunicativas y discursivas que emplean, preocupaciones, factores, dudas y concepto que presentan los padres hacia el bilingüismo, concluyendo que a pesar de las particulares de cada familia existe una tendencia similar en estos aspectos en los padres de bilingüismo familiar en la toma de decisiones a la hora de fomentar el bilingüismo. Esto se debe a que el apoyo que reciben los padres proviene de la propia experiencia, de la familia, de personas ajenas a la familia (profesores, pediatras, amigos, psicólogos,) y de “expertos” (doctores, libros) (King y Fogle, 2006; King y Mackey, 2007; Lanza, 2007; King, Fogle y Logan-Terry, 2008), condicionando la actitud de la familia hacia el bilingüismo.

La actitud entendida como un conjunto de componentes afectivos, conativos, cognitivos y evaluativos se manifiestan a través de creencias y opiniones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE (Manzaneda y Madrid, 1997). Las valoraciones positivas o negativas que se puedan hacer de la LE predisponen favorable o desfavorablemente al alumnado frente a las

situaciones de aprendizaje que se desarrollan en clase de LE (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008), por lo tanto desempeñan “un papel fundamental en el aprendizaje de idiomas, ya que fortalecen la motivación de las personas para aprenderlos” (Masgoret Gardner, 2003, p.20). De modo que la percepción y valoración de las familias hacia el aprendizaje del segundo idioma hará que se sientan más motivados en clase de LE, y a la inversa (López García, 2009). Desafortunadamente, los padres continúan teniendo discrepancias y preocupaciones por la modalidad de aprendizaje bilingüe, incluso algunos de ellos muestran sus miedos a que el bilingüismo tenga efectos secundarios sobre sus hijos (Piller, 2001; King y Fogle, 2009; América, 2013). No obstante, las actitudes familiares hacia una educación bilingüe o monolingüe están determinadas por factores socio-psicológicos y socio-económicos, de modo que la clase social media-alta, la posibilidad de interactuar socialmente fuera del núcleo familiar y la interacción dentro de la familia donde ambos cónyuges son un gran apoyo predisponen favorablemente hacia el bilingüismo (Hoffmann, 2014).

Partiendo de lo expuesto, se plantea el presente estudio con el propósito de averiguar la percepción de las familias hacia el bilingüismo de sus hijos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente, se pretende conocer la actitud que las familias presentan ante el aprendizaje de un idioma extranjero en la modalidad de bilingüismo y el grado de satisfacción de las familias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en la modalidad de bilingüismo, así como analizar si existen diferencias significativas en la actitud y satisfacción de las familias hacia el bilingüismo en función de las variables predictoras contempladas en la investigación.

2. Método

Esta investigación se apoya en un diseño no experimental con una metodología descriptiva. Se trata de un estudio transversal multicéntrico que abarca todos los centros de secundaria del municipio murciano de Molina de Segura. Dado que la finalidad es describir, y no modificar, nos encontramos ante una investigación de tipo *expost-facto*, más específicamente ante un estudio correccional entre las variables contempladas, actitud y grado de satisfacción de las familias con el sistema bilingüe respecto a la variables independientes que son el índice socio económico, cultural, la nacionalidad, el tipo de centro, participación en el sistema bilingüe, idiomas estudiados dentro y fuera del centro y la persona que cumplimenta el cuestionario. Para la recogida y análisis de datos se ha empleado el cuestionario *ad hoc* que recoge la percepción de las familias de los alumnos de educación secundaria sobre la modalidad bilingüe a la que se adscriben sus hijos.

2.1. Participantes

Lamentablemente, los estudios dirigidos a familias suelen presentar una elevada tasa de mortandad en la muestra invitada. En esta ocasión un total de 560 familias cuyos hijos se encontraban escolarizados en el curso académico 2015-2016 en los centros de educación secundaria con modalidad bilingüe recibieron el instrumento de recogida de información, pero tan solo se obtuvieron 152 cuestionarios cumplimentados, de los cuales dos fueron anulados por estar parcialmente cumplimentados. Por tanto, la muestra resultante es de 150 familias, mostrándose una mayor participación de las madres en la cumplimentación del cuestionario (67,3%). La muestra se caracteriza por estar representada mayoritariamente por familias de origen español (95%), con hijos matriculados en centros públicos (70%), con una alta ocupación laboral, especialmente en el sector masculino (Tabla 1), y un nivel de estudios de los padres y madres muy heterogéneo, situándose mayoritariamente en estudios medios (Tabla 2). En cuanto a la edad, casi tres cuartos de la muestra se sitúan en el intervalo de 41 a 50 años (tabla 3).

Tabla 1
Situación laboral de los padres.

Progenitor	Situación laboral	Valores promedio
Padre	Desempleado / jubilado	7,00 %
	Parcial / temporal	6,30 %
	Completa	86,70 %
	Atención del hogar	0 %
Madre	Desempleado / jubilado	5,50 %
	Parcial / temporal	13,80 %
	Completa	55,20%
	Atención del hogar	25,50 %

Tabla 2
Nivel de estudios de los padres.

Progenitor	Nivel de estudios	Valores promedio
Padre	Sin estudios	1,40 %
	Primaria	18,19 %
	Secundaria	22,20 %
	Formación Profesional	31,90 %
Madre	Universitarios	26,40 %
	Sin estudios	0,70 %
	Primaria	15,50 %
	Secundaria	20,90 %
	Formación Profesional	29,70 %
	Universitarios	33,10 %

Tabla 3
Intervalo de edad de los padres.

Progenitor	Intervalos de edad	Valores promedio
Padre	Menos de 40	5,00 %
	De 41 a 50	70,20 %
	Más de 50	24,80 %
Madre	Menos de 40	15,4 %
	De 41 a 50	71,10 %

Más de 50	13,40 %
-----------	---------

Referente a la enseñanza reglada dentro del sistema bilingüe, los datos indican que un 96% de las familias que han participado tiene a su hijo/a dentro del sistema bilingüe de inglés del centro, frente a un 0,7 que no está dentro del programa bilingüe del centro. El inglés es el idioma estudiado dentro del centro por excelencia con un 99,3% y fuera del centro, un 45,2% lo estudia también fuera del centro. El francés es el segundo idioma más estudiado fuera del centro con un 29%. Y un porcentaje de familias mucho menos, 3,2 % pertenece a otros idiomas.

2.2. Instrumento

La recogida de datos se ha realizado con un cuestionario elaborado ad hoc, denominado “Percepción de las familias hacia el bilingüismo en Educación Secundaria Obligatoria”, que se elaboró a partir de los indicadores obtenidos de la revisión de otros instrumentos. En dicho instrumento se distinguen dos partes. La primera se refiere a variables de identificación sociodemográficas de las familias (sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, titularidad del centro educativo, pertenencia del hijo al sistema bilingüe de centro, estudio de idiomas fuera del centro escolar, y nivel de competencia lingüística en una segunda lengua de la familia). La segunda está conformada por cuarenta y cinco ítems valorados por una escala de cuatro opciones (1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho) y estructurados en cuatro dimensiones: la actitud de las familias ante el aprendizaje de un idioma en la modalidad de bilingüismo (Rodríguez Pérez, 2012; King y Fogle, 2009); el grado de participación de las familias con todo lo relacionado con el bilingüismo en el ámbito escolar (Aira, 2013); el grado de implicación de las familias desde el hogar (Aira, 2013), y el grado de satisfacción de la modalidad bilingüe en la que estudian sus hijos (Ministerio de Educación, Cultura y deporte, 2001).

Para la validez de contenido del instrumento se desarrolló un proceso de valoración de interjueces. El panel de expertos estaba compuesto por 10 profesores, de los cuales 3 imparten docencia en educación superior y 7 en educación secundaria. Los criterios a valorar en cada ítem han sido: la adecuación, la pertinencia y la claridad, empleando una escala de 1 a 4 para la modalidad cuantitativa y una casilla por ítem para las propuestas de mejora. Los resultados indican que los jueces han valorado el cuestionario de manera muy positiva, obteniendo unas buenas valoraciones, casi todas con una nota media de 3 y 4. La media más baja ha sido de 2,625. Igualmente se sugirieron cambios en algunos ítems estaban mal redactados y daban lugar a ambigüedad. Otra mejora era la inclusión de referencia de ambos sexos. Una vez adaptadas las propuestas de mejora indicadas, definitivamente se llevó a cabo la elaboración final del cuestionario.

Por otro lado, el análisis de fiabilidad arroja unos valores del Alfa de Cronbach de 0,774 para el conjunto total de los ítems, confirmando una buena consistencia interna por exceder el valor de 0,7 señalado por De Vellis (2003). En lo que respecta a la especificación de los valores de consistencia interna expresada por el coeficiente de Alfa de Cronbach en cada una de las dimensiones contempladas en el cuestionario, los resultados muestran una consistencia media para la actitud (0,570) y la satisfacción de las familias ante el bilingüismo (0,534).

Respecto a la validez de constructo del cuestionario se ha realizado un análisis de componentes principales, obteniendo una media de adecuación muestra de KMO (Kayser, Meyer y Olkin) de 0.550, en el mismo sentido, mediante la prueba de esfericidad de Bartlett se puede deducir que el modelo es significativo ($p = .000$). Específicamente, tanto en la dimensión de actitudes de las familias ante el bilingüismo, como en la de satisfacción de las familias hacia la modalidad bilingüe se han contemplado 3 componentes que explican el 50% y el 60,51% de la varianza (ver Tabla 4).

Tabla 4

Varianza total explicada de las actitudes y la satisfacción familiar ante el bilingüismo

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumul.	Total	% de la varianza	% acumul.	Total	% de la varianza	% acumul.
Actitud	1	2,49	22,63	22,64	2,49	22,64	22,63	2,36	21,495
	2	1,83	16,67	39,31	1,83	16,67	39,31	1,58	14,412
	3	1,19	10,88	50,19	1,19	10,88	50,19	1,57	14,279
Satisfacción	1	3,70	33,67	33,67	3,70	33,67	33,67	2,63	23,898
	2	1,63	14,81	48,49	1,63	14,82	48,49	2,16	19,670
	3	1,32	12,03	60,52	1,32	12,03	60,52	1,86	16,95

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

2.3. Procedimiento

En cuanto a la aplicación del instrumento para la recogida de datos, se llevó a cabo durante el mes de mayo del curso 2015 – 2016. Antes de la distribución del cuestionario, se procedió a la entrega en los centros educativos del consentimiento informado para hacer la recogida de la información dentro de unos límites legales y éticos. Se contactó con los equipos directivos y posteriormente con los tutores, ya que ellos actúan de mediadores con el alumnado e indirectamente a través de ellos con las familias. Tras la recogida se procedió al tratamiento de los datos a través del paquete estadístico SPSS v.19. El estudio estadístico de los datos se ha basado en un análisis estadístico descriptivo, mediante medidas de tendencia central y de dispersión de las variables para conocer la actitud y grado de satisfacción de las familias con la modalidad bilingüe, e inferencial a través de la prueba de correlación de Mann-Whitney y de Krushkal-Wallis, ya que la prueba de normalidad desveló que la muestra no sigue una distribución normal y por tanto hay que recurrir a estadística no paramétrica, con el objeto de conocer qué variables sociodemográficas de las familias inciden significativamente en la actitud y satisfacción hacia el bilingüismo de los hijos.

3. Resultados

En cuanto a la aplicación del instrumento para la recogida de datos, se llevó a cabo durante el mes de mayo del curso 2015 – 2016. Antes de la distribución del cuestionario, se procedió a la entrega en los centros educativos del consentimiento informado para hacer la recogida de la información dentro de unos límites legales y éticos. Se contactó con los equipos directivos y posteriormente con los tutores, ya que ellos actúan de mediadores con el alumnado e indirectamente a través de ellos con las familias.

Tras la recogida se procedió al tratamiento de los datos a través del paquete estadístico SPSS v.19. El estudio estadístico de los datos se ha basado en un análisis estadístico descriptivo, mediante medidas de tendencia central y de dispersión de las variables para conocer la actitud y grado de satisfacción de las familias con la modalidad bilingüe, e inferencial a través de la prueba de correlación de Mann-Whitney y de Krushkal-Wallis, ya que la prueba de normalidad desveló que la muestra no sigue una distribución normal y por tanto hay que recurrir a estadística no paramétrica, con el objeto

de conocer qué variables sociodemográficas de las familias inciden significativamente en la actitud y satisfacción hacia el bilingüismo de los hijos.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos totales

Actitudes hacia el bilingüismo	Media	Desviación típica
Actitud total	2,6667	,34383
Satisfacción total	2,6468	,39644

Para conocer la actitud que las presentan las familias ante el aprendizaje de un idioma extranjero en la modalidad de bilingüismo, hemos empleado unos ítems característicos de las ventajas que tiene aprender idiomas y por otra parte ítems de índole popular sobre el aprendizaje de idiomas. Y los resultados muestran (ver Tabla 6) que los padres consideran que aprender idiomas posibilita bastante el trabajar en otros países (media 3,8) así como aumentar las posibilidades de relacionarse (media 3,50), mostrando una actitud positiva hacia el bilingüismo. Sin embargo, creen que aprender idiomas no empobrece la lengua materna (media 1,33) y que el bilingüismo apenas provoca confusión a la hora de expresarse mezclando los dos idiomas (media 1,66), manifestando su desacuerdo con las actitudes negativas asociadas al aprendizaje de un idioma extranjero. También se produce una ruptura de los mitos que tradicionalmente acompañan al bilingüismo, pues las familias no creen que sólo se pueda aprender un idioma en su totalidad si se adquiere desde la infancia (media 1,83) y consideran que no entorpece el aprendizaje de otras materias (media 2,13)

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la actitud de las familias ante el aprendizaje de un idioma extranjero.

	Actitudes hacia el bilingüismo	Media	Desviación típica
Actitudes positivas	Aprender idiomas incrementa la capacidad intelectual.	3,41	,667
	Aprender idiomas incrementa las posibilidades de relacionarse	3,50	,740
	Aprender idiomas posibilita para trabajar en otros países.	3,80	,418
	Los padres tienen influencia en las actitudes de sus hijos hacia el lenguaje.	3,13	,862
	Aprender un idioma permite conocer otra cultura	3,37	,660
	Para desarrollar bien el bilingüismo es muy importante crear el hábito de la lectura.	3,27	,730
Actitudes negativas	Si los padres no hablan bien, no deben emplearla con sus hijos.	2,11	,980
	Aprender un idioma empobrece los conocimientos de la lengua materna.	1,13	,422
	El bilingüismo provoca confusión a la hora de expresarse mezclando ambos idiomas.	1,66	,722
Mitos	Sólo se puede aprender un idioma en su totalidad si se adquiere desde la infancia.	1,83	,972
	El bilingüismo no afecta al aprendizaje de otras materias.	2,13	1,189
Actitud total		2,6667	,34383

En relación al grado de satisfacción de las familias respecto al proceso de aprendizaje-enseñanza del inglés en la modalidad de bilingüismo (ver Tabla 7), podemos observar que las familias se sienten satisfechas con el programa bilingüe de sus centros (media 2,75) y afirman que sus hijos comprenden bastante a sus profesores nativos de inglés (media 3,11), siendo a su vez lo bastante suficientes el número de horas de inglés por semana (media 2,96) y el nivel de inglés del material didáctico de su hijo (1,96). Y por último, están poco de acuerdo en pensar que no hay calidad en la enseñanza del inglés en la E.S.O (media 2,13).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la satisfacción de las familias ante el aprendizaje de un idioma extranjero.

Consideraciones hacia el aprendizaje-enseñanza de inglés en la modalidad bilingüe.		Media	Desviación típica
Satisfacción respecto a la modalidad bilingüe de forma global	Los profesores de idioma nativos son mejores que los no nativos.	2,61	1,117
	Mi hijo/a ha mejorado en inglés gracias al programa bilingüe del centro.	2,62	,932
	Me siento satisfecho con el programa bilingüe del centro.	2,75	,914
	No hay calidad en la enseñanza del inglés en la E.S.O	2,13	,846
	Considero que la cantidad de horas que mi hijo da inglés a la semana son adecuadas.	2,94	,921
	A mi hijo/a le motiva estudiar inglés en el centro.	2,66	,898
Satisfacción respecto al proceso enseñanza-aprendizaje	Mi hijo/a comprende a su profesor nativo de inglés de conversación.	3,11	,883
	Mi hijo/a participa en las actividades extraescolares culturales (teatro, talleres...etc.) de inglés.	2,83	1,132
	Las actividades que realiza el departamento de inglés en el centro son divertidas.	2,55	,856
Satisfacción respecto a la planificación	El número de horas de inglés por semana son suficientes.	2,96	,866
	Considero que el material didáctico que mi hijo usa en inglés es de un nivel insuficiente.	1,96	,919
Satisfacción total		2,6468	,39644

Para conocer la relación que existe entre las variables predictoras y de criterios, se han analizado si existen diferencias en lo que respecta a la actitud de las familias hacia el bilingüismo, la implicación hacia el bilingüismo en el contexto escolar y el hogar, y el grado de satisfacción de las familias con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero. Para ello, se ha procedido a realizar un análisis inferencial a través de SPSS, recurriendo a estadística no paramétrica, ya que en función de la muestra y del instrumento empleado basado en escala de tipo ordinal, la forma indicada de proceder es esta.

De acuerdo a la Tabla 8 comprobamos que hay diferencias significativas entre la actitud ante el bilingüismo con el nivel de inglés por parte de la madre ($p=0,001$) cuyas significaciones serían entre mucho nivel de idioma y poco ($p=0,17$), por otra parte entre mucho y nada ($p=0,01$), y por último

entre nada y poco ($p=0,004$) donde se pueden observar grandes diferencias entre los valores medios de unos niveles de idioma a otros.

Tabla 8

Relación de la actitud con el nivel de inglés de la madre.

Dominio del inglés, madre	Sig. asintót	Nivel de inglés	Valores promedio
Dominio del inglés de la madre ($p=0,001$)	,004	Nada (1)	50,45
		Poco (2)	68,31
	,001	Nada (1)	32,85
		Mucho (4)	55,20
	,017	Poco (2)	31,13
		Mucho (4)	46,75

Por otra parte, nos encontramos con una cierta significación en la Tabla 9 entre la situación laboral de las madres y la actitud hacia el bilingüismo ($p=0,033$), entre la situación laboral de contratación parcial/temporal y la contratación a modo completo ($p=0,003$) donde los valores promedio de la contratación temporal es inferior.

En la Tabla 10 observamos la significación entre la actitud sobre el bilingüismo de las familias con el hecho de que sus hijos estudien idiomas fuera del centro ($p=0,037$). Los idiomas más estudiados son el francés (media 15,76) y el inglés (media 9,64) donde el grado de significación de estos es $p=0,035$.

Tabla 10

Relación de la actitud de los padres sobre el bilingüismo y el que los hijos estudien idiomas fuera del centro.

Idiomas	Sig. asintót	Idiomas fuera del centro	Valores promedio
Idiomas fuera del centro ($p=0,037$)	,035	Inglés (1)	9,64
		Francés (2)	15,67

De acuerdo con la Tabla 11 comprobamos que hay diferencias significativas entre la actitud ante el bilingüismo con el nivel de inglés por parte de la madre ($p=0,001$) cuyas significaciones serían entre mucho nivel de idioma y poco ($p=0,17$), por otra parte entre mucho y nada ($p=0,01$), y por último entre nada y poco ($p=0,004$) donde se pueden observar grandes diferencias entre los valores medios de unos niveles de idioma a otros.

Tabla 11

Relación de la actitud con el nivel de inglés de la madre.

Dominio del inglés, madre	Sig. asintót	Nivel de inglés	Valores promedio
Dominio del inglés de la madre (p=0,001)	,004	Nada (1)	50,45
		Poco (2)	68,31
	,001	Nada (1)	32,85
		Mucho (4)	55,20
	,017	Poco (2)	31,13
		Mucho (4)	46,75
	0,55	Bastante (3)	11,76
		Mucho (4)	17,80

Respecto al alto grado de significación entre la satisfacción de las familias con el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la modalidad de bilingüismo y el nivel de inglés de la madre de la Tabla 12 ($p=0,008$), se observan las siguientes significaciones: entre “nada” de nivel y “poco” ($p=0,005$) y entre “nada” y “bastante” (0,013), siendo los valores promedio de “nada” inferiores a sus respectivos, es decir, a menor nivel de inglés por parte de las madres, menor grado de satisfacción.

Tabla 12

Relación del grado de satisfacción de las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la modalidad de bilingüismo con el nivel de inglés de la madre.

Dominio del inglés, madre	Sig. asintót	Nivel de inglés	Valores promedio
Dominio del inglés de la madre (p=0,008)	,005	Nada (1)	50,68
		Poco (2)	68,06
	,013	Nada (1)	36,13
		Bastante (3)	51,59
	,099	Nada (1)	34,37
		Mucho (4)	45,95
	,201	Poco (2)	35,26
		Bastante (3)	42,74
	,950	Poco (2)	33,44
		Mucho (4)	33,85
	,266	Bastante (3)	15,29
		Mucho (4)	11,80

A continuación, la Tabla 13 nos refleja una relación estadísticamente significativa ($p=0,004$) entre el grado de satisfacción de las familias ante la enseñanza-aprendizaje del inglés y el dominio de inglés del hermano. Las significaciones las encontramos entre nada y mucho ($p=0,000$) y entre ningún nivel y poco ($p=0,002$), siendo a favor cuando hay nivel de idioma por poco que sea.

Tabla 13

Relación del grado de satisfacción de las familias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la modalidad de bilingüismo con el dominio de inglés del hermano.

Dominio del inglés, hermano	Sig. asintót	Nivel de inglés	Valores promedio
Dominio del inglés del hermano (p=0,004)	,002	Nada (1)	13,80
		Poco (2)	30,61
	,008	Nada (1)	14,30
		Bastante (3)	27,74
	,000	Nada (1)	8,30
		Mucho (4)	21,33

Por otra parte, en la Tabla 14 hay un alto grado de significación entre la percepción del rendimiento en inglés de los hijos de las familias encuestadas con la colaboración de los padres en las diferentes actividades que realiza el centro para las familias relacionadas con el aprendizaje y fomento del aprendizaje del inglés (p=0,001). Las relaciones de significación se dan entre aprobado y sobresaliente (p=0,000) y entre aprobado y notable (p=0,001) siendo a favor cuando el nivel es más elevado, en este caso el sobresaliente seguido del notable.

Tabla 14

Percepción de los padres del rendimiento de los hijos con la implicación en las tareas escolares relacionadas con el bilingüismo.

Percepción del rendimiento	Sig. asintót	Nivel de inglés percibido	Valores promedio
Percepción del rendimiento en inglés de los hijos (p=0,001)	0,36	Suspenso (1)	28,92
		Aprobado (2)	18,38
	,991	Suspenso (1)	34,92
		Notable (3)	35,01
	,646	Suspenso (1)	24,75
		Sobresaliente (4)	27,84
	,001	Aprobado (2)	35,56
		Notable (3)	55,28
	,000	Aprobado (2)	28,56
		Sobresaliente (4)	49,55
	,305	Notable (3)	53,28
		Sobresaliente (4)	59,57

Acorde a la percepción que tienen los padres del rendimiento de sus hijos en inglés y el grado de satisfacción sobre la enseñanza bilingüe del centro, se observa una relación estadísticamente significativa (p=0,003) en la Tabla 15 donde la relación de significación se da entre suspenso y sobresaliente (p=0,007) y a su vez entre suspenso y notable (p=0,008). Esto quiere decir que los padres cuyos hijos tienen un mayor nivel de inglés percibido, más satisfechos se encuentran ellos.

Tabla 15

Percepción de los padres del rendimiento de los hijos con su satisfacción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la modalidad de bilingüismo

Percepción del rendimiento	Sig. asintót	Nivel de inglés percibido	Valores promedio
Percepción del rendimiento en inglés de los hijos (p=0,003)	0,51	Suspenso (1)	11,67
		Aprobado (2)	21,52
	,008	Suspenso (1)	14,25
		Notable (3)	36,98
	,007	Suspenso (1)	11,25
		Sobresaliente (4)	29,53
	,021	Aprobado (2)	39,47
		Notable (3)	53,23
	,016	Aprobado (2)	33,45
		Sobresaliente (4)	46,19
	,483	Notable (3)	54,13
		Sobresaliente (4)	58,45

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo permite una aproximación al bilingüismo desde la valoración y satisfacción de las familias cuyos hijos están recibiendo una educación bilingüe en los centros educativos de secundaria. Se parte del posicionamiento teórico de la educación sistémica en la que se debe atender a las relaciones entre instituciones participantes en la educación de los menores. De modo que cualquier cambio que se introduce en los centros educativos conlleva alteraciones en el conjunto de la comunidad educativa, de igual modo que los cambios familiares también alteran los procesos educativos que se desempeñan en el interior de los centros educativos. Parafraseando a Fuentes (2013) para evitar que la escuela se alce como única institución clave en la socialización de los niños, familia y escuela deben ser afines de forma natural, y establecer actuaciones comunes y coherentes sobre prácticas sociales, moral y valores a transmitir. Sin embargo, los estudios predominantes en el bilingüismo suelen primar la perspectiva del estudiante y del docente, incluso la didáctica, dejando en un segundo plano los estudios sobre las familias, sobretudo en el panorama español. Por ello, la primera conclusión que se extrae de este trabajo se desprende de la fundamentación y consulta de las fuentes, y consiste en reconocer la necesidad de incentivar estudios en este campo desde la perspectiva familiar, pues solo así se pueden detectar y poner de manifiesto tanto su percepción como las necesidades educativas de las familias derivadas de la implantación del bilingüismo en los centros escolares.

Uno de los puntos de partida de nuestro estudio fue conocer la percepción de las familias hacia el bilingüismo de sus hijos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Tras analizar los resultados expuestos respecto esta variable, podemos concluir entre otros aspectos, que predomina una buena actitud y un buen nivel de inglés por parte de los padres, que da lugar a una mayor satisfacción por su parte hacia el bilingüismo y por parte de los alumnos se obtienen mejores notas académicas. Este hecho pone fin a las preocupaciones de los padres por la modalidad de bilingüismo estudiadas en investigaciones precedentes como son la posibilidad de retrasos y desórdenes en la adquisición lingüística de sus hijos y así como el hecho de que el bilingüismo acabase provocándoles determinadas confusiones y acabasen mezclándolos (King y Fogle, 2009).

Más específicamente, en lo que respecta a las actitudes, los estudios realizados por Masgoret Gardner (1999) nos confirman que las actitudes juegan un papel fundamental en el aprendizaje de idiomas, ya que fortalecen la motivación para aprenderlos. Esto se debe a que las actitudes son un conjunto de componentes afectivos, conativos, cognitivos y evaluativos manifestados a través de creencias y opiniones sobre el aprendizaje de una lengua (Manzaneda y Madrid, 1997). La presente

investigación se ha planteado como objetivo específico conocer la actitud que las familias presentan ante el aprendizaje de un idioma extranjero en la modalidad de bilingüismo, comprobado que la actitud de los padres y madres de los alumnos de educación secundaria hacia el bilingüismo es positiva, pues predomina una disposición favorable hacia el aprendizaje de idioma tanto del francés como del inglés fuera del centro, siendo las madres las que muestran mejores actitudes, especialmente las que tienen un mayor nivel de inglés. Al respecto, Cirugeda y Campillo (2016) señalan el incremento de alumnos que acuden a actividades extraescolares para la adquisición y refuerzo de la lengua extranjera, así como el visionado de vídeos en versión original, como prácticas habituales en las unidades familiares, lo que denota una mejora de la actitud de las familias. En general, la actitud positiva de las familias traducida en una mayor participación e implicación hacia la educación de sus hijos tiene una gran influencia en el éxito académico y global de todos los estudiantes (Epstein y Sanders, 2000, Consejo Escolar del Estado, 2014), del mismo modo, el efecto de un alto nivel participación y una actitud positiva de padres y madres en el rendimiento en los programas de idiomas extranjeros correlacionan significativamente con el nivel de aprendizaje de sus hijos (Hosseinpour, Sherkatolabbasi y Yarahmadi, 2015).

Teniendo en cuenta la importancia de una buena actitud en las familias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Rosenbusch, 1987) y para predecir el nivel de éxito de los niños en el logro lingüístico (Baker, 1992), los resultados obtenidos nos permiten concluir que se debe aprovechar la buena disposición de las familias hacia la adquisición de un segundo idioma, tanto dentro como fuera del sistema escolar, para establecer protocolos de acogida de los padres a los centros bilingües, fomento de buenas prácticas en el contexto familiar, asesoramiento respecto a los centros externos de enseñanza de idiomas, entre otras actuaciones, todo ello en mejora de la calidad de la educación que reciben los niños y de un mayor logro de la competencia lingüística.

Además de conocer las actitudes de las familias hacia el bilingüismo, se estudió el grado de satisfacción de las familias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en la modalidad de bilingüismo. Tras el análisis de los resultados obtenidos se ha comprobado que el grado de satisfacción en la modalidad de aprendizaje bilingüe de las familias se encuentra estrechamente ligado al nivel de inglés de las madres, de modo que a mayor nivel de inglés por parte de la madre mayor grado de satisfacción. Por otra parte, las familias en su conjunto, se sienten satisfechas con el programa bilingüe del centro de su hijo y disponen a su vez de otro hijo estudiando inglés con “poco” o “ningún” nivel. Como en otros estudios, más específicamente el realizado por Parkes y Ruth (2011), los datos desvelan que a pesar de las preocupaciones por la modalidad bilingüe en lo que respecta al desarrollo del lenguaje y alfabetización, las habilidades matemáticas, la comunicación entre la familia y la escuela, y las dificultades académicas asociadas al rendimiento escolar, los padres se sienten mayoritaria y altamente satisfechos con el programa bilingüe presentado en los centros escolares de sus hijos, especialmente aquellos que se implican en el desarrollo educativo desde el hogar, aunque también es posible que los padres menos satisfechos no participaran en el estudio. De todo ello se concluye la necesidad de promover una mayor implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, favoreciendo de este modo una mejora de la satisfacción hacia el bilingüismo.

Para finalizar, el estudio realizado también pone de manifiesto la existencia de un alto grado de significación entre la percepción de padres y madres respecto al rendimiento académico en inglés de sus hijos y la satisfacción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la modalidad de bilingüismo. Más concretamente, se manifiesta que la percepción de las familias sobre el rendimiento en inglés de sus hijos es de notable y sobresaliente. Por lo tanto, cuanto más satisfechas están las familias con el aprendizaje de inglés en la modalidad de bilingüismo, mayor es el nivel de inglés que perciben de sus hijos.

Referencias bibliográficas

- Aira, A. (2013). *El bilingüismo y sus efectos en estudiantes de nivel secundario*. Universidad de Gotemburgo, Gotemburgo. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35209/1/gupea_2077_35209_1.pdf
- Arnau, J. (1985). Educación en la segunda lenguas y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general. En M. Siguan (coord.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares* (7-20). Barcelona, Edicions Universitat Barcelona.
- Bandura, A. & Walters, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, USA: Multilingual Matters
- Castejón, J.L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. España, Editorial Club Universitario.
- Cirugeda López, I. & Campillo López, R. M. (2016) El método sistemático-sintético de lectoescritura Phonics como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa. *Revista Fuentes*, 18 (2), 183-195.
- Cohen, A. (1975). *A sociolinguistic approach to bilingual education: experiments in the American Southwest*. Newbury House Publishers.
- Crinion, J., Turner, R., Grogan, A., Hanakawa, T., Noppeney, U., Devlin, J. T., Aso, T., Urayama, S., Fukuyama, H., Stockton, K., Usui, K., Green, D.W., & Price, C.J.. (2006). Language control in the bilingual brain. *Science*, 312(5779), 1537-1540.
- Cummins, J. (1990). The Academic, Intellectual, and Linguistic Benefits of Bilingualism. So you want your child to learn French, 89-95. *Canadian Parents for French*. Recuperado de: <http://www.cpfcalEnglishlParentsbenefitsbilingualism.htm>
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Engle, P. (1975). Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups. *Review of Educational Research*, 40, 2, 283-325.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fuentes, S. (2013). School choices: moral and distinction in the relation family-school. *Cuadernos de Pesquisa*, 43 (149), 682-703
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhaktia, & W. Richie (Eds.), *Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (547-576). Malden, MA: Blackwell.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & García, M. (2002). A Structural Equation model of Parental Involment, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Hoffmann, C. (2014). *An introduction to bilingualism*. Routledge: Taylor & Francis.
- Hosseinpour, V., Sherkatolabbasi, M. & Yarahmadi, M. (2015). The impact of parents' involvement in and attitude toward their children's foreign language programs for learning English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(4), 175-185.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. En P. Auer y Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45-68). New York: Mouton of Gruyter.
- Uribe, D., Gutiérrez, J. & Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, nº 10, pp.85-100.
- Rosenbusch, M. (1987). *Second language learning in Young children*. Iowa State University. Recuperado de: <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/8581/>

- Kaushanskaya, M. & Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(4), 705-710.
- King, K. & Fogle, L. (2006). Raising bilingual children: Common parental concerns and current research. *Center for Applied Linguistics*, 26, 17-29.
- King, K. & Fogle, L. (2009). La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales. *Revista CALdigest*, febrero, 1- 4.
- King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008) Family language policy. *Language and linguistics compass*, 2(5), 907-922.
- King, K. & Mackey, A. 2007. *The bilingual edge*. New York: Harper Collins.
- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E. & Kraus, N. (2012). *Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages*. San Francisco: Keck Center for Integrative Neuroscience.
- Larrosa, S. & Rodríguez-Arias, J. L. (2002) *Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles* (Tesis doctoral). LA Coruña: Universidad de Coruña. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3974485.pdf>
- Lastra, S. (2009). An Understanding of the Concept and Conditions of Bilingualism: A Study in an EFL Setting. *How Journal*, 16 , pp. 167 - 187.
- López García, Á. 2009. *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid: Francfort del Meno, Iberoamericana y Vervuert.
- Mackey, W.-F (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. París, Editions Klincksieck.
- Manzaneda, F. & D. Madrid (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP), en E. A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (eds) (1997) *Francisco Manzaneda Oneto "In Memoriam"* (153-171). Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and Second Language Learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 1: 123-163.
- Ministerio de Educación, Cultura y deporte, (MECD). (2012). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*. Colección Eurydice España-Redie.
- Morales Gálvez, C. (2009) La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y future: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (20), 17 – 30.
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 187-202.
- Moreno Olivós, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL3.pdf>
- Orden ECI 1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council.
- Parkes, J. & Ruth, T. (2011). How satisfied are parents of students in dual language education programs? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 701-718.
- Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I. & Teutsch-Dwyer, M. (2004). Multilingualism, second language learning, and gender. *Studies in second language acquisition*, Vol.26 (1). p.125.
- Piller, I. (2001) Who, if anyone, is a native speaker? *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 12 (2), p.109-121
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409.
- Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2010). *Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües español/inglés en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Para citar este artículo

Hernández Prados, M. A., Gambín Martínez, M.J. & Tolino Hernández-Henarejos, A. C. (2018). La percepción de las familias ante la enseñanza de segundas lenguas. *Revista Fuentes*, 20(1), 11-27. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.01>

Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios¹

Creation of transmedia contents in the hyperconnected society.
A digital ethnography with university students.

Rocío Anguita Martínez
Laura De la Iglesia Atienza
Eduardo García Zamora
Universidad de Sevilla

Recibido: 17/01/2018
Aceptado: 02/05/2017

ABSTRACT

We present an investigation carried out with university students of the field of social education centred on the analysis of the design, creation and broadcasting of transmedia contents. In addition, we are interested in the role that transmedia contents can play in the creation of participatory cultures and social and community development. First, we make a brief introduction about the role that transmedia literacy and convergence culture can play into the formal education institutions. Second, we show the educational design analysed. Third, the study addresses the main elements that shaped the research design, having opted for a work that combined narrative research with digital ethnography intended not only to describe the process followed, but also to identify the possibilities of transmedia projects in the university for the development of soft skills, the management of tacit knowledge and the collective construction of knowledge. Fourthly, the main results derived from the educational development followed in the elaboration and the production of transmedia content by the students are described. And finally, a series of conclusions is also discussed, in which important issues such as the relationship between transmedia literacy, the construction of citizenship and the mediation of learning from creative experimentation

KEY WORDS: Transmedia narrative, educommunication, media literacy, media ecology

RESUMEN

Se presenta un trabajo realizado con jóvenes universitarios centrado en el análisis del diseño, creación y difusión de contenidos transmedia y el papel que éstos pueden jugar para el establecimiento de culturas participativas y el desarrollo social y comunitario. Tras realizar una breve introducción respecto del papel que puede jugar la alfabetización transmedia y la cultura de la convergencia dentro de las instituciones de educación formal, se expone el diseño educativo que ha sido objeto de investigación. Posteriormente, el estudio aborda los principales elementos que conformaron el diseño de investigación, habiéndonos decantado por un trabajo que combinando la investigación narrativa con la etnografía digital pretendía no sólo realizar una descripción del proceso seguido, sino, también, identificar las posibilidades de los proyectos transmedia en la universidad para el desarrollo de habilidades blandas, la gestión de saberes tácitos y la construcción colectiva de conocimiento. En un tercer momento se describen los principales resultados derivados del desarrollo educativo seguido en la elaboración y producción del contenido transmedia por el alumnado. Finalmente, se enumeran una serie de conclusiones en las que se discute además respecto de asuntos tan importantes como la relación entre la alfabetización transmedia, la construcción de ciudadanía y las mediaciones del aprendizaje desde la experimentación creativa.

PALABRAS CLAVE: Narrativas transmedia, educomunicación, alfabetización mediática, ecología de los medios.

¹ Este texto resultado del proyecto de investigación “Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía” (EDU2014-51961-P). Ministerio de Economía y Competitividad. Proyectos de I+D. Convocatoria 2014, Modalidad 1: Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento

Dirección de correspondencia:

Rocío Anguita Martínez, Universidad de Valladolid, Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social. E-mail: rocioan@pdg.uva.es

1. Introducción

En la actualidad, las culturas participativas tienden a ser vistas cada vez más como un proceso centrado en los entornos tecnológicos (Van Dijck, 2013) donde más que hablar de personas que son productores y consumidores mediáticos, podríamos verlas como participantes que interaccionan para construir su propia mitología personal con los recursos extraídos del flujo mediático y que confieren sentido a su vida cotidiana (Jenkins, Ito & Boyd, 2015).

La convergencia de medios no tiene lugar mediante aparatos tecnológicos, sino que se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros consumidores (Jenkins, 2006). Esta convergencia representa un enorme cambio cultural ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Este proceso genera una inteligencia colectiva que puede verse como una nueva alterativa de poder mediático.

Uno de los fenómenos que emergen de estas culturas participativas son las narrativas transmedia (Scolari, 2016). En el nivel más básico, los relatos transmedia son historias contadas a través de múltiples medios de comunicación. Las historias más importantes tienden a fluir a través de múltiples plataformas y medios de comunicación (Wängqvist, M. & Frisén, A. 2016). Desde la perspectiva de los consumidores, las prácticas transmedia promueven la multialfabetización, o sea, la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes. Por otra parte, no podemos perder de vista el papel que juegan los medios de comunicación en su configuración cognitiva social y afectiva (Jenkins, Ford & Green, 2013), los usos y apropiaciones que hacen de las tecnologías y artefactos digitales (Bar, Weber & Pisani, 2016), el rol que juegan los *social media* como instrumentos del empoderamiento social y ciudadano al crear subculturas y formatos colaborativos de generación, distribución y recepción de la cultura mediática (Buckingham & Kehily, 2014).

Desde el punto de vista educativo el uso de las tecnologías digitales ha supuesto una oportunidad para el ejercicio de nuevas formas de interacción social que, en la actualidad, están transformando el funcionamiento y rol de las instituciones de aprendizaje formal, sobre todo las escuelas y la universidad (Malone, T. W., Bernstein, M. S., 2015). Uno de los retos más importantes que debemos afrontar es el de que todas esas experiencias en las que se desarrollan, extienden y difunden nuevas formas de producción, comunicación y adquisición de conocimiento generadas en ámbitos de naturaleza y procedencia diversa tengan una traducción a nivel educativo, y se transformen en procesos de aprendizaje integrales (Ito, 2010). En este marco, los medios digitales abren la puerta a un nuevo paradigma educativo en el que el aprendizaje pueda tener lugar “en cualquier momento y en cualquier lugar”, una dinámica cultural que ha sido descrita en la literatura como *ubicua* (Cope & Kalantzis, 2009) y que nos recuerda que la vida diaria se convierte en espacio para nuevas pedagogías y nuevas prácticas de aprendizaje.

En este sentido, debemos tener en cuenta las posibilidades que ofrece el diseño, creación y difusión de contenidos transmedia en tanto proceso de mediación tecnológica y social (Rao, Jongerden, Lemmens, & Ruivenkamp, 2015) respecto de la visibilización, reconocimiento y configuración de una serie de habilidades blandas y saberes tácitos que los y las estudiantes pueden traer consigo (Dede, 2010; Davies, Fidler & Gorbis, 2011), y que han sido caracterizados por la literatura bajo el marco general de aprendizajes invisibles en una sociedad *kenomádica* (Moravec, 2013; Cobo, 2016).

2. Metodología de la investigación

El objetivo de la investigación realizada ha sido profundizar en el análisis del diseño y creación de narrativas transmedia elaboradas por jóvenes universitarios en el marco de culturas participativas en red, combinando la creación de contenidos multimedia con propuestas educativas orientadas al desarrollo social y comunitario.

Se trata de comprender cómo estos jóvenes están adquiriendo competencias transmedia e incorporando estos procesos al ámbito educativo (Vélez, 2017), donde aprender es un efecto colateral

de la producción creativa y de la colaboración comunitaria, lo que se denomina “connected learning” o aprendizaje en conexión (Ito, 2010).

Los objetivos específicos que se querían alcanzar con la investigación eran:

1. Identificar en el universo mediático de la ficción o de la comunicación social que analizan y elaboran los y las jóvenes, es decir, cuáles son las características e indicadores principales en el diseño y creación de narrativas transmedia.
2. Indagar acerca del papel que juega el diseño educativo de propuestas transmedia y los procesos de mediación tecnológica basados en la cultura participativa en red, respecto a la gestión de saberes tácitos del alumnado, el desarrollo de habilidades blandas y la transferencia de aprendizajes al ámbito personal, profesional y social.
3. Explorar las formas de participación y procesos de construcción colectiva de conocimiento en la creación de narrativas transmedia de los jóvenes universitarios y el impacto que tienen en la configuración de subjetividades ciudadanas.

El estudio realizado parte de una investigación de corte narrativo (Chase, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Rivas Flores, 2014), ya que el foco de atención se centró en la exploración de las producciones narrativas transmedia a través de las que los y las participantes conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno hiperconectado.

En el plano metodológico se realizó una etnografía digital (Hine, 2004; Beaulieu, 2004) ya que nos permite examinar las relaciones que mantienen las y los jóvenes con las tecnologías y los medios de comunicación y cómo estos últimos median en la configuración de subjetividades contemporáneas y culturas participativas. La perspectiva etnográfica que usamos tiene que ver con los desafíos que propone internet y su uso, tanto como herramienta de investigación como objeto de conocimiento (Ardévol, et. al, 2008) al tener en cuenta una serie de elementos novedosos que añade internet a la investigación tales como (Hine, 2004) el ser “multi-local” permite considerar la comunicación analógica y digital como dos caras de una misma vivencia y, por ello, ser fluida, móvil, cambiante y dinámica, para permitir entender las relaciones entre lo virtual y lo presencial. Por ello mismo también obliga a los y las investigadores a entender y vincularse con la tecnología que se está analizando y a empatizar con las formas de relación que propician estas tecnologías.

En el caso concreto que presentamos, la vivencia virtual y real se han dado la mano constantemente, ya que todas las producciones realizadas por los y las jóvenes, tanto en formato audiovisual como en formato textual, se han realizado en formato digital. Además, ellos y ellas han expuesto su narrativa transmedia analizando sus expansiones en los espacios virtuales: redes sociales, webs, blogs, chats,... todo ello mezclado con sus apreciaciones y vivencias entre la vida analógica y presencial.

El proceso de investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2015/16 en el marco de dos asignaturas pertenecientes al Grado de Educación Social en la Universidad de Valladolid (Castilla y León-España): TIC's Aplicadas a la Educación (primer curso) y Medios de Comunicación Social (cuarto curso), en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y la Facultad de Educación de Palencia, respectivamente.

El estudio incluye el trabajo y análisis tanto de los aspectos vinculados a la realidad analógica y presencial del aula como a los elementos de la docencia y la realidad virtual/digital de los y las participantes. El volumen ingente de material recogido ha obligado a realizar una selección para el análisis y posterior uso en la investigación. Por ello, se seleccionaron 10 producciones de entre todas las narrativas transmedia realizadas en clase.

Los instrumentos y fuentes de datos de investigación utilizados para realizar la investigación responden a las complejidades propias de la etnografía digital:

1. Narrativas transmedia: son las producciones transmedia elegidas por los diferentes grupos para su análisis, tanto en el ámbito de la ficción (p.e. literatura, cine, música, videojuegos, etc.) como en el de la realidad social (p.e. periodismo y documentación social).
2. Expansiones narrativas transmedia: son las producciones audiovisuales elaboradas por los y las jóvenes y que expanden la narrativa transmedia elegida inicialmente, orientadas a un ámbito de la intervención sociocomunitaria.

3. Observaciones de aula: En las dos aulas donde se ha desarrollado la investigación ha habido un observador externo, que ha realizado observaciones sobre la dinámica de trabajo en el aula de los y las jóvenes en el proceso de realización de las narrativas transmedia.
4. Comentarios y recomendaciones realizadas en el trabajo en grupo: se han recogido todos los comentarios y textos realizados a los trabajos realizados en grupo por los y las jóvenes.
5. Grabaciones en video: todos los procesos del diseño, creación, presentación y puestas en común en las clases de los trabajos de los estudiantes han sido grabados en video.

Para la codificación y categorización de datos hemos seguido tres procedimientos sistemáticos y exhaustivos, con los que se buscaba generar comprensiones sobre el objeto de estudio gradualmente:

1. Procesos de codificación y categorización: son procesos sistemáticos y exhaustivos en los que se busca generar comprensiones sobre el objeto de estudio, para lo cual se utilizó un procedimiento de codificación posterior a partir de los datos (Strauss & Corbin, 1990; Trinidad, Carrera & Soriano, 2006).
2. Mapeo conceptual de las representaciones gráficas y audiovisuales: procediendo a la representación de conocimientos de forma visual, lo cual nos ha permitido enlazar con conceptos afines a la hora de proceder a la interpretación de datos (Simons, 2009).
3. Análisis discursivo de las narrativas: al centrarnos no sólo en la descripción de lo que las narrativas dicen y su estructura formal, sino también el significado de la experiencia con relación al proceso de selección, producción y presentación de las expansiones narrativas seleccionadas en el estudio (Gibbs, 2012).

3. Diseñando contenidos transmedia en el ámbito de la formación en el Grado de Educación Social: la propuesta educativa

El proceso educativo parte de considerar el diseño, producción, presentación y análisis de las narrativas transmedia en tanto actividad sociocultural en la que se entrecruzan tres planos (Rogoff, 1997), el de la apropiación participativa, el de la participación guiada y el del aprendizaje.

Nuestra propuesta se centra en el plano de la participación guiada y cómo implementar procesos educativos que medien los aprendizajes de las y los estudiantes de forma colaborativa. En esta propuesta se dan tres procesos de apoyo mutuo en la configuración de aprendizajes:

1. Por un lado, implementando una infraestructura tecno-institucional en la que se consideran diferentes escenarios de trabajo donde experimentar distintas formas de comunicación (hipertextual, multimedial, interactiva, reticular) que abren las puertas a la consideración de un modelo de aprendizaje en el que se comparten objetos, se establecen procesos creativos de conocimiento, dinámicas de interacción mediación e hibridación tecnológica y procesos de transformación personal y profesional).
2. Por otro lado, concibiendo la mediación educativa propuesta en las aulas como un proceso en el que se visibilizan, reconocen y gestionan toda una serie de habilidades blandas del alumnado como son el desarrollo de la creatividad y de la innovación, habilidades de colaboración y de aprendizaje contextual, la posibilidad de generar proyectos de dirección autónoma y en el que se posibilitan habilidades para la comunicación, la selección de información y el pensamiento crítico.
3. Finalmente, tratando de recuperar esos aprendizajes prácticos que han realizado nuestros estudiantes en la sociedad hiperconectada, para lo cual el aula se convierte en un espacio en el que mediar en la conversión de todos aquellos saberes tácitos que las y los jóvenes universitarios aprenden en y a través de sus interacciones digitales.

El diseño educativo que propusimos para realizar esta investigación se presenta en seis fases o momentos, tal y como se puede ver en la Figura 1.



Figura 1. Fases en el diseño, creación y difusión de Narrativas Transmedia

- En la primera y segunda fase los y las estudiantes comparten sus propias experiencias mediáticas de forma colectiva por grupos de trabajo (*socialización*) a través de la selección y análisis de una producción transmedia;
- En la tercera fase se produce un primer proceso de intercambio sobre las narrativas transmedia en tanto producciones digitales en las que se entremezclan los saberes culturales y cívicos de las y los estudiantes (*externalización*);
- En la cuarta fase, los y las estudiantes han de interrogarse respecto de algunos ejes o ideas-fuerza de la sociedad aumentada y de su propio capital informacional a través de la ampliación de la narrativa que han analizado previamente (*combinación*);
- En la quinta y sexta fase del proceso, se vuelve análisis colectivo y la reflexión final respecto de la sociedad aumentada incorporados en un documento sobre proceso seguido durante las sesiones (*internalización*).

Otro proceso que media en el proceso de apropiación tecnobiográfico-mediática por parte de los y las estudiantes son las dos modalidades de participación que se han desarrollado en el aula, con un carácter eminentemente colaborativo-participativo y que nos han permitido mediar en el capital informacional de los jóvenes hiperconectados:

- Por una parte, la opción de convertir el proceso de creación-diseño-presentación-difusión de las narrativas transmedia en una forma de experimentar y jugar con y respecto a lo que ha sido la constitución identitaria de nuestro alumnado en la sociedad aumentada, pero también en la posibilidad de generar compromisos por parte de los jóvenes hiperconectados respecto del acceso, uso, construcción de ciudadanía que hacemos en y con las tecnologías digitales.
- Por otra parte, la propuesta de trabajo se desarrolla sobre la base de una cierta cultura de la propagabilidad de los saberes tácitos del alumnado respecto de la sociedad hiperconectada, y que se concreta con una propuesta de apropiación práctica (intrapersonal) basada en el flujo de ideas, la selección en base a un material disperso, experiencias mediáticas diversificadas, modelos de participación de las narrativas transmedia de “final abierto”, la facilidad para la difusión de los trabajos como instrumento de motivación, la colaboración en los roles desarrollados por el alumnado (creador de historias, analista, colaborador, problematizador...).

Por último, esta cultura de trabajo colaborativo en el aula-clase ha evidenciado diferentes implicaciones y formas de participación respecto a la experiencia propuesta. Desde aquellos/as estudiantes que han jugado un papel de “merodeadores” hasta los que han desarrollado formas de participación periférica al grupo o los que se han comprometido con la propuesta más allá del horario de clases.

Debemos resaltar aquí que esta propuesta de trabajo de contenidos transmedia en el aula es original de las y los autores de la investigación y va en consonancia con otros dispositivos de investigación que se han puesto en marcha para indagar acerca de las producciones transmedia de los jóvenes (Scolari, 2018).

4. Principales resultados del proceso de diseño, creación y difusión de Narrativas Transmedia en los casos estudiados.

El primer elemento de reflexión debe ser el mensaje central elegido por el alumnado para elaborar su Narrativa Transmedia (en adelante, NT). En la asignatura se plantea un primer paso que es la elección de la narrativa a partir del conjunto de las producidas en el universo de ficción o en los entornos mediáticos vinculados a la realidad. Partimos de que en la propuesta práctica del aula (que ha tenido lugar tras las sesiones teóricas de la presentación de las NT) se ha dado total libertad para elegir el mensaje, la única recomendación (que no obligación) ha sido que fuera un tema en el que todos los miembros del grupo pudieran aportar algo, para que fuera un verdadero trabajo colaborativo donde cada uno hace lo que mejor sabe hacer, como afirmaba Jenkins (2003). No se hizo mención expresa a que fuera un mensaje vinculado a algunos de los ámbitos de la Educación Social, sino que se dejó completa libertad de elección a los grupos.

La única propuesta alternativa que se ofreció fue que eligieran entre temas de ficción o temas más allá de la ficción. Los grupos optaron por temas de ficción en su totalidad salvo en el caso de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) que por razones académicas se vinculó al transmedia de tipo social. Tras un debate en los grupos, cada uno eligió como tema para sus narrativas los siguientes géneros (añadimos la codificación de los datos que utilizamos en adelante):

- Un cuento clásico: *La Bella Durmiente* – BDMPa
- Una obra literaria: *El Señor de los Anillos* (influido por versión cinematográfica) – ESAVa
- Un videojuego: *Pokemon* – POKVa
- Una serie de TV: *Breaking Bad* – BKIPa
- Un comic: *The Walking Dead* (aunque inclinados a su versión como serie de TV) – PTZVa
- Evaluación proyectos sociales de Comunicación Transmedia Social: *Mujeres en Venta: trata de personas con fines de explotación sexual en Argentina* y *Aylan Project: Yo no te olvido* – PST_1Pa/PST_2Pa.

El alumnado con el que trabajamos las narrativas transmedia podemos decir que no se ajustaba al perfil “clásico” del alumnado del grado de Educación Social -la imagen socialmente construida que tenemos de este colectivo- de ser unos jóvenes con preocupaciones socioeducativas relevantes y mostrarlas en sus producciones académicas, salvo en los casos de los grupos que hemos denominado BDMPa con un claro mensaje reivindicativo sobre el tema de género (Fueyo y De Andrés, 2017) y PSTPa con un mensaje sobre problemáticas sociales vistas a través de los mass media. El resto de grupos y narrativas tienen un mensaje central asociado a la cultura juvenil de las y los participantes que no tiene nada que ver con su perfil académico y que van desde la adaptación de un videojuego a su ciudad (PKMVa), una serie de TV con un guión adaptado a su ocio de consumo como *Breaking Bad* (BKIPa) y un par de versiones alternativas para un comic/serie TV (PTZVa) y para una obra literaria/trilogía cinematográfica (ESAVa).

Lo cierto es que el tema elegido por cada grupo nos permite mapear la cultura de los jóvenes universitarios, asunto del que ya teníamos información previa gracias al Cuestionario sobre Identidades Mediáticas “*Comunicación, tecnologías e identidad*” que habíamos estado trabajando con ambos grupos. Videojuegos, series de TV y cine forman parte de su cultura mediática y esa seguramente sea una de las causas de la elección. Que sean todas las elecciones sobradamente conocidas por todos los y las jóvenes nos habla de la uniformidad de la cultura juvenil, cuando no del pensamiento único y de un consumo masivo de los mismos productos.

Llama también la atención que a pesar de la diferencia de edad entre los dos grupos (de media 18 años en Valladolid, 22 en Palencia) las temáticas son muy semejantes, ¿pertenecen a la misma generación? Mucho se ha hablado de este tema con denominaciones más o menos acertadas, desde nativos digitales a *millennials*, pero más que su edad nos debería interesar su cultura “popular”: ¿Cuáles son sus referentes literarios, cinematográficos, de ocio, de los diferentes *mass media*? ¿Realmente tienen alguno? Claro que sí, pero seguramente no dentro de nuestros “académicos” parámetros. Que G. Bush aparezca en la NT de PTZVa, *Matrix* en ESAVa o el Universo Disney en BDMPa nos indica que realmente tienen una cultura que se relaciona directamente con el mensaje que desean transmitir con su NT.

Una vez elegido el tema de las NT cada grupo llevó a cabo un **segundo paso** que consistía en analizar las características transmedia de su elección incorporando una serie de indicadores (adaptado de Jenkins y sus posts en el blog *Confessions of An Aca-Fan*) proporcionados por los responsables de las asignaturas a modo de Guía, pero podían expandirse todo lo que considerasen oportuno. Lo que se denomina *Identikit* (Scolari, 2013): Expansión (*Spreadability*) vs. Profundidad (*Drillability*); Continuidad (*Continuity*) vs. Multiplicidad (*Multiplicity*); Inmersión (*Immersion*) vs. Extraibilidad (*Extractability*); Construcción de mundos (*World building*); Serialidad (*Seriality*); Subjetividad (*Subjectivity*); Realización (*Performance*). Estos análisis pudieron realizarse en formato visual. Tenemos el ejemplo de dos de ellos en la Imagen 1.



Imagen 1. Análisis de las características transmedia PTZVa, ESAVa

Este análisis en grupo, supervisado en el aula por los profesores responsables de las asignaturas, tuvo como producto final una reflexión escrita elaborada por cada grupo en la que analizaba en profundidad la expansión de su narrativa elegida (Imagen 2).

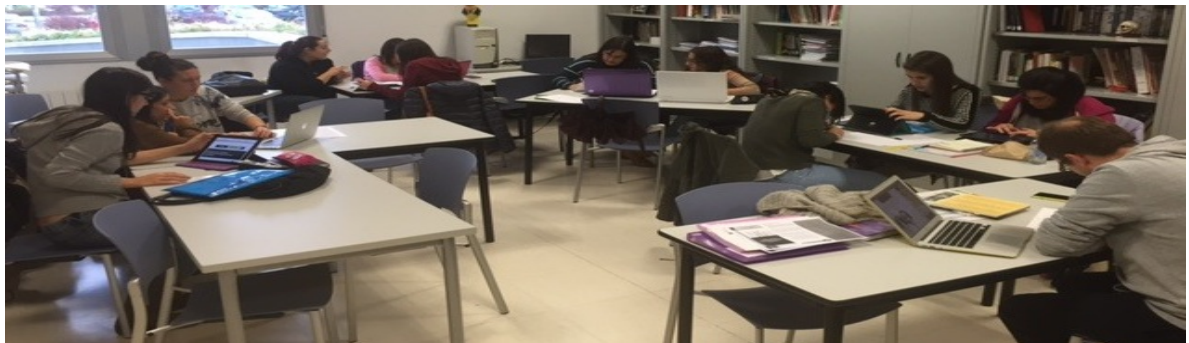


Imagen 2. Alumnado trabajando por grupos en las expansiones (Pa)

En un tercer paso, con las exposiciones en grupo de sus análisis en presentaciones elaboradas por el alumnado, se daba paso al co-análisis de las narrativas seleccionadas, tratando de visualizar, conocer y compartir los sentidos y significados, los elementos y las estructuras de cada composición narrativa. Se trataba de que cada grupo tomase nota de todos los comentarios realizados por el resto de grupos de clase, registrando las evidencias del proceso, para en última instancia, redactar un texto descriptivo y comprensivo en el que apareciesen, además del proceso de análisis de cada grupo, las discusiones generadas en el grupo-clase.

A su vez, de acuerdo con el cuarto paso, cada grupo analizaba su propio comportamiento de consumo cultural, analizando e incorporando al informe final algunas dimensiones vinculadas a la identidad y la subjetividad como audiencias que participan en la cultura-red de los mundos transmedia, incorporando algunos análisis que tenían que ver con los modelos participativos y los roles de usuario de consumo transmedia. Se trataba de que cada grupo tomase nota de todos los comentarios, registrando las evidencias del proceso para, en última instancia, redactar un texto

descriptivo y comprensivo en el que apareciesen, además del proceso de análisis de cada grupo, las discusiones generadas en el grupo-clase.

Con esto llegamos al quinto paso, donde cada grupo ampliaba la narrativa transmedia seleccionada y analizada elaborando una producción propia repensando el mensaje central, elaborando una línea básica narrativa, eligiendo el género al que iba a pertenecer su producción, decidiendo el punto de vista de la historia que se iba a narrar, qué se iba a contar, a qué audiencia iba a estar dirigido. En definitiva, decidiendo los contenidos de su narrativa transmedia como paso previo a su elaboración.

Tabla 1

Producciones finales de las NT expandidas por el alumnado y sus enlaces

El Señor de los anillos (ESAVa): <https://www.youtube.com/watch?v=3WnCvr9qLyQ>

Potaje Z (PTZVa):

https://goanimate.com/videos/0qCygOAr_hDw?utm_source=linkshare&utm_medium=linkshare&utm_campaign=usercontent

Pokemon llega a la Tierra (POKVa):

https://goanimate.com/videos/0qCygOAr_hDw?utm_source=linkshare&utm_medium=linkshare&utm_campaign=usercontent

Breaking Ice (BKIPa): <https://www.youtube.com/watch?v=RxFcb2C1ls4>

La Bella durmiente tiene mente (BDMPa): <https://www.youtube.com/watch?v=zKvplXJ0dFU>

Proyectos sociales transmedia: la comunicación digital como herramienta para la participación ciudadana:

(PST_1Pa/PST_2Pa): <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19349>

En la Tabla 1 ofrecemos los enlaces donde se encuentran las producciones finales de expansión elaborada por cada grupo y en las Imágenes 3, 4 y 5 podemos ver el aspecto visual del desarrollo de dichas expansiones por el alumnado. Los formatos de estas expansiones fueron variados. Varios optaron por hacer un video con finales y/o contenidos alternativos como el caso de la expansión de la Bella Durmiente (BCMPa, Imagen 3) y el Señor de los Anillos (ESAVa, Imagen 5). Otros grupos optaron por el cómic en formato digital como el caso de la expansión de Pokemon (POKVa, Imagen 5) y The Walking Dead y otros optaron por presentaciones en diferentes formatos digitales más clásicas con Powerpoint.

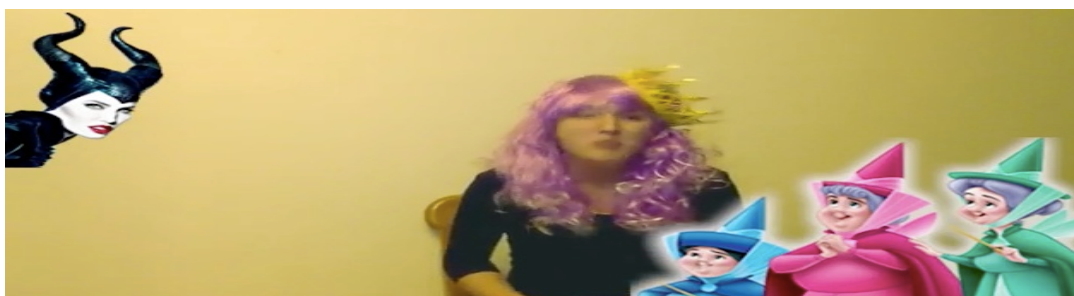


Imagen 3. Presentación vídeo BDMPa

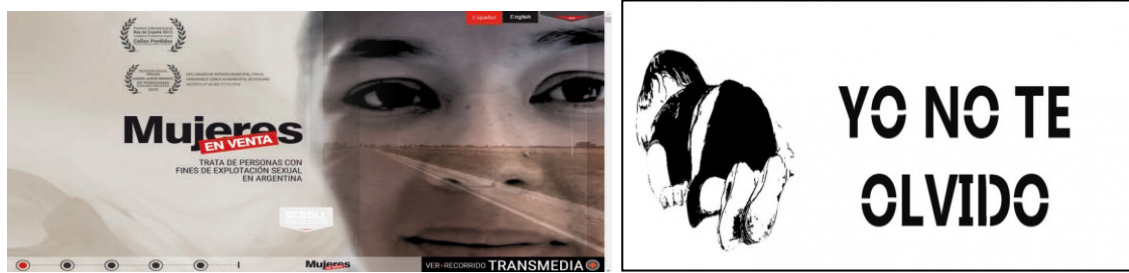


Imagen 4. Proyectos de Comunicación Transmedia PST_1Pa/PST_2Pa

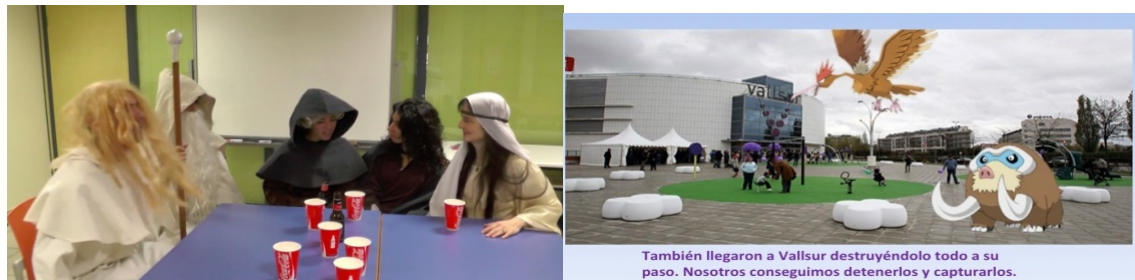


Imagen 5. Presentación Expansión Transmedia, ESAVa y POKVa

Finalmente, en el séptimo paso, cada grupo mostraba al resto de grupos la NT elaborada con un nuevo debate en el aula con aportaciones del resto de grupos, en un intento de socializar las creaciones e imaginarios ofrecidos, pero también como forma de realizar un análisis general respecto de las posibilidades de los universos transmedia.

5. Discusión de resultados y conclusiones

Organizaremos esta discusión de resultados y las primeras conclusiones en base a los tres objetivos que nos habíamos propuesto en la investigación.

Respecto al primer objetivo que nos proponíamos, *analizar las características del universo mediático de la ficción que elaboran las y los jóvenes*, podemos decir que las historias que han sido creadas por los y las estudiantes universitarios nos dicen mucho acerca de cómo el entramado tecnomediático configura imaginarios y representaciones bien diferenciados a nivel afectivo, cultural y político (Schröder, 2012). Así, podemos contemplar en el alumnado producciones que abordan en forma experimental y creativa los aspectos más lúdicos y hedonistas de su consumo cultural de franquicias del entretenimiento (Pokemon) o de universos narrativos (El Señor de los Anillos) y de la industria televisiva (Breaking Bad, Walking Dead), mientras que otras creaciones orientan el trabajo hacia la crítica feminista de universos clásicos de Disney (La Bella Durmiente) o la denuncia social y el análisis de situaciones relacionadas con los refugiados (Aylan Project).

Ahondando en las características de las narrativas transmedia generadas por el alumnado, hemos comprobado que éstas han sido creadas a través de múltiples medios y lenguajes (cortometraje, dibujo animado, blog, videotube, presentaciones online), por estudiantes que de consumidores/as de los *mass media* pasan a tener un papel de productores culturales (prosumidores/as) que contraponen ciertas tácticas y estrategias de resistencia frente a los usos hegemónicos y unidireccionales que les son ofrecidos por parte de las creaciones mediáticas originales (p.e. la parodia y el humor desde la crítica social). Además, estas producciones no siguen una estructura lineal sencilla en la que podemos contemplar claramente un guión narrativo del tipo inicio-nudo-desenlace, abriéndose las creaciones de los y las estudiantes a estructuras más polimorfas y desde luego no-lineales (Tubau, 2011), en las que los contenidos claramente responden a un saber generado en la cultura popular de masas pero

decodificado por los y las estudiantes (Hall, 2001) desde una recepción activa (Simons, 2011; Wood, 2014). En este sentido, nuestra investigación con jóvenes universitarios nos lleva a la necesidad de reconsiderar los formatos y efectos que nutren los diversos universos de la cultura transmedia (Georgi & Glaser, 2016), sobre todo los procesos de conformación ideológica que hay detrás de buena parte del transmedia de tipo ficción (Hall, 1982; Scolari, Bertetti & Freeman, 2014; Stein, 2015), pues requiere de una toma de conciencia crítica respecto de los contenidos y tramas, intereses comerciales implicados en su desarrollo y audiencias a la que se dirigen (Booth, 2010).

Sobre el segundo objetivo donde indagamos sobre *el papel del diseño educativo de proyectos educativos transmedia* que hemos puesto en marcha en términos de mediación tecnológica podemos decir que este diseño nos ha permitido configurar una nueva ecología educativa (Cobo & Moravec, 2011) en el aula universitaria. Los dos agentes del proceso educativo (el profesorado y las y los estudiantes) han podido desarrollar roles diversos durante todo el proceso, tales como consumidores/as culturales, profesionales de la acción social y comunitaria, inician procesos abiertos y participativos de producción de conocimientos.

El caso de estudio que hemos presentado apunta a las posibilidades que ofrece el diseño, creación y difusión de contenidos transmedia en tanto proceso de mediación tecnológica y social (Rao, Jongerden, Lemmens, & Ruivenkamp, 2015) respecto de la visibilización, reconocimiento y configuración de una serie de habilidades blandas y saberes tácitos que los y las estudiantes traen consigo (Dede, 2010; Davies, Fidler & Gorbis, 2011), y que han sido caracterizados por la literatura bajo el marco general de aprendizajes invisibles en una sociedad *knomádica* (Moravec, 2013; Cobo, 2016). En este sentido, en la investigación identificamos claramente con el desarrollo de una serie de habilidades blandas (Livingstone, 2012) que se generan a lo largo de todo el proceso de diseño, análisis, producción y difusión del contenido transmedia y que podemos resumir en las siguientes: capacidad de creación e innovación cultural a partir de una problemática inicial que se plantea con final abierto (expandir el transmedia), capacidad de seleccionar información relacionada con el transmedia elegido, colaboración durante el proceso y aprendizaje contextualizado sobre la base de intereses compartidos vía consumo cultural, autonomía en la dirección dada a los proyectos transmedia generados y la incorporación de una óptica de crítica social (Atkinson, 2014).

La práctica pedagógica vinculada con la creación de contenidos transmedia debe mantener una línea convergente junto a todas aquellas propuestas y experiencias educativas orientadas hacia la construcción dialógica de los saberes y aprendizajes (Barbero, 1987; Thompson, 1991; Garham, 2000; Castells, 2006; Berry, 2015; Allmer, 2015).

Nuestro tercer objetivo de investigación se centraba en *explorar las formas de participación y procesos de construcción colectiva de conocimiento* en la creación de narrativas transmedia de los jóvenes universitarios y el impacto que éste proceso tiene en la configuración de subjetividades ciudadanas. En la mayoría de los casos se apuesta porque esta generación de contenidos transmedia se conviertan en una oportunidad para generar redes que el ámbito del trabajo comunitario, y en tanto educadores y educadoras, nos lleve a promover ideas basadas en el bien común (Hess & Ostrom, 2016) y la recuperación de lo público (Soriano, 2016). Las narrativas transmedia realizadas por nuestros estudiantes nos hablan de la posibilidad de combinar lenguajes y medios, construir historias polifónicas donde es posible abordar la historia de forma no lineal, generando receptores activos (prosumidores), lo que es extraordinariamente relevante cuando hablamos del campo de la intervención social y comunitaria y las posibilidades de generar una praxis social transformadora.

Los diseños educativos como el que hemos estudiado nos permiten reintroducir en las aulas universitarias asuntos relacionados con la ciudadanía, el procomún y las prácticas educativas orientadas al agenciamiento social (Fleming, 2013; Kalogeris, 2014). Por un lado, porque el establecimiento de redes de trabajo de tipo participativo y deliberativo en torno a la creación de contenidos transmedia recupera una cierta perspectiva demo-diversa (Dahlgren, 2013) en la que reconocemos intereses y saberes, así como la necesidad de conformar en el alumnado un capital social, cultural y político (Gil de Zúñiga, Jung & Valenzuela, 2012) capaz de luchar contra la exclusión social (Gea, Alaman & Rodríguez, 2016) que sufre una población inofocada por los medios de comunicación social y las industrias culturales (Hesmondhalgh & Baker, 2013).

Por último, el desarrollo de proyectos transmedia como los aquí analizados son una oportunidad para la conformación de subjetividades políticas post-capitalistas (Alemán, 2014) de nuestros estudiantes por las que restablecer aquellas facultades humanas que han sido a nuestro juicio erosionadas en el actual universo cultural y mediático (Alba Rico, 2013), como son las de ejercer una racionalidad situada a través de prácticas narrativas que recuperan el sentido de historicidad presente en nuestra memoria y del bagaje mediático y cultural de afectos, necesidades, tecnologías, contextos y personas, todo ello en la búsqueda de una imaginación que proyecta sueños y horizontes en el ámbito de lo social y comunitario (Sobers, Dovey, Agusita, Baidoo, West, & Chapain, 2014).

Como conclusión final, pensamos que las narrativas transmedia nos hablan de la necesidad de recuperar una perspectiva ecológica y multicultural del conocimiento (Sousa Santos, 2005; Irigaray & Lovato, 2014) en la que se ponen a dialogar entre sí conocimientos expertos y conocimientos profanos (*ecología de saberes*), relacionando formas contemporáneas y no-contemporáneas presentes en la experiencia y memoria cultural de nuestros jóvenes y sus vínculos intergeneracionales (*ecología de las temporalidades*), recuperando formas de autogestión y cooperación para la realización de proyectos alejados de la ortodoxia de las industrias culturales (*ecología de las productividades*) y nos permiten comprender que nuestra experiencia tecnocultural se conforma al calor de contextos locales, regionales, estatales y globales (*ecología de la trans-escala*).

Referencias bibliográficas

- Alba Rico, S. (2013). *¿Podemos seguir siendo de izquierdas? (Panfleto en sí menor)*. Barcelona: Pollen Ediciones
- Alemán, J. (2014). *En la frontera. Sujeto y capitalismo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Allmer, T. (2015). *Critical Theory and Social Media: Between Emancipation and Commodification* (Vol. 144). New York: Routledge.
- Ardévol, E, Estalella, A., & Domínguez, D. (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Donostia: Anjulegi Atropolfia Elkarte.
- Atkinson, S. (2014). The performative functions of dramatic communities: conceptualizing audience engagement in transmedia fiction. *International Journal of Communication*, 8, 2201-2219.
- Bar, F., Weber, M. S., & Pisani, F. (2016). Mobile technology appropriation in a distant mirror: Baroquization, creolization, and cannibalism. *New media & society*, 18 (4).
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Beaulieu, A. (2004). Mediating ethnography: objectivity and the making of ethnographies of the internet. *Social Epistemology*, 18(2-3): 139-164.
- Berry, D. M. (2015). *Critical theory and the digital*. USA: Bloomsbury Publishing
- Booth, P. (2010). *Digital fandom2.0: New media studies*. US: Peter Lang.
- Buckingham, D., & Kehily, M. J. (2014). Introduction: Rethinking Youth Cultures in the Age of Global Media. In S. Bragg, M. J. Kehily & D. Buckingham (Ed.). *Youth Cultures in the Age of Global Media* (pp. 1-18). UK: Palgrave Macmillan.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Chase, S. E. (2011). Narrative Inquiry: Still a Field in the Making. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la Educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/any time possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois, University of Illinois Press.
- Dahlgren, P. (2013). *The Political Web: Media, Participation and Alternative Democracy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Davis A., Fidler, D., & Gorbis. D. (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the

- Future for University of Phoenix Research Institute.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles, SAGE Publications.
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 3.
- Fueyo, A.; De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93.
- Garnham, N. (2000). *Emancipation, the media, and modernity: arguments about the media and social theory*. OUP: Oxford.
- Gea, M., Alaman, X., & Rodriguez, P. (2016). Transmedia Storytelling for Social Integration of Children with Cognitive Disabilities. In V. Uskov, R. J. Howlett & L. C. Jain (Eds.). *Smart Education and e-Learning* (pp. 463-471). Springer International Publishing.
- Georgi, C., & Glaser, B. J. (2016). *Convergence Culture Reconsidered-Media-Participation-Environments*. Universitätsverlag Göttingen.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Gil de Zúñiga, H., Jung, N., & Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319-336.
- Hall, S. (1982). The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies. *Cultural theory and popular culture: A reader*, 111-141.
- Hall, S. (2001). Encoding/decoding. *Media and cultural studies: Keywords*, 166-176.
- Hepp, A., & Krotz, F. (Eds.). (2014). *Mediatized worlds: Culture and society in a media age*. UK: Palgrave Macmillan.
- Hesmondhalgh, D., & Baker, S. (2013). *Creative labour: Media work in three cultural industries*. London/New York: Routledge.
- Hess, C. & Ostrom, E. (eds.) (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Irigaray, F., & Lovato, A. (2014). *Hacia una comunicación transmedia*. Rosario: UNR.
- Ito, M. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out*. Massachusetts: MIT
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*, January 15.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture; Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kalogeras, S. (2014). *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. UK: Palgrave Macmillan.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Malone, T. W., & Bernstein, M. S. (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press
- Moravec, J. W. (2013). Knowmad society: the 'new' work and education. *On the Horizon*. Vol 21 n° 2 79-83
- Rao, M. B., Jongerden, J., Lemmens, P., & Ruivenkamp, G. (2015). Technological mediation and power: Postphenomenology, critical theory, and autonomist marxism. *Philosophy & Technology*, 28(3), 449-474.
- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 7 (14) 99-112

- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schröder, K. C. (2012). Discursive Realities. In K. B. Jensen (Ed.), *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. (pp. 106-130). London: Routledge.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas Transmedia Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, Deusto S.A. Ediciones.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 13-23.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Consultado en: <https://es.scribd.com/document/375759215/Scolari-Transmedia-Literacy-pdf> (25/04/2018)
- Scolari, C., Bertetti, P., & Freeman, M. (2014). *Transmedia archaeology: storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines*. UK: Palgrave Macmillan.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Simons, N. (2011). Television audience research in the age of convergence: challenges and difficulties. In *Proceedings of the 9th international interactive conference on Interactive television* pp. 101-104. ACM.
- Sobers, S., Dovey, J., Agusita, E., Baidoo, V., West, T., & Chapain, C. (2014). Creative citizens: Researching the value of creative citizenship through co-creative action research (A 'transmedia' case study). In *Creative Citizens: The Conference*, Royal College of Art, London, UK, 18-19 September 2014
- Soriano, C. R. R. (2016). Transmedia mobilization: agency and literacy in minority productions in the age of spreadable media. *The Information Society*, 32(5), 354-363.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Stein, L. E. (2015). *Millennial fandom: Television audiences in the transmedia age*. University of Iowa Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. P edición. Thousand Oaks: Sage.
- Thompson, J. B. (1991). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford University Press: John Wiley & Sons.
- Trinidad, A., Carrero, V. Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tubau, D. (2011). El guión del siglo 21: el futuro de la narrativa en el mundo digital. Madrid: Alba
- Van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. New York: Oxford University Press
- Wängqvist, M., Frisén, A. (2016). Who am I On Line? Understanding the meaning of On Line Contexts for Identity Development. *Adolescent Research Review*, Volumen 1, Issue 2, 139-152.
- Vélez, I. (2017). La formación en alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Fuentes*, 19(2), 15-19.
- Wood, H. (2014). Active Audience and Uses. In M. Alvarado, M. Buonanno, H. Gray & T. Miller (Eds.). *The SAGE Handbook of Television Studies* (p. 366). London: SAGE Publications.

Para citar este artículo

Anguita Martínez, R., De la Iglesia Atienza, L. & García Zamora, E. (2018). Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. *Revista Fuentes*, 20(1), 29-41. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.02>

Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis

Central ideas of Paulo Freire's political pedagogic thought:
analysis dimensions

María Verdeja Muñiz
Universidad de Oviedo

Recibido: 18/05/2017
Aceptado: 28/06/2017

ABSTRACT

Taking as a reference a theoretical model (Lens, 2001) we make an analysis around the central ideas of pedagogical political thought Freire (1921-1997). We offer an analysis focused on the pedagogical-political proposal of the Brazilian educator. For this we take as a starting point five dimensions of education: axiological; dialogical, political, gnoseological and methodological. This analysis will allow us to deepen in aspects of his pedagogical work as well as in the main lines of his thought. For the great Brazilian educator one of the main objectives of education is to transform the world around us into a world more just and kind to all. The educational process, necessarily, entails generating the possibilities of change and starting from the fact that change, although difficult, is possible.

KEY WORDS: Paulo Freire, dialogue, education, pedagogy, politics, dialogue.

RESUMEN

Tomando como referencia un modelo teórico (Lens, 2001) realizamos un análisis en torno a las ideas centrales del pensamiento pedagógico político Freire (1921-1997). Ofrecemos un análisis centrado en la propuesta pedagógico-política del educador brasileño. Para ello tomamos como punto de partida cinco dimensiones de la educación: axiológica; dialógica, política, gnoseológica y metodológica. Dicho análisis nos permitirá profundizar en aspectos de su obra pedagógica así como en las principales líneas de su pensamiento. Para el gran educador brasileño uno de los principales objetivos de la educación es conseguir transformar el mundo que nos rodea en un mundo más justo y amable para todos. El proceso educativo, necesariamente, conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que el cambio, a pesar de que es difícil, es posible.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire, diálogo, educación, pedagogía, política, diálogo.

1. Introducción

Es importante comenzar diciendo que diversos autores (Macedo, 2000; Besalú, 2002; Torres, 2004) entienden que las ideas centrales del pensamiento de Paulo Freire y las aportaciones de su pedagogía admiten diversidad de lecturas. Es por este motivo que el educador brasileño siempre ha sido interpretado desde diferentes perspectivas (Torres, 2001; Arandia, 2004; Delgado Granados, 2010; Verdeja y González Riaño, 2016) y sus aportaciones pedagógicas admiten múltiples lecturas y por eso ha sido interpretado desde diferentes puntos de vista (Flecha, 1997; Torres, 2004; Gadotti, 2007; Verdeja, 2015). Las ideas filosóficas que fundamentan el pensamiento de Paulo Freire, son recordadas por diferentes autores (Blanco, 1982; Lens, 2001; Torres, 2004; Dussel, 2002; Gadotti, 2007; Santos-Gómez, 2008). A lo largo de la vida del educador brasileño hubo muchas personas que, de alguna manera, han contribuido a configurar su pensamiento, sus planteamientos pedagógicos, sus ideas y sus teorías.

El propio Freire también hace referencia a que sus planteamientos pedagógicos son el fruto de vivencias y experiencias personales (véase Freire, 1993 p. 17). Así pues, él mismo reconoce que las principales fuentes que inspiraron sus planteamientos, no fueron otras que las situaciones que le tocó vivir, esto es, sus vivencias personales en interacción con las personas; en definitiva: su gente más cercana, su familia, sus amistades, las conversaciones con la gente que le rodeaba. Freire elaboró sus planteamientos pedagógicos en coherencia con sus experiencias personales y en interacción con las personas que le rodearon. Esto queda claro, por ejemplo, en obras tan importantes como *Pedagogía de la Esperanza* (1993), obra que, tal y como indicaba Santos-Gómez (2008, p. 157), es totalmente coherente con su pedagogía pues en ella se puede observar que no hay una separación entre la vida y la teoría del educador brasileño.

A Freire hay diferentes temáticas que le preocupan y en ese sentido podemos observar que tales preocupaciones son temas recurrentes a lo largo de toda su obra. Desde la publicación en español de obras como *Pedagogía del Oprimido* en 1970, Freire habla de la concepción bancaria de la educación, la cual considera como un instrumento de opresión. Utiliza este término, “bancaria”, para referirse a las prácticas opresoras que se dan tanto en la escuela como en el contexto general de lo político y lo social.

La crítica que hace Freire a la educación bancaria es una constante en toda su obra (Verdeja y González Riaño, 2016) pero es quizás en *Pedagogía del Oprimido* (1970) donde encontramos el mayor referente. Este modelo educativo, que considera a los estudiantes meros “depositarios” de contenidos anulando, así, la capacidad de reflexión y análisis crítico acerca de determinados contenidos, representa para Freire uno de los principales retos educativos (además de una gran preocupación). De este modo, –según Freire– la educación bancaria será domesticadora, los estudiantes serán meros depositarios y receptores de contenidos, con mayor facilidad se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. Esta actitud, nos alerta Freire, no fomenta la creatividad en el alumnado, sino que provoca en el propio alumnado el hábito de la pasividad y la indiferencia. Como alternativa a la educación bancaria –centrada en la transmisión de contenidos– Freire apuesta por la *educación problematizadora* –centrada en el análisis crítico de temáticas y problemáticas sociales–:

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como enfatizáramos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter automáticamente reflexivo, implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión, al segunda, por el contrario, busca la emersión de la conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la (Freire, 1970, p. 86).

Freire reiteradamente insistió en que su análisis y su crítica a la educación bancaria no se referían únicamente al ámbito de la educación de adultos sino a la educación en su conjunto y, más allá de eso, a la sociedad en general a la cual dicha educación bancaria sirve de soporte. Por ello considero que una de las interesantes aportaciones de Freire guarda relación con esta cuestión, es

decir, la necesidad de “alfabetización” de la población en general. Tal proceso de alfabetización, debe ser entendido como un aprendizaje necesario para toda la ciudadanía y debe estar orientado a “*saber leer e interpretar el mundo en el que vivimos*”.

En una sociedad tan compleja y cambiante es fundamental saber interpretar la información que nos llega a través de los diferentes medios de comunicación así como saber hacer una lectura crítica de la misma. Este proceso de alfabetización consiste, principalmente, en aprender a leer de forma crítica el mundo y la realidad que nos rodea. Sin embargo, desde el punto de vista de Freire, esta tarea de alfabetización de la sociedad es tremendamente difícil. El problema –como indica Freire– radica, principalmente, en que procedemos de un sistema educativo basado en un modelo de educación bancaria, es decir, un sistema educativo que fomenta la transmisión de contenidos y no la reflexión crítica de los mismos. Dicho proceso de transmisión se hace, principalmente, a través del desarrollo de contenidos curriculares descontextualizados que no analizan problemáticas actuales y que son impartidos con una metodología que tampoco fomenta la reflexión del alumnado o lo que es lo mismo, un modelo de escuela donde se impone una única visión del mundo.

Como alternativa a la educación bancaria propone y defiende Freire la *educación problematizadora* superando, así, la contradicción educador-educando. Desde esta concepción de la educación se entiende que estudiantes y docentes son sujetos activos y, por tanto, están en proceso de construcción de la historia. Desde esta perspectiva que nos plantea Freire el proceso educativo debe contribuir a formar ciudadanos críticos y participativos. Se considera que estudiantes y docentes son sujetos activos en proceso continuo de construcción de la historia y pueden ser capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente el mundo que les rodea.

Es por eso que considero que Freire nos ofrece una nueva visión y debemos estar atentos a la importancia de su discurso. En relación con esta cuestión Besalú (2002) señala que frente al discurso de la reproducción teóricamente defectuoso y estratégicamente paralizador, se alza el discurso de la producción de conocimiento que habla de la pedagogía como praxis política y ética, siendo Freire uno de los que mejor ha explicado esta posición. Recojo aquí algunas ideas de Freire que, como apuntaba Besalú (2002, p. 40-41), van en la línea de la construcción del conocimiento y no en la reproducción:

- Enseñar no es transferir conocimiento, ni dar forma a un cuerpo indeciso, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción, enseñar exige respetar los saberes, la identidad y la autonomía de los educandos y discutir con ellos la razón de sus saberes.
- Enseñar exige saber escuchar y respetar la lectura del mundo de los educandos, porque es la manera correcta de intentar entender el mundo de una forma más crítica, lo contrario es antidemocrático.
- Enseñar exige conocer que somos seres condicionados, pero no determinados: la concientización no es sino el esfuerzo crítico de conocimiento de los obstáculos que dificultan la tarea histórica de cambiar el mundo. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible: no somos solo objetos de la Historia, sino también sujetos, el futuro es problemático, pero inexorable.
- Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, reconocer que la educación es ideológica. Educar exige querer bien a los educandos, porque este trabajo se realiza con personas, lo que demanda un alto nivel de capacitación científica y de responsabilidad ética.

Sin embargo, más allá de este discurso que ya de por sí es muy coherente, considero que las aportaciones de Freire representan un planteamiento pedagógico-político mucho más complejo e interesante y por eso merece toda nuestra atención. La perspectiva que a continuación ofrezco en el presente trabajo nace de la lectura de una parte de la obra escrita de Freire y representa una interpretación de la misma. En esta ocasión pretendo indagar en un aspecto que desde el punto de vista de algunos autores no ha sido especialmente abordado y para ello me voy a centrar en lo que Lens (2001) denomina: “*carácter sistémico de su propuesta*”.

A continuación me propongo realizar un análisis de las ideas y pensamiento pedagógico-político de Freire. Para realizar dicho análisis lo haré tomando como referencia el enfoque teórico de Lens (2001) quien realiza un análisis sistémico de la propuesta de Freire tomando como punto de partida cinco dimensiones de la educación: axiológica, dialógica, política, gnoseológica y metodológica. Según afirma Lens (2001) existe una relación dialéctica entre todas ellas y con gran coherencia representan lo que él denomina: “*edificio teórico de su sistema de pensamiento*”.

2. Fundamentación teórica

El análisis de Lens (2001) parte de cinco dimensiones de la educación que son elaboradas y re-elaboradas por Freire a lo largo de su extensa obra. Las dimensiones a las que se refiere Lens (2001) son las siguientes:

1. *Dimensión axiológica.* Para Freire uno de los principales objetivos de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en un mundo ético y profundamente solidario. El proceso educativo conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que aunque el cambio es difícil, es posible. Esta es, sin duda, una de sus grandes preocupaciones y un tema recurrente a lo largo de toda su obra.

2. *Dimensión dialógica.* Freire muestra el diálogo como una condición indispensable para la humanización del mundo. Esta concepción dialógica es, en sí, la esencia del intercambio intercultural. Se parte de una concepción antropológica de la cultura y se presenta la diversidad cultural como algo enriquecedor de las culturas sin que una cultura se imponga a otras culturas.

3. *Dimensión política.* Freire alude principalmente a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra, sobre todo si tenemos en cuenta que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos. No es posible, por tanto, considerar que la educación es una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc.

4. *Dimensión gnoseológica.* Freire considera que la educación representa un acto de conocimiento en el marco de objetivos socioeducativos dirigidos por el ideario de la formación de personas críticas y con autonomía para pensar y tomar decisiones. Para ello es fundamental dos cuestiones: partir del hecho de que la educación no es neutral y utilizar el diálogo como principal método de construcción de conocimiento. La dimensión gnoseológica de la educación se refiere a la construcción de una teoría del conocimiento coherente con la “dialoguicidad” y la “politicidad” de la educación.

5. *Dimensión metodológica.* Esta dimensión solo puede comprenderse en el marco significativo de las relaciones con otras dimensiones y mantiene una relación dialéctica con todas ellas, pero, en especial, con la dimensión gnoseológica. De la conjunción coherente de estos principios Freire extrae la idea de “diálogo”, al que le atribuye un carácter fundante de la educación. Freire propone un diálogo entre profesorado y alumnado en el que los docentes no son los depositarios del saber ni los estudiantes meros receptores de saberes acumulados, sino que el diálogo se constituye como acto cognoscitivo en el que ambos –educador y educando– aprenden.

Desde esta perspectiva que estamos analizando (Lens, 2001) el sistema pedagógico-político de Freire se presenta como una unidad coherente de principios y métodos donde diferentes dimensiones aparecen interrelacionadas constituyendo una propuesta metodológica que integra las principales sus ideas pedagógicas. Estas dimensiones según Lens (2001) están relacionadas entre sí y por ello no pueden ser entendidas de forma aislada sino que adquieren su pleno significado cuando hablamos de las conexiones que existen entre ellas –por eso hablamos de sistema–. Tales dimensiones lejos de permanecer estáticas, son continuamente elaboradas y re-elaboradas por el propio Freire a lo largo

de toda su obra. Relacionado con el carácter sistémico de la propuesta pedagógico-política de Freire, es el hecho de que no es posible parcializarla, es decir, aceptar algunos elementos y rechazar otros por ejemplo, aceptando la metodología y rechazando los presupuestos filosófico-teóricos. Se puede afirmar que existe una relación dialéctica entre todas las dimensiones.

Veamos en la siguiente figura 1 cómo tales dimensiones se relacionan en lo que Lens (2001) considera un sistema coherente de fundamentación:

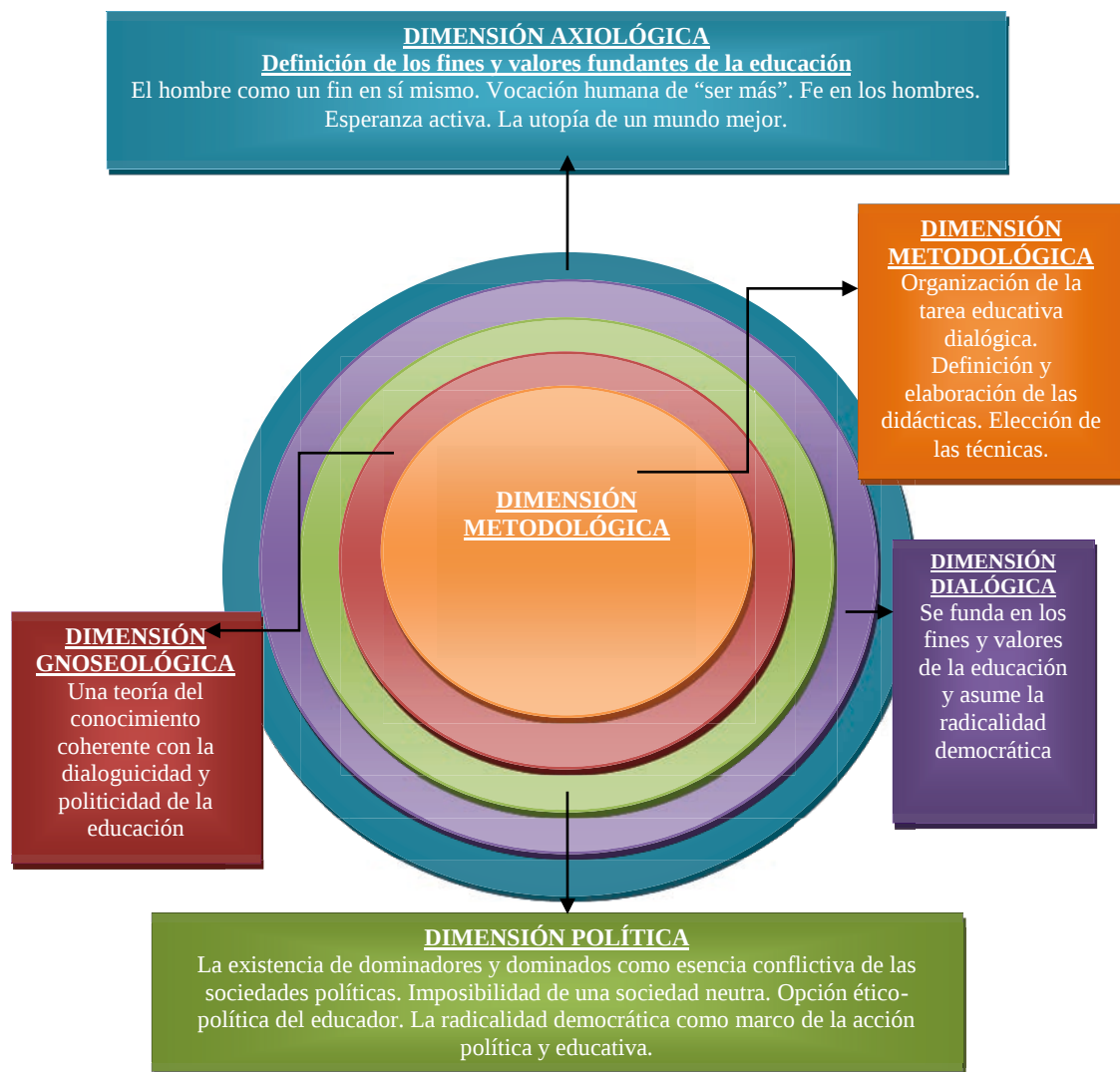


Figura 1. El sistema pedagógico-político de Paulo Freire como unidad coherente de principios y métodos.
 Fuente: Lens (2001, p. 26)

1) Dimensión axiológica

Para hacer nuestro análisis, resulta imprescindible preguntarse: ¿cuáles son los principales objetivos de la propuesta de Paulo Freire? La dimensión axiológica tiene que ver con los fines y valores de la educación. Según Lens (2001) la finalidad de la propuesta educativa de Freire se podría resumir en la búsqueda de la humanización de las personas.

Este es, para Freire, el objetivo primordial de la educación, es decir, la educación se constituye como instrumento de cambio para lograr un mundo más social y humano y profundamente ético y solidario. Ninguna de las demás dimensiones puede ser entendida al margen de este objetivo, fundamental que Freire le otorga a la práctica educativa. Paulo Freire (1993) hace una dura crítica a cómo está configurado el mundo, al dictado de un sistema capitalista, en el que hay una brutal desigualdad entre los seres humanos, el reparto de la riqueza o a la discriminación. Nuestro autor se sorprende del mundo en el que vivimos y cómo se han “naturalizado” diferentes situaciones de tal forma que ya no nos sorprendemos de ellas. El educador brasileño nos alerta de que tenemos que estar atentos y sorprendernos de estas situaciones:

Qué excelencia será esa que puede “convivir con más de mil millones de habitantes en el mundo en desarrollo que viven en la pobreza”, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo (p. 90).

Para ello Freire (2010) hace hincapié en que es absolutamente necesario hacer una lectura crítica del mundo: “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (p. 53). Podemos afirmar que para Freire el principal objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno mejor, menos feo y malvado. Para conseguir ese objetivo de la educación los docentes juegan un papel fundamental. Según Freire (2010) los educadores y educadoras debemos extraer todas las consecuencias de este valor y objetivo fundamental de la educación e intentar ser coherentes en todo momento con dicho objetivo. Para Freire (2010) hombres y mujeres somos seres inacabados que se necesitan mutuamente para conocer y transformar el mundo, a la vez que se construyen como sujetos. La educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez, pueden tener proyectos para el mundo” (p. 50).

1) Dimensión dialógica

Con relación a la dimensión dialógica se puede señalar que, según Lens (2001), está en conjunción con la posición humanista y ético-democrática de Freire. Freire (1970) considera que el diálogo es una exigencia existencial y lo entiende como principal método de construcción de conocimiento. De esta forma debemos entender la dimensión dialógica de la educación como un recurso metodológico necesario para construir conocimiento. Freire apuesta por emplear en las escuelas una metodología basada en el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje así como por el empleo de una metodología participativa y colaborativa, donde el docente debe desempeñar un papel de facilitador y mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero, además, según Freire (1970) el diálogo auténtico representa un papel mucho más importante porque implica el reconocimiento del otro así como el reconocimiento de uno mismo en el otro:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p. 99).

Paulo Freire (1970) muestra el diálogo como una condición indispensable para la humanización del mundo: “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (p. 98).

Esta concepción dialógica es, en sí, la esencia del intercambio intercultural, puesto que parte de la diversidad como algo enriquecedor, sin que una cultura se imponga a las demás: “dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (Freire, 1970, p. 99).

Una condición indispensable para que se produzca el diálogo, es la humildad, como así señala Freire (1970): “No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad (p. 101). Freire (1994) propone el diálogo como método de conocimiento orientado a conocer la realidad que nos rodea buscando, al mismo tiempo, formas de entender y explicar dicha realidad. Para ello es fundamental hacer una análisis crítico de la realidad que nos permita comprender dicha realidad: “Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad” (p. 76). Para que se produzca el verdadero diálogo es necesario que exista humildad. Pero, además, también son necesarias otras virtudes sin las cuales es imposible que éste pueda darse, así pues, además de la humildad, —como señala Freire— son esenciales virtudes tales como: la coherencia, la tolerancia y la justicia. Desde este enfoque (Freire, 1993) se presenta el diálogo como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre iguales y diferentes.

Para Freire (1970) la verdadera educación es diálogo: “La educación debe comenzar por la superación entre la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 73). Freire (1993) propone un diálogo entre profesorado y alumnado en el que los docentes no son los depositarios del saber ni el alumnado mero receptor de saberes acumulados, sino que se constituye como un proceso en el que ambos —docentes y estudiantes— aprenden; un diálogo por tanto que, supone el reconocimiento del otro:

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro (p. 112).

Freire formula una propuesta basada en el diálogo resaltando la importancia de que el diálogo se desarrolle con unas condiciones tales como: rigor, coherencia, humildad y desde una perspectiva democrática. Además, tales condiciones son imprescindibles para que se produzca el encuentro entre educador y educando. A partir de este proceso de comunicación dialógica, educador y educando pueden construir conocimiento (Verdeja y González Riaño, 2016).

2) Dimensión política

La educación tiene naturaleza política en todo el mundo tal y como señala Freire (1994) y por tanto no podemos negar el carácter político de la educación ni tampoco su trasfondo ideológico.

Partiendo de la base de que la educación no es neutral se revela, por tanto, la dimensión política e ideológica de la educación. Si queremos que haya cambios, es necesario que exista voluntad política de cambio.

Con relación a la dimensión política Lens (2001) señala que Freire alude principalmente a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos.

Partiendo de la base de que la educación no es neutral se revela la dimensión política e ideológica de la educación. Como señala Freire no es posible asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica o metodológica –y por tanto neutra– puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc (Verdeja y González Riaño, 2016).

Con relación a los contenidos Freire (1993) señala lo siguiente: “El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado con tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (p. 105).

Según Lens (2001) dentro de esta dimensión política también estaría incluida la dimensión dialógica de la educación que no puede ser partidaria ni doctrinal sino que debe mostrarse auténticamente ética y política, es decir, realizada para favorecer cuestiones tan importantes como la igualdad de oportunidades, la defensa del carácter público y popular de la educación, la defensa y promoción de los que menos tienen, la lucha contra todo tipo de discriminación y por la vigencia plena de los derechos humanos.

3) Dimensión gnoseológica

Con relación a la siguiente dimensión, la gnoseológica, como señala Lens (2001) es necesario entender tal dimensión de la educación en relación con las dimensiones dialógica y política.

Freire (1993) era totalmente consciente de que la educación, por sí sola, no es suficiente para el cambio y la transformación del mundo pero, también señala que es necesaria para lograr cambios: “Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella” (p. 29). Nos detenemos en una interesante reflexión que realiza Freire (1993, p. 98-99) en la que hace alusión a un pequeño texto que escribió en 1974 con motivo de un encuentro en Ginebra en el que participó junto a Iván Illich. En dicho encuentro ambos autores retomaban los conceptos de “desescolarización” (Illich, 1974) y “concientización” (Freire, 1969).

Dicha reflexión realizada por Freire (1993) nos parece especialmente relevante para explicar determinados aspectos de la dimensión gnoseológica pero, también porque el propio Freire aclara algunas cuestiones relacionadas con el término “concientización” haciendo una autocrítica. Así pues, con relación a dicho término, concreta lo siguiente:

Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de la revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad (Freire, 1993, p. 98-99).

Pero lo más interesante, lo encontramos a continuación, cuando Freire (1993) expone:

Creo que es posible y necesario hacer algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo de haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación a considerar el proceso de concientización en *La educación como práctica de la libertad*. Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad

en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos (conocimiento de la realidad y transformación de la realidad) en su dialecticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación (p. 99).

Freire matiza que el simple hecho de conocer la realidad no significa que automáticamente tal realidad pueda ser transformada. Apela a la *relación dialéctica* que existe entre el conocimiento de la realidad y la transformación de la misma. Conocer la realidad no implica que automáticamente se produzca el cambio y la transformación de una realidad concreta –por ejemplo la pobreza– sino que existe una relación dialéctica ente ambas realidades. Freire (1997) señala que no debemos olvidarnos de la relación dialéctica que existe entre conocer la realidad y transformar la realidad: “La transformación del mundo implica establecer una dialéctica de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (p. 77). Tal relación dialéctica la hemos reflejado en la siguiente figura 2:



Figura 2: Relación dialéctica entre conocimiento y transformación de la realidad. (Elaboración Propia)

4) Dimensión metodológica

Por último, con relación a la *dimensión metodológica* Lens (2001) señala que solo puede comprenderse el significado de las otras dimensiones (axiológica, dialógica, política, gnoseológica) ya que plantea la educación como un acto de conocimiento en el que los educadores aprenden a partir de la revisión de su propia práctica docente.

Para Freire es fundamental un sistema de evaluación crítica que esté orientado a la mejora de la práctica docente. Para ello necesitamos utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que nos permitan hacer un seguimiento de la propia práctica docente. Tales procedimientos –sugiere Freire– deben estar orientados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, es decir, a conseguir la coherencia entre la teoría y la práctica. Para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos Freire (1993) hace referencia a la evaluación crítica de la práctica docente. Dicho ejercicio de evaluación crítica, va revelando la necesidad de una serie de virtudes. Desde la perspectiva de Freire, tales cualidades –de los docentes– son construidas por cada uno de nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Freire (1969) considera que la dialoguicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad. El carácter dialógico de la educación es el principio que regula las relaciones entre educadores y educandos limitando los excesos autoritarios que anulan la libertad.

Como así refieren otros autores (Posada, 2007) tal sustantividad democrática propuesta por Freire es una pedagogía del diálogo cultural y una propuesta pedagógica que implica una apertura a la diversidad, como así explica el propio Freire (1993): “En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (p. 114).

5. Carácter sistémico de la propuesta de Paulo Freire

Una vez que se han abordado en el marco teórico las cinco dimensiones de análisis, nos parece interesante insistir y clarificar cómo a partir de tales dimensiones emerge el carácter sistémico de la propuesta de Freire. Lens (2001) nos presenta el sistema pedagógico-político de Paulo Freire como una unidad coherente de principios y métodos en el que todas las dimensiones están relacionadas entre sí (por eso considera que conforma una unidad coherente de principios y métodos). Todas las dimensiones están interrelacionadas entre sí y ninguna se puede entender de forma independiente o aislada de las demás. Tales dimensiones, lejos de permanecer estáticas, son continuamente elaboradas y re-elaboradas por el propio Paulo Freire en toda su obra. Considero que Lens (2001) considera que la propuesta de Freire tiene un carácter sistémico por diversos motivos. Uno de ellos porque existe una coherencia interna en todas las dimensiones así como en la relación que se establece entre todas ellas, es decir, todas están relacionadas entre sí. Consideramos que ésta es una interesante aportación de Lens (2001) porque analiza las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire como una propuesta que contiene una gran coherencia interna.

A largo de toda su obra, y sobre todo a lo largo de su experiencia vital, el educador brasileño ha mostrado una preocupación por los otros. Acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, al tiempo que hizo ver que la exclusión es una forma de opresión. Freire entiende que no es posible que exista una sociedad neutra y aboga por la radicalidad democrática como marco de acción política y educativa. Es necesario agudizar nuestra capacidad crítica para sorprendernos y preguntarnos el porqué de las cosas que suceden en nuestro mundo. Esto guarda relación con la **dimensión política** y la **dimensión axiológica**. Por este motivo, Freire hace una dura crítica al neoliberalismo en cuanto que consigue “naturalizar” la desigualdad y a su ideología inmovilizante en cuanto que manifiesta que no hay nada que podamos hacer para cambiar las cosas. Por este motivo, una constante en toda su obra es llamar nuestra atención para recordarnos que la desigualdad no es natural (ni neutral). Para Freire (1970, 1997, 2010) el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. La educación, para Freire, no es un paquete de técnicas y métodos que se pueden aplicar sin consecuencias prescindiendo de los contextos sociales y políticos y de las estructuras y entramados de poder siempre existentes. La educación tampoco es la palanca de los cambios sociales, precisamente por su dependencia del campo sociopolítico, como así recuerda Gadotti (2007):

La educación no lo es todo, solía decir. No podemos ser ingenuos si lo que queremos es tener una práctica educativa crítica y transformadora. Paulo Freire no puede ser acusado de ser un optimista ingenuo. No hay práctica educativa, como cualquiera de las otras prácticas, que escape a los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales (...). Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a los que ella se somete es la siguiente: sin poderlo todo, la práctica educativa puede lograr algo (p. 35).

El mismo Paulo Freire (1997) lo expresa así:

Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o en ella la importancia de su tarea político-pedagógica (p. 108).

Freire nos presenta una visión de la educación cimentada en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia... y otras virtudes, todas ellas, bañadas por la esperanza. Para Freire es fundamental el papel que desempeñan

los docentes y en numerosas ocasiones hace referencia a las virtudes inherentes a la práctica docente, destacando, entre otras, la tolerancia, la ética universal, la coherencia, etc. Esto tiene que ver con la **dimensión gnoseológica** en cuanto que Freire nos presenta una teoría del conocimiento coherente con la dialogicidad y politicidad de la educación. Para el pedagogo brasileño uno de las principales finalidades de la educación es conseguir un mundo más amable y justo para todos los seres humanos, es decir: la utopía de un mundo mejor

La importancia de las exigencias planteadas para los docentes la podemos encontrar en Freire (1997) donde reflexiona acerca de las orientaciones que debieran guiar la práctica. Esto entroncaría con la **dimensión metodológica**. Desde una reflexión sobre su práctica pedagógica y a través de un lenguaje accesible y didáctico, Freire hace referencia a los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética-pedagógica. Freire hace alusión a cuestiones metodológicas tan importantes como el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia... y otras virtudes, todas ellas, bañadas por la esperanza. Freire se aproxima nuevamente a algunas cuestiones como la inconclusión del ser humano y su inserción en un permanente movimiento de búsqueda y vuelve a insistir en la idea de que enseñar no es transferir conocimientos. También realiza una crítica a la ideología neoliberal por su discurso fatalista que rechaza el sueño y la utopía:

Es en ese sentido como vuelvo a insistir en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. Y por qué no mencionar también la casi obstinación con que hablo de mi interés por todo lo que respecta a los hombres y las mujeres, asunto del que salgo y al que vuelvo con el gusto de quien se entrega a él por primera vez. De ahí la crítica permanente que llevo en mí a la maldad neoliberal, el cinismo de su ideología fatalista y su rechazo al sueño y a la utopía (Freire, 1997, p. 16).

El pedagogo brasileño siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una educación crítica de la curiosidad. Afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas, sin subrayar a los alumnos la importancia de la curiosidad. Llegados a este punto es preciso recordar que una de las preocupaciones de nuestro autor es lo que él denomina la “educación bancaria” y que considera a los estudiantes y docente meros depositarios de contenidos. Freire (1994) propone el diálogo como método de construcción de conocimiento. Considera que dicho proceso dialógico debe estar orientado al conocimiento de la realidad que nos rodea buscando, al mismo tiempo, formas de entender y explicar dicha realidad: “Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad” (p. 76). Esto, en esencia, representa **la dimensión dialógica y la dimensión metodológica**. Freire entiende el diálogo como un método de construcción de conocimiento y por ello critica con dureza a la educación bancaria a la que considera una forma de opresión. Como alternativa propone una educación problematizadora que considera que los docentes y estudiantes son sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento y donde el diálogo representa un método de conocimiento orientado a satisfacer la curiosidad profunda (tanto de docentes como de estudiantes). Para Freire la educación es diálogo y debe estar orientado a despertar y fomentar la curiosidad profunda por el mundo que nos rodea. Según Freire el diálogo es una exigencia existencial y lo entiende como principal método de conocimiento para trabajar en las escuelas. Dicho modelo educativo entiende el diálogo como método en la construcción de conocimiento. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejora.

6. Algunas reflexiones finales

Paulo Freire tiene una curiosidad profunda por diversas temáticas sobre las que incide en toda su extensa producción ensayista. A modo de reflexión y teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, pasaré a exponer en el presente apartado algunas ideas centrales de su pensamiento:

Su pedagogía continúa siendo válida en nuestros días pero, sobre todo, continúa siendo válida en las escuelas. La escuela y los sistemas educativos actuales, ante la generalización de la información en la sociedad, se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos. Su pedagogía continúa siendo válida en el mundo actual no solo porque aún hay muchas desigualdades en el mundo sino porque, además, responde a necesidades fundamentales de la educación actual.

La pedagogía de Freire propone que todos los seres humanos hagamos una lectura crítica del mundo en el que vivimos. Pero, teniendo presentes los planteamientos del autor, debemos hacer una lectura del mundo que no genere desesperanza. Las posibilidades de transformación del mundo en el que vivimos las tenemos en nuestras manos. Esta es una tarea pendiente y de la que nos debemos responsabilizar todos los seres humanos ya que como sujetos activos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación.

Paulo Freire hace una apuesta firme por la educación problematizadora que, desde una perspectiva crítica fomenta el diálogo, el debate y la reflexión acerca de los problemas actuales y se muestra como la alternativa a la “educación bancaria” que considera al alumnado en depositarios de contenidos anulando, así, la capacidad de las personas para pensar y reflexionar y que además fomenta una ideología fatalista e inmovilizante frente a los problemas sociales.

La educación debe hacer creíble tales posibilidades de cambio y transformación, por eso para Freire es fundamental la esperanza. Los educadores y educadoras deben tener esperanza y creer en la posibilidad de cambio y de transformación. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente, recordando, al mismo tiempo, que los educadores y educadoras sin esperanza contradicen su propio ser y su propia práctica.

Su legado es amplio y diverso, pero, a nuestro juicio, hay una cuestión fundamental que hoy en día se convierte en un requerimiento de primer orden: la necesidad de impulsar la lectura crítica del mundo. Esto, metafóricamente hablando, representaría una campaña de alfabetización de adultos y es, al mismo tiempo, un tema pendiente.

A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire, esencialmente, lo que necesitaba y lo que quería encontrar. Y aquí radica, quizás, parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Para Torres (2004) poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás, la contribución mayor de Paulo Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con mucha gente, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza/marginación/opresión y que existe una relación entre ellas.

Para Torres (2001) hay buenas razones por las cuales, en la pedagogía en la actualidad, podemos estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire. Como también nos recuerda el profesor Moacir Gadotti, actual director del Instituto Paulo Freire, en São Paulo, Brasil, no se le puede dar continuidad a Paulo Freire sin reinventarlo. Para esta tarea no designó a una persona o institución en particular. Esta tarea nos la dejó a todas las personas, es decir, a todos los seres humanos comprometidos con la causa de los oprimidos.

Referencias bibliográficas

- Arandia, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 59-77.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx.
- Delgado Granados, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, 10, 143-156.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Ediciones Trotta.
- Flecha, J.R. (1997). El Freire que conocí. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 90-91.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. [Edición revisada, septiembre 2009]. Madrid. España: Siglo XXI de España Ediciones S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. 21ª Ed. Madrid. España: Siglo XXI Ediciones S.A.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Editorial Planeta De Agostini S.A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Ed. Madrid: España. Siglo XXI editores. S.A. de C. V.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo. Brasil. Editorial: Publisher Brasil.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. [Traducción de Gerardo Espinosa] Barcelona: Barral Editores.
- Lens, J.L. (2001). *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. Buenos Aires: Editorial Yagüe.
- Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XX1*, 3, 53-61.
- Posada, J.J. (2007). El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad. En Rocha, Y. (Coord.). *Tras las huellas de Paulo Freire*, (pp. 123-146). Managua, Nicaragua: IPADE/CEAAL.
- Santos-Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- Torres, C.A. (2001). La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual. En Gadotti, M. y Torres, C.A. (Coord.). *Paulo Freire: una biobibliografía*, (pp. 97-126). España. Siglo XXI Editores S.A.
- Torres, R.Mª. (2004). Los múltiples Paulo Freire. En Araujo Freire, A.Mª (Coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, (pp. 193-203). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral] Universidad de Oviedo.
- Verdeja, M. y González Riaño, X.A. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Revista Rizoma Freireano*, 21 Instituto Paulo Freire de España. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/aportaciones-de-la-pedagogia-21> Fecha de consulta 19 de septiembre de 2016.

Para citar este artículo

Verdeja Muñiz, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1), 43-56 [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.03>

¿Cómo valoran los estudiantes de magisterio la docencia que reciben?

How do magistery students value the teaching that you receive?

Antonio Aguilera Jiménez
Universidad de Sevilla

Recibido: 27/04/2017
Aceptado: 20/02/2018

ABSTRACT

The objective of this work is to present the assessments that the teaching students do about the teaching they receive. The data were obtained from a sample of 61 students belonging to three groups of an optional subject of the mention of Special Education of the Master's degree in Primary Education that is taught in the first semester of the fourth year that attended this subject in the course 2016-2017. In order to do this, a teacher review survey was made up of 5 open-ended questions (AUTOR, in press) that the students answered before taking the final exam of the subject. The results are the product of a content analysis of the contributions received. Although these results refer to the particular subject that has been reviewed, they provide useful guidelines for the planning of university education while reflecting the characteristics of the students.

KEY WORDS: University Teaching, Teaching Quality, Teaching Assessment, Formative Assessment, Student Opinion

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar las valoraciones que hacen los estudiantes de magisterio sobre la docencia que reciben. Los datos se han obtenido a partir de una muestra de 61 alumnos pertenecientes a tres grupos de una materia optativa de la mención de Educación Especial de la titulación de Maestro en Educación Primaria que se imparte en el primer semestre del cuarto año; los datos que se presentan corresponden al curso 2016-2017. Para ello se ha utilizado una encuesta de revisión de la docencia formada por 5 preguntas abiertas (AUTOR, en prensa) que los estudiantes respondían antes de realizar el examen final de la asignatura. Los resultados son el producto de un análisis de contenido de las aportaciones recibidas. Aunque dichos resultados están referidos a la asignatura concreta que ha sido objeto de revisión, aportan orientaciones útiles para la planificación de la enseñanza universitaria al tiempo que reflejan características propias de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Docencia Universitaria, Calidad de la Docencia, Evaluación de la Docencia, Evaluación Formativa, Opinión del Alumnado.

1. Introducción

Esta aportación, que pretende contribuir a afrontar el reto de la calidad de la docencia en educación superior (Mateo, 2000), se inserta en una prolífica tradición de estudios sobre la evaluación de la docencia universitaria (Molero y Carrascosa, 2005; Jornet, Perales y González, 2010) y que es también muy diversa en cuanto a qué es objeto de evaluación (Ramírez y Montoya, 2014); las fuentes de información (Carrascosa, 2005; Lamarra y Coppola, 2016); los instrumentos que se utilizan (Escudero, 1993) y los objetivos que se propone, lo que nos lleva a distinguir entre evaluación formativa y sumativa (Stake, Contreras y Arbesú, 2011). El resultado es una amplia variabilidad en las maneras en que la evaluación de la docencia puede abordarse (Stobart, 2010), por lo que es necesario que contextualicemos nuestra aportación señalando nuestras opciones.

En primer lugar, al igual que en otros trabajos (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012), lo que en esta aportación pedimos que se valore es el diseño y el desarrollo de la docencia impartida en una materia optativa de la titulación de Maestro de Primaria. La planificación docente se fundamenta en

una serie de ideas básicas como son: a) hacer del aprendizaje del estudiante y no de la enseñanza del profesor el eje en torno al que giren todas las actividades desarrolladas; b) una concepción dialógica del aprendizaje que hace de las interacciones en las que participan los estudiantes el elemento central del que depende su aprendizaje; c) una relación teoría-práctica en la que se concibe la primera como un conjunto de herramientas para la solución de problemas profesionales y que valora la segunda como una fuente de información que incrementa el conocimiento teórico.

En segundo lugar, el objetivo que nos planteamos con la evaluación de la asignatura es la mejora de la propuesta formativa. Partimos de que la realización de cualquier programa educativo debe incluir una reflexión sobre su utilidad a fin de determinar qué hay de bueno en él para conservarlo y potenciarlo en el futuro, y qué debe ser cambiado o mejorado. Se trata, por tanto, de una evaluación formativa enfocada a la mejora de la práctica docente (Capllonch, Buscà, Martín, Martínez, y Camerino, 2008; Díaz, 2016), solicitada por el propio profesorado que la imparte.

En tercer lugar, consideramos que la información aportada por los estudiantes es esencial dado que son los destinatarios directos de la docencia. A pesar de que la evaluación de la docencia por parte de los estudiantes presentan algunos inconvenientes (Reyero, 2014), son observadores privilegiados de la enseñanza impartida que conocen de una manera directa lo que sucede en el aula de modo que sus opiniones tienen una alta incidencia en la mejora de la docencia (De Juanas y Beltrán, 2014; Mayorga, Gallardo y Madrid, 2016). Sus aportaciones son, por tanto, complemento necesario, de otros resultados como los procedentes de grupos de discusión del profesorado (Mayorga y Tojar, 2004).

Las opiniones de los estudiantes no solo reflejan su valoración de la docencia recibida sino que también son expresión de su perfil como estudiantes y de sus concepciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, dado que se trata de estudiantes de magisterio, la docencia que reciben y cómo la reciben así como la valoración que hacen de ella es un factor importante que contribuirá a su desempeño futuro como docentes. Por esa razón, la información que aportan no solo es útil para mejorar el proyecto docente sino que también pone de manifiesto la incidencia (o no) que la formación recibida hasta el momento está teniendo en su forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje y su manera de entender el papel del docente para el que se están formando. Así, aunque la evaluación se circunscribe a una materia de su plan de estudios, las respuestas que dan reflejan, al menos en parte, el perfil de egreso que “realmente” estamos consiguiendo en nuestra titulación. En consecuencia, los resultados obtenidos no solo son útiles para determinar qué hay que mantener y qué hay que modificar en la propuesta docente de la asignatura revisada, sino también para conocer en qué medida el perfil de egreso real de nuestros estudiantes se acerca o se aleja del perfil de egreso que decimos perseguir y, en consecuencia, introducir las actuaciones necesarias para que la formación real se acerque a la formación deseada.

En cuarto lugar optamos por un cuestionario de preguntas abiertas. Es muy frecuente encontrar procedimientos de evaluación que utilizan escalas de tipo Likert, sin embargo a veces interesa conocer los matices tal como los expresan los propios estudiantes y en las mismas escalas suelen incluirse una pregunta abierta donde el alumnado incluye los comentarios que estimen oportunos como sucede en el estudio de Moreno, Nava y Campos (2014) en el que analizan 5.734 comentarios abiertos. Por otra parte, las aportaciones de los estudiantes están más reflexionadas cuando tienen que ser redactadas que cuando se limitan a marcar una equis en una casilla. Por esas razones entendemos que utilizar un instrumento de preguntas abiertas es el modo más adecuado de acceder a la información que deseamos obtener (Aguilera-Jiménez, 2007, 2017).

En resumen, el marco en el que se inserta esta aportación es el de la revisión del proyecto docente desarrollado en una asignatura concreta, orientada a la mejora de la calidad de la misma y realizada a partir de las valoraciones de los estudiantes mediante un cuestionario de preguntas abiertas.

2. Método

2.1 Participantes

Han participado 61 personas de las 238 matriculadas (25,63%) en los tres grupos de la asignatura, dos de ellos son del turno de mañana (grupos 1 y 2) y el tercero (grupo 3) es del turno de tarde. El que ha cumplimentado más encuestas ha sido el grupo 1 con 31 de las 82 posibles (37,80%), seguido del grupo 3 con 19 de 73 posibles (26,00%) y el grupo 2 con 11 de 83 posibles (13,25%). Así pues, de las 61 encuestas emitidas, el 50,82% corresponden al grupo 1, el 31,15% corresponden al grupo 3 y el 18,03% corresponden al grupo 2.

2.2 Instrumentos

Para la obtención de los datos se ha utilizado una encuesta de revisión de la docencia formada por las 5 preguntas abiertas (Aguilera-Jiménez, 2017). Dos de las cinco cuestiones se subdividen en varios apartados (ver tabla 1).

Tabla 1

Preguntas de la encuesta de revisión del curso

-
1. Expresa con cinco adjetivos la impresión global que tienes de la asignatura.
 2. ¿Cuál es el mejor y el peor recuerdo que tienes en estos momentos de la asignatura?
 3. Comenta tu progreso personal en relación con la asignatura:
 - a. Aspectos en que más has progresado.
 - b. Lagunas que quedan.
 4. Valoración global y sugerencias sobre aspectos a mantener y a modificar relativos a alguno o a todos de los siguientes elementos de la asignatura:
 - a. Objetivos.
 - b. Contenidos desarrollados.
 - c. Metodología.
 - d. Clases teóricas y prácticas.
 - e. Materiales empleados.
 - f. Nivel de exigencia para superar la asignatura.
 - g. Modo de realizar la evaluación.
 5. Otras observaciones y sugerencias.
-

2.3 Procedimiento

Los estudiantes conocen la encuesta desde el comienzo de curso pero cuando se acerca su final se les recuerda que deben entregarla y en la última sesión de clase se les pide que terminen de cumplimentarla y la entreguen al profesor antes de la realización del examen final. Se les hace saber que el objetivo es conocer la valoración que hacen los estudiantes de la asignatura y estimar qué cambios deben introducirse, así como que la encuesta debe ser anónima, voluntaria y que no hay limitación en la extensión de las respuestas.

Los resultados son el producto de un análisis de contenido de las aportaciones recibidas. Se transcriben todas las encuestas, se descomponen en unidades de significado las respuestas a cada una de las preguntas y se agrupan las ideas así obtenidas que se refieren a temáticas comunes. Posteriormente se hace un análisis cuantitativo a partir de la frecuencia con que se presenta cada aportación diferente a cada una de las preguntas planteadas así como un análisis de su contenido.

3. Resultados

Son muchos y muy diversos los comentarios y matices que cada estudiante aporta en una encuesta de preguntas abiertas. Por esa razón, aunque en diferentes tablas, se expone una panorámica

amplia de todas las respuestas recibidas; en el texto nos ceñiremos a comentar las aportaciones más frecuentes.

3.1 Impresión global de la asignatura.

La impresión global que los estudiantes tienen de la asignatura se refleja en los adjetivos con los que la califican en la primera pregunta de la encuesta. En total se han aportado 301 adjetivos que se han agrupado en los conjuntos de expresiones sinónimas que se muestran en la tabla 2 en orden de frecuencia decreciente. Aparecen en dos columnas aquellos conjuntos de adjetivos que son contradictorios entre sí. Por otra parte, el número que antecede a cada expresión indica el orden que ocupa de más a menos frecuencia y los que le suceden son su frecuencia absoluta (entre paréntesis) y el porcentaje sobre el total.

Tabla 2
Valoración global de la asignatura

1. Extensa y exigente (46) 15,28%	13. Didáctica y asequible (9) 2,99%
2. Útil y práctica (32) 10,63%	19. Teórica (4) 1,33%
3. Interesante (31) 10,30%	24. Poco interesante (1) 0,33%
4. Importante y necesaria (24) 7,97%	
5. Dinámica y motivadora (23) 7,64%	20. Poco motivadora (4) 1,33%
6. Participativa y dialógica (19) 6,31%	
7. Diferente (15) 4,98%	
8. Innovadora (10) 3,32%	18. Repetitiva (6) 1,99%
9. Organizada y estructurada (10) 3,32%	15. Ambigua y desorganizada (8) 2,66%
11. Entretenida, amena y bonita (9) 2,99%	16. Rutinaria y aburrida (7) 2,33%
12. Agradable (9) 2,99%	10. Inquietante (10) 3,32%
14. Reflexiva, investigativa y crítica (8) 2,66%	
17. Productiva y eficaz (6) 1,99%	25. Poco eficaz (1) 0,33%
21. Enlaza con otras materias (3) 1,00%	
22. Realista (2) 0,66%	23. Utópica (2) 0,66%
26. Analítica (1) 0,33%	
27. Global (1) 0,33%	

3.2 El mejor y el peor recuerdo de la asignatura.

En la tabla 3 se muestran los distintos asuntos aparecidos en las respuestas a esta cuestión. Para cada uno de ellos se indica el número de veces que se ha citado (columna de “total aportaciones”), así como los comentarios referidos a los “mejores recuerdos” y a los “peores recuerdos”. Aparecen ordenados de mayor a menor número de aportaciones totales.

En la primera columna de la izquierda se señalan con el signo “más” (+) los asuntos que tienen más comentarios positivos (mejores recuerdos) que negativos (peores recuerdos), y con el signo “menos” (-) los que tienen más comentarios negativos que positivos.

En la fila final aparece el total de comentarios a “los mejores recuerdos” y a “los peores recuerdos”. Estos números son muy similares porque a cada estudiante se le pedía que citara un mejor recuerdo y un peor recuerdo. La pequeña diferencia entre ambos se debe a que algún estudiante ha respondido con más de un recuerdo en alguna ocasión.

Los estudiantes destacan como su mejor recuerdo los diálogos mantenidos en clase, las clases en general y las explicaciones del profesorado así como la percepción que tienen de su propio progreso. También tienen un buen recuerdo de los vídeos utilizados en las clases. Algunas expresiones concretas de los estudiantes son:

Como mejor recuerdo que me llevo de esta asignatura es la utilidad y puesta en práctica de los debates en clase (...) y las experiencias compartidas entre nosotros acerca de las prácticas en los centros educativos en relación con los contenidos impartidos por el docente de forma enriquecedora.

La conexión que en todo momento hizo el profesor con la realidad; en concreto, con las aulas y el entorno educativo.

Todo lo que he aprendido. Ahora sé cómo podría responder a las necesidades educativas de mis futuros alumnos; el proceso que seguiría para solucionar o solventar sus dificultades de forma inclusiva donde el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Tras mi experiencia en las prácticas externas del grado sentía la necesidad de saber cómo responder a las necesidades educativas de mis alumnos y a sus diferenciadas dificultades. Esta asignatura ha respondido todos mis interrogantes por lo que ha sido una gran satisfacción personal.

Tabla 3

Los mejores y peores recuerdos que el alumnado tiene de la asignatura

		Total aportaciones	Mejores recuerdos	Peores recuerdos
+	Los diálogos en clase	29	19	10
-	Los primeros días de clase	26	3	23
+	Explicaciones del profesor (los esquemas)	13	9	4
+	Las clases en general	11	6	5
+	Mi propio progreso	9	9	0
-	No llevar preparadas las clases	9	0	9
+	Los vídeos	8	8	0
-	Las lecturas de los artículos	7	1	6
+	Los trabajos grupales de prácticas	6	5	1
+	Hacerme con el ritmo de la asignatura	6	5	1
+	El trato del profesor	5	5	0
-	Los trabajos a entregar (horas no presenciales)	5	0	5
+	Las clases sobre “actuaciones educativas de éxito”	3	3	0
-	La metodología	3	1	2
+	Faltas de asistencia	3	2	1
+	La clase sobre Evaluar interviniendo, intervenir evaluando	3	3	0
+	La organización del profesor	3	2	1
-	Cuando la gente se iba antes de que la clase terminara	3	0	3
+	La conexión con otras asignaturas	1	1	0
+	Las clases sobre análisis de tareas	1	1	0
-	No saber del examen	1	0	1
-	El horario de clases	1	0	1
+	TOTAL	156	83	73

En cuanto al peor recuerdo, los estudiantes señalan los primeros días de clase pues, dada la novedad de la forma de trabajo, se sentían perdidos, agobiados, inseguros, confundidos y con ganas de abandonar la asignatura. Una aportación que ejemplifica esta tipo de comentarios es la siguiente:

El peor recuerdo que tengo de esta asignatura puedo decir que es la intriga que tenía al principio acerca de cómo afrontarla, ya que la metodología llevada a cabo por el profesor es algo inusual y diferente a la que normalmente estamos acostumbrados ya que hemos sido nosotros mismos, con la guía del profesor y con los documentos estudiados, los que hemos ido montando la estructura de los contenidos a estudiar. Esto, en un principio crea una cierta inseguridad.

También destacan como malos recuerdos cuando iban a clase sin haberla preparado como se afirma en la siguiente aportación:

Los únicos peores momentos de la asignatura han sido cuando no he respondido adecuadamente a las tareas que nos pedía el profesor. En algunas ocasiones no he podido leer las lecturas propuestas para los días fechados por falta de tiempo o por estar centrada en otras asignaturas por las circunstancias que han sobrevenido en el momento. Por consiguiente, y como es de esperar, me he sentido perdida cuando se estaba dando la clase.

3.3 El progreso personal y las lagunas que quedan.

En la tabla 4 presentamos las aportaciones a esta cuestión agrupadas en cuatro bloques: a) aspectos generales y competencias transversales; b) los contenidos teóricos; c) las prácticas y d) la evaluación de la asignatura. Como en casos anteriores, los signos “más” y “menos” indican la mayor o menor frecuencia de comentarios positivos (aspectos en los que más se ha progresado) en relación con los negativos (lagunas que quedan). Cuando aparece el signo “igual” (=) el número de ambas valoraciones coincide.

Tabla 4

Mayores progresos y lagunas que siguen quedando en relación con la asignatura

			Total de aportaciones	Mayor progreso	Lagunas
(i) Apreciaciones generales y competencias transversales	+	Nada	12	0	12
	-	Contenido de los textos y trabajo personal previo a las clases	11	2	9
	+	Aprender a estudiar: capacidad de síntesis	8	7	1
	+	Debates. Ser una persona más participativa y cooperativa	6	6	0
	+	Aprender a estudiar: lectura reflexiva	5	5	0
	+	Adaptarme a una metodología nueva	4	4	0
	+	Relación entre teoría y práctica	3	2	1
	+	Qué tipo de docente quiero ser	3	3	0
	=	Motivación por la asignatura	2	1	1
	+	Aprender a planificar mi tiempo	1	1	0
	+	Capacidad de análisis	1	1	0
	+	Pensamiento crítico	1	1	0
	+	En comprender la educación como transformación y no como adaptación	1	1	0
	+	Vocabulario	1	1	0
	+	Trato con los niños	1	1	0
	+	Subtotal	60	36	24
(II) Contenidos teóricos	+	Conocimientos de nuevos conceptos teóricos en general	29	18	11
	+	Aprendizaje dialógico	3	3	0
	+	Conocimientos sobre actuaciones educativas de éxito y otros aspectos de la intervención	4	3	1
	-	Sobre integración e inclusión	3	1	2
	+	Sobre qué es un problema educativo	2	2	0
	+	Causas	1	1	0
	+	Análisis de tareas	1	1	0

			Total de aportaciones	Mayor progreso	Lagunas
	+	Subtotal	43	29	14
(III) Contenidos prácticos	+	Conocimientos sobre el proceso completo de actuación ante problemas de aprendizaje y práctica en general	30	26	4
	-	Llevar lo aprendido a la vida real	9	0	9
	-	Informe	5	2	3
	-	Sobre procedimientos de intervención	4	1	3
	-	Que el caso no sea real sino supuesto	4	0	4
	-	Evaluación: Formulación de hipótesis y su comprobación	3	2	1
	-	Resolver un solo caso	2	0	2
	+	Qué son problemas de aprendizaje y cómo identificarlos	2	2	0
	+	Causas de los problemas de aprendizaje	1	1	0
	+	Subtotal	60	34	26
(IV) Eval.	-	Examen	4	0	4
	-	Ejercicios de clase	1	0	1
	-	Subtotal	5	0	5
	+	TOTAL	168	99	69

En cuanto al primero de los bloques (aspectos generales y competencias transversales) las aportaciones más frecuentes señalan que no queda ninguna laguna en el aprendizaje y destacan progresos en ser una persona más participativa y cooperativa, aprender a estudiar, comprender la relación entre teoría y práctica, qué tipo de docente se quieren ser, planificar mejor el tiempo, capacidad de análisis y pensamiento crítico y comprender la educación como una actividad transformadora y no adaptadora. Algunos comentarios textuales respecto a estos asuntos son los siguientes:

He progresado mucho en mi capacidad para participar e intervenir en clase. Antes temía que mis palabras no fuesen las correctas, así como hacer el ridículo en clase, pero la metodología de esta asignatura me ha ayudado a comprender que mis argumentos son valiosos para mi aprendizaje y el de los demás.

Eso que decimos habitualmente de que la teoría no sirve para nada no es totalmente cierto, ya que es a partir de esta de donde sacamos la base para poder saber cómo intervenir en la práctica.

Qué clase de docente quiero ser, cómo quiero trabajar en mi clase y qué es lo que tengo que tener en cuenta para mi futuro.

He progresado en mi pensamiento crítico. El profesor ha creado en clase numerosas situaciones de debate en las que todos debíamos reflexionar.

En cuanto a las lagunas referidas a este primer bloque se señala que no se han leído todos los textos propuestos o que no se han leído con la profundidad y el detenimiento que exige reflexionar sobre ellos. La causa que se aduce es el número excesivo de textos, la extensión de algunos y su complejidad.

Cuando empezamos a abordar la asignatura, comenzamos estudiando y preparando demasiados textos por lo que la mayoría de ellos, para mí, han quedado en el olvido.

En cuanto al segundo bloque (contenidos teóricos), se destacan progresos en el aprendizaje de nuevos conceptos que se desconocían anteriormente y que resultan útiles para el futuro profesional de los estudiantes.

Muchas de las cosas que he escuchado aquí han sido cosas nuevas que desconocía por completo, de las que yo tenía cierta idea, pero no había abondado en el tema y ya sé cómo funcionan.

Conocimiento de contenidos teóricos como las distintas técnicas (tertulia literaria, club de deberes,...), comunidades de aprendizaje, una evaluación del problema educativo que incluye la intervención (dónde/cómo buscar causas, encontrar posibles errores, hacer hipótesis,...), etc.

Aunque muy minoritarias, se señalan lagunas en relación con la toma de decisiones acerca de las modalidades de escolarización y con la práctica de la inclusión en casos de escolares con grandes discapacidades.

En cuanto al tercer bloque (los contenidos prácticos) se señala como el mayor progreso el conocimiento sobre el proceso completo de actuación ante problemas de aprendizaje.

Creo que he progresado bastante en diferentes aspectos como, por ejemplo, en conocer los diferentes pasos para tratar a un niño con problemas. Antes de impartir esta asignatura yo desconocía todos esos pasos a seguir a la hora de realizar apoyos.

Las lagunas referidas a este aspecto se sitúan en cómo llevar el procedimiento de actuación aprendido a la vida real y para superar esta laguna proponen que toda la clase resuelva un solo caso, pero que este sea real y no supuesto. También señalan que se debería dedicar más tiempo a la redacción del informe y a la propuesta de actuación una vez identificado el problema, sus causas y las ayudas que el escolar necesita para superarlo.

Quizá una manera enriquecedora de aprender hubiese sido asistiendo a algún centro donde se desarrollase lo aprendido para que de esta manera lo podamos ver desde dentro.

3.4 Aspectos a mantener y a modificar en los diferentes elementos del currículo.

En esta pregunta, las valoraciones positivas totales (aspectos a mantener) son superiores a las negativas (aspectos a modificar). También son superiores las valoraciones positivas referidas a los objetivos propuestos, los contenidos desarrollados, las clases teóricas y prácticas, los materiales empleados y el nivel de exigencia para superar la asignatura. Por el contrario, es ligeramente mayor el número de aportaciones negativas referidas a la metodología y muy superior las valoraciones negativas referidas a la evaluación. A continuación comentaremos separadamente cada uno de estos elementos curriculares.

3.4.1 Objetivos. Respecto a los objetivos (ver tabla 5), se señala que son adecuados, correctos y útiles, que son claros y que se ajustan a lo que se esperaba de la asignatura, que ayudan a mejorar la práctica docente y que son interesantes. En consecuencia la mayoría afirma que no los modificarían.

Tabla 5
Valoración de los objetivos

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
+	Los objetivos son adecuados, correctos y útiles.	17	16	1
-	Los objetivos son realistas vs. exigentes.	12	5	7
+	Los objetivos no los modificaría	11	11	0
+	Los objetivos se ajustan a lo que se esperaba de la asignatura	6	6	0
+	Los objetivos sí/no me quedaron claros	5	4	1
+	Los objetivos ayudan a una mejor práctica docente	4	3	1
+	Los objetivos son interesantes	1	1	0
+	TOTAL	56	46	10

Por otra parte es mayor el número de quienes califican a los objetivos como exigentes frente a quienes los valoran como asequibles. En particular, se vuelve a proponer reducir la carga de trabajo no presencial.

Demasiada carga de tareas para lo poco que cuentan y tener que hacer después un examen. Se pierde mucho tiempo a la hora de hacer trabajos en otras asignaturas. Esto produce que al poco tiempo de comenzar el curso las clases se vayan abandonando para retomarlas después en el examen de febrero.

3.4.2 Contenidos. En cuanto a las aportaciones positivas (ver tabla 6), los contenidos se valoran como adecuados, correctos, útiles, interesantes, orientados a la práctica profesional ya que relacionan la teoría con la práctica; son, atractivos, innovadores y coherentes entre sí.

Los contenidos los veo adecuados a la asignatura y sobre todo porque relacionan la teoría con la práctica, lo que nos facilita la comprensión.

Tabla 6

Valoración de los contenidos

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
-	Son ajustados/excesivos para el tiempo disponible.	11	3	8
+	Los contenidos son adecuados y correctos	9	9	0
+	Los contenidos son útiles	8	8	0
+	Los contenidos los mantendría sin modificación	8	7	1
+	Los contenidos son interesantes	7	7	0
-	Demasiado basados en muchos documentos, muy largos y poco motivadores.	5	0	5
+	Los contenidos están orientados hacia la práctica profesional	4	4	0
+	Los contenidos relacionan teoría y práctica	4	3	1
=	Están relacionados con otras asignaturas	4	2	2
-	Los contenidos son conocidos desde el principio	3	1	2
+	Son adecuados para lo que se espera de la asignatura	2	2	0
=	Los contenidos están bien estructurados y planificados	2	1	1
+	Los contenidos son atractivos	1	1	0
+	Los contenidos son innovadores	1	1	0
+	Son coherentes con el resto de la asignatura	1	1	0
+	TOTAL	70	50	20

Por otra parte hay diversidad de opiniones entre los que señalan que los contenidos están bien estructurados y planificados y los que opinan lo contrario; también entre los que valoran positivamente que están relacionados con los de otras materias y los que ven en esta circunstancia que los contenidos son repetitivos respecto a los de otras asignaturas.

En cuanto a las valoraciones mayoritariamente negativas, vuelve a repetirse que los contenidos son excesivos para el tiempo disponible y que los documentos de estudio son muchos, muy largos y “poco motivadores”.

Me parecen unos contenidos demasiado desarrollados o extensos. Los simplificaría o sintetizaría; creo que así sería más claro. Lo haría mediante textos más breves o con resúmenes de estos. Tantos documentos agobian y desmotivan lo que hace que se estropee la dinámica de la clase.

3.4.3 Metodología. De la metodología (ver tabla 7) se señalan como aspectos a mantener los siguientes: que es una metodología novedosa (aunque algunos destacan como aspecto negativo que, por esa razón, “no están acostumbrados a ella”), que es participativa, que ayuda a aprender mejor, que está bien organizada y es fácil de seguir, que es adecuada, que sirve para aprender a aprender y que es coherente con lo que desde la asignatura se propone.

Tabla 7
Valoración de la metodología

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
-	Metodología demasiado basada en demasiadas lecturas. Supone mucho trabajo diario a los estudiantes.	25	5	20
=	La metodología es acertada, dinámica y motivadora	22	7	15
+	La metodología es novedosa. No estamos acostumbrados a ella.	15	8	7
-	Los diálogos deberían combinarse con otras actividades más expositivas.	14	4	10
+	La metodología es participativa	11	6	5
+	La metodología ayuda a aprender mejor.	10	9	1
+	La metodología está bien organizada y es fácil de seguir	8	7	1
=	Es una metodología interesante aunque el alumnado no haya colaborado. Se debe fomentar más la participación.	8	4	4
+	Es una metodología buena y adecuada	7	7	0
-	Debería estar más clara desde el principio y exige un entrenamiento previo	5	0	5
=	Es una metodología práctica.	4	2	2
+	La metodología no requiere ser modificada.	2	2	0
+	Es coherente con la que la asignatura propone.	1	1	0
+	Sirve para aprender a aprender.	1	1	0
+	Esta metodología debería estar más presente en la Universidad.	1	1	0
-	Debería decidirse de mutuo acuerdo entre alumnado y profesorado.	1	0	1
-	TOTAL	135	64	71

No solo se afirma que no debería ser modificada sino que se propone que debería estar más presente en la Enseñanza Superior.

Es una metodología diferente con todas las que se nos han impartido en este grado en el sentido de que implica la interacción entre alumnos y docentes.

La metodología seguida responde a la manera en la que, como profesionales, debemos formarnos continuamente sobre las innovaciones en nuestro campo y tenemos que ser capaces de hacer una reflexión valorativa de cada lectura.

Considero muy importante la metodología dialógica. De hecho hace más falta en la Universidad, pues es lo que queríamos para los colegios.

En cuanto a los aspectos de la metodología valorados negativamente se vuelve a señalar que está basada en demasiadas lecturas y que supone mucho trabajo diario a los estudiantes. También se propone que los diálogos y debates de clase deberían combinarse con otras actividades más expositivas por parte del profesor que exijan una actitud menos activa del estudiante en el aula. Por último se señala que la metodología debería estar más clara desde el principio, dado lo novedosa que resulta respecto a aquella a la que el alumnado está acostumbrado.

Son necesarias muchas horas para poder llevar la asignatura al día, horas que no siempre tienes ya que tenemos muchas asignaturas y trabajos que realizar.

Intentaría empezar las clases de forma más tradicional e ir poco a poco incluyendo ese “aprendizaje dialógico”. Al principio de curso no hay confianza ni tenemos tanteado el terreno como para explayarnos hablando o, más bien, opinando ya que nunca antes lo hemos hecho. Nos cuesta.

3.4.4 Clases teóricas y prácticas. El resumen de los comentarios a este apartado se presenta en la tabla 8. En ella podemos distinguir tres bloques de aportaciones: a) las referidas a las clases en general, b) las que se refieren a las clases en el grupo grande (“clases de teoría”) y c) las referidas a las clases en el grupo mediano (“clases prácticas”).

Las valoraciones positivas a este apartado son mayores que las valoraciones negativas, tanto para el conjunto de aportaciones como para el bloque primero, siendo mayoritarias las aportaciones negativas para los otros dos bloques. No obstante, en todos los casos, el total de unas y otras es muy semejante.

En relación con los aspectos comunes a las clases teóricas y prácticas se valora positivamente que ambas estén relacionadas coherentemente entre sí, que están bien planteadas y muy organizadas y que, por tanto, deberían mantenerse como están.

Bien conectadas las clases teóricas y prácticas. Realmente la teoría era también práctica y viceversa por lo que en ningún momento he visto desconexión entre ambas.

Las clases teóricas y prácticas están relacionadas; las vamos trabajando de forma complementaria y eso hace que le encontremos más sentido a la parte teórica.

Solo se valora negativamente que “tuvieran que empezar a trabajar la asignatura antes de la primera clase” (esto se refiere a que en la agenda ya se señalaba un trabajo no presencial que los estudiantes deberían realizar antes de la primera clase del curso).

Respecto a las clases de teoría se valora positivamente que son participativas, muy útiles, organizadas, bien preparadas y que ayudan a aprender a hablar en público.

En su conjunto les pondría un notable ya que no ha sido un profesor pasivo con los alumnos. Sugiere dudas, debates y escucha a los compañeros en clase.

El hecho de que la profesora no interviniese directamente en las clases teóricas y diese los conceptos claros, nos hacía reflexionar y cuestionarnos una y otra vez, por lo que creo que también es bastante útil.

Las valoraciones negativas señalan que se trata de clases rutinarias y poco motivadoras ya que siempre se basan en lo mismo: lectura de artículos y debates sobre ellos, y cuando el trabajo previo no se ha hecho, la participación es escasa.

La realización de un debate puede resultar pesada puesto que la mayoría de los alumnos no se leían los documentos o si lo hacían no aportaban por no tener conocimientos previos acerca de ello.

La metodología de las clases teóricas no me termina de convencer. Siempre la misma metodología me cansa y hace que me cueste seguir las clases, se me hacen pesadas.

En cuanto a las clases prácticas se valoran como muy interesantes, bien planteadas y muy útiles para aprender.

Respecto a las clases prácticas las veo incluso más útiles que las clases teóricas. Se aprenden más los contenidos dados cuando debemos llevarlo a cabo en un caso concreto. De esta forma es más fácil ver cómo se hace, de verdad, una intervención, qué necesitamos, para qué lo hacemos, etc.

También se valora el hecho de que en estas clases se trabaje en grupo, aunque la mayoría de las modificaciones que se sugieren se refieren a este asunto, a saber: que trabajar en grupo es difícil cuando no todos aportan el mismo esfuerzo, que los grupos no deben venir impuestos, que habría que reducir el tamaño de los grupos y que los grupos deberían ser más heterogéneos.

Tabla 8

Valoración de las clases teóricas y prácticas

			Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
Aspectos comunes	+	Las clases teóricas y las prácticas están relacionadas coherentemente entre sí	11	10	1
	+	Las clases están bien planteadas	6	5	1
	+	Las clases están muy organizadas	3	2	1
	+	Las clases las mantendría como están	2	2	0
	-	Empezar el trabajo antes de la primera clase	1	0	1
	+	Subtotal	23	19	4
Clases teóricas	-	Son rutinarias y poco motivadoras.	11	1	10
	+	Las clases de teoría son participativas.	9	5	4
	+	Las clases de teoría son muy útiles.	4	3	1
	-	Las clases de teoría son correctas.	3	1	2
	-	Modificar la temporalización	1	0	1
	-	Mal horario de las clases	1	0	1
	+	Ayudan a hablar en público	1	1	0
	+	Organizadas	1	1	0
	+	Bien preparadas	1	1	0
	+	Se valoran los videos	1	1	0
	+	Mantener la entrega de trabajos	1	1	0
	-	Subtotal	34	15	19
Clases prácticas	-	Mejor trabajar en prácticas con un caso real.	9	2	7
	+	Muy interesantes y bien planteadas	6	6	0
	+	Muy provechosas y útiles para aprender.	6	6	0
	+	La posibilidad de trabajar en grupo.	5	5	0
	-	Dificultades para trabajar en grupo	4	0	4
	-	Los grupos no deben venir impuestos	4	1	3
	-	Reducir el tamaño de los grupos	3	0	3
	-	Más tiempo para hacer el trabajo	3	0	3
	-	Son confusas	2	0	2
	-	Los grupos deben ser más heterogéneos	1	0	1
	-	Hacer una puesta en común final de cada caso	1	0	1
	-	Subtotal	44	20	24
	+	TOTAL	101	54	47

3.4.5 Materiales empleados. Las valoraciones sobre los materiales empleados (ver tabla 9) pueden clasificarse en cuatro apartados: a) materiales en general, b) los textos de estudio propuestos, c) otros materiales y d) propuesta de recursos diferentes a los empleados.

En relación con los materiales empleados en general la gran mayoría de las valoraciones son positivas destacándose que son interesantes, amplios y útiles, tanto para esta asignatura como para

otras. Se los califica como buenos, correctos, adecuados, organizados y coherentes con la metodología seguida. También se reconoce que están muy trabajados por el profesorado, que son una importante fuente de información y que facilitan la participación.

El material me ha parecido muy bien puesto que nos ha dado a conocer algunos artículos relacionados con lo que hemos aprendido en clase así como manuales que pueden ayudarnos a conocer qué puede provocar los problemas educativos de los niños.

También son positivas las valoraciones al tercer bloque (otros materiales) en los que se citan explícitamente la agenda de clases, los esquemas que usa el docente para centrar cada clase y relacionarla con las anteriores, los videos, y el “prezi”. También se valora positivamente “al docente como recurso”.

El empleo de la agenda ha sido una idea brillante ya que con el poco tiempo de clase la asignatura se ha planificado demasiado bien.

A todo este material que teníamos a nuestra disposición también se une la ayuda del profesor cuando se le plantean las dudas que teníamos acerca de este.

Las valoraciones negativas respecto a los materiales se centran en los textos empleados (bloque 2) y en los materiales no usados que se echan de menos (bloque 4). Respecto a los primeros se vuelve a reiterar que son demasiados y muy extensos los documentos a estudiar además de ser densos, complicados de entender y poco asequibles.

Respecto a los segundos se propone aumentar el uso de tecnologías de la información y comunicación, hacer un mayor uso de vídeos, utilizar PowerPoint en las explicaciones del docente, dar apuntes elaborados en lugar de fuentes originales y contar con presencia de maestros y maestras en ejercicio como personas invitadas en el aula.

Aparte de artículos creo que deberían utilizarse otras herramientas ya nombradas anteriormente como PowerPoint para ayudarnos a aclarar ideas.

Hubiera sido muy bien recibido, contando como recursos humanos, que alumnos o maestros que siguen este modelo educativo nos hubieran contado su experiencia personalmente.

Tabla 9

Valoración de los materiales empleados

			Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
Materiales en general	+	Materiales interesantes, amplios y útiles para esta materia y para otras.	10	8	2
	+	Materiales buenos, correctos y adecuados	9	9	0
	+	Organizados y coherentes con la metodología.	3	2	1
	+	Muy trabajados por el profesor.	2	2	0
	+	Son una importante fuente de información.	1	1	0
	+	Facilitan la participación.	1	1	0
	+	No los modificaría	1	1	0
	+	Subtotal	27	24	3
Textos	-	Demasiados documentos para estudiar y muy extensos.	17	1	16
	-	Textos densos y complicados de entender. Poco asequibles.	12	3	9
	-	Subtotal	29	4	24
Ot ro	+	Los esquemas facilitan el aprendizaje.	5	4	1
	+	El profesor como recurso.	4	3	1

	+	Los videos.	2	2	0
	+	La agenda está muy bien.	2	2	0
	+	El prezi estaba muy bien.	1	1	0
	+	Subtotal	14	12	2
Los que se echan de menos	+	Lo que se ha usado	5	5	0
	-	Tecnologías de la Información y la Comunicación.	3	0	3
	-	Recursos audiovisuales como videos	3	0	3
	-	Usar más los PowerPoint	4	0	4
	-	Más apuntes	1	0	1
	-	Contar con la presencia de profesionales.	1	0	1
	-	Subtotal	17	5	12
	+	TOTAL	87	45	42

3.4.6 Nivel de exigencia para superar la asignatura. Una tercera parte de las aportaciones a esta cuestión señalan que el nivel de exigencia de la asignatura es alto para todo el alumnado y otra tercera parte señala que es medio o que es el adecuado para el alumnado de cuarto curso de grado. El último tercio hace otras aportaciones más matizadas como que el nivel de exigencia es el adecuado para quien ha seguido el ritmo de las clases, pero alto para quienes no han asistido a ellas, o también que no pueden valorar el nivel de exigencia hasta que no se haga el examen final (ver tabla 10).

Tabla 10

Nivel de exigencia para superar la asignatura

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
-	El nivel de exigencia es alto para todos.	26	6	20
+	El nivel de exigencia es el adecuado para todos.	10	10	0
+	El nivel de exigencia es medio	9	9	0
+	Adecuado para quien ha seguido el ritmo, alto para quien no ha asistido a clase.	7	7	0
-	No puede valorarse hasta que no hagamos el examen final.	6	0	6
=	Bajo. Debería ser más exigente	2	1	1
+	Mantendría este nivel de exigencia	1	1	0
+	TOTAL	61	34	27

Las razones que dan los que dicen que la exigencia es alta son que hay que trabajar diariamente, que hay demasiado contenido teórico, que hay que dedicar demasiado tiempo a la asignatura.

Considero que el nivel de exigencia es excesivo puesto que se nos pide que argumentemos demasiados temas en los debates y muchas veces hacemos una lectura ligera por la falta de tiempo fuera del aula.

3.4.7 Modo de realizar la evaluación. Este es el aspecto peor valorado por los estudiantes (ver tabla 11).

Tabla 11

Valoración del modo de realizar la evaluación

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
-	Debería tenerse en cuenta el trabajo continuo de teoría y de prácticas.	21	0	21
-	Evaluar con examen no es ni el mejor procedimiento ni coherente con la asignatura.	16	0	16
+	La forma de evaluación es la correcta. Estoy de acuerdo con ella.	15	15	0
-	Debería tenerse en cuenta la participación en clase.	11	1	10
-	No sé cómo será el examen	5	2	3
-	No tengo claro cómo será la forma de evaluar.	4	0	4
-	Hacer parciales	2	0	2
-	Dar más peso a los créditos prácticos.	1	0	1
-	TOTAL	75	18	57

Aunque una minoría de ellos señala que la forma de evaluación es correcta y que está de acuerdo con ella, la gran mayoría señala que evaluar mediante un examen no es ni el mejor procedimiento ni el más coherente con el planteamiento de la asignatura.

El examen, pese a que sea adecuado y asequible no creo que sea la mejor forma de evaluar todo lo que hemos aprendido en clase.

Algunas aportaciones señalan que deberían tenerse en cuenta para la calificación de la asignatura los trabajos realizados a lo largo del curso, tanto en las clases de teoría como de prácticas, así como la participación en clase. También sugieren que habría que hacer parciales y que convendría dar más peso en la calificación a los créditos prácticos.

Con todo lo que hemos trabajado durante el curso me parece innecesaria la realización de una prueba escrita. Todos los trabajos entregados, la asistencia a clases y la participación en estas deberían ser suficientes para que se pudiera poner una calificación.

3.5 Otras observaciones y sugerencias.

En este apartado se han incluido aportaciones libres de los estudiantes que han resultado ser valoraciones positivas referidas a tres aspectos: la asignatura, el docente y la atención en tutorías (ver tabla 12).

Tabla 12

Otras valoraciones y sugerencias

		Total de aportaciones	Aspectos a mantener (positivos)	Aspectos a modificar (negativos)
+	Valoración general acerca de la asignatura	13	13	0
+	Valoración general del docente	10	10	0
+	Valoración de las tutorías	2	2	0
	TOTAL	25	25	0

3.5.1 Valoración general de la asignatura. Es el aspecto que más aportaciones recibe y todas ellas coinciden en señalar que esta materia es interesante, importante, motivadora, amena, dinámica, muy práctica y contextualizada, que se acerca a la realidad de la escuela y que está bien planificada. Destacan como especialmente acertado el contenido y la metodología seguida, señalándose que ha gustado bastante y que se ha aprendido mucho en ella. Algunas aportaciones van más allá y señalan que se trata de una asignatura necesaria en el Grado de Educación y que debiera cursar todo docente y no solo los de la mención de Educación Especial.

Creo que es una asignatura que debiera de dar todo docente y no solo en la especialidad de educación especial ya que todos nosotros, el día de mañana en la práctica tendremos que intervenir ante algún tipo de problema educativo.

En general he aprendido mucho de esta asignatura y lo he hecho de forma diferente a como estamos acostumbrados los estudiantes de la Universidad. Por tanto, estoy contenta y satisfecha de ello.

3.5.2 Valoración general de los docentes. De los docentes se valora su forma de enseñar, su entrega, su entusiasmo, dedicación e implicación con el alumnado, así como el interés que ponen en el aprendizaje de todos los estudiantes. Son vistos como personas cercanas y dialogantes que han resuelto todas las dudas sin imponer su pensamiento “porque sí”, sino que en todo momento han procurado estimular la reflexión y la crítica.

Muchas gracias al profesor por su dedicación e implicación con los alumnos durante este curso, así como por su gran interés por el tema de las NEE que me ha transmitido en todo momento. Dar las gracias también por su diálogo en clase, por no imponer su pensamiento sino construir el nuestro mediante la reflexión y la crítica.

La profesionalidad de la profesora es máxima. Mis felicitaciones y agradecimiento a la profesora por lo que nos ha aportado en todo momento. Se nota quien realmente ama lo que hace.

Destacan también que incluyen en sus clases una dimensión ética.

Me gustaría dar las gracias por la labor del docente de esta asignatura puesto que, tras mis cuatro años de carrera, me alegra ver cómo hay profesores que realmente velan por el aprendizaje de sus alumnos, así como por los valores éticos y morales humanos.

De ellos se afirma que se nota que les gusta y apasiona su trabajo y que están verdaderamente interesados por la atención a las necesidades educativas específicas.

Me parece un profesor magnífico que ha dado todo de sí mismo para que el alumnado entiendiésemos los contenidos y los asimiláramos. Conmigo lo has conseguido. ¡Sigue así! Se nota que tienes vocación y que te gusta y te apasiona tu trabajo y, por desgracia, no todos los profesores son así.

3.5.3 Valoración de las tutorías. Aunque pocas, las aportaciones referidas a la atención al alumnado en las horas de tutorías coinciden en señalar que los estudiantes han sido bien atendidos en ellas.

Me ha resultado muy agradable la forma como nos atendió a mí y a mis compañeras durante una tutoría donde estábamos muy perdidas sobre las prácticas.

Aunque al principio estaba desorientada y quería abandonar la asignatura, a raíz de ir a una tutoría, el profesor nos explicó todo y, además, al comprenderlo nos motivó y nos hizo que nos entusiasmará la asignatura.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo es presentar las valoraciones que hacen los estudiantes de magisterio sobre la docencia recibida, durante el curso 2016-2017, en una asignatura optativa de la mención de Educación Especial que se imparte en el Grado en Educación Primaria. Aunque dichos resultados están referidos a la asignatura concreta que ha sido objeto de revisión, aportan información relevante acerca de las actitudes y expectativas de los estudiantes respecto a la formación que reciben y, en consecuencia, orientaciones útiles para la planificación de la enseñanza universitaria. Así, las propuestas de mejora que se derivan de las aportaciones de los estudiantes pueden agruparse en dos

niveles: a) propuestas de mejora de la planificación de la asignatura revisada y, b) aportaciones que deberían ser objeto de reflexión por todo el profesorado debido a que afectarían al conjunto de la facultad de ciencias de la educación, a que podrían generalizarse al resto del alumnado o por ambas razones. Tenemos que reconocer que las primeras se derivan más directamente de los resultados expuestos anteriormente, mientras que algunas de las segundas son resultado bien de cómo redactan los estudiantes sus respuestas, bien son inferencias realizadas a partir de ellas por lo que se necesitarían nuevas investigaciones especialmente dirigidas a confirmar tales conclusiones. En cualquier caso, pensamos que pueden ser el punto de partida para nuevos trabajos y esa es la razón por la que las exponemos. Estas conclusiones son las que presentamos a continuación.

4.1 Propuestas para una mejora del diseño y desarrollo de la asignatura revisada.

- 1) Dado que, al parecer, la metodología resulta novedosa a los estudiantes, es necesario dedicar la primera clase a explicarla aclarando que los créditos incluyen horas presenciales (que, por tanto, son obligatorias aunque no se controle la asistencia) y horas de trabajo no presencial, aspecto éste que parece que desconocen o no tienen en cuenta suficientemente.
- 2) Reducir el número de textos de preparación de las clases a uno obligatorio por cada sesión de clase, dejando el resto como textos de estudio opcional.
- 3) Señalar claramente el trabajo mínimo a realizar con cada texto. Sobre este mínimo, los estudiantes pueden hacer otros trabajos opcionales.
- 4) Además de ajustar el volumen de trabajo no presencial, es necesario pensar en un modo de incentivar la realización de las tareas de preparación de las clases previas a las sesiones en el aula así como la participación de los estudiantes en dichas sesiones.
- 5) Introducir visitas a centros que destaquen por implementar actuaciones inclusivas de éxito.
- 6) Invitar a docentes en ejercicio y familiares de escolares para que comenten su experiencia práctica sobre los contenidos de la asignatura y complementen el conocimiento académico con el conocimiento profesional de los docentes y el experiencial de las familias. Hacer uso para este fin de la figura de colaboradores honorarios.
- 7) Hacer una búsqueda de vídeos que puedan usarse para ejemplificar algunas clases.
- 8) Dar la posibilidad de resolver un caso real buscado por el propio estudiante en lugar del caso supuesto que proponen los docentes de la asignatura.
- 9) Con independencia de que se proponga uno o más casos o que sean reales o supuestos, permitir que cada estudiante elija el caso que desee resolver (si hubiera más de uno) y que se agrupen con quien deseen.
- 10) Explicar más la razón por la que no se usa PowerPoint, a saber, facilitar que los estudiantes trabajen con textos originales de los autores que se citan.
- 11) Revisar la forma de evaluación y encontrar un modo que dé respuesta a las aportaciones de los estudiantes y que sea viable con un número alto de estudiantes en clase.

4.2 Propuestas para una mejora de la docencia en el conjunto de la facultad.

- 1) Coordinar los contenidos, al menos con otras optativas de cuarto de la mención de Educación Especial y, si fuera posible, con otras materias afines de los cuatro cursos del Grado.
- 2) Dialogar entre todo el profesorado de la facultad acerca de la necesidad de que las metodologías activas y participativas estuviesen presentes desde el primer año de los estudios universitarios a fin de estén familiarizados con ellas en los últimos cursos y no les resulten “tan novedosas” como afirman.
- 3) Reflexionar acerca de las consecuencias negativas que tiene el uso de diapositivas que se dejan en copistería y, en particular, el disparate que supone poder aprobar una asignatura (incluso el grado completo) estudiando en diapositivas y sin haber leído un solo libro o artículo científico. Los estudiantes presionan para que usemos PowerPoint diciendo que “la mayoría del profesorado lo hace”.
- 4) Plantearse conjuntamente un perfil de egreso y unas metas educativas transversales a las materias que se imparten en el centro y que ayuden a los estudiantes a modificar algunas ideas previas,

hábitos o actitudes que se infieren de sus respuestas al cuestionario de revisión de la materia y que les dificultan su aprendizaje: Algunas son las siguientes:

- a) En ejercicios de tipo ensayo, los estudiantes escriben como hablan, sin concordancias, con errores sintácticos, con deficiencias en los signos de puntuación, faltas de ortografía. Esto hace que el texto escrito (que carece del apoyo gestual del lenguaje oral y del feedback inmediato del oyente) resulte a veces difícilmente comprensible. Lo primero que escriben es lo que entregan; parece que ni hacen borradores ni revisan lo que escriben. Cuando tienen que redactar su memoria de prácticas o su trabajo de fin de grado, parece que es tarde para corregir estas dificultades.
- b) También tiene dificultades de comprensión escrita de modo que es relativamente frecuente que los estudiantes, a veces, no respondan a lo que se les pregunta sino a otra cosa.
- c) Algunas respuestas dan a entender que tienen una idea extraña de lo que debe ser el aprendizaje y el estudio. Parece que piensan que debe aprenderse sin esfuerzo, que todo debe ser lúdico y, sobre todo, que el éxito o fracaso en el aprendizaje no depende de su esfuerzo sino que depende exclusivamente de lo que haga el profesorado, que su papel es meramente pasivo y que aprenden aquello que el profesor es capaz de “meterles en su cabeza” sin que ellos deban hacer nada por aprenderlo.
- d) De algunas aportaciones parece deducirse que piensan que lo que aprenden o dejan de aprender no tendrá consecuencias en su desempeño profesional más allá del examen, que el objetivo es que el profesor le facilite aprender aquello que necesitan para superar el examen con el menor esfuerzo por su parte. Parece que dan por supuesto que su desempeño profesional posterior no tiene nada que ver con lo que hacen en las aulas universitarias.
- e) Los estudiantes deben aprender a planificar su tiempo a lo largo de la semana tomando más conciencia de que su trabajo semanal debe desarrollarse en horas presenciales y no presenciales. Actuando de esta forma superarían muchas de las dificultades que señalan para realizar el trabajo en horas no presenciales.
- f) Llama la atención también la reacción de los estudiantes ante las dificultades: cuando señalan que no entienden, que se pierden, que no saben para qué se hace algo, etc. su reacción no es preguntar (ni en clase ni en consultas) sino que, según dicen, “se desmotivan y dejan de asistir a las clases”.
- g) Algunos asocian el nivel de dificultad de la materia no con el trabajo diario sino con las preguntas del examen. Por otra parte, todo debe contabilizarse para la nota. Es como si el único beneficio que pudiera obtenerse de cada tarea fuese la calificación y no el aprendizaje que se produce. Así, una tarea, un trabajo, una lectura, participar en clase, etc. si no sirve para la calificación es que no sirve para nada.

Afortunadamente no son estas las únicas características de nuestros estudiantes, ni las señaladas están presentes en todos ellos, pero hemos querido destacar aquellas (del alumnado y de la asignatura) que son susceptibles de mejora. Con esta aportación esperamos poder contribuir a ello en nuestro centro y a reflexiones semejantes en otros.

Referencias bibliográficas

- Aguilera-Jiménez, A. (2007). Una encuesta de preguntas abiertas para la revisión del curso. *Comunicación presentada al III Encuentro sobre Docencia de la Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.*
- Aguilera-Jiménez, A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 19 (1), 57-71.
- Alcaraz, N., Navas, M.F., y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.

- Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XX1*, 8(1), 87-102.
- Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez, L. y Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en educación física. *Revista Fuentes*, 8 (1), 176-188.
- De Juanas, A. y Beltrán, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82
- Díaz, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42 (1), 65-85.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria, 3-59.
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y González, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Lamarra, N. F., y Coppola, N. (2016). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.
- Mateo, J. (2000). La Evaluación Institucional y la Gestión de la Calidad en las Universidades. *Revista Fuentes*. 2, 13-40.
- Mayorga, M.J., Gallardo, M. y Madrid, M.D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. Estudio empírico. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2). Pag. 6-22
- Mayorga, M. J. y Tojar J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, (5).
- Molero, D. M. y Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Moreno, M.P., Nava, M.C. y Campos, M. (2014). Los Comentarios Abiertos como Referente de Evaluación de la Docencia Universitaria: La Conveniencia de su Interpretación y Tratamiento. *Formación Universitaria*, Vol. 7(1), 41-48.
- Ramírez, M. I., y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-95.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17 (2), 125-143.
- Stake, R. E., Contreras P., G., y Arbesú, I. (2011). *Evaluando la calidad de la Universidad*, particularmente su Docencia. Paper presentado en el III Coloquio Internacional de la RIIED, Bogotá.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y los abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Para citar este artículo

Aguilera Jiménez, A. (2018). ¿Cómo valoran los estudiantes de magisterio la docencia que reciben? *Revista Fuentes*, 20(1), 57-75. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.04>

Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para mejorar la satisfacción del alumnado hacia la Educación Física

Evaluation of an intervention program based on the use of ICT to increase the satisfaction of students regard to Physical Education

Manuel Luis Sánchez Sánchez
María Espada Mateos
Universidad Politécnica de Madrid

Recibido: 23/10/2017
Aceptado: 20/06/2018

ABSTRACT

Education is evolving and ICT (Information and Communication Technology) is an important part of this evolution. However, in Physical Education there is a barrier to the use of this technology since it is mainly associated with conceptual contents and Physical Education is principally a procedural subject. The main goal of this research was to evaluate the satisfaction of Physical Education students in the use of ICT. An intervention was thus carried out with a sample of 107 students from two schools, aged between 14 and 17 years ($X = 14.95$, $DT = 0.49$) and 15 and 18 years of age ($X = 16.10$, $SD = 0.73$), divided into an experimental group of 63 students and a control group of 44 students. A questionnaire was used to evaluate their level of satisfaction with the Physical Education lessons (PACSQ). The results confirm that there is a close relationship between the use of ICT in Physical Education lessons and an increase in students' satisfaction.

KEY WORDS: *motivation, ICT, Physical Education, teenagers, intervention*

RESUMEN

La educación sigue una evolución en la que las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) son una parte fundamental de la misma. Sin embargo, en la asignatura de Educación Física hay una barrera para la utilización de las TIC ya que su uso se asocia principalmente a contenidos conceptuales, siendo la Educación Física una materia de carácter principalmente procedimental. El objetivo de este estudio es evaluar la satisfacción de los estudiantes hacia el uso de las TIC en la asignatura de Educación Física. Para ello se ha realizado una intervención con una muestra de 107 estudiantes de dos centros educativos, divididos en un grupo experimental de 63 alumnos y un grupo control de 44 alumnos, con edades comprendidas entre 14 y 17 años ($X = 14,95$; $DT = 0,49$) y 15 y 18 años de edad ($X = 16,10$; $DT = 0,73$). Se utilizó un cuestionario para evaluar el nivel de satisfacción hacia las clases de Educación Física (PACSQ). Los resultados confirman que existe una estrecha relación entre la utilización de las TIC en las clases de Educación Física y el aumento de la satisfacción en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *motivación, Educación Física, adolescentes, intervención*

Authors' correspondence address:

María Espada Mateos Universidad Politécnica de Madrid. Calle Martín Fierro, 7, 28040 Madrid

E-mail: maria.espada@upm.es. [ORCID: orcid.org/0000-0002-3815-1037](https://orcid.org/0000-0002-3815-1037)

1. Introducción

La implicación en actividades físicas tanto en el ámbito escolar como en su tiempo libre en los adolescentes ha disminuido durante las últimas décadas (Pate et al., 2006).

Por este motivo, se han buscado estrategias eficaces que ayuden a que la actividad física forme parte de la vida de los adolescentes. Un aspecto que puede aportar mucha diferencia en un estilo de vida activo, es motivarles de forma óptima en la asignatura de Educación Física (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij & Vansteenkiste, 2010). Entendiendo esta motivación, como el interés en el aprendizaje (Ibáñez & Fernández, 2013).

En esta línea, Pérez Pueyo (2016) introduce el denominado Estilo Actitudinal, con el cual pretende conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física y, consecuentemente, un mejor aprendizaje de la misma.

Por su parte, Moreno, Cervelló & Martínez (2007), introdujeron la motivación en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual representa los aspectos de desarrollo de cada acción, según el orden en el cual se van desarrollando en el tiempo. La TAD está aplicada dentro de la motivación para medir el grado de interés hacia la actividad física. El mayor grado de determinación lo alcanzan aquellos deportistas que se encuentran intrínsecamente motivados, lo que conlleva a practicar actividad física por placer y disfrute (Deci & Ryan, 2000; Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Abalde & Rodríguez-Suárez, 2012).

En las clases de Educación Física existen diferencias en cuanto a la satisfacción del alumnado según el modo en que el profesorado aborda los contenidos (Mouratidis, Vansteenkiste, Lente & Sideridis, 2011). De esta forma, algunos estudiantes realizan las actividades porque les gusta, por diversión, mientras que otros alumnos muestran un nivel de inactividad bastante elevado que hace de estas clases una simple distracción en relación a otras asignaturas (Cox, Smith & Williams, 2008).

Por otra parte, hay que destacar las diferencias actuales entre géneros dentro de esta modalidad. Tal y como indican Lyu & Gill (2011), la satisfacción hacia la práctica deportiva puede variar en función del género. En esta línea, un reciente estudio elaborado por Espada & Galán (2017) concluye que las chicas tienen peor autoconcepto y motivación hacia la práctica de actividades físico-deportivas que los chicos.

Por otra parte, la rápida integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en distintos contextos sociales, ha ampliado las oportunidades de aprender más allá de las fronteras definidas durante muchos años por los sistemas educativos tradicionales (Cerdá, López, Osses y Saiz, 2015). La incorporación de las TIC en el ámbito educativo, están aportando cambios significativos en los estudiantes. De esta forma, se afirma que los alumnos que utilizan estos recursos muestran un mayor conocimiento sobre el contenido a estudiar, que los que siguen el método tradicional. Por lo tanto, el papel del profesor que da órdenes y dirige a los alumnos pasa a un segundo plano, convirtiéndole en un apoyo para entender los contenidos a través de estas nuevas tecnologías (Volman, 2005). En esta línea, Jiménez, Mora & Cuadros (2016) exponen que los profesores deberían cambiar la metodología tradicional para adaptarse al ritmo y las necesidades de los alumnos digitales. Estos autores señalan que es un hecho que las formas tradicionales de interacción han cambiado con las TIC; de la interacción cara a cara entre los interlocutores se ha pasado a una interacción entre los alumnos, que puede ser sincrónica (en tiempo real: chat, vídeo) o asincrónica (en tiempo no real: correo electrónico, foro).

El uso actual de las tecnologías hace referencia al aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula didáctica, para que los estudiantes utilicen las TIC como forma de vida y para fines tanto profesionales como vocacionales (Drent & Meelissen, 2008). El uso de las TIC en la educación permite la creación de ambientes educativos, motivantes y retadores para la adquisición de conocimientos (Delgado, Arrieta & Riveros, 2009).

El docente, con el uso de tecnologías, aumenta sus posibilidades y capacidad para actuar en el marco del aula, obteniendo recursos útiles para su desempeño profesional, además de resultar un instrumento motivador para el alumnado de la educación obligatoria (Ruíz López, 2015). Los profesores de Educación Física tienen la posibilidad de utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje, pueden utilizarse para mejorar la calidad de la asignatura a través de elementos con cámaras digitales,

videos, Apps para transmitir información como bailes aeróbicos, resultados fisiológicos y ejemplos de acciones motrices deportivas para desarrollar los contenidos de enseñanza (Collins, 2011).

La actitud del profesorado a la hora de utilizar estas TIC es importante, pero se pueden encontrar en ocasiones con que es el alumnado el que carece de motivación hacia la asignatura (Álvarez, González & García, 2008).

Sin embargo, aunque las ventajas de estas metodologías son mostradas por los profesores a los alumnos, su uso a nivel práctico sigue siendo muy eventual y preciso según el tipo de actividad que se realice, es decir, su desarrollo presenta diversas limitaciones implícitas en los procesos de aprendizaje colaborativo cognitivo. Entre ellas se apunta, por ejemplo, la complejidad que supone para los docentes la planificación de actividades de trabajo colaborativo a través de las herramientas tecnológicas, porque es preciso diseñar y organizar cuidadosamente la actividad teniendo en cuenta el breve tiempo del que se dispone, y prever posibles problemas de comunicación que pueden generarse entre los estudiantes durante su desarrollo (Hernández Martín & Martín de Arriba, 2017).

Otras limitaciones a las que apuntan distintos estudios se relacionan directamente con la necesidad de un tiempo adicional que en ocasiones no se tiene para gestionar la comunicación con los alumnos en torno a las TIC. En este sentido, como señalan García-Valcárcel, Basilotta & López (2014) lejos de ahorrar tiempo, el uso de las TIC puede llegar a restarlo para dedicarse a otro tipo de tareas que oficialmente se le reconocen al docente.

Barahona (2012) afirma que las TIC son aconsejables para el progreso de la educación, ya que permiten desarrollar una competencia digital para el aprendizaje autónomo entre estudiantes, enriquece el aprendizaje a través de búsquedas de información en la red o para diversificar las tareas en el contexto enseñanza-aprendizaje. Además, hacen posible el acceso rápido y eficaz a la información de manera más atractiva e innovadora para después compartirla. Una de las mayores ventajas de usar estas tecnologías es que rompe las barreras espacio-temporales que tanto condicionan la enseñanza en Educación Física.

Tal y como expone Tahara & Darido (2016) la literatura científica que se centra en la relación del uso de las TIC en las clases de educación física, aunque está aumentando en los últimos años, es todavía escasa. Por ello, el objetivo principal de la presente investigación es evaluar si la utilización de las TIC aumenta la satisfacción hacia las clases de Educación Física. Además, se ha analizado las diferencias en función del género.

2. Metodología

Este estudio presenta un diseño cuasi-experimental, de enfoque cuantitativo a través del método de la encuesta (Cea, 2010; Thyer, 2012).

2.1. Participantes

Para llevar a cabo este estudio se tomó una muestra incidental total de 107 alumnos entre los dos colegios. En ambos centros, se tomaron dos grupos en las clases de Educación Física: el grupo experimental con un total de 63 alumnos, con edades comprendidas entre 14 y 17 años ($X = 14,95$; $DT = 0,49$) y el grupo control con 44 alumnos, de edades comprendidas entre 15 y 18 años de edad ($X = 16,10$; $DT = 0,73$).

2.2. Instrumentos / Materiales

Runtastic es una aplicación para hacer deporte. Cuenta con funciones básicas como seguimiento por vía GPS, mapa de la zona, historial de recorridos, entrenamientos y estadísticas. Runtastic es también una red social de aptitud, ya que comparte los progresos que los usuarios hacen por las redes sociales a través de Facebook, Google y Twitter. Una vez que se haya seleccionado el tipo de entrenamiento, se puede elegir el tipo de actividad, desde correr, ciclismo, patinaje, raquetas y tenis de mesa. Cuando se escoge el tipo de actividad, se presiona el botón “iniciar ejercicio”. La aplicación pide activar siempre el GPS para medir bien el ritmo y la distancia. También se puede conectar con personas online que están entrenando en ese momento, y se les puede añadir

comentarios alentadores para motivarlos. Durante el entrenamiento aparecen cuatro indicadores principales que permiten seguir el ritmo, la velocidad, la distancia y las calorías. También se pueden intercambiar módulos y de esta forma activar otros indicadores como velocidad media, ritmo promedio, ganancia (en el caso de la escalada) pérdida, elevación, ritmo cardíaco, etc. (Castro, 2013).

Heart Rate es una aplicación que mide el pulso cardíaco a través de la cámara del teléfono móvil. Para una mayor precisión, se necesita tener flash en la cámara (que se encenderá para la prueba), aunque también se puede medir en una habitación muy bien iluminada. Para que el proceso sea fiable, se debe poner el dedo sobre el flash de la cámara y esperar 10 segundos. De esta forma, el móvil capta los cambios de la luz en el dedo y realiza el cálculo. Concretamente, mide los cambios de saturación en el oxígeno de la sangre. Las fluctuaciones que se producen en la saturación con cada latido del corazón, son las que provocan un ligero cambio en el color de la piel. Runtastic Heart Rate también cuenta con un servicio de historial para ver la hora y el día de la medición, así como si fue realizada en reposo o después de haber realizado ejercicio físico. También podremos incluir las sensaciones después de la medición mediante un sencillo selector visual con 5 iconos. Runtastic Heart Rate cuenta con la posibilidad de compartir nuestros resultados en Facebook, Twitter y Mail. Evidentemente, la calidad de la medición no es del todo correcta si se compara con un pulsímetro tradicional (Merino, 2013).

Para medir la motivación y el grado de interés de los alumnos hacia estas Apps y su relación con la unidad didáctica en la que se han utilizado, se ha utilizado el cuestionario PACQS (Sicilia, Ferriz, Trigueros & González Cutre, 2014).

Este instrumento examina la satisfacción en las clases de Educación Física. Este cuestionario fue una versión adaptada al español de Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (Cunningham, 2007). El cuestionario está encabezado por la frase: "Indica tu nivel de satisfacción con las clases de Educación Física recibidas respecto a...", y consta de 33 ítems repartidos en nueve factores. Se responde y se evalúa por medio de la escala Likert desde el 1 (totalmente desacuerdo) al 8 (totalmente de acuerdo).

Para analizar su fiabilidad y validez se hizo un análisis de sus propiedades psicométricas en las cuales, el peso de regresión estándar fue de $p < 0.001$, siendo de 0.72 para enseñanza, 0.86 para la relajación, 0.91 para desarrollo cognitivo, 0.95 para mejora de la salud, 0.78 para interacción con otros, 0.59 de éxito normativo, 0.81 para diversión y disfrute, 0.97 para experiencias de maestría y 0.99 experiencias recreativas (Sicilia, Ferriz, Trigueros & González Cutre, 2014).

Los autores realizaron un análisis de consistencia interna, que reveló valor alfa de Cronbach de 0.89 para la subescala de enseñanza; 0.9 para relajación; 0.91 para desarrollo cognitivo; 0.92 para mejora de la salud; 0.8 para interacción con otros; 0.89 para éxito normativo; 0.88 para diversión y disfrute; 0.86 para experiencias de maestría y 0.89 para experiencias recreativas. También se basó en un análisis de estabilidad temporal, siendo de 0.84 para enseñanza, 0.76 para la relajación, 0.82 para desarrollo cognitivo, 0.83 para mejora de la salud, 0.73 para interacción con otros, 0.79 de éxito normativo, 0.81 para diversión y disfrute, 0.78 para experiencias de maestría y 0.77 en experiencias recreativas (Sicilia, Ferriz, Trigueros & González Cutre, 2014).

2.3. Método

Se desarrollaron dos tipos de grupos: uno experimental, que abarca 4º ESO con 31 estudiantes (17 chicos y 14 chicas) y 1º Bachillerato con 32 alumnos (18 chicos y 14 chicas), en el cual se utilizaron las TIC durante el desarrollo de las clases de Educación Física; y un grupo control, que estaba compuesto por aquellos alumnos que iban a continuar con sus clases de forma regular y sin intervención alguna, formado por 4º ESO con 11 alumnos (5 chicos y 6 chicas) y por 1º Bachillerato con 33 alumnos (19 chicos y 14 chicas).

La unidad didáctica llevada a cabo en este estudio fue la misma en ambos colegios: la condición física, concretamente se trató el tema de la resistencia aeróbica y anaeróbica, los métodos de carrera y la flexibilidad. Esta unidad se desarrolló desde contenidos que van desde las distintas formas de

resistencia, pasando por el método “Farlek”, entrenamientos como “el Julio” y “los 10 mandamientos” hasta finalmente llegar al “entrenamiento total”.

El estudio fue realizado de un modo analítico para que se apreciaran los contenidos de la unidad didáctica a través de las TIC en dicha unidad, de la condición física. Se llevó a cabo durante los meses Octubre y Noviembre de 2016, con un máximo de 6 clases, con 2 sesiones por semana en cada instituto. Los contenidos impartidos en ambos grupos fueron los mismos. Sin embargo, en el grupo experimental aprendieron contenidos conceptuales y procedimentales a través del uso de las aplicaciones tecnológicas.

Previamente al desarrollo de las sesiones, se repartió una autorización a todos los alumnos para permitir el uso de las TIC durante las clases de Educación Física, y su autorización para participar en el estudio. También se repartió el anterior y mencionado cuestionario de satisfacción hacia las clases de Educación Física. Este instrumento se pasó antes y después de las sesiones para medir la diferencia de satisfacción antes y después de finalizar la unidad didáctica. Finalmente, antes de comenzar con la primera sesión, se les informó a los alumnos de los grupos experimentales, de ambos colegios, sobre las características de las Apps Runtastic y Hear Rate, se les pidió que se las descargaran y se registraran en ellas para empezar a utilizarlas de forma inmediata.

Cada profesor impartiría sus clases en el grupo experimental con la condición de utilizar esta tecnología en sus ejercicios. Los contenidos de estas sesiones fueron los mismos para ambos colegios. De este modo se podría comparar con mayor exactitud las diferencias motivaciones en ambos grupos.

2.4. Análisis de datos

Tras realizar la prueba de normalidad de la muestra a través del test de Kolmogorov Smirnov (K-S de muestra), las variables no presentan una distribución normal; por lo que se utilizan estadísticos no paramétricos para el análisis de las variables. Para comprobar las diferencias intragrupo en la toma pre-test y en la toma post-test, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas con cada una de los grupos. Posteriormente, para analizar las diferencias por sexo, se llevó a cabo el test U Mann-Whitney para muestras independientes.

3. Resultados y discusión

Para analizar los efectos de la intervención en cada grupo se llevó a cabo una prueba para muestras relacionadas, prueba de Wilcoxon, de los diferentes factores, con la toma pre-test y post-test, para así las diferencias entre ellas. El análisis de los datos reflejó en el grupo experimental, una mayor diferencia de motivación tras la intervención en enseñanza ($p = .00$), relajación ($p = .00$), desarrollo cognitivo ($p = .00$), mejora de salud ($p = .00$), interacción con otros ($p = .00$), diversión y disfrute ($p = .00$), experiencia del maestro ($p = .00$) y experiencias recreativas ($p = .00$). Sin embargo, la puntuación en el grupo control en éxito normativo ($p = .00$) fue superior que la del grupo experimental en el pre-test y el post-test. También cabe apreciar, que las mayores puntuaciones entre ambas tomas son registradas en el grupo experimental con las variables enseñanza, desarrollo cognitivo, mejora de salud, diversión y disfrute y experiencias recreativas con más de 5 puntos de media, siendo la variable desarrollo cognitivo la más destacada de todas.

Tabla 1
Wilcoxon de la toma pre-test y la toma post-test entre el grupo experimental y el grupo control.

GRUPOS	TIPO	EXPERIMENTAL (N = 63)		CONTROL (N = 44)		WILCOXON		SIG		TOTAL	
		X	DT	X	DT	EXP	CNT	EXP	CNT	WILCOX	SIG
ENSEÑANZA	PRE-TEST	21,49	4,846	21,58	3,874						
	POST-TEST	27,16	2,371	24,40	2,921	-5,954	-	,000	,000	-7,416	,000
RELAJACIÓN	PRE-TEST	15,60	3,439	16,56	2,119						
	POST-TEST	19,84	2,548	18,88	2,174	-6,158	-	,000	,000	-7,673	,000
DESARROLLO COGNITIVO	PRE-TEST	25,62	4,397	26,30	4,234						
	POST-TEST	33,62	3,400	30,60	3,353	-6,469	-	,000	,000	-8,001	,000

MEJORA SALUD	PRE-TEST	25,37	4,598	26,05	4,254						
	POST-TEST	32,84	3,516	30,93	3,112	-6,463	-	,000	,000	-8,232	,000
INTERACCIÓN	PRE-TEST	16,86	2,988	17,44	2,889						
	POST-TEST	20,48	1,804	19,72	2,119	-5,745	-	,000	,000	-7,346	,000
ÉXITO NORMA	PRE-TEST	12,14	4,697	14,00	3,505						
	POST-TEST	16,17	5,777	16,70	4,323	-5,783	-	,000	,000	-7,233	,000
DIVERSIÓN	PRE-TEST	15,76	3,800	16,81	2,962						
	POST-TEST	20,25	2,416	19,00	2,320	-5,804	-	,000	,000	-6,849	,000
EXP. MAESTRO	PRE-TEST	15,17	3,382	16,51	2,530						
	POST-TEST	19,84	2,424	18,21	2,642	-6,160	-	,000	,000	-7,274	,000
EXP.RECREATIVA	PRE-TEST	20,44	4,099	21,60	3,325						
	POST-TEST	26,76	3,009	24,67	3,145	-6,316	-	,000	,000	-7,723	,000
						4,148					

En segundo lugar, se realizó una prueba U Mann-Whitney para 2 muestras independientes para analizar así las diferencias entre hombres y mujeres. El análisis de los datos reflejó que en el grupo de los hombres existe mayor puntuación de motivación en enseñanza, relajación, desarrollo cognitivo, mejora de salud, interacción con otros, éxito normativo, diversión y disfrute, experiencia del maestro y experiencias recreativas. No obstante, la relación es estadísticamente significativa únicamente en éxito normativo ($p = .000$) y experiencias recreativas ($p = .003$).

Tabla 2

U Mann-Whitney de la toma pre-test y la toma post-test entre hombres y mujeres

GRUPOS		DESCRIPTIVOS		U MANN-WHITNEY	
HOMBRE (N=59)	MUJER (N=46)				
VARIABLES	SEXO	X	DT	U	SIG
ENSEÑANZA	HOMBRE	26,54	3,126		
	MUJER	25,37	2,576	999,500	,020
RELAJACIÓN	HOMBRE	19,90	2,115		
	MUJER	18,85	2,724	1015,000	,025
DESARROLLO COGNITIVO	HOMBRE	32,07	3,807		
	MUJER	32,69	3,543	1178,500	,246
MEJORA SALUD	HOMBRE	32,56	3,500		
	MUJER	31,48	3,404	1111,000	,110
INTERACCIÓN	HOMBRE	20,41	1,877		
	MUJER	19,83	2,047	1096,000	,087
ÉXITO NORMA	HOMBRE	19,14	2,467		
	MUJER	13,02	5,748	562,000	,000
DIVERSIÓN	HOMBRE	20,07	2,592		
	MUJER	19,37	2,225	1081,500	,072
EXP. MAESTRO	HOMBRE	19,58	2,465		
	MUJER	18,63	2,776	1103,000	,097
EXP.RECREATIVA	HOMBRE	26,63	2,888		
	MUJER	24,96	3,425	907,500	,003

4. Discusión

El objetivo que se ha planteado en este estudio ha sido comprobar si existe un aumento en la satisfacción hacia las clases de Educación Física tras realizar una intervención con TIC, con el fin de

analizar la necesidad de innovación de estas tecnologías en el entorno académico y concretamente en dicha asignatura.

A nivel general se puede observar, que los resultados en el grupo experimental son superiores que en el grupo control en todas las dimensiones después de haber realizado la intervención, demostrando que los alumnos ponen más interés en la asignatura de la Educación Física cuando utilizan las TIC.

Los resultados estadísticos de ambas tomas, muestran que la variable interacción entre los alumnos en clase para trabajar en equipo, presenta mejor puntuación en el grupo experimental que en el control, tras realizar la intervención. Si relacionamos estos resultados con los del estudio de Vansteenkiste et al. (2012), demuestran que los estudiantes de Educación Secundaria se sienten más motivados en las clases si trabajan en equipo manteniendo la atención en las clases, tal y como sucedía en la presente investigación, en la cual el alumnado ha tenido que trabajar en equipo otros a través de las Apps para móviles.

Además, los alumnos del grupo experimental aceptan en mayor grado que aprenden mejor la asignatura y afirman que les gusta trabajar en grupo para realizar actividades, aprenden mejor con la ayuda de sus compañeros y las herramientas digitales son imprescindibles para un análisis más profundo de la materia, mostrando así más interés por los contenidos y por aprender cosas nuevas. Además, se desaniman menos cuando tienen muchos temas que aprender e intentan prestar ayuda cuando ven que un compañero tiene dificultades con algún tema.

Por lo tanto, se puede afirmar que la enseñanza usando las TIC, tiende a aumentar la satisfacción de los alumnos en las clases de Educación Física. Corroborando lo expuesto por Aguaded y Tirado (2010), quienes determinan que la utilización de las TIC permite que las clases se vuelven más activas y participativas, provoca un aumento de la motivación de los alumnos que se traduce en una actitud más propicia hacia las tareas académicas propuestas por el profesor, mejorando la atención a sus indicaciones y su implicación en el aprendizaje. Consecuentemente, los alumnos no solo buscan incrementar su saber y sus capacidades y experimentar su competencia, sino también poder ayudar a otros.

Además, es importante resaltar que el grupo experimental presenta mayores puntuaciones en cuanto a la experiencia recreativa y la diversión, esto podría deberse a que el uso de las TIC en esta intervención ha promovido la cooperación y la colaboración entre ellos. En esta línea, Huertas y Pantoja (2016) señalan que la formación basada en las TIC permite a los estudiantes que vayan a su propio ritmo de aprendizaje, pero fomenta el estilo grupal sobre el individual. Además, desde un punto de vista pedagógico, se afirma que el conocimiento es un proceso activo de construcción personal de la información y tiende a ser interactiva tanto entre los participantes en el proceso de aprendizaje como con los contenidos de la unidad didáctica.

La valoración positiva de las TIC en el desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces se encuentra también en consonancia con el estudio de García-Valcárcel & Tejedor (2017) quienes afirman que las tecnologías promueven el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, el pensamiento creativo y el trabajo interactivo.

Respecto a las diferencias en función del género, se pudo observar que los chicos presentan mayores puntuaciones que las chicas en todos los factores. Cabe destacar que en el desarrollo cognitivo tanto los chicos como las chicas tienen casi la misma puntuación media y en éxito normativo es el factor en el que más diferencia de medias existe. Estos resultados podrían deberse, a que tal y como exponen Muñoz, Campos, Toro & de Los Fayos (2012), puedan existir actitudes sexistas en el ámbito del deporte con respecto a las niñas, lo que influye en una menor motivación hacia la asignatura de Educación Física. Coincidiendo con los datos del estudio elaborado por Espada y Galán (2017) en el cual se determina que las chicas tienen menos motivación que los chicos para la práctica deportiva.

Si analizamos de forma más exhaustiva estos datos, las chicas presentan puntuaciones medias inferiores frente al chicos en la mayoría de las dimensiones, lo cual determina que tienen menos satisfacción hacia las clases de Educación Física. No obstante, a pesar de que los resultados han sido desfavorables para las chicas, se ha demostrado que las mujeres presentan más automotivación en el

post-test, lo cual indica que las chicas han aumentado su satisfacción hacia las clases de Educación Física gracias al uso de las TIC.

Otro aspecto que podría explicar estas diferencias en la satisfacción en las clases de Educación Física en función del género es los contenidos tratados en la intervención ya que se trabajaron aspectos relacionados con las capacidades físicas. Teniendo en cuenta los resultados del estudio de Sevil, Abós, Julián, Murillo & García-González (2015) las chicas presentan mejores pronósticos de puntuación en actividades más cercanas al acrosport o actividades físico artístico expresivas.

Estos resultados nos llevan a la reflexión de que, en la actualidad, continúa observándose algunos síntomas de una educación más sexista en los niños que en las niñas, donde los estereotipos de género siguen estando muy presentes, aspecto que también se recoge en el trabajo de Díaz-Aguado y Martín (2011). Estas conductas se podrían explicar por la presencia e influencia de modelos parentales que las transmiten de generación en generación, en el marco de una sociedad que contribuye a la formación de estos estereotipos (Vázquez, 2010). Además, estas creencias y actitudes pueden estar repercutiendo en una menor participación de la mujer en el deporte, limitando así sus posibilidades para desarrollar su habilidad física (Blackwood, 2010), y desfavorecer la categorización de deportes considerados como masculinos y femeninos.

Así, en el estudio de Borges, Belando & Moreno-Murcia (2013), se analizó la relación entre las creencias implícitas que predicen la capacidad atlética, el nivel de autodeterminación, la discriminación percibida, la percepción de igualdad de trato y su importancia y utilidad otorgada a la Educación Física. En dicho estudio se concluyó que los profesores deberían promover la creencia de que se pueden mejorar las habilidades deportivas a través de la participación en el aprendizaje, el esfuerzo y el trabajo de grupo en las clases de educación física, ya que podría alentar a los estudiantes a tener una mayor percepción de igualdad de trato.

5. Conclusiones

Como conclusiones se puede extraer que los alumnos del grupo experimental presentan de forma significativa mayores rasgos de satisfacción hacia las clases de Educación Física respecto al grupo control. Esto se debe a que el grupo experimental utilizó las TIC durante las clases de Educación Física.

En relación al género, los chicos presentan una puntuación media superior que las chicas, lo que permite afirmar que los chicos presentan de forma significativa mayores rasgos de satisfacción hacia las clases de Educación Física.

Además, se anima a realizar futuras investigaciones siguiendo la línea de este trabajo, aplicando las TIC en otras unidades didácticas que desarrollen contenidos diferentes de la asignatura de Educación Física para una mayor precisión en los niveles de satisfacción de los alumnos así como en las diferencias de motivación en función del sexo ya que en investigaciones previas se ha constatado que las chicas presentan mayores índices de motivación hacia los contenidos relacionados con las actividades físico artístico expresivas.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. y Tirado, M. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 36, 5-28.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores - intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17, 404-411.
- Álvarez, B., González, C. & García, N. (2008). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-12.

- Barahona, J.D. (2012). The Teaching of Physical Education implemented with ICT. *Educación Física y Deporte*. 31 (2), 1047-1056.
- Borges, F., & Belando, N., & Moreno-Murcia, J. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la educación física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 173-189.
- Blackwood, T. (2010). Playing baseball/playing 'house': The reproduction and naturalization of 'separate spheres' in Japanese high school baseball. *Sport, Education and Society*, 15(1), 83-101.
- Castro, M. (2013). *Runtastic Pro: análisis de la aplicación para deportistas*. Recuperado de www.computerhoy.com.
- Cea, M.A. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cerdá, C. López, O. Osses, S. y Saiz, J.L. (2015). Análisis Psicométrico de la Escala de Aprendizaje de Autodirigido Basada en la Teoría de Aprendizaje Autodirigido de Garrison. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*. 39 (1), 46-56
- Collins, O. (2011). The use of ICT in teaching and learning of physical education. *Continental Journal of Education Research*. 4(2), 29 -32.
- Cox, A.E., Smith, A.L. & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *The Journal of Adolescent Health*. 43(5), 506–513
- Cunningham, G. B. (2007). Development of the physical activity class satisfaction questionnaire (PACSQ). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 11(3), 161-176.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Delgado, M. Arrieta, X. & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259
- Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*. 51 (1), 187-199.
- Espada, M. Y Galán, S. (2017). Evaluación de las barreras para la práctica de actividad física y deportiva en los adolescentes españoles. *Revista Salud Pública*, 19(6), 743-747.
- García-Valcárcel, A. Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria, *Comunicar*, 42, 65-74.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F.J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1* 20(2), 137-159, doi:10.5944/educXX1.13447
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Abrales, J.A. & Rodríguez-Suárez, N. (2012). La motivación autodeterminada en el balonmano amateur. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*. 33 (1), 147-171
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*. 16 (2), 117–139.
- Hernández Martín, A. & Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208,
- Huertas, A. & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*. 19 (2), 229-250.
- Ibáñez, D. & Fernández, M. (2013). La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación. *Journal for educators, teachers and trainers*. 5 (1), 124–138.
- Jiménez, D., Mora, M. & Cuadros, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: mELEndien7dias. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.07>
- Lyu, M. & Gill, D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31 (2), 247–260.

- Martín Horcajo, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología*, 44, 111-131.
- Merino, I. (2013). *Mide tu ritmo cardiaco desde iphone con Runtastic Heart Rate Pro*. Recuperado de www.hipertextual.com
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Martínez, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 in a Spanish sample. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 47 (3), 366-378.
- Mouratidis, A.A., Vansteenkiste, M., Lente, W. & Sideridis, G. (2011). Variation in vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class need-supportive teaching and pupil's autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 353-366.
- Muñoz et al. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XX1*, 15 (2).
- Pate et al. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools: A scientific statement from the American Heart Association Council on nutrition, physical activity, and metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the councils on cardiovascular disease in the young and cardiovascular nursing. *Circulation*, 114 (11), 1214-1224.
- Pérez Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 207-215.
- Ruiz López, C.I. (2015). ¿Se han introducido las tic en la formación inicial de docentes? estudio de caso en el centro de magisterio "Virgen de Europa" . *Revista Fuentes*, 16, 131-154 . D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.06>
- Sevil, J., Abós, A., Julián, J.A., Murillo, B. & García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *RICYDE*, 11, 281-296.
- Sicilia, A., Ferriz, R., Trigueros, R. & González-Cutre, D. (2014). Spanish Adaptation and Validation of the Physical Activity Class Satisfaction Questionnaire (PACSQ). *Universitas Psychologica*, 13(4), 1321-1332.
- Tahara, A.K. & Darido, S.C. (2016) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a educação física nas escolas. *Corpoconsciência*, 20(3), 68-76.
- Thyer, B.A. (2012). *Quasi-experimental. Research Designs*. New York: Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M. et al. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 13 (1), 177-197
- Volman M. (2005). Variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teacher profession. *Teacher and Teacher Education*, 21 (1), 15-31.

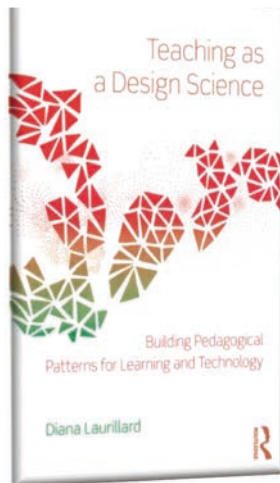
Para citar este artículo

Sánchez Sánchez, L. & Espada Mateos, M. (2018). Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para aumentar la motivación del alumnado en Educación Física. *Revista Fuentes*, 20(1), 77-86. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.v20.i1.05>

Reseñas



Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York & London: Routledge. 258 págs.



Matt Bower
Macquarie University
Sydney (Australia)

Teaching as a Design Science by Diana Laurillard has become a spearhead for the field of Learning Design. The articulate and convincing argument for treating teaching as a design science has provided educators worldwide with a new frame of reference for teaching. Diana explains:

What it takes to teach cannot be determined directly from what it takes to learn, which means that teachers must be willing to treat the process as essentially problematic, and as always improvable; we must stop assuming that teaching can be theorized as a science, and treat it like a design science. (p. 82)

The book is a deeply interrogating of the underlying contextual factors and concepts that shape learning – for instance, what students bring to learning, what it takes to learn, and what it takes to teach – drawing upon recent insightful and scholarly research. The coverage is broad and synergistic, drawing together a wide variety of literature to imbue the reader with a holistic understanding of educational research as it relates to practice. The sharply analytical approach to synthesizing the research leaves the reader with a clear vision of what is important, as well as the tools to achieve that vision. For instance, the five principles for teaching – constructive alignment, monitoring alternative conceptions, scaffolding theory based practice, fostering conceptual knowledge development, and encouraging metacognition – each come with evidence-based guidelines for teacher's roles and actions.

While *Teaching as a Design Science* draws upon the popular Conversational Framework from her previous book, *Rethinking University Teaching*, this latest book adds new in-depth examination of different approaches to learning. The chapters on learning through acquisition, inquiry, discussion, practice, and collaboration (respectively), unpack the variety of ways that each approach can be applied, and the corresponding research findings that inform their application. This leaves the reader

with a deep and nuanced understanding of the key pedagogical influences that they should consider when helping their students to learn using the various pedagogical approaches. In each case, Diana provides practical examples of how digital technologies can help, as well as the evidence that informs how they should be applied.

One of the reasons that the book is so engrossing to read is because Diana has the depth of field knowledge to unravel the evolution of the field, providing us with a historical walkthrough to the current prevailing theories and practices. The uniquely lucid and persuasive narrative serves to on-side the reader and engage them with the arguments being presented.

Importantly, *Teaching as a Design Science* also interconnects with the Learning Design field by emphasising the value of pedagogical patterns and sharing our knowledge as a community. The book concludes by helping readers to understand teaching as developing pedagogical patterns, and outline various approaches to formalizing pattern descriptions. Of course, Diana has been helping us with forming and describing pedagogical patterns all the way along, through her consistent approach to structuring chapters with pedagogical and technological links, as well as by representing designs in each chapter using the Conversational Framework.

Diana also provides us with support beyond the book, through her Learning Designer platform (<http://learningdesigner.org>). The Learning Designer provides the learning design community with online tools to describe, analyse and share their designs, using the concepts outlined in the book. In doing so, the field is provided with further foundations necessary to advance educational research and practice, and the motivation to collectively explore what teaching as a design science will mean in a future of new and emerging technologies.

Teaching as a Design Science stands as an impressive life work, that most academics only ever aspire to achieve. Of course, for Diana, this is her second such work, with *Rethinking University Teaching* having exercising more influence on the field of technology-enhanced learning than possibly any other. With its uniquely insightful lens into education and its eloquent argumentation, *Teaching as a Design Science* is already a seminal work. One can only hope that there are many more to come.

