



II Jornadas Internacionales

Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares

Coordinadoras:

Ana María Martín Cuadrado

María Antonia Cano Ramos

Blanca Fabiola Márquez Gómez



LIBRO DE RESÚMENES:

II Jornadas Internacionales

**Formación acompañada del docente principiante en contextos
escolares vulnerables**

Santiponce 18, 19 y 20 de abril de 2023

COORDINADORAS

Ana María Martín Cuadrado

María Antonia Cano Ramos

Blanca Fabiola Márquez Gómez

LIBRO DE RESÚMENES:

II Jornadas Internacionales

Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables

© Universidad Nacional de Educación a Distancia

© Ana María Martín Cuadrado, María Antonia Cano Ramos y Blanca Fabiola Márquez Gómez.

© Ilustración de cubierta: Aarón Mora Martín.

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 3.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/).

1ª Edición: Madrid, abril 2023.

ISBN: 978-84-09-51028-3

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LAS ACTAS II JORNADAS INTERNACIONALES. FORMACIÓN ACOMPAÑADA DEL DOCENTE PRINCIPIANTE EN CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES.....	1
PONENCIAS.....	7
EDUCAR EN TIEMPOS REVUELTOS.....	9
FORMACIÓN DEL DOCENTE VERSUS FORMACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN UN PROGRAMA DE MENTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE. RETO Y PROYECCIONES FUTURAS.....	13
LA FIGURA DEL PEDAGOGO COMO MENTOR EN LA EDUCACIÓN ROMANA.....	17
TUTORÍAS DE PROFESORES NOVELES EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS Y COMPLEJOS.	19
EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE.....	23
MESAS REDONDAS.....	27
PROGRAMAS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN ZONAS VULNERABLES	29
PROFESORADO MENTOR EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO. PROFUNDIZANDO EN LAS PARTICULARIDADES QUE MARCA EL ENTORNO	31
LA NECESIDAD DEL ACOMPAÑAMIENTO Y MENTORIZACIÓN AL PROFESORADO EN LOS ENTORNOS DE ESPECIAL DIFICULTAD. LA VISIÓN DEL RECIÉN LLEGADO	33
COMUNICACIONES.....	35
LÍNEA 1. PROGRAMAS DE INSERCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE.....	37
EL PLAN DE ACOGIDA Y MENTORÍA DEL PROFESORADO EN LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA DEL CENTRO.....	39
MODELO SIC: UNA REFLEXIÓN QUE EMPODERA A LOS PRINCIPIANTES	43
PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO Y MENTORÍA DOCENTE PARA EL PROFESORADO NOVEL EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO DEL POLÍGONO SUR DE SEVILLA	47
LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS ENTORNOS ESCOLARES VULNERABLES.....	51
EMPIEZA POR EDUCAR, UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES EN ENTORNOS DE MAYOR VULNERABILIDAD.....	55
LOS PRIMEROS PASOS EN LA DOCENCIA: UNA MIRADA HACIA EL DISEÑO DE UNA RUTA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA MAESTROS/AS PRINCIPIANTES VINCULADOS AL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUÍA. COLOMBIA.....	59
CLAROSCUROS DE LOS PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES.....	63



FORMACIÓN Y MENTORIZACIÓN DEL PROFESORADO.....	71
LÍNEA 2. MENTORES Y MENTORIZADOS. ROL, PERFIL Y COMPETENCIAS.....	73
EL PERFIL DEL PROFESORADO MENTOR EN CONTEXTOS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO CON POBLACIÓN GITANA EN EXCLUSIÓN.....	75
LA MENTORÍA EN EL PRÁCTICUM DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS EN EL ÁREA DE CULTURA CLÁSICA Y LATÍN EN UN CENTRO EDUCATIVO DE DIFÍCIL DESEMPEÑO.....	79
MENTORES Y MENTORIZADOS COMO AGENTES DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	83
NEST-NOVICE EDUCATOR SUPPORT AND TRAINING. UN MODELO DE FORMACIÓN DE DOCENTES-MENTORES PARA LA TUTORIZACIÓN DE PROFESORES NOVELES.....	87
EL PERFIL DEL PROFESORADO MENTOR EN EL AULA DE INFANTIL.....	89
PROYECTO MENTORIA DE PROFESSORES INICIANTES.....	93
LA MOCHILA DEL ESTUDIANTE DE PRÁCTICAS... CONOCIMIENTOS, HERRAMIENTAS, COMPETENCIAS, ACOMPAÑAMIENTO Y ALGO MÁS.....	95
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO DE DOCENTES PRINCIPIANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES.....	99
LA MENTORÍA INTERCULTURAL, EJE FUNDAMENTAL EN CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES.....	101
LÍNEA 3. CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES. PRÁCTICAS FORMATIVAS DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA... 105	
PROYECTO DE INNOVACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE RECURSOS PEDAGÓGICOS Y SU NIVEL DE ADAPTACIÓN AL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA), UNA ALTERNATIVA PARA TRABAJAR LA FORMACIÓN CONTINUA Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE DIFÍCIL DESEMPEÑO.....	107
INNOVACIÓN EN LAS AULAS CON ALUMNADO DE ETNIA GITANA.....	111
FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO VULNERABLE: EL CASO GITANO EN LAS MEMORIAS DEL PROYECTO PROFEROM.....	115
EL PRÁCTICUM EN CONTEXTOS DE DIFICULTAD.....	119
EL RECORRIDO DEL EDUCADOR SOCIAL NOVEL EN EL ÁREA DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL ANALIZADO DESDE UNA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	123
PSYCHO-SOCIAL WEB-BEING IMPLEMENTACIÓN AT SCHOOL.....	127
LA INSERCIÓN DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS A LA CARRERA DOCENTE. UNA MIRADA DESDE LA RURALIDAD EN COLOMBIA.....	135



COLABORACIÓN INSTITUCIONAL ENTRE EL IES EL PICARRAL Y LA FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIZAR): APRENDIZAJE-SERVICIO Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTÍFICAS, SOCIALES Y DOCENTES.....	139
VIOLINES EN LAS CALLES DE LA BARRIADA DE LA PLATA. PRACTICA DE ÉXITO EN CONTEXTOS VULNERABLES.	143
¡NOS MOVEMOS!: UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTEGRAL PARA LA SALUD DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CEIP ADRIANO DEL VALLE (SEVILLA).....	147
EL BUEN USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES PARA FAVORECER LAS RELACIONES SOCIALES EN CONTEXTOS VULNERABLES.....	151
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO UN ESPACIO VULNERABLE PERMANENTE.....	153
DEMANDAS DE FORMACIÓN Y DIFICULTADES EN LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DE UN DISPOSITIVO INTERINSTITUCIONAL DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES.....	157
ABANDONO DE LOS PROFESORES NÓVELES EN CONTEXTOS ESCOLARES INDÍGENAS. UNA TRAVESÍA SOLITARIA.....	161
APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO PRÁCTICA INNOVADORA PARA LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES EN EL AULA.....	165
CUMPLIR TODOS MIS SUEÑOS.....	169
SER DOCENTE PRINCIPIANTE EN MATEMÁTICA EN CONTEXTOS VULNERABLES DE ROSARIO, ARGENTINA.....	171
PROPUESTA PARA RESCATE DE LA HISTORIA Y LAS FUERZAS DE LA FAMILIA. DISEÑO DEL CONTEXTO DEL CONTEXTO DE VULNERABILIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL NIÑO Y JOVEN.....	175
RUEDAS COMUNITARIAS DE SALUD MENTAL PARA FORTALECER EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y CONVIVENCIA.....	177
TEATRO SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABILIZADOS: UNA HERRAMIENTA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	181
ATENCIÓN A CONTEXTOS FORMATIVOS VULNERABLES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA CON APS.....	185
EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL. ESTUDIO DE CASO SOBRE LA REALIDAD DE UNA ESTUDIANTE SORDA EN CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES.....	189
EL TEATRO SOCIAL COMO HERRAMIENTA QUE FACILITA LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA.....	192
PRÁCTICAS CURRICULARES Y TRABAJO FIN DE MÁSTER: UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR PARA ACTUAR SOBRE REALIDADES VULNERABLES.....	195
EL DOCENTE NOVEL COMO ESPECIALISTA EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CONTEXTO INDÍGENA Y URBANO.....	199



LAS PRÁCTICAS DEL DOCENTE PRINCIPIANTE DE NIVEL PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES A DISTANCIA.....	203
HISTORIA Y CULTURA DEL PUEBLO GITANO: RECURSOS PARA ROMPER ESTEREOTIPOS.....	207
TEJEDORES DE ALAS, PROFESORES QUE APRENDEN Y ENSEÑAN MINDFULNESS EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO, COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA Y ACTITUDES DE SUPERACIÓN EN ENTORNOS VULNERABLES.....	211
HISTORIAS DE VIDA DE DOCENTES PRINCIPIANTES DE CLASES POPULARES: VULNERABILIDADES SOCIALES, FORMACIÓN EXPERIENCIAL Y AUTORIDAD DOCENTE.....	215
PROCESOS DE INTERVENCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO GALLEGO CON ALUMNADO VULNERABLE.....	219
LÍNEA 4. AGENTES MEDIADORES EN CONTEXTOS ESCOLARES VULNERABLES. EJES DEL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO. 221	
CENTROS RURALES CONTEXTOS VULNERABLES.....	223
HIPATIA, ENTRELAZANDO CENTROS EDUCATIVOS Y UNIVERSIDAD	225
LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL ALUMNADO DEL MÓDULO DE FOL DEL TÍTULO DE ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA	229
FORJAR LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: LA VOZ DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN PRÁCTICAS.....	233
EL EDUCADOR SOCIAL AL OTRO LADO DE LOS MUROS.....	237
EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNED TUTORIZADOS EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS DE LA COMARCA DEL JILOCA, Y SU NECESARIA FORMACIÓN EN URGENCIAS Y EMERGENCIAS SOCIALES.....	239
EL COORDINADOR DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN. UN NUEVO PERFIL DOCENTE, UN NUEVO RETO ANTE LA VIOLENCIA EN LA INFANCIA.....	243
ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL VÍNCULO ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO. UN ESTUDIO DE CASOS.....	247
MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.....	251
FORMACIÓN ESPECIALIZADA DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO. CAPACITACIÓN DE AGENTES MEDIADORES PARA LA PROMOCIÓN DEL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE POSGRADO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN LÍNEA	255
LÍNEA 5. PROGRAMAS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN ÁMBITOS DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL.EJES DEL CAMBIO SOCIOEDUCATIVO. TIVAS DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	265
LA MENTORIZACIÓN DE LOS NUEVOS FUNCIONARIOS EN PRÁCTICA COMO AVAL DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS NECESARIAS PARA EJERCER LA FUNCIÓN DOCENTE.....	267
PROGRAMAS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN ÁMBITOS DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL. DESARROLLO FUNCIONAL Y ESTRUCTURAL DE DICHO PROCESO EN ESPAÑA.....	271



PLAN EDUCATIVO DE ZONA DEL POLÍGONO SUR: UNA HERRAMIENTA PARA CONTEXTUALIZAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ÁMBITOS DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL.....279



II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables.
Santiponce, 18, 19 y 20 de abril de 2023



Presentación de las Actas II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables

Ana María Martín Cuadrado

Directora de la II Jornada Internacional. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables.

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

amartin@edu.uned.es

La segunda edición de las Jornadas sobre acompañamiento y mentoría para docentes noveles, dos años después, persigue profundizar en el tema de contextos escolares vulnerables y su influencia en la práctica educativa [Vid. [I Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes noveles en centros de difícil desempeño](#)]

La mentoría se conoce como uno de los modelos de formación y orientación que favorece la inmersión de personas noveles, en un contexto determinado (familiar, educativo, profesional, etc.), por otras personas expertas. En el contexto educativo y centrándonos en la figura del docente, se conoce a la mentoría como un proceso inductivo de acompañamiento y tutorización entre iguales durante los primeros años de acceso a la profesión. De este modo, encontramos dos figuras relevantes: docente experto (mentor) y docente principiante o novel (mentorizado). Los beneficios de este modelo formativo son variados, no solo para el docente receptor, si no para el docente emisor, el centro educativo, los estudiantes, las familias, y en general, la comunidad educativa. En un curso de verano de UNED, celebrado en Torrelavega, Cantabria (julio, 2022), se visibilizó la importancia que tenía el modelo de formación basada en el acompañamiento entre pares. Ya, en esa ocasión se introdujo la variable que, en este momento, pretendemos subrayar: la escuela en contextos de difícil desempeño [[programa formativo](#)].

El acompañamiento de docentes y estudiantes en territorios de difícil desempeño se convierte en una práctica que, por un lado, garantiza al profesorado el entrenamiento de las competencias y conocimientos que necesita para trabajar con alumnado que presentan desventajas de diverso tipo; y, por otro, asegura que los estudiantes alcanzarán el nivel básico mínimo de competencias, evitando una



situación de falta de equidad e inclusión, que suele derivar en un mayor fracaso escolar.

En estas II Jornadas se ha informado sobre una gran diversidad contextos escolares complejos, en los cuales, el docente debe realizar su actividad sin vacilar y de forma profesional. Pero, y ¿el docente principiante? ¿cuáles son sus dificultades? ¿difieren de las que tiene el docente experto? La investigación indica que suelen ser las mismas, sólo que los docentes expertos han desarrollado estrategias de actuación y entrenado competencias que les permiten responder a las situaciones de conflicto, así como construir nuevos procedimientos de actuación para situaciones que prevén y/o están por venir. Compartir aquello que la experiencia ha ido fraguando en sabiduría docente (“saber ser, saber estar, saber actuar, saber aprender de/con otros”), es uno de los regalos más importante que un docente principiante obtendrá de su compañero mentor. Y, sin duda, querrá devolver lo obtenido a otros compañeros en una etapa futura.

Y, en centros educativos de difícil desempeño, ¿existen actuaciones específicas con los docentes principiantes? ¿cuál es la problemática con la que se encuentran? En la publicación coordinada por Martín-Cuadrado et al. (2022)¹ se han recogido algunas de las experiencias de mentoras y mentorizadas obtenidas en centros del Polígono Sur de Sevilla. Se denomina como “zona escolar de difícil desempeño”. La pobreza es su marca base. Y, la labor que se realiza en los centros educativos de infantil y primaria (CEIP) e institutos de enseñanza secundaria (IES) es primordial y necesaria. La lectura de los relatos de estas compañeras es una micro muestra de lo que sucede habitualmente. Supone adentrarse en una realidad que para muchas personas es desconocida, incluso para personas que lideran programas de política educativa.

En las II Jornadas se quiere seguir profundizado en cuanto a los siguientes interrogantes: ¿Por qué es necesario un plan de mentoría para los centros

¹ Martín-Cuadrado, A.M.; Campos Barrionuevo, B. y Pérez-Sánchez, L. (2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. UNED. ISBN: 978-84-362-7852-1



educativos que conforman el Polígono Sur de Sevilla, Andalucía? ¿Cómo se lleva a cabo el programa de mentoría y acompañamiento entre iguales? ¿Cuáles son las dificultades y las ventajas? Se han añadido experiencias de otros lugares del mundo en los que se utiliza la formación acompañada para que el docente principiante pueda sentirse uno más en el centro educativo; descubra su identidad profesional en el aula; en la escuela y en la comunidad educativa; interiorice el significado de la "otredad" como una variable más en el mundo que habita, aprendiendo a valorar y a tolerar desde el respeto.

Sin embargo, existen otros contextos reconocidos como vulnerables; en los cuales, lo educativo es la vía para facilitar la socialización de las personas y la apertura a otra vida de oportunidades y desafíos. En estos lugares también es posible acompañar a docentes y educadores. Las experiencias son significativas y representan una parte de la sociedad que debe conocerse para comprender y actuar. Sumamos, en esta ocasión, otras voces de profesionales que acompañan a los docentes y/o educadores en su actividad. Nos referimos a los agentes mediadores que participan, desde su profesión, en contextos vulnerables. La misión es "empujar" a los participantes desde la guía y el acompañamiento, para que consigan un lugar en la sociedad que viven. Se busca el empoderamiento, la fortaleza y la confianza en sí mismos. El compartir esta misión entre profesionales de diferente ámbito es un aprendizaje importante para el docente y/o el educador novel. Habitualmente, en la formación inicial no mostramos, de forma eficaz, al futuro docente que en los centros educativos no solo trabajan profesores y profesoras; así como tampoco se profundiza en la diversidad de ambientes formales y no formales en los que la educación es necesaria, aunque compleja. Y, la necesidad que existe de profesionales resilientes emocional y altamente comprometidos con la causa de su labor: las personas y sus necesidades de crecimiento e independencia.

Desde este plano multicolor y polifacético se diseñaron las *II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables*.



Estructuralmente, se dividen en tres momentos a realizar en diferentes espacios²: el primero, presencial, y con emisión en línea, en el salón de **Cotidiana Vitae. Ayuntamiento de Santiponce. Sevilla**; el segundo, totalmente en línea (asincrónico); de debate, a través de espacios de comunicación (**foros temáticos plataforma aLF**) con base en las comunicaciones de experiencias agrupadas en cinco líneas temáticas; y un tercer momento, de corte cultural, (presencial) (Vid. [Visitas guiadas](#)). Los tres momentos y espacios suceden entre el 18 y 20 de abril de 2023.

En este libro se recogen resúmenes de las cinco conferencias, las tres mesas de debate y las sesenta comunicaciones que se seleccionaron para tejer las cinco líneas temáticas.

Cuatro de las cinco conferencias se realizan en el marco de las Jornadas, de índole pedagógico.

Conferencia. Educar en tiempos revueltos. *Miguel Ángel Santos Guerra Catedrático Emérito. Universidad de Málaga*

Conferencia. Formación del docente versus Formación de los participantes en un programa de mentoría y acompañamiento docente. Reto y proyecciones futuras. *Ana María Martín Cuadrado. Profesora Titular del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. UNED*

Conferencia. Tutorías de profesores noveles en contextos socioculturales diversos y complejos. *Guillermo José Williamson Castro. Profesor Asociado. Director Magister en Desarrollo Humano Local y Regional. Departamento de Educación. Universidad de La Frontera. Chile.*

Conferencia. El éxito escolar del alumnado gitano: una asignatura pendiente. *José Eugenio Abajo Alcalde. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Experto en el Grupo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano*

² Programa de las II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables, https://multiweb.uned.es/w28986/actividad_programa



Por último, hay una conferencia que se realiza en el marco del contexto histórico de los anfitriones que acogen este evento, pero que guarda relación con la temática del evento científico.

Conferencia. La figura del pedagogo como mentor en la educación romana.

Irene Teresa Mañas Romero. Profesora Contratada Doctora. Dpto. Historia Antigua. Facultad Geografía e Historia. UNED

Sobre las mesas de debate. La primera mesa, liderada por inspectores de educación en la comunidad autónoma de Andalucía, centra la mirada en los programas de política educativa en zonas vulnerables.

Las dos mesas de debate siguientes persiguen focalizar la atención en los actores de la mentoría docente: las voces de mentores y de mentorizados nos aportan detalles sobre el proceso formativo seguido, así como otra información que persigue sensibilizar a la comunidad de docentes e investigadores o a los representantes de la política educativa sobre la necesidad de implementar este tipo de programas formativos en los centros educativos; mayormente, si son catalogados de difícil desempeño.

La sesión en línea (asincrónica) se realiza en una Comunidad Virtual (plataforma aLF). Se utiliza el recurso de comunicación-foro- para realizar un debate por cada una de las 60 comunicaciones seleccionadas, entre 75 presentadas. Las comunicaciones fueron grabadas previamente. Se eligieron diferentes formatos, de acuerdo con indicaciones precisas por parte de la organización.

Las 60 comunicaciones se distribuyeron en torno a cinco líneas temáticas:

- [Línea 1. Programas de inserción y acompañamiento docente.](#)
- [Línea 2. Mentores y mentorizados. Rol, perfil y competencias.](#)
- [Línea 3. Contextos escolares vulnerables. Prácticas formativas desde la innovación educativa.](#)
- [Línea 4. Agentes mediadores en contextos escolares vulnerables. Ejes del cambio socioeducativo.](#)
- [Línea 5. Programas de política educativa en ámbitos de diversidad social y cultural.](#)



En la **Línea Temática 1** se seleccionaron 8 experiencias que recogen diferentes planes y programas de acompañamiento de docentes principiantes en diferentes países y/o etapas educativas. Esta línea está coordinada por *Francisco Manuel Marchal* (director del CEIP “El Manantial” Bormujos. Andalucía. España)

En la **Línea Temática 2** se seleccionaron 9 experiencias que recogen casuísticas variadas sobre el perfil y rol de los actores de la mentoría que fomentan la reflexión sobre las características comunes y las más diversas. La cuestión es ¿cuántos prototipos existen? Esta línea está coordinada por *Antonio Fernando Estrada Parra* (docente en centros educativos del Polígono Sur, Sevilla. Andalucía. España; coordinador del Plan de Mentoría de los centros educativos en el Polígono Sur, Sevilla. Andalucía)

En la **Línea Temática 3** se seleccionaron 30 experiencias que recogen diversidad de miradas. Es la línea más prolija. Es interesante escuchar tantas comunicaciones comentando sobre contextos vulnerables. Pasar a la acción supone el paso adecuado. Esta línea está coordinada por *María José Corral Carrillo* (docente en centros educativos del Polígono Sur, Sevilla. Andalucía. España)

En la **Línea Temática 4** se seleccionaron 10 experiencias que recogen perfiles y acciones de profesionales que se encuentran colaborando, apoyando a los docentes en contextos vulnerables. Esta línea está coordinada por *Federico Pablos Cerqueira* (Coordinador de actividades de Enseñantes con Gitanos-AECGIT-)

En la **Línea Temática 5** se seleccionaron 3 experiencias que recogen modelos y actuaciones que se están llevando a cabo en España en torno a la mentoría como programa de formación de docentes principiantes. Esta línea está coordinada por *José Nicolas Saiz López* (secretario del centro asociado de la UNED en Cantabria y coordinador académico del campus Noroeste, UNED).

Desde aquí, mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado en la realización de las *II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables* y en la edición del Libro de Resúmenes.

Ana María Martín Cuadrado
Directora de las II Jornadas Internacionales.



PONENCIAS





Educar en tiempos revueltos.

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático Emérito. Universidad de Málaga

arrebol@uma.es

Las escuelas se me asemejan a barcos en alta mar. Toda la tripulación extenuada en las máquinas, las cocinas, la limpieza, la organización y el manejo del timón. Alguien pregunta hacia dónde va el barco. Sería terrible que, desde el último grumete hasta el capitán, contestasen a esa decisiva pregunta, diciendo:

-No tenemos ni idea. Estamos muy ocupados.

¿Y si el barco va a la deriva? ¿Y si está dando vueltas en círculos concéntricos? ¿Y si se dirige hacia el abismo? Pues bien, no hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Dicho con palabras más contundentes: no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Es probable que el Proyecto de Centro diga que allí se pretende formar a ciudadanos críticos, solidarios, compasivos, creativos... ¿Y si salen adocenados? ¿Y si salen competitivos? ¿Y si salen egoístas? Habría que comprobarlo. Y, en caso de que no fueran satisfactorios los logros, habría que pensar qué es lo que se debe cambiar y no atribuir toda la responsabilidad a los alumnos o a otros agentes del sistema.

Importa, sobre todo, huir de las trampas del lenguaje. Cuando hablamos de educar tenemos que saber lo que decimos. El problema no es que no nos entendamos. Es creer que nos entendemos cuando decimos cosas distintas o contradictorias. La educación tiene dos componentes sustanciales. El componente crítico (saber pensar, no qué pensar) y el componente ético (saber convivir). A veces, confundimos educación con mera instrucción. Si todo el conocimiento que se adquiere en las escuelas sirviera para cómo dominar y explotar y engañar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas. Fueron médicos bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio, los profesionales que construyeron las cámaras de gas en la Segunda Guerra Mundial, Sabían mucho, pero sus víctimas maldijeron lo que habían aprendido. También confundimos educación con socialización. Socializar es incorporar con éxito a la cultura. Eso no quiere decir que la persona esté educada. La educación tampoco puede ser confundida con el



adoctrinamiento, El adoctrinador no es un maestro, es un fanático. El adoctrinador impone los valores a la fuerza y, al hacerlo, los destruye.

Es preciso tener en cuenta que nos ha tocado vivir un tiempo revuelto. Por la pandemia, por la cultura neoliberal, que predica y practica el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia, el relativismo moral, la privatización de bienes y servicios, el imperio de las leyes del mercado, el capitalismo salvaje..., la cultura digital que difunde conocimiento que puede no ser riguroso... Tiempos de incertidumbre, de modelos engañosos que se presentan por la vía de la seducción, de competidores poderosos... Tiempos de cambios vertiginosos...

La escuela tiene que ser una institución contrahegemónica. Es más fácil dejarse llevar que ir contra corriente. Pero hay que recordar que solo a los peces muertos los arrastra la corriente.

Los profesionales que tienen que hacer esa tarea tan importante, difícil y decisiva, tienen que ser las mejores personas de un país, no quienes no valgan para otra cosa. Hay que mejorar la selección, la formación y la organización...

Es muy importante también reflexionar sobre las mejores estrategias de mejora. Sobre la necesaria reflexión y, desde la comprensión que propician la reflexión compartida y rigurosa, establecer las estrategias de innovación.

No olvidemos las dificultades que existen, unas de carácter institucional (rutina, burocracia, jefes tóxicos, fagocitosis de los innovadores, malas condiciones...), otras de carácter personal (pesimismo, individualismo, desaliento, pereza, desamor...).

Palabras clave

Educación, escuela, contexto, valores, mejora, dificultades.

Bibliografía

Santos Guerra, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares.* Ed. Akal.

----- (2001). *La escuela que aprende.* Morata.

----- (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela.* Bonum.



----- (2006). *La estrategia del caballo. Y otras fábulas para trabajar en el aula*. Homo Sapiens.

----- (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Graó.

----- (2010). *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Homo Sapiens.

----- (2013). *La escuela sin muros. Participación de las familias inmigrantes en la escuela*. Aljibe.

----- (2013). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección*. Homo Sapiens.

----- (2016). *La casa de los mil espejos. Y otros relatos para la Educación Infantil*. Homo Sapiens.

----- (2017). *Evaluar con el corazón*. Homo Sapiens.

----- (2018). *Un ramo de flores para los docentes del mundo*. Homo Sapiens.

----- (2019). *Contra el sexismo. Textos y prácticas para la igualdad*. Homo Sapiens.

----- (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. La Catarata.

----- (2022). *La negociación, piedra angular de las evaluaciones*. Narcea.

----- (2023). *Las emociones de la profesión docente*. Homo Sapiens.





Formación del docente versus Formación de los participantes en un programa de mentoría y acompañamiento docente. Reto y proyecciones futuras.

Ana María Martín Cuadrado

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

amartin@edu.uned.es

La formación del docente, informalmente, sucede a lo largo de su vida. Sedimentan y conforman el perfil profesional resultante. Detectar la vocación docente es una actividad que sucede en la escuela; la familia y otras personas cercanas han percibido y constatado en variadas ocasiones. En el momento que el estudiante toma decisiones respecto a su proyecto profesional, es cuando el futuro docente confirma que siente la llamada de la docencia.

A partir de ahí, se inicia formalmente su desarrollo profesional. Comienzan las etapas de formación docente, aceptadas por la comunidad de investigadores, y se destacan por los aprendizajes que aportan y las estrategias de enseñanzas resultantes (Vaillant y Marcelo, 2015; Haas y Martín Cuadrado, 2021): formación inicial, los primeros años como profesional docente, el desarrollo de la profesión suponen tres etapas singulares por su objetivo específico y por el perfil personal y profesional que nos encontramos. No olvidamos esa fase previa en las etapas escolares no universitarias donde se va fraguando/dibujando al docente que resurgirá a lo largo de los años.

En esta ocasión, vamos a centrar la mirada en el docente que aprende a ser/hacer/sentir la profesión desde lo escolar. El docente principiante que choca con la realidad desde su realidad imaginada, con unas concepciones sobre la profesión sui generis. En esta ocasión, para que no haya colapso entre lo real y lo soñado se organizan medidas de apoyo desde el centro educativo, como programas de acompañamiento y mentoría que evitan la caída libre del docente novel. Dejar de lado la importancia de la formación inicial en esta etapa de tránsito, es un error; diría que la asignatura del Prácticum supone la primera experiencia formal para simular sobre sentir y ser como docente (Martín-Cuadrado y Salamé, 2022). Tender



puentes entre ambas etapas supondría minimizar la sensación de "sueños rotos" que nos indica Friedman (2004).

Sin embargo, los programas de inducción y mentoría no están estandarizados en las escuelas, al menos las españolas. El informe TALIS (2018) nos alerta sobre esta idea y confirma que, a pesar de las bondades de tales programas, su incursión en los centros escolares no está conseguido. Marcelo (2022) realiza una magistral exposición de detalles sobre la inducción en España, que ilustra y explica el porqué de esa situación.

La mentoría va a presentar un gran desafío en las escuelas, tanto al nivel macro como micro (Martín-Cuadrado et al., 2022). Y, especialmente en contextos de difícil desempeño, en los cuales, la pobreza va a marcar cualquier tipo de decisión. La figura del mentor es indiscutible en este momento, mostrando la realidad tal cual y facilitando el desarrollo de las competencias docentes necesaria para responder a la variedad y diversidad de situaciones en las que el novel se va a encontrar. Enseñar al docente experto a ser mentor es una prioridad en este contexto. Son dos profesiones diferentes: docente y mentor. Desde ahí, la importancia de planificar un modelo de formación para que el docente experto se transforme en mentor. Desde ahí, se podrá planificar el programa formativo de mentoría para que el docente principiante inicie la andadura acompañado.

Creemos que este tipo de programas formativos son necesarios para los docentes noveles y los docentes expertos. Y, desde ese lugar, ofrecemos un modelo de formación que incluye a las dos figuras clave: mentor y mentorizado. El objetivo sería conseguir que el proceso de mentoría se realizara de forma personalizada y cíclica, persiguiendo que el reto de la incorporación del docente principiante fuera suave, aún con curvas.

Palabras clave

Programas de inducción, formación profesorado, docente principiante, docente mentor, formación de mentores.



Bibliografía

- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low-burnout teaching. En E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everydaylives* (pp. 305-326). Information Age Publishing.
- Haas Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A. M. (2021). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas. En A. M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coord.). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp. 309-356). UNED.
- Marcelo C. (2022). La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma. *Innovación educativa*, (32). <https://doi.org/10.15304/ie.32.8728>
- Martín-Cuadrado, A.M., Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez, L. (2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. UNED.
- Martín-Cuadrado, A.M y Salamé Sala, J. (2022). El prácticum como componente formativo en el máster de formación del profesorado de la UNED. *Revista DYLE*, año 4, 14 (julio, 2022), 14-20, <https://www.researchgate.net/publication/361810819> [El prácticum como componente formativo en el master de formación del profesorado de la UNED](https://www.researchgate.net/publication/361810819)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Informe TALIS. Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *EL ABC y D de la formación docente*. Narcea





La figura del pedagogo como mentor en la educación romana.

Irene Mañas Romero

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

i.manas@geo.uned.es

"Sexto Masuino Verino al mejor de los tutores, dignísimo y venerabilísimo que me crió y me formó durante catorce años en lugar de mis padres". DE 7001

Con estas palabras grabadas en una inscripción funeraria se despide Sexto Masuino de su tutor, quien en ausencia, real o ficticia, de sus progenitores, le había formado durante catorce años. El texto, recogido en un corpus epigráfico, sugiere la existencia de un proceso de enseñanza en el que se establece un reconocimiento moral de las cualidades humanas del tutor, así como también una relación entre ambos que va más allá de la formación académica y que implica una relación personal y de acompañamiento en la edad infantil y juvenil de este personaje.

Aunque sabemos que existieron, no son muchos los documentos que nos hablan de estas relaciones que pudiéramos denominar de "mentoría". Exploraremos en esta conferencia los testimonios que y sus matices dentro del complejo panorama de la educación en Roma. Esta no transcurrió en un solo espacio, sino que al carecer de uniformidad y fuera de cualquier espacio reglamentado, ofrece una multiplicidad de escenarios y de circunstancias, desde el pedagogo profesional que enseña en casa del alumno hasta las escuelas que se albergaban en los pórticos de las ciudades. Esta diversidad está en relación sobre todo con el estatus socioeconómico de los estudiantes así como con su edad. Igualmente nos preguntaremos acerca de la existencia de relaciones de mentoría para la inserción en contextos profesionales en algunos ámbitos, como en la medicina.

Para analizarlos ofreceremos ejemplos literarios, epigráficos e iconográficos que nos puedan ayudar a desvelar el complejo panorama de estas figuras mal definidas debido a la ausencia de fuentes.

Palabras clave

Historia, Roma, educación, paedagogus, escuela.



Bibliografía

Bonner, S (2012). *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger*

Pliny, Volume 5. Abingdon, Oxon: Routledge.

Bloomer, W. M. (2011). *The school of Rome. Latin Studies and the origins of liberal*

education. Berkeley: UC Press

Keegan, P. (2013). "Reading the 'Pages" of the Domus Caesaris: Pueri Delicati, Slave

Education, and the Graffiti of the Palatine Paedagogium", en Roman Slavery

and Roman Material Culture, ed. M. George. Toronto: University of Toronto

Press)



Tutorías de profesores noveles en contextos socioculturales diversos y complejos.

Guillermo Williamson Castro

Universidad de la Frontera. Chile

guillermo.williamson@ufrontera.cl

La Formación Inicial Docente (FID) se levanta sobre la idea de que el sistema educacional es homogéneo en sus propósitos, planes y programas de estudio, condiciones y calidad de sus estudiantes, lenguajes maternos, características productivas, sociales, históricas, lingüísticas y culturales de los territorios. Sin embargo, la realidad no es así. En la Región de La Araucanía, Chile -desde donde se proponen estas ideas- existe un alto porcentaje de población rural (de sus 32 comunas, se clasifican predominantemente como urbanas (2), rurales (19) y mixtas (11), su población indígena mapuche es un 33,6 % (2017). La Araucanía está entre las regiones con mayor tasa de analfabetismo (5,5% versus 3,1% promedio nacional), menor promedio de escolaridad (9,9 años versus 11,1 años promedio nacional), mayor porcentaje de personas sin educación media completa (48,7% versus 38,9% promedio nacional), y 1.322 personas abandonaron sus estudios el año 2020. Todos estos datos propios de un territorio pareciera que, en general, no existen para la FID ya que al revisar currículos de formación no hay (o son escasísimas) asignaturas, programas, prácticas para la enseñanza rural, intercultural, de jóvenes y adultos: son excluidos porque invisibles para el sistema formal de educación de profesores. Entonces ¿dónde se forman los/as profesores/as que enseñan en esos contextos educacionales?: en la práctica misma y a través de acciones de formación continua como las que ofrece la Universidad de La Frontera en sus diversas Líneas de Desarrollo Académico y la investigación formativa en sala de clases, que son las fuentes de esta presentación.¹

¹ Líneas de Educación Rural, Educación Intercultural, Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Ofrecen en cooperación con el Ministerio de Educación, Cursos, Diplomados, Talleres, Eventos Académicos a docentes y educadores ancestrales de esas modalidades educativas.



La conferencia afirma que la FID invisibiliza estas modalidades que responden a necesidades formativas críticas de poblaciones atípicas (en el sentido estadístico que homogeniza el sistema educacional) y que, además de hacer cambios curriculares, las ayudantías y prácticas profesionales de los estudiantes de pedagogía y la primera inserción laboral en el sistema educacional, como inicio de su carrera de desempeño profesional docente, son campos de diseño de gestión que pueden contribuir a resolver estas brechas que atentan al derecho a la educación, con un agregado, que, además, pueden asociarse al despertar de la vocación docente. Una opción muy interesante y posible es el de las tutorías de profesores experimentados y formación de comunidades de cooperación pedagógica con/a los estudiantes, en los contextos señalados, en dos momentos de su desarrollo profesional docente: en sus prácticas profesionales y luego en su primer año de inserción en el mundo del trabajo.

Se reflexiona sobre estas cuestiones en el aporte tutorial al desarrollo profesional docente en la última etapa formativa inicial y la primera de inserción laboral, en la formación de los/as tutores y en la necesidad de implementar diseños pedagógicos de formación permanente y cooperativa, orientados a trabajar en condiciones contextuales complejas, de precariedad social, diversidades culturales, lingüísticas, territoriales y otras. Asocia esta propuesta al despertar de vocaciones pedagógicas encaminadas a programas especiales de ingreso a las carreras de pedagogía.

Palabras clave

Formación docente, tutoría, prácticas, exclusión, vocación.

Bibliografía

Williamson, G. y Pedraza, I. (2022) El desarrollo profesional y la formación docente inicial y continua en educación de personas jóvenes y adultas en Chile. In: Molinet, E. (Editor) (2022) Educación de Personas Jóvenes y Adultas: trayectorias formativas para la ciudadanía y la justicia educativa. Red Universitaria por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – RUEPJA,



Universidad de Magallanes, Nueva Mirada Ediciones (pp. 95-117).

<https://kelluwunchile.cl/pdfs/Libro.pdf>

Williamson C., G. y Velásquez S., P. (2022) ¿Qué le diría Paulo Freire a los/as profesores/as de Educación de Personas Jóvenes y Adultas hoy día? In: Alvarado G., R. y Andaur T., R. [Editores] (2022) Voces de Paulo Freire. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE. <https://piie.cl/biblioteca/wp-content/uploads/2022/08/Voces-de-Paulo-Freire.pdf>

Williamson C., G.; Velásquez S., P.; Pedraza G., I.; Pérez O., I.; Uhart S. P. y León H., M. (2022) Resultados evaluativos de un curso en modalidad b-learning para docentes de educación de personas jóvenes y adultas Molinet, E. (Editor) (2022) Educación de Personas Jóvenes y Adultas: trayectorias formativas para la ciudadanía y la justicia educativa. Red Universitaria por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – RUEPJA. Universidad de Magallanes, Nueva Mirada Ediciones. Pág. 118-161. <https://kelluwunchile.cl/pdfs/Libro.pdf>

Williamson, G. e Hidalgo, C. (2019) La Pedagogía del Oprimido, la Investigación en Sala de Clases y los Profesores como Investigadores. In: Educação em Revista|Belo Horizonte|Dossiê Paulo Freire: O Legado Global|v.35|e222219|2019. Versión impresa ISSN. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222219>
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100203&lng=es&nrm=iso&tlng=es





El éxito escolar del alumnado gitano: una asignatura pendiente

José Eugenio Abajo Alcalde

Asociación de Enseñantes con Gitanos

jeabajo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las condiciones de vida del Pueblo Gitano son diversas, pero persiste una brecha de desigualdad en todos los ámbitos. La situación escolar del Pueblo Gitano ha mejorado; pero se halla claramente en inferioridad:

a) Inequidad escolar: altísimas tasas de fracaso escolar y muy escasa presencia en la educación postobligatoria.

b) Segregación educativa: intercentros (*guetización*) y en el interior del centro educativo.

METODOLOGÍA/MARCO TEÓRICO:

Dos enfoques contrapuestos:

A) Enfoque lineal y determinista: se culpabiliza al Pueblo Gitano (“No valoran la educación”), a su cultura (“El escolar gitano se encuentra tironeado entre dos culturas”) y/o a circunstancias socio-económicas insalvables. Conlleva una profecía negativa.

B) Enfoque sistémico e interpersonal: Una historia de persecución, que deja en el presente un poso de desigualdad y múltiple discriminación y de antigitanismo.

RESULTADOS:

La situación actual del Pueblo Gitano, lastrada por el antigitanismo y la discriminación

- Riesgo de **mirada desvalorizante hacia el alumnado gitano**: El profesorado y las familias no gitanas pueden verse condicionados por el antigitanismo latente en la sociedad y proyectar bajas expectativas sobre el alumnado gitano.



- Las familias y alumnado gitano, al constatar la discriminación y segregación social y la falta de expectativas y malos resultados consiguientes, pueden asumir una actitud de “**desesperanza aprendida**” ante sus posibilidades escolares...

Las bajas expectativas y la segregación constituyen “**mensajes de doble vínculo**” y profecía negativa.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

- **Importancia de las expectativas en el aprendizaje:** también disponemos del “**efecto Pigmalión**” positivo.

- **La vinculación social y académica** (el sentirse perteneciente y competente), **motor del aprendizaje.**

El éxito y continuidad en los estudios se ven favorecidos **cuando cuentan con mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia** por parte de sus agentes educativos, sobre todo del profesorado; el apoyo de la familia en ocasiones es “a posteriori” (al constatar los buenos resultados que obtienen); otra “palanca” es **la constatación de éxitos/avances académicos cotidianos** (Abajo & Carrasco, 2004).

- **Los procesos emocionales, filtro de los aprendizajes:** el buen clima escolar alienta los aprendizajes.

Se precisa que los proyectos educativos sean **inclusivos** (sin apoyos ni agrupamientos segregadores), **cooperativos, esperanzados** y basados en “**actuaciones educativas de éxito**”.

El aprendizaje es una construcción personal, que **se realiza en un contexto interpersonal** (relacional, afectivo).

Existe un “**triángulo interactivo del aprendizaje**”: El clima emocional del aula (propiciado por el docente) favorece una determinada autovaloración académica en los estudiantes, y esta autoestima académica va a condicionar la elaboración cognitiva personal, cuyos resultados de aprendizaje, a su vez, inciden en el clima relacional y motivacional del aula.

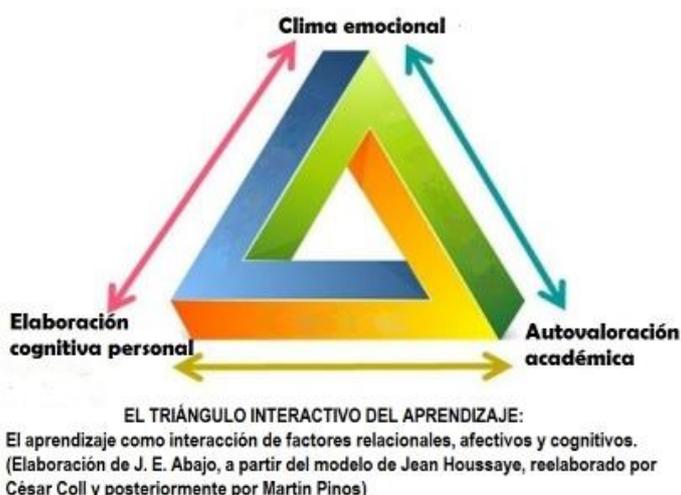


Figura 1: Triángulo interactivo del aprendizaje.

La implicación se ve favorecida cuando se cuenta con un respaldo afectivo y una adecuada guía.

... Mucho está en nuestras manos: si favorecemos altas expectativas, inclusión, aprendizaje cooperativo, actuaciones educativas de éxito, un clima socio-emocional positivo y constatación cotidiana de avances. **“El que confíen en ti, te obliga”** (José Heredia Maya).

Bibliografía

Abajo, J. E. (2022). *Educación frente al antigitanismo. Una inaplazable contribución a la justicia y a la formación integral*. Edición de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. <https://www.aecgit.org/publicaciones/publicaciones.html>

VV.AA. (2021). *Materiales didácticos sobre el pueblo gitano para Educación Primaria*. Página web del Ministerio de Educación y F. P. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/noticias/2021/abril2021/materiales-didacticos.html>

VV.AA. (2022). *Historia y cultura del pueblo gitano para Educación Secundaria*. Disponible en: Página web del Ministerio de Educación y F.



P. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/20220203-materialespueblogitano.htm>

Abajo, J. E. (2021). Situación escolar de la infancia gitana: nuestra mirada (re)crea la realidad. *Etnografías Contemporáneas* [revista del Centro de Estudios en Antropología, del Instituto de Altos Estudios Sociales, de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina)], 7(12), 232-256. <https://dialnet.unirioja.es/revista/27328/A/2021>

Asociación de Enseñantes con Gitanos (2021). *Exposición Historia y cultura del pueblo gitano*. <https://www.aecgit.org/exposicion/historia-y-cultura-del-pueblo-gitano.html>



MESAS

REDONDAS





Programas de política educativa en zonas vulnerables

Blas Campos Barrionuevo

Inspector de educación de la Delegación Territorial de Jaén

bcampos@ubeda.uned.es

Resumen.

La Agenda 2030 enfatiza la cualificación de los procesos educativos desarrollados (y a desarrollar) en los centros escolares de cualquier sistema educativo, siendo un eje nuclear en aquéllos la atención al alumnado en zonas educativas de especial dificultad social, geográfica (rural), familiar, ...; en definitiva, zonas vulnerables y sensibles en una dimensión ecopsicológica.

El sistema educativo español desarrolla políticas y programas que favorecen la inclusión y mejora escolar de todo su alumnado, además de propiciar nuevas formas de enseñar, innovar y, en última instancia, investigar en dichos entornos vulnerables y, por otra parte, singulares a nivel organizativo y didáctico-pedagógico.

Una variante, entre otras, a tener en consideración como una (posible) línea de trabajo en este amplio campo conceptual y metodológico, y con una visión prospectiva y cualificadora de los procesos E/A de los educandos, profesorado y familias (comunidad educativa) afectados, viene a ser la siguiente:

A) Priorización de programas de mentoría integral para el profesorado principiante que accede a estas zonas escolares (vulnerables).

Para dicho cometido debe activarse los siguientes propósitos en el perímetro de determinados programas o/y políticas educativas *ad hoc*; así:

A-1) Constitución de grupos de trabajo y sesiones de sensibilización y concienciación alrededor de los significados de la educación/enseñanza en dichas zonas de vulnerabilidad escolar.

A-2) Clarificación de conceptos, modelos y prácticas con unas señas de identidad en este ámbito socioescolar.

A-3) Priorización de las mejoras (habidas) para introducir tras la autoevaluación institucional, el diseño de planes de mejora y su puesta en práctica *ex post*.



A-4) Evaluación de las mejoras emprendidas, reflexión y nuevamente introducción de cambios, ajustes o nuevas líneas de mejora para desarrollar.

Formación sobre esta temática en el seno de los planes de mejora en dichos centros y zonas escolares deprivadas.

A-5) Diseño de herramientas que permitan generar canales de comunicación e intercambio de experiencias entre centros de dicha naturaleza, así como su proyección en sus entornos sociales.



Profesorado mentor en centros de difícil desempeño. Profundizando en las particularidades que marca el entorno

Antonio Fernando Estrada Parra

Coordinador del Proyecto Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur. Sevilla

antestrada@sevilla.uned.es

La realización de una mesa de discusión sobre el profesorado mentor en centros de difícil desempeño resulta de gran interés debido a las particularidades que marca el entorno en estos contextos educativos.

Los centros de difícil desempeño suelen encontrarse en zonas de alta complejidad social, en las que la población presenta necesidades especiales y/o está en riesgo de exclusión. En muchas ocasiones, estos centros presentan además problemas de infraestructuras y recursos limitados, lo que dificulta la tarea docente y afecta al rendimiento académico del alumnado.

En este contexto, los programas de inducción y acompañamiento docente a través de la mentoría pueden jugar un papel capital en la adaptación de los recién llegados. En ellos, la figura del profesorado mentor adquiere mayor relevancia que en los otros contextos, ya desempeñan una labor fundamental en el apoyo y orientación al profesorado novel, así como en la mejora de la calidad educativa del centro.

Desde esta mesa de discusión, en la que participarán cuatro docentes mentoras de centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla, se propone profundizar en las particularidades que marca el entorno en este tipo de centros y en cómo afectan a la labor del profesorado, aportando nuevas perspectivas y soluciones a los problemas planteados a través de la implementación de programas de mentoría docente. Y, en definitiva, contribuir a la mejora de la adaptación y formación del profesorado, aportando nuevas ideas y estrategias que permitan hacer frente a los retos educativos que se presentan en estos contextos, y a mejorar la calidad educativa del centro y, por ende, el rendimiento académico de su alumnado.





La necesidad del acompañamiento y mentorización al profesorado en los entornos de especial dificultad. La visión del recién llegado

Antonio Fernando Estrada Parra

Coordinador del Proyecto Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur. Sevilla

antestrada@sevilla.uned.es

El proceso de adaptación al entorno laboral es fundamental para cualquier profesional. En el caso del profesorado que trabaja en entornos de especial dificultad, este proceso puede ser aún más complicado. Por ello, resulta interesante reflexionar sobre la necesidad de contar con un acompañamiento y mentorización adecuados para estos docentes noveles.

La visión del recién llegado resulta clave en esta mesa de discusión, ya que en ella participan cuatro docentes que se han incorporado a distintos centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla en este curso. Y que, por tanto, han experimentado en primera persona los retos y dificultades a los que el profesorado se enfrenta en su día a día en este tipo de contextos, permitiéndoles analizar en profundidad las particularidades que presentan.

Conocer sus experiencias y escuchar sus necesidades puede resultar muy enriquecedor, ayudando además al diseño de medidas y programas más eficaces que aceleren la adaptación del profesorado novel a la realidad de cada centro educativo. Este análisis puede permitir, además, establecer pautas y protocolos de actuación más adecuados para su acompañamiento y mentorización, así como aportar valiosos conocimientos y estrategias que permitan la mejora de la formación y el desarrollo profesional en estos contextos.





COMUNICACIONES





Línea 1. Programas de inserción y acompañamiento docente.

Coordinador: Francisco Manuel Marchal López
CEIP "El Manantial". Sevilla



<https://canal.uned.es/video/magic/mtr8ywm8rlwg4cwo8skg8gk4o4kcw84>





El plan de acogida y mentoría del profesorado en los procesos de autoevaluación y mejora del centro

Francisco Manuel Marchal López

CEIP "El Manantial", Centro Asociado UNED Sevilla

framarchal@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/8ch63bbeu8sg4w8o8os4gcw00koc4kw>

El Programa de Acogida y Mentoría es una actuación avalada por la literatura científica que repercute de forma directa en el acto educativo, y por ende, en los resultados escolares del alumnado (Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017). Si bien, en la mayoría de las prácticas reales queda focalizada al inicio del curso escolar y, principalmente, dirigida a centros ubicados en zonas de difícil desempeño por el elenco de variables que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martín-Cuadrado, 2021). Es evidente que, cada centro escolar debe diseñar y desarrollar su propio programa, ajustándolo a las características y necesidades propias. A tal efecto, es importante recoger esta actuación dentro de los procesos de autoevaluación y mejora, recogiendo información sobre los tránsitos e intercambio de información de los diversos equipos docentes para garantizar la continuidad de los procesos educativos, concretándolo plausiblemente en una propuesta del Plan de Mejora para abordarlo, al menos, durante un curso escolar. De esta manera, la garantía de la continuidad de las enseñanzas y métodos, o de los acuerdos y líneas educativas, se analiza para la toma de decisiones.

El diseño, la elaboración e implementación de la Propuesta de Mejora referida al Plan de Acogida, como elemento garante, se operativiza a través de tareas, asignación de responsables, temporalización e indicadores de logro o de seguimiento (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2023). Así, la planificación ayuda corregir ciertos desajustes, afianzar fortalezas, paliar dificultades y alcanzar el objetivo de forma más efectiva y exitosa. En el CEIP "El Manantial" de Bormujos hemos realizado esta práctica innovadora, como programa de inserción y acompañamiento docente. Tras los procesos introspectivos de



evaluación (memoria de autoevaluación y memoria de dirección), comprobamos la necesidad de mejorar los procesos de intercambio informativo sobre el rendimiento escolar y las características generales del alumnado, así como la necesidad de actuaciones formativas e informativas con el profesorado de nueva incorporación en el centro tanto al inicio como durante el curso. El objetivo principal ha sido garantizar la continuidad de acuerdos pedagógicos, líneas educativas, dinámicas, etc. del centro y que el alumnado no “sufra” un tránsito no planificado en su escolarización. Por consiguiente, incluimos en el Plan de Mejora la propuesta “Documentar un Plan de Acogida y Mentoría para el profesorado de nueva incorporación o de sustitución (vacante o baja temporal) con el objetivo de orientar de forma más efectiva su actuación hacia la consecución de los fines establecidos en nuestro centro educativo” articulada en diversas actuaciones a desarrollar en dos cursos escolares y que conllevó el diseño, implementación, evaluación y documentación. Los resultados son muy positivos ya que se ha incardinado de forma real, organizada y efectiva, la acogida y mentorización del profesorado de nueva incorporación en el centro. Si bien, y al ser sometido anualmente a la autoevaluación del centro, puede ser en un futuro nuevamente reajustado.

Palabras clave

Acogida, autoevaluación, plan de mejora, rendimiento escolar.

Bibliografía

Junta de Andalucía. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.

Evaluación Educativa (2023). Procedimientos de Evaluación Interna.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/evaluacion-educativa/procedimientos-de-evaluacion-interna>

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1)

Martín-Cuadrado, A. M. (2021, mayo 4-5). I Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes noveles en centros de difícil desempeño [I Jornadas]. I



Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes nóveles en centros de difícil desempeño, Sevilla,

España. <https://extension.uned.es/actividad/21668&codigo=IJAYM>

Martín-Cuadrado, A.M. y Corral-Carrillo, M.J. (2017). Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En José Luis Herrera Hueso y Celia Méndez Pérez (Coords.) *Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño*. Editorial Egregius Ediciones ISBN: 978-84-17270-08-7

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *EL ABC y D de la formación docente*. Narcea

Vezub, Lea F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes en *Revista del iice*, 30. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 109-132





Modelo SIC: una reflexión que empodera a los principiantes

Valentina Hass Prieto

Universidad Pontificia Católica de Valparaíso. Chile

valentina.haas@pucv.cl



<https://canal.uned.es/video/magic/lmfqf1g7idwog884gc8gw400s084c44>

Los profesores principiantes viven su inserción laboral como una etapa muy esperada pero que se termina transformando en un periodo muy complejo, que se vive en solitario, de mucho cuestionamiento, angustia (Iglesias y Southwell, 2020) y con innumerables desafíos tanto en el quehacer práctico, emocional como relacional (Cisternas y Lobos, 2019). Un devenir de emergentes en el que la vocación inicial, los sueños y el idealismo colisionan con la realidad, los egos y los diversos compromisos que implica ser docente y formador en estos tiempos.

Ser novel, exige del profesional en ciernes mucha apertura, flexibilidad, resiliencia y humildad. Emociones y disposiciones que van de la mano del desafío diario de ir incrementando el conocimiento teórico con el práctico. Un reconocerse como aprendices permanentes (Freire, 2010) en un constante construir, deconstruir y reconstruir del saber docente (Tardif, 2004). Ante ello la reflexión profesionalizante (Perrenoud, 2001) vuelve a ser central en el desarrollo del saber experiencial ante la diversidad de realidades y contextos. Por lo mismo, el modelo SIC (Haas y Luci, 2018) propicia a través de preguntas orientadoras el que el principiante pueda encontrar sentido a sus interrogantes y comprometerse en su mejora.

El Modelo SIC se sustenta sobre los postulados del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000) y desde una perspectiva cognitivo social de interacción de procesos personales, conductuales y contextuales (Bandura, 1986). En lo concreto su aplicación incentiva el desarrollo de una habilidad o destreza conductual que permita al profesor novel manejar las contingencias ambientales, emocionales y el propio conocimiento, desde un sentido de eficacia (Zimmerman, 2001) en el que el análisis y la reflexión se asumen como parte inherente del quehacer docente. El



modelo SIC (Sentido- Intervención- cierre) se caracteriza por la recursividad de sus tres fases, las que se gatillan con preguntas que van desde lo más concreto a lo más abstracto y cuyo propósito es indagar en nosotros mismos las respuestas que requerimos a los desafíos que enfrentamos.

Dentro de sus aportes se encuentran el que favorece, en los principiantes, la oportunidad de reflexionar proactivamente sobre temas tales como el Empoderamiento profesional, la validación de los pares, las Relaciones profesionales, el rol docente, los emergentes diarios propios de la profesión, la autoridad, el trabajo con apoderados, la relación entre vida laboral y personal, entre otros. En síntesis, es una reflexión que lleva a la acción y por ende a la mejora.

Palabras clave

Reflexión, principiantes, inserción docente.

Bibliografía

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs,

Cisternas León, T. y Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Caminos.

Haas Prieto, V. y Arriagada, G. L. (2018). Reflexión, acción y crecimiento de los docentes en formación en las aulas de matemática. *Transformación*, 14(3), 297-309. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300297&lng=es&tlng=pt.



Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 71-89. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>

Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique reflexive dans le mtier d'enseignant Professionnalisation et raison pdagogique*. Paris ESF.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) Lawrence Erlbaum.





Proyecto de acompañamiento y mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla

Antonio F. Estrada Parra, María José Corral Carrillo, Ana María Martín Cuadrado
Centro Asociado UNED Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

antestrada@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/h93xdkseq48os4cgwkssk4os044w4cw>

Introducción

Las teorías y creencias del profesorado principiante se gestan durante su vida académica y sus distintas experiencias profesionales. En ocasiones, las concepciones sobre el acto didáctico no se corresponden con lo estudiado en los centros universitarios ni sus experiencias previas (Ruffinelli, 2014; Vilanova et al., 2017). El choque con la realidad en el centro educativo puede resultar traumático, implicando juicios y valoraciones destructivas para el docente. Si a esta situación habitual le sumamos un cambio sociocultural (cuando las características del entorno social y las del entorno del docente no son coincidentes), el choque será mayor y más visible entre estudiantes y docentes (sin olvidarnos de las familias): el desconocimiento de códigos comunicativos, de las normas y símbolos que se manejan como propios en la escuela, son algunos de los ejemplos más comunes (Vaillant y Marcelo, 2015; Haas Prieto y Martín-Cuadrado, 2021).

Marco teórico

Los programas de mentoría y acompañamiento como modelos de formación de principiantes suponen un factor de calidad en el sistema educativo de un país, pues inciden en el desarrollo profesional de los docentes, en la estabilidad organizativa de los centros educativos y en el rendimiento académico de los estudiantes (Informe Talis, 2018). Por ello, este tipo de programas en centros de difícil desempeño se convierten en indispensables si el objetivo es la inclusión del principiante en el centro educativo. Abordar estas necesidades del profesorado novel de forma



inadecuada o no hacerlo influirá en el elevado abandono de docentes durante los primeros años de profesión, repercutiendo en la escasez de profesionales en determinadas zonas desfavorecidas y/o en disciplinas académicas. Y, la consecuencia final será que el alumnado no recibirá la guía y enseñanzas que necesita, provocando un segundo abandono, el del propio alumnado (Haas Prieto y Martín Cuadrado, 2021; Martín Cuadrado, 2020; Martín Cuadrado et al., 2021; Martín Cuadrado et al., 2022).

Resultados

Con el propósito de desarrollar medidas que aceleren la adaptación del profesorado llegado cada curso, desde el año 2019 se realiza un proyecto de investigación, financiado dentro del marco de los Proyectos de investigación, innovación y materiales de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (España). El objetivo general de la investigación es desarrollar e implantar un modelo de acompañamiento e inducción de profesionales noveles de la educación en los centros educativos del Polígono Sur, con la introducción de un programa de mentoría adecuado a las demandas y expectativas de la comunidad educativa.

En esta comunicación se expondrán los resultados obtenidos durante los años de implementación del proyecto, los niveles de satisfacción de sus actores, y las distintas claves que aportan estos datos. Todos ellos concluyen en la necesidad de institucionalizar programas de mentoría desde la administración educativa que faciliten el desarrollo profesional del docente en contextos multiculturales y diversos.

Palabras clave

Mentoría docente, centros de difícil desempeño, alumnado vulnerable, inserción a la docencia, acompañamiento pedagógico.

Bibliografía

Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey). <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>



- Haas Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A.M. (2021). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 309-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
- Martín-Cuadrado, A. M. (27 de abril de 2020). *Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla*. Formación IB. <http://www.formacionib.org/noticias/?Acompanamiento-y-Mentoria-docente-para-el-profesorado-novel-en-centros-de>
- Martín Cuadrado, A.M., Corral Carrillo, M.J. y Estrada Parra, A. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes noveles. *Revista Ethika+*, 3, DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040
- Martín-Cuadrado, A.M; Estrada Parra, A. F.; Corral-Carrillo, M. J. (2022). El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría. En C. Marcelo; A. Monteiro; A. Rabelo; P. Marcelo-Martínez y M. Reis. *Programas de apoio e indução ao professor iniciante*. (pp. 353-374). Annablume
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa*



Latinoamericana, 51(2), 56-74.

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/658>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.

[http://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/03/Las tareas del formador.pdf](http://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf)

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje:

diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2).

<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>



La Formación Profesional y los entornos escolares vulnerables.

José Manuel Martínez Gimeno

Centro Asociado Jacinto Verdaguer. UNED Madrid

josmartinez@madrid.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/ldzguxficcg4o8k88cowggwkg8kosoo>

La Formación Profesional (FP) Básica se integra dentro del sistema de FP educativo español desde su aprobación en el año 2013, estructurándose como una medida para prolongar la estancia de los jóvenes en el sistema educativo y procurarles una formación personal y profesional de acuerdo con los objetivos de la etapa. Este nivel de FP se organiza en ciclos formativos que duran dos años y cuyos destinatarios son aquellos jóvenes que no han titulado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y desean seguir estudiando en el ámbito de la Formación Profesional. La FP Básica es un mecanismo que permite que los jóvenes puedan seguir una formación reglada, ayudando a disminuir así el fracaso y abandono escolar, y del consiguiente riesgo de exclusión social.

De los estudiantes que abandonan la ESO, sólo el 19% está asociado a la realización de otros estudios, y de estos el primer lugar lo ocupa la FP Básica con el 42%, se puede decir que la vía de reenganche principal de los jóvenes que abandona los estudios sin acabar la ESO es la FP Básica. Una vez finalizada la FP Básica y obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria, un alto porcentaje de titulados se matricula en FP de Grado Medio en el curso siguiente (61,8%), lo cual es una señal positiva de que la FP Básica cumple su doble función. Por un lado, favorece la finalización de la educación obligatoria (ESO) que es la base para su formación a lo largo de la vida y por otro, se mejora su cualificación profesional y por ende las oportunidades de inserción laboral y social.

Si extrapolamos a otros niveles de Formación Profesional, sólo uno de cada cinco españoles (22,2%) entre 25 y 64 años tiene como máximo nivel educativo unos



estudios de formación profesional, incluyendo dentro de este porcentaje la FP Básica, la FP de Grado Medio o la FP de Grado Superior.

Las cifras hablan por si solas, 3 de cada 10 estudiantes españoles cursan estudios de FP tras la educación obligatoria, la FP ha crecido más del 24% en número de matriculados desde el curso 2016-2017 y suma más de 200.000 nuevos estudiantes en los últimos años, pero aun así no es suficiente

La tasa de finalización global en la FP en el curso 2019-2020 fue del 60,85% y en concreto en la FP Básica del 60,5%.

De entre la población de 15 a 24 años, 1 de cada 10 jóvenes, ni estudia ni trabaja y la tasa de inserción laboral de un titulado de FP Básica o Grado Medio en España respecto a quien tiene un menor nivel de estudios es superior en 14 puntos. Si a esto le sumamos que más del 35% de las ofertas de empleo requieren una titulación en GM o GS, las conclusiones son rápidas y obvias.

La primera, es que **la FP Básica es una de las fórmulas para reconducir el fracaso escolar y disminuir el abandono temprano** del sistema educativo. Los datos confirman que la FP Básica es la principal vía de reenganche al sistema educativo para el colectivo juvenil.

En segundo lugar, **tenemos que mejorar la orientación profesional temprana**, de manera que un alumno de secundaria pueda conocer las diferentes profesiones existentes en el mercado laboral (sólo se desea lo que se conoce), además, se debe de informar de las diferentes rutas formativas existentes que puede tomar el alumno en cuestión a lo largo de su vida, no hay un camino único, y en todo momento se pueden tomar diferentes opciones en función del estadio de nuestra vida en el que nos encontremos.

En tercer lugar, **se debe de mejorar el reconocimiento social que supone estudiar formación profesional**. Está claro que, en España, actualmente la pirámide de formación está invertida, disponemos de más titulados superiores que técnicos intermedios, aunque esto va cambiando paulatinamente año a año. Pero decía que hay que cambiar el reconocimiento social, ello supone no solamente orientar a los alumnos en edades tempranas, sino orientar también a los padres, que



son los que a la postre, van a ayudar a sus hijos a tomar una decisión académica. Adicionalmente son las empresas las que mayor reconocimiento social de la formación profesional aportan al alumnado al acoger a estos estudiantes en sus empresas y favorecer su rápida inserción laboral. El prestigio que estas aportan a los estudiantes es el mayor reconocimiento social que puede tener un alumno de formación profesional, si además, añadimos la alta demanda existente en la actualidad de titulados de formación profesional, tenemos un buen coctel para ayudar a mejorar la imagen de los titulados en FP.

Por último, **debemos de formar a los orientadores educativos / profesionales**, porque la formación profesional ha evolucionado mucho, y las diferentes opciones de formación existentes a lo largo de la vida son muy diversas. La nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional abre caminos diversos y variados para que un ciudadano pueda formarse a lo largo de su vida y una parte muy importante de esta ley va a ser la Orientación Profesional a lo largo de la vida, de manera que a cada persona se le marque a través de este servicio de orientación un *Itinerario Formativo* para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus competencias a lo largo de su vida.

Todo ello va a permitir a cualquier ciudadano elegir entre diferentes posibilidades de formación profesional, elección de una profesión, perfeccionamiento, cambio de profesión, evolución del mercado laboral y oportunidades de emprendimiento, y desarrollo de habilidades para la gestión de su carrera profesional.

En definitiva y gracias a orientación profesional se puede conseguir orientar al ciudadano desde edades tempranas a edades adultas a estudiar aquello que realmente desea y que le va a proporcionar una ocupación laboral y reconocimiento social a lo largo de su vida.

Palabras clave

Formación profesional, FP básica, orientación profesional.



Bibliografía

Observatorio de la Formación Profesional. CaixaBank Dualiza.

<https://www.observatoriofp.com/>

Estadística del Alumnado de Formación Profesional. Ministerio de Educación y

Formación Profesional. [https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-](https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/fp.html)

[ciudadano/estadisticas/fp.html](https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/fp.html)



Empieza Por Educar, un programa de acompañamiento a docentes noveles en entornos de mayor vulnerabilidad.

Miguel Costa García, Laura Gómez Menéndez, María Román Hernández

Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, Empieza por Educar

miguel.costa@empiezaporeducar.org



<https://canal.uned.es/video/magic/qhtzqetujio8ggggcg8oocsgk8ksco>

Según el informe TALIS (2018) el 74 % de los docentes de España no han recibido ningún tipo de formación al comenzar su carrera en un centro educativo más allá de la obligatoria dentro del grado o máster habilitante, (frente al 62% de los países de la OCDE) y sólo 42 % de los centros de Secundaria de España dispone de programas de tutoría y acompañamiento para el profesorado. Ante esto, buscando la mejora educativa, la OCDE (2019) propone que a los nuevos docentes se les asigne un tutor —un docente con experiencia— que los acompañe en el aula al menos durante los primeros dos años de docencia. Empieza por Educar (ExE) forma parte de la red internacional Teach For All, presente en más de 60 países con la misión de conseguir la equidad educativa. ExE lleva más de 12 años aportando al sistema educativo de la Comunidad de Madrid y Cataluña a través de un programa becado de dos años en el que el foco principal es seleccionar, formar y acompañar a docentes noveles para que trabajen en escuelas de entornos complejos.

Nuestra apuesta formativa se basa en que los docentes diseñen y ejecuten espacios de aprendizaje de calidad; conozcan en profundidad la realidad de los centros escolares y su relación con el entorno socioeducativo y entiendan de primera mano las causas y consecuencias de la inequidad educativa. Todo esto contando con el acompañamiento individualizado de un tutor/a experto en observación y feedback, que visita el aula del docente una vez al mes.

Una de las modalidades del programa formativo de ExE propone un periodo de prácticas extendidas para estudiantes de los grados de magisterio y del máster de formación del profesorado que se lleva a cabo durante dos cursos escolares. La clave para que esto sea posible es la colaboración con dos actores esenciales:



- Los centros educativos. Construimos con ellos un plan de trabajo para el docente novel. El centro designa un docente experimentado que será el referente y el encargado de supervisar al nuevo docente, quien irá adquiriendo gradualmente más autonomía en el aula, siempre bajo supervisión.
- Las universidades, tales como la UNED, con quienes encontramos una simbiosis natural. Los participantes del programa combinan las formaciones específicas del programa ExE con los aprendizajes derivados de cursar el Máster de Formación del Profesorado, de modo que tienen una formación amplia y una visión extendida del sistema educativo, dentro y fuera del aula.

La tutorización individualizada se ha mostrado como una de las herramientas más efectivas para el desarrollo de las competencias necesarias para la docencia. En esta ponencia profundizaremos en el programa formativo de ExE, así como en los aprendizajes sacados a lo largo de los años sobre cómo acompañar a docentes noveles que trabajan en entornos vulnerabilizados.

Palabras clave

Prácticas, colaboración, acompañamiento, tutores, formación.

Bibliografía

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Valls, V. y Costa, M (2022) La formación práctica docente. Generando una cultura profesional desde el aula. En A.M. Martín-Cuadrado, L. Méndez Zaballo y R. González Fernández (Coord. 2022), El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica. (pp. 163-180). Narcea.



Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019, junio 19). Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español.





Los primeros pasos en la docencia: una mirada hacia el diseño de una ruta de acompañamiento para maestros/as principiantes vinculados al departamento de Antioquía. Colombia

Yesenia Quiceno Serna, María Mercedes Jiménez Narváez

Universidad de Antioquía. Colombia

yesenia.quiceno@udea.edu.co



<https://canal.uned.es/video/magic/5ckivi2z4y4osckogwg44os8goooo08o>

El presente proyecto se concentra en el diseño de una ruta de acompañamiento a la inserción para maestros/as principiantes vinculados al sector oficial en el departamento de Antioquía. Bajo este propósito, se reconocen las particularidades del proceso de inserción profesional in situ y se analizan a la luz de los aportes que provienen de la literatura sobre programas de acompañamiento a docentes noveles. Para este fin, se plantea un diseño explicativo secuencial, en el marco de los métodos mixtos (Creswell, 2015); lo cual implica la recolección de datos cuantitativos seguido de datos cualitativos. Asimismo, vincula algunos rasgos de la Investigación Basada en Diseño (Molina et al., 2011), donde en su primera fase se conjugan los hallazgos de una Revisión Sistemática de la Literatura sobre programas de acompañamiento a la inserción con los resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de profesores principiantes en Antioquia -Colombia. Seguidamente, esta información es cruzada con los datos suministrados por los Establecimientos Educativos Oficiales a través de grupos focales sobre las estrategias que implementan para facilitar la inserción docente, y a partir de este análisis, establecer una ruta de acompañamiento que pueda ser adaptada a las necesidades y posibilidades que brinda cada contexto educativo. En una segunda fase, esta ruta es socializada y discutida bajo la técnica Delphi-focal con docentes, directivos docentes, profesores de formación inicial docente y administradores educativos para refinar el diseño y someterlo a juicio de expertos. Finalmente, en la tercera fase, se realiza un análisis retrospectivo del proceso para convalidar la pertinencia de la ruta de acompañamiento de manera que esta pueda facilitar el



ingreso y adaptación de los maestros/as principiantes a las condiciones que ofrecen los centros de inserción, teniendo en cuenta el carácter plural y diverso del Departamento. Actualmente, esta investigación avanza en su primera fase, identificando aspectos recurrentes en la literatura sobre los programas de inserción que se han implementado en la última década. Se observa que, los tipos de inducción ofrecida se establecen en función de los contenidos y del grado de formalización de la mentoría, siendo esta estrategia la columna vertebral de muchos programas. Asimismo, se identifican propósitos diversos, los cuales abarcan aspectos personales (desempeño profesional y bienestar emocional), institucionales (familiarización con políticas públicas y retención de maestros/as), sociales (socialización profesional) y de aula (rendimiento académico de los estudiantes), que son direccionados por los Gobiernos locales, regionales y nacionales, asociaciones y/o sindicatos de maestros/as, instituciones educativas y/o universidades, ya sea de manera individual o en conjunto. Sobre la modalidad, se evidencia un aumento en programas de corte mixto (presencial y virtual sincrónico o asincrónico) que incluyen componentes que abordan asuntos de tipo pedagógico, cultural y de la identidad profesional, a través de estrategias formales como: talleres de formación, mentoría, coaching, co-teaching, estudio de clase, residencias académicas, pasantías con expertos y estudios posgraduales, y otras de carácter informal como: comunidades de aprendizaje y de práctica, redes de maestros, grupos de estudio entre noveles, interacción en redes sociales y automentoría. Lo anterior, funge como antecedente para analizar estas posibilidades en el contexto antioqueño.

Palabras clave

Programas de inducción, profesores principiantes, investigación basada en diseño, desarrollo profesional docente, inserción profesional docente.

Bibliografía

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.



Molina, M.; Castro, E., Molina, J.; & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 75-88.





Claroscuros de los programas de acompañamiento a docentes noveles

Cintia Ortiz Blanco

Universidad de Málaga

ortizblancoc@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/j51b887n23w4wwcsskgko4coskgoc4k>

La docencia es una profesión compleja, que enfrenta múltiples retos y está siempre bajo el escrutinio de agentes sociales, políticos, históricos y económicos, generando tensiones a nivel macro, meso y micro pues la labor docente atiende a múltiples esferas que incluyen la didáctica, la gestión, la acción social, la política y la histórica (Abreu, 2012, Calvo y Camargo, 2015; Canedo y Gutiérrez, 2016). Por ello, esta profesión puede resultar abrumadora para quien se inicia en su ejercicio. La inserción profesional representa el primer eslabón en la trayectoria profesional de un docente, llena de grandes retos para el maestro novel o principiante (DeCesare, Workman y McClelland, 2016; Marcelo 2012; Marcelo y López, 2020, Yarci, 2017; Walker, 2022).

Desde de los años noventa, con diversas políticas educativas, se ha tratado de tender un puente que acompañe el camino del docente novel con el apoyo de pares académicos con experiencia. En México el primer programa nacional se implementó en 2014 y su aplicación está llena de claroscuros (SEP 2014; 2019).

La investigación desarrollada deriva de un estudio doctoral más amplio y en proceso sobre el proceso de tutoría para docentes noveles en educación primaria en México, en el marco del Doctorado en Educación y Comunicación Social que se realiza en la Universidad de Málaga. El propósito de este análisis es describir el proceso de acompañamiento a docentes noveles en el marco de un programa de política pública: el programa de tutoría para docentes de educación básica, desde la mirada de los docentes noveles. Su corte es cualitativo y alcance descriptivo, la técnica empleada fue entrevista en profundidad con seis maestras de educación primaria en



Veracruz, al sureste del país, con menos de dos años de experiencia y que participan en el programa nacional de tutoría.

En los resultados se identificó que gradualmente algunas Instituciones de Educación Superior informan a sus futuros egresado sobre el programa de acompañamiento para noveles y su valor pedagógico. La autoridad educativa ha mejorado los procesos de comunicación con los docentes noveles desde la contratación y establece bases para la integración de grupos de tutoría. Derivado de su experiencia, las docentes principiantes valoran altamente la disposición, empatía y escucha atenta de la tutora ante sus condiciones iniciales de trabajo, dificultades, dudas y necesidades de apoyo. La tutora comparte experiencias, estrategias, documentos, invita a especialistas y genera un espacio para el diálogo profesional. De sus pares, la escucha atenta, el apoyo emocional, profesional, el intercambio de estrategias y recomendaciones han sido fundamentales en esta etapa inicial.

Sin embargo, aún hay áreas que reforzar del programa, en el estado solo se ofrece la modalidad de tutoría en línea, pese a que la investigación destaca los beneficios del diálogo in situ, la tutoría informal y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje con colegas del mismo centro escolar, así como la observación entre pares. Otra limitante es que el programa de tutoría que su creación en 2014 no ha ajustado mucho sus temas a las necesidades expresadas por los maestros. El retraso para el inicio de actividades provoca desfase en los temas y falta de pertinencia, además la falta de seguimiento a los tutores genera grandes diferencias en la forma de acompañar, factor crucial del que depende mucho del éxito o fracaso de este tipo de experiencias para los maestros principiantes.

Palabras clave

Acompañamiento docente, tutoría, docente novel, políticas públicas.

Bibliografía

Abréu, C. (2012), La inserción, un eslabón determinante en la profesionalización docente, *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXXVII, no. 2, 165-182.

<https://www.redalyc.org/pdf/870/87024179001.pdf>



Boerr, I. (2021). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Chile: OEI-Santillana.

Calvo, G. y Camargo, M. (2015), Hacer escuela en la formación de docentes noveles, *Páginas de Educación*, Vol.1, Núm. 8, 73-91.
<https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.496>

Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP. Convocatorias de ingreso para educación básica de los ciclos escolares 2014-2015 a 2018-2019.
<https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias>

Cordero-Arroyo, G. y Salmerón-Castro, A. (2017). El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VIII, núm. 23, pp. 3-24.

DeCesare, D., Workman, S. & McClelland, A. (2016), How do school districts mentor new teachers? In *National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance IESREL*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
<http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=4497>

Díaz-Barriga, A. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: IISUE-UNAM.

Fengning, D. y Qi, W. (2017), New teachers' perspectives of informal



mentoring: quality of mentoring and contributors, *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 25(3), pp. 309-328.

<https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>

Hobson, A. J. (2016), Judgementoring and how to avert it: introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110.

<https://qinnova.uned.es/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>

Huberman, M. (2016, 10 de marzo). Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*.

<https://doi.org/10.3102/00028312027002363>

Jáspez, J.F. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de las profesoras principiantes en la República Dominicana. *Revista Archivos analíticos de políticas educativas* Vol 27 (73), 1-27.

<https://www.researchgate.net/publication/333826191> Induccion a la profesion docente Los problemas de los profesores principiantes en la Republica Dominicana

Manso, J. y Moya, J. (2019), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Andalucía: ANELE-REDE.

Manzano, J.M., Glasserman, L. y Mercado, M. (2017), “Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el estado de Sonora”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, México.



- Marcelo, C. (2012), Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes, *Othar de professor*, Vol. 15, No. 2, pp. 209-221.
<https://www.redalyc.org/pdf/684/68425573002.pdf>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba y Marcelo-Martínez, P. (2018), Aprender a acompañar. Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 22, No. 1, pp. 461-480.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653>
- Marcelo, C. y López, M.A. (2020), El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 28, No. 108, pp. 1-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762294>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica, *Didáctica e formacao de professores*, 47 (166)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Ortiz, C., Casillas, M.C. y Lunagómez, Z. (2020), Los docentes de la Reforma Educativa 2013: el caso de Veracruz, *Revista El cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, 36 (223), 7-17.
<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/223.pdf>



Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El cotidiano* (184), marzo-abril, 113-120.

Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y. & Serna, A. (2018), De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 11, Núm 2 pp. 215-235.
<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021a). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Inserción a la función educativa*. México: SEP. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/insercion-docenteseb.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021b). *Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente*. México: SEP. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-docenteseb.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021c). *El inicio de mi viaje en la docencia. Orientaciones para la implementar la intervención formativa*. México: SEP. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/orientaciones-docenteseb.pdf>



Walker, T. (2022), Survey: Alarming number of educators may soon leave the profession, *New from NEA*, Online newsletter, January 31, 2022.

<https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/survey-alarming-number-educators-may-soon-leave-profession>

Yarci, R. (2017), The evaluation of new mentoring program for novice teachers according to their perceptions, *Pedagogika/Pedagogy*, 126 (2), 29-42.

<http://dx.doi.org/10.15823/p.2017.18>





Formación y mentorización del profesorado

Guillermo González Gandarilla

Consejería de Educación de Cantabria

guillermo.gonzalez@educantabria.es



<https://canal.uned.es/video/magic/obh6439smz4csc08840cswockkoocg8>

La formación del profesorado es un tema crucial en la educación, ya que influye directamente en la calidad de la enseñanza que se imparte a los estudiantes. La preparación de los docentes es un proceso que comienza desde la formación inicial del profesorado, siguiendo con la selección de los candidatos y continuando de forma permanente con la formación continua, una vez que se encuentran en el aula.

La formación inicial del profesorado es un tema de suma importancia en el ámbito de la educación, dado que los docentes son los encargados de formar a las nuevas generaciones de ciudadanos/as. Esta formación se refiere a los procesos de aprendizaje y capacitación que tienen lugar antes de que un individuo comience a ejercer como docente.

Es importante que la formación inicial del profesorado prepare a los futuros docentes para las realidades del aula y les proporcione las habilidades y herramientas necesarias para abordar los desafíos que puedan surgir. Los futuros docentes deben estar preparados para trabajar con estudiantes de diferentes orígenes y habilidades, siendo capaces de adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Además de la formación académica, la formación inicial del profesorado debe incluir programas de mentoría y tutorización, en los que los futuros docentes son guiados por profesores experimentados. Estos programas les ayudarán a adquirir habilidades pedagógicas y prácticas, así como a resolver los problemas que surjan en el aula en el día a día cotidiano.



Este acompañamiento o mentorización debe realizarse en el momento en el que el profesorado se enfrenta, por primera vez, a la realidad de las aulas, dentro del contexto en el que se va a llevar a cabo la docencia.

La mentorización es un proceso importante, porque permite que ese conocimiento se haga explícito, produciendo un espacio de socialización, donde el docente con experiencia puede transmitir su conocimiento al docente que está empezando.

Por otro lado, uno de los factores sustanciales de éxito de todos los sistemas educativos es la existencia de un profesorado, competente, motivado, implicado, vocacional y continuamente formado. Esta formación continua del profesorado se entiende en estrecha relación con las finalidades educativas y exige el compromiso y responsabilidad de todos los docentes.

Entendemos la formación como un proceso de capacitación y de construcción de conocimiento, que debe centrarse en la acción educativa y en el desarrollo profesional de las competencias docentes. El derecho del alumnado a una educación de calidad demanda profesionales con alto nivel de preparación y en constante aprendizaje, que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente.

En resumen, la formación inicial, la continua y la tutorización inicial del profesor novel son esenciales para garantizar que el profesorado esté bien preparado para enfrentarse a los desafíos de su nueva posición y brindar una educación de calidad a sus estudiantes. Con una orientación adecuada, el profesor novel va a desempeñar un papel importante en la formación de la próxima generación de ciudadanos/as del futuro.

Palabras clave

Formación profesorado, formación inicial, formación continua, mentorización, profesor novel.

Bibliografía

Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2021-2025 (Cantabria)

Plan Anual de Formación Permanente de Cantabria



Línea 2. Mentores y mentorizados. Rol, perfil y competencias.

Coordinador: Antonio Fernando Estrada Parra

Coordinador Proyecto Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur. Sevilla



<https://canal.uned.es/video/magic/9p02m1drmy4oc448wc0wwwow0g0gocc>





El perfil del profesorado mentor en contextos de difícil desempeño con población gitana en exclusión

María José Corral Carrillo, Antonio Fernando Estrada Parra, Ana María Martín Cuadrado

Centro Asociado UNED Sevilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

marcorral@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/7ba29165aescoo48kookoswkk8k8400>

La segregación y exclusión se visualiza fácilmente en nuestras sociedades y dan lugar a zonas degradadas y con altos índices de vulnerabilidad. Los Centros de difícil desempeño en los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) aparecen categorizados como escuelas en desventaja socioeconómica, el índice de status económico, social y cultural es un 25% inferior al de la distribución nacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), se localizan en entornos desfavorecidos y de alta concentración de pobreza. En el caso que nos ocupa, los centros acogen a población gitana en situación de pobreza (Pablos Cerqueira, 2022). Los gitanos en España son el colectivo con más riesgo de sufrir el rechazo de la sociedad mayoritaria, según un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas, el 51,7 % (CIS, 2007).

En estos centros existe un elevado nivel de absentismo escolar y casos de escolarización tardía (Martín Cuadrado et al., 2021) el nivel académico es bajo, falta de motivación por los estudios y el rendimiento es insuficiente. En definitiva, las características que presentan estos centros son el reflejo de la zona en la que están ubicados (Barrera et al., 2017).

El profesorado que llega a un centro de estas características no está en igualdad de oportunidades a la hora de desarrollar su ejercicio profesional que los colegas que ya están en ese centro desde hace tiempo. La mentoría se presenta como una estrategia determinante para la inducción a la docencia en los centros de difícil desempeño (Martín Cuadrado et al., 2017). Por eso, trabajar el perfil del profesorado mentor ha de tenerse muy en cuenta, con una visión global, amplia y profunda del contexto y la cultura (Martín Cuadrado et al., 2022).



Como método para desarrollar el perfil más adecuado del profesorado mentor proponemos trabajar algunos elementos claves que están relacionados con las necesidades detectadas y expresadas por el profesorado veterano en estos centros.

Características del perfil del profesorado mentor:

- Con experiencia que ofrece consejos, guía y motivación para alcanzar objetivos,
- Ofrece una perspectiva más objetiva
- Dirige en la toma de decisiones
- Proporciona apoyo y ayuda para revertir situaciones desfavorables o aprovechar al máximo oportunidades positivas.
- Proporcionan conocimientos técnicos y apoyo emocional.
- Es una figura de confianza que debe demostrar autenticidad, empatía y comprensión.
- Capacidad de escuchar y comprender las necesidades del profesorado mentorizado.
- Tiene habilidad de comunicarse de manera clara y concisa.
- La ética y los valores del profesorado mentor deben ser consistentes con los del profesorado mentorizado/a.
- Inspira motivación, integridad y confianza.

Establecer una estructura de formación para el desarrollo del perfil del profesorado mentor que incluya los siguientes temas:

- Descripción general de lo que implica el papel del profesorado mentor.
- Planificación estableciendo metas, objetivos y discutir estrategias para alcanzarlos.
- Identificación de necesidades y desarrollo de habilidades
- Técnicas de comunicación
- Actividades grupales de reflexión



Como conclusión podemos comentar sobre la importancia del entendimiento cultural desde la experiencia y el conocimiento de la diferencia. Debe tener un perfil y habilidades específicas para poder acompañar a profesorado que recién accede a estos contextos. Estas habilidades incluyen la comprensión de la realidad cultural, social y educativa de la población gitana, la capacidad de crear relaciones de empatía habilidad para establecer vínculos de confianza, comprensión de la situación de exclusión social y flexibilidad para adaptarse a las necesidades. Además, es importante que el profesorado mentor tenga conocimientos sobre programas y herramientas educativas dirigidas a población gitana, así como una comprensión de los desafíos y oportunidades a los que se enfrenta la población gitana en el ámbito educativo.

Palabras clave

Mentoría, inducción a la docencia, centros de difícil desempeño.

Bibliografía

Barrera, E., Molina, A. y Pablo, F. (2016). Derrumbando muros desde el gueto. *Revista de Enseñantes con Gitanos*. Recuperado de: http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA_33_AECGIT_NI.pdf

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Estudios 2745. Discriminaciones y su percepción. Madrid: CIS. 2007. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2740_2759/2745/e274500.html

Martín-Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J., y Catalán Márquez, M. J. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y



actuación. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153–174.

<https://doi.org/10.15366/tp2017.30.009>

Martín Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J. y Estrada Parra, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes noveles. *Revista Ethika+*, (3), 147–165. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>

Martín Cuadrado, A. M., Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez L. (2021). *Relatos biográficos en la formación docente. Una base para la investigación educativa*. UNED. Madrid

Martín Cuadrado, A. M., Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez L. (2022) *Relatos Biográficos en la formación del profesorado principiante*. UNED. Madrid
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019), PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Pablos Cerqueira, F. (2022). Acompañamiento al profesorado de entorno vulnerables desde la Mentoría Intercultural en Martín Cuadrado, A. M., Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez L. *Relatos Biográficos en la Formación del Profesorado Principiante. Una Base para la Investigación Educativa*. UNED. Madrid.



La mentoría en el prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas en el área de Cultura Clásica y Latín en un centro educativo de difícil desempeño

María José Chamizo Pizarro

IES Antonio Domínguez Ortiz. Madrid

mariajose.chamizo@iesdominguezortiz.com



<https://canal.uned.es/video/magic/g77h39r2evocwo8kwooswsogok4scos>

Cada año llegan a los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (IES) numerosos estudiantes para realizar sus prácticas del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria (en adelante, MAES). En la especialidad de latín llegan estudiantes con visiones y planteamientos poco realistas y poco ajustados al contexto; a través de la materia del prácticum y del tiempo de prácticas en el centro educativo, se prepara a los estudiantes para el inicio de su actividad docente, ligando los conocimientos teóricos y prácticos (Martín-Cuadrado y Salamé Sala, 2022). Los aprendices a profesores y profesoras, durante el período de prácticas, intentan desarrollar su propia praxis y asumir experiencias, técnicas y métodos adquiridos en la formación teórica o por imitación de otros modelos (Aranda Vega et al., 2020). Supone un compromiso y un reto para tutores profesionales el ayudar a los estudiantes en prácticas, interiorizar y asumir responsabilidades; en este sentido, el estudiante suele replantearse su rol a desempeñar, sobre todo cuando hablamos de centros de difícil desempeño (Martín Cuadrado et al., 2021). En un contexto complejo, especialmente marcado por altos niveles de pobreza, se requiere de un profesorado con competencias socioemocionales y con gran conocimiento de los referentes culturales tan diversos que se dan en estos contextos.

A través del acompañamiento y mentoría como método de supervisión de las prácticas se pretende guiar, apoyar, capacitar, alentar, dirigir, instruir, etc. Es un proceso complejo, teniendo en cuenta que la mentoría se centra en la persona. El



trato entre el tutor de prácticas y el estudiante facilita el conocimiento y comprensión para poder desenvolverse de manera autónoma y adaptada al contexto. En la universidad, el estudiante aprende de manera teórica y en el microcosmos del aula tiene la oportunidad de aprender la profesión docente. No es una relación simétrica, ya que partimos de la veteranía del profesorado tutor de prácticas.

En el área de latín y cultura clásica, se parte de un currículum adaptado a las características del alumnado que se atiende. La diversidad del aula, realidad nueva para el estudiante en prácticas, se trabaja desde los centros de interés del alumnado, en base al contenido definido en la programación.

Como conclusión, decir que la mentoría en el prácticum del MAES en el área de Cultura Clásica y Latín en un centro catalogado "de difícil desempeño" debe planificarse de forma eficaz, para motivar al estudiante y buscando la integración en el aula y el conocimiento de otras realidades a las habituales en otros centros educativos.

Palabras clave

Centros de difícil desempeño, cultura clásica, latín, mentoría, prácticas profesionales.

Bibliografía

- Aranda Vega, E. M., Martín Cuadrado, A. M. y Corral Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Martín Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J. y Estrada Parra, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes noveles. *Revista Ethika+*, (3), 147-165. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>
- Martín-Cuadrado, A. M. y Salamé Sala, J. (2022). El prácticum como componente formativo en el máster de formación del profesorado de la UNED. *Revista DYLE*, año 4, 14 (julio, 2022), 14-



20, <https://www.researchgate.net/publication/361810819> El practicum como componente formativo en el master de formación del profesorado de la UNED





Mentores y mentorizados como agentes de cambio en la educación social.

Nuria Bonilla González, Susana María García Vargas

Estudiante Grado. UNED, Centro Asociado Jacinto Verdaguer. UNED Madrid

nbonilla10@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/k8kxapdirkc88448owggck4s8c404w>

En este trabajo se va a hablar de la figura del mentor como guía, orientador, formador y compañero/a durante las prácticas realizadas en el Grado de Educación Social en la asignatura de Prácticas Profesionales III en la UNED. Se aborda dicho trabajo desde la parte práctica y teórica de dichas prácticas realizadas dentro de un Punto de Encuentro Familiar. La experiencia, quiere tener en cuenta principalmente aspectos como los sentimientos y percepciones de la persona mentorizada, y cómo a través de la práctica se define su identidad profesional y el entrenamiento de las competencias y habilidades de la disciplina. La metodología utilizada se basa en compartir y recibir conocimiento entre mentor y mentorizado, dentro de un contexto de trabajo donde convive la figura del educador social con otros profesionales del sector, trabajando de una forma multidisciplinar. Gracias a ejecutar las prácticas en el ámbito del departamento de Familias, Igualdad y Bienestar Social, que pertenece al departamento de Servicios Sociales y Salud, de la Comunidad de Madrid se podrá aprender del mentor en contextos reales con personas con diferentes casuísticas.

La mentoría es una técnica cada vez más utilizada como estrategia de formación de los estudiantes noveles en contextos académicos, tanto la persona mentorizada como el mentor aprenden el uno del otro, pero, además, se trata de es una metodología muy versátil que se puede aplicar tanto en la educación formal, como en la no formal, en contextos laborales, etc. La idoneidad de esta metodología en el proceso de las prácticas permite lograr una relación de mentoría flexible y adaptada a las necesidades de cada estudiante como ha sido el caso. (Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011).



Durante la realización de las prácticas, se ha podido observar como a través de este aprendizaje entre tutor de prácticas y estudiante, los resultados de dicho aprendizaje han sido diversos y se han fijado con mucha más facilidad. Y, no solo se ha adquirido aprendizajes del mentorizado al mentor, como referente profesional, sino que el aprendizaje ha sido mutuo entre ambas personas. Es importante tener en cuenta el clima que se forma entre ambas personas, el interés emocional de cada uno para interesarse por las necesidades del otro, la capacidad de empatía y escucha activa, entre otras, en definitiva, características que hacen destacable el proceso de mentorización.

El aprendizaje adquirido desde la mentorización bien entre pares o entre iguales dentro de un mismo contexto tiene múltiples beneficios, entendiéndose como la construcción de conocimiento y reforzando la autoestima de cada uno de los agentes implicados donde se desarrollan actividades de análisis y de integración de saberes (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri, 2015).

Algunos autores como Vygotsky (1978) corroboran la experiencia realizada ya que parten del concepto «zona de desarrollo próximo» (ZDP), donde el aprendizaje se produce tomando parte el individuo en una actividad con la ayuda de otros. Vygotsky creó tres zonas de desarrollo: la zona de desarrollo real, la cual representa las habilidades actuales de la persona que aprende, la zona de desarrollo próximo donde se encuentra dicha persona en proceso de formación y la zona de desarrollo potencial, que representa el nivel que puede llegar a alcanzar dicha persona con la ayuda de un igual u otra persona más capaz, que en el caso que nos ocupa ha resultado de un gran rendimiento.

Palabras clave

Mentores, mentorizado, aprendizaje, compartir conocimiento, prácticas

Bibliografía

Boudjaoui, M., Clénet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educación*, 51(2), 239-258



Sánchez García, M. F., Manzano Soto, N., Rísquez López, R. A., & Suárez Ortega, M.

(2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la

Educación Superior a distancia. Revista de educación.

Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development.





NEST -Novice Educator Support and Training. Un modelo de formación de docentes-mentores para la tutorización de profesores noveles.

Laura Gómez, Miguel Costa García, María Román Hernández

Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, Empieza por Educar

lauragomezmenendez@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/byqerowqje8skg4wwkogo0oogo4kgk40>

La Fundación Empieza Por Educar trabaja desde el año 2011 seleccionando, formando y acompañando a profesores noveles, tratando de proporcionarles las herramientas y el apoyo que necesitan para ser profesores efectivos en aulas de alta complejidad. Esta experiencia, sumada a los aprendizajes adquiridos a través de la red internacional Teach For All, a la que pertenece la Fundación, nos ha permitido diseñar una propuesta para la formación de docentes experimentados que se convierten en mentores de docentes con menos de tres años de experiencia, a través de un Proyecto Europeo cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea denominado NEST-Novice Educator Support and Training.

El proyecto NEST busca implementar y evaluar un modelo de formación y acompañamiento a profesores noveles que se incorporan a centros de especial complejidad. El proyecto, que en España se desarrolla en colaboración con las Consejerías de Educación de Madrid y el Departament d' Ensenyament de Catalunya, forma durante dos años a 80 docentes con experiencia de centros de especial complejidad para crear la figura del “docente-mentor” como agente clave del acompañamiento a nuevos docentes.

Sumado a su experiencia y conocimiento del contexto, los mentores adquieren herramientas y competencias que profesionalizan su práctica mentora.

Algunas de las competencias que desarrolla el programa NEST son las siguientes:

- Generar un vínculo profesional de confianza con el mentorizado novel.



- Observar si en un aula está habiendo aprendizaje y tomar notas basadas en evidencias y no en juicios de valor.
- Generar espacios de reflexión estructurados sobre la práctica, que permitan al docente autoevaluarse y fijar un plan de mejora
- Ceder protagonismo al profesor en su reflexión y empoderarle para idear soluciones a sus retos.
- Profundizar en los desafíos más frecuentes que los noveles encuentran en sus primeros años de docencia y disponer de herramientas para apoyarles.
- Comprender cómo las creencias del profesorado sobre su alumnado y sobre sí mismo limitan o potencian el aprendizaje que puede generar en su aula.

Resultados preliminares

Tras un curso y medio de implementación del programa, el equipo de implementación recopila algunos aprendizajes (los datos oficiales de impacto no estarán disponibles hasta finalizar la implementación).

- Aunque no es el objetivo de la formación, los mentores dicen mejorar en su propia práctica docente a través del ejercicio de observación y metacognición.
- Los mentores señalan como aprendizaje significativo el entendimiento de que ser mentor no consiste en evaluar y dar consejos, como hubieran intuido al inicio.
- Se observa un mayor compromiso y adhesión por parte de los noveles a las mentorías cuanto mayor protagonismo se les concede en la reflexión.
- Fruto de las mentorías, se han realizado nuevas prácticas de colaboración docente por iniciativa de los participantes en el programa, tales como impartir clase conjuntamente, observaciones por parte de los noveles a otros docentes o proyectos transdisciplinarios.

Palabras clave

Mentorías, mentores, noveles, profesionalización, tutorización.

Bibliografía

Project NEST (2021). <https://projectnest.eu/index.php/about/>



El perfil del profesorado mentor en el aula de infantil

María José Catalán Márquez

Consejería de Educación. Junta de Andalucía

mariajose.catalan@fraybartolome.com



<https://canal.uned.es/video/magic/bxh0980ra54coocwookowgc4wg4ss8w>

A medida que un país se esfuerza por alcanzar metas educativas más altas, hay una necesidad urgente de mejorar la formación y el desarrollo profesional de los maestros (Vaillant, 2007).

La formación inicial de los profesores debe estar orientada al desarrollo de competencias docentes en educación infantil que permitan dar una respuesta adecuada a la sociedad actual (Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017) Y es que la primera infancia constituye un periodo clave en el desarrollo integral de los niños. Lo que exige de docentes con un excelente desarrollo profesional.

El desarrollo profesional del profesorado es un proceso dilatado en el tiempo, que debe ir acompañada de formación permanente y adecuada a las necesidades del contexto. La práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente son áreas de investigación ampliamente estudiadas en el ámbito de la educación (Flores, 2020).

El método que proponemos es a través de la práctica reflexiva, mediante la mentoría (Aranda et al., 2020). La propia práctica reflexiva es una metodología de formación que parte de la propia práctica y no de la teoría (Schön, 1998), es esencial para el desarrollo profesional docente, ya que le permite tomar conciencia de diferentes aspectos subyacentes en su práctica, cuestionarlos y revisarlos de forma crítica (Inbernón, 1994).

Bullough (2005) define cómo los educadores construyen su propia identidad a través de su práctica como mentores, y cómo su identidad va evolucionando y cambiando a lo largo de su trayectoria profesional.

Aunque la formación inicial de los docentes sea clave, la importancia de la mentoría como un recurso para apoyar el desarrollo de los profesores principiantes a menudo



se pasa por alto. (Castillo y García, 2021) discuten cómo los mentores pueden desempeñar un papel importante al asesorar a los profesores principiantes en temas relacionados con la preparación para la docencia, el uso de técnicas de enseñanza efectivas y la orientación en el aula. Asimismo, examinan las competencias necesarias para ser un mentor exitoso, como la comunicación efectiva, la reflexión sobre su propia práctica docente y el compromiso con el desarrollo profesional y la pasión por la enseñanza (Tallaferro, 2006).

Palabras clave

Practica reflexiva, formación permanente, docente mentor y educación infantil.

Bibliografía

- Aranda Vega, E. M., Martín Cuadrado, A. M. y Corral Carrillo, M.J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.002>
- Castillo, D. C. M., & García, J. A. C. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 349-370.
- Flores, H. P. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), e141-e141.
- Hurtado, J. L. (2021). *Un nuevo concepto de educación infantil*. Editorial Pueblo y Educación.



- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Grao.
- Santos-González, C., & Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Infantil: Una Experiencia Interdisciplinar en la Formación Inicial de Profesores. *Formación universitaria*, 10(6), 39-50.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207-222.





Projeto mentoria de professores iniciantes

Nayana Cristina Gomes Teles, Margarida Carmo de Souza,
Tiago Pereira Gomes, Fabrício Valentim da Silva.

Universidad Federal del Amazonas. Brasil

fvalentims@ufam.edu.br



<https://canal.uned.es/video/magic/2n1zix8o6eows84kckwww84gw4k88sk>

Introdução

Relata-se aqui, os procedimentos e principais resultados de um projeto voltado à formação continuada de professores iniciantes nas áreas de matemática, física, química, ciências e biologia, aprovado na Chamada MCTIC/CNPq Nº 05/2019 – PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA - Ensino de Ciências na Educação Básica. O referido projeto teve, por objetivo geral, auxiliar os professores iniciantes das áreas de ciências a se inserirem na realidade escolar de uma forma mais adequada, estabelecendo estratégias que permitissem minimizar o choque com a realidade, além de oferecer apoio didático, pessoal e técnico para o desenvolvimento de atividades e práticas docentes potencializadoras da aprendizagem dos estudantes.

Metodologia/Marco Teórico

O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual do Município de Itacoatiara-Amazonas, junto a oito professores que foram acompanhados por docentes de uma universidade pública, de mesma área de atuação. Atuaram como mentores cinco professores doutores de uma universidade pública: 1 da área da Física; 1 da Matemática; 2 docentes da Biologia e 1 da Química. Os mentores participaram de seis encontros formativos na metodologia da mentoria, além de reuniões mensais para discussão dos encaminhamentos. A mentoria é uma proposta de formação continuada que acontece na prática, a partir da reflexão sobre a prática, para a mudança da prática e consequente melhoria da aprendizagem dos alunos. Infelizmente, iniciativas de apoio à inserção profissional do professor iniciante ainda são raras no Brasil. Se, por um lado, as redes de ensino ainda não reconhecem as peculiaridades dessa fase do desenvolvimento profissional do docente, por outro,



as universidades que forman os professores eximem-se da responsabilidade de acompanhar os seus egressos e ignoram o potencial que o feedback desses profissionais pode oferecer para a análise dos cursos de licenciatura. Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) definem como etapa de inserção “[...] o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mercado trabalhista como um profissional plenamente qualificado [...]”. Esse período de inserção integra o processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, em uma trajetória de avanços e recuos, aprendizagens, conflitos e dificuldades que requerem a construção de diferentes habilidades, saberes e competências profissionais. Este período de iniciação ao ensino representa o ritual de passagem de aluno a professor, no qual a integração da cultura docente à personalidade do professor, bem como sua adaptação ao entorno social se constituem em processos da socialização profissional com peso decisivo na vivência dessa fase como uma experiência satisfatória.

Resultados/Discussão

Os principais foram: os professores iniciantes adquiriram mais segurança nas práticas pedagógicas, principalmente ao utilizarem novas estratégias metodológicas, amparadas pelos mentores; Aprendizagem dos professores mentores que, enquanto auxiliam professores iniciantes na docência, analisam e ressignificam suas próprias práticas docentes; Estreitamento da relação entre universidade e escola.

Conclusão

Desse modo, conclui-se que, o objetivo geral do projeto foi alcançado.

Palabras clave

Mentoria, professores iniciantes, formação continuada.

Bibliografía

Vaillant Alcaide, D. E., & Marcelo García, C. (2012). Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. *UTFPR*.



La mochila del estudiante de prácticas... conocimientos, herramientas, competencias, acompañamiento y algo más...

Isabel Corina Maciel Torres

Centro Asociado UNED Illes Balears

icmaciel@eivissa.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/gr98r2vlw1wkwoko88k44okocokg4o>

INTRODUCCIÓN

En mi experiencia como profesora de prácticas en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en México y tutora en la UNED, en los años que he ejercido esa actividad, mi objetivo fundamental ha sido el de acompañar al estudiante de prácticas en las áreas de orientación educativa, administración educativa en las titulaciones de Licenciado en Pedagogía (en la UV), Diplomatura de Educación social, Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía y Grado en Trabajo Social así como en el prácticum el Máster de Psicología General Sanitaria de la UNED durante su proceso de formación.

Ha llegado el primer día de las prácticas, ese día tan esperado por el estudiante, cuando pondrá en práctica sus conocimientos y sobre todo, podrá contribuir con su granito de arena a ayudar a quien lo necesite, y a su vez, va adquirir experiencia que le ayudará a subir un escalón más en su formación. Comienza un nuevo reto.

En ese primer día, entran en juego un sin fin de emociones y sensaciones, también hay un poco de incertidumbre ante lo desconocido; es normal, pero también se despierta esa curiosidad y esas ganas por comerse una parte de ese mundo que se pone a sus pies.

METODOLOGÍA

Método utilizado desde la perspectiva cualitativa: Investigación acción.

Ha llegado el momento de coger la mochila y empezar a llenarla con ilusión, optimismo, curiosidad, conocimientos, herramientas, estrategias, competencias,



acompañantes (tutor de prácticas, tutor de entidad, profesionales) el cuaderno de la vida y ese bolígrafo mágico.

Las ilusiones del estudiante juegan un papel importante, podríamos decir que son la directriz que le guían hacia la obtención de los objetivos, un ejemplo lo tenemos en la película del Mago de Oz, donde encontramos algunos personajes y su relación con el estudiante de prácticas:

1. La niña "Dorothy", quien representa en este caso al estudiante de prácticas.
2. El hombre espantapájaros, el hombre de hojalata y el león, que representan al tutor de prácticas, al tutor de la entidad y a otros profesionales de la entidad.

Todos tienen un objetivo en común, siguen el camino amarillo para encontrar al mago que les ayude. Durante su camino se encuentran con una serie de obstáculos por lo que tienen que unir sus esfuerzos por llegar conseguir su sueño, en nuestro caso, el estudiante de prácticas pasa por todas las fases desde el diagnóstico de necesidades hasta el diseño y puesta en marcha de un proyecto de intervención, en cada una de ellas; encuentra algunos inconvenientes a los que tiene que hacer frente y buscar en su mochila ese conocimiento o esa herramienta o a uno de sus acompañantes que le ayude a encontrar la alternativa que se requiere para continuar hacia su meta.

RESULTADOS

Los resultados presentados se han recogido durante los 12 años que se ha ejercido la actividad como profesora de prácticas.

Para llegar a ese primer día en el Centro de prácticas, el estudiante habrá tenido que pasar por unas fases previas:

1. Contacto con el tutor/a de prácticas.
2. Conocer la asignatura de prácticas, competencia, actividades a realizar y lo que se espera que aprenda y los conocimientos que debe aplicar en el centro de prácticas.
3. Conocer los centros educativos con que tenemos convenio para realizar las prácticas.



4. Completar una ficha de prácticas y seleccionar al menos 2 centros donde quiere realizar las prácticas.
5. Realizar como mínimo un par de seminarios de preparación antes de realizar las prácticas.
6. Conocer el centro de prácticas asignado y ponerse en contacto para solicitar la cita para la entrevista con el tutor de prácticas de la entidad y el supervisor (si existe la figura).
7. Realizar una primera entrevista de toma de contacto con el tutor de prácticas de la entidad.
8. Programar la planificación de los días y horario de asistencia a las prácticas.

DISCUSIÓN

¿Cuál es el rol que asume el tutor de prácticas?

La figura del tutor de prácticas es fundamental para el estudiante, uno de los roles que se asume se encuentra en el de acompañante. Es importante el triángulo de comunicación que se establece entre el tutor de la entidad, el tutor del centro y el estudiante; es importante trabajar juntos para alcanzar los objetivos.

CONCLUSIONES

El tutor/a de prácticas es quien guía al estudiante durante las fases de preparación, de diagnóstico, de intervención y de evaluación durante el desarrollo de la asignatura de prácticas y de su estancia en la entidad, le proporciona todas las herramientas que necesita para desarrollar todas las competencias que le permitan enfrentarse a diferentes problemáticas y buscar unas alternativas de solución a través de estrategias que puede aplicar junto con el trabajo disciplinar de todo el personal que pueda colaborar, por supuesto, contando siempre en su acción con el código deontológico.

La mochila del estudiante de prácticas, se va llenando cada día con nuevas experiencias útiles para su actividad profesional, siempre hay algo más que meter, los lazos que en ocasiones se crean entre el tutor de prácticas, los profesionales de la entidad, los nuevos conocimientos y herramientas.



Mi experiencia como tutora de prácticas ha sido gratificante, es una de las actividades que más he disfrutado, además me ha permitido conocer brillantes estudiantes y profesionales de las entidades.

Palabras clave

Practicante, experiencia, acompañamiento, herramientas, reto.

Bibliografía

Ballesteros Velázquez, B. (2019). Investigación social desde la práctica educativa.

UNED. ISBN: 9788436274011

Corral-Carrillo, M. J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2019). Mentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30(1), 93-115.

Marcelo, C. y López-Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. Archivos analíticos de Políticas Educativas, 28(108). <http://10.14507/epaa.28.4936>

Martín-Cuadrado, A.M. (Coord.) (2022). *Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social*. Octaedro. ISBN: 978-84-19023-51-3



Revisión sistemática de la literatura sobre el acompañamiento de docentes principiantes en contextos escolares vulnerables.

Raúl González-Fernández, Ana María Martín-Cuadrado, Susana María García-Vargas

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED,
Centro Asociado Jacinto Verdaguer. UNED Madrid

raulgonzalez@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/3m0cvimjllkw8sk4c4wocccckkcgsk>

El acompañamiento al profesorado principiante en la docencia es un tema ampliamente abordado en la investigación educativa (Marcelo y López Ferreira, 2020), hecho que constata la relevancia de este proceso para la adecuada acomodación y desarrollo de la profesión docente. Si bien, los estudios centrados en el acompañamiento de los docentes principiantes en contextos escolares vulnerables evidencia ser más escasa. En este contexto, en la comunicación propuesta se presentan los principales resultados obtenidos mediante una revisión sistemática de la literatura (SLR) sobre la temática en los últimos cinco años.

Para ello, se han considerado artículos de investigación en español publicados en revistas con evaluación por pares y cuyo texto se encuentra completamente accesible. Para llevar a cabo dicha revisión se han examinado las fuentes existentes en las bases de datos Scopus, ERIC y Web of Science en base a descriptores tales como “docentes principiantes”, “docentes noveles”, “mentores”, “mentorizados”, “contextos vulnerables”, además de efectuar también búsquedas combinadas (mediante operadores booleanos tales como OR y AND).

La revisión sistemática de la literatura ha evidenciado la escasa publicación científica existente en nuestro contexto sobre la mentorización de los docentes principiantes en ambientes escolares vulnerables, permitido identificar aquello que se sabe -y también aquello que se desconoce- sobre la temática y, al mismo tiempo, plantear el enfoque de nuevas investigaciones para dar respuesta a cuestiones pendientes (Andrews, 2005) y necesarias para avanzar en este necesario campo educativo.



Palabras clave

Revisión sistemática de la literatura, docentes, principiantes, mentorización, contextos vulnerables.

Bibliografía

Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 399-416.

Marcelo, C., y López Ferreira, M. A. (2020). Mentoring beginning teachers. Analysis and results of an induction program. *Education Policy Analysis Archives*, 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>



La mentoría intercultural, eje fundamental en contextos escolares vulnerables.

Federico Pablos Cerqueira
Asociación de Enseñantes con Gitanos
fedepablos@yahoo.com



<https://canal.uned.es/video/magic/dp78fiagmgog4wgocwc4gssg4wwwcwk8>

Introducción

Cada día los centros educativos son más multiculturales. Pero aún estamos en el proceso de conseguir que dichas instituciones educativas apuesten por un verdadero currículo y por una adecuada convivencia intercultural (Pablos Cerqueira, F. 2022). Para ello es fundamental que el profesorado reflexione sobre las pautas necesarias para conseguir una verdadera escuela inclusiva donde se respeten lo diferente y lo heterogéneo.

La interculturalidad es una perspectiva y un proceso que se va formando. Este proceso tiene tres pilares fundamentales: igualdad de derechos y equidad, conocimiento y reconocimiento y el tercer pilar sería el diálogo intercultural y la participación diversa y heterogénea.

Metodología/marco teórico

Diferenciar la multiculturalidad de la interculturalidad es lo primero que debemos hacer; caminar juntos hacia esa igualdad de derechos y equidad mencionados sería el segundo, dialogando durante todo el viaje con una comunicación intercultural, pero sin olvidarnos que debemos mirar hacia atrás y reflexionar sobre el destino que queremos en dicho proceso de acompañamiento desde la mentoría intercultural.

La mentoría intercultural nos hará reflexionar desde dos vertientes:

- Desde dentro de las organizaciones: estructuras, organigramas, cómo se comunica, misión, valores, etc.



- Hacia fuera de las organizaciones: cómo se incluye la equidad, cómo se comunica interculturalmente, reflexión sobre los modelos de relación, etc.

Mirando el ADN de lo aprendido en nuestro desarrollo personal y profesional debemos reflexionar sobre la necesidad de una “mirada limpia” en todo proceso socio-educativo. Esta necesidad se acrecienta si este proceso se desarrolla en entornos vulnerables y/o centros educativos de difícil desempeño donde, en la gran mayoría de ocasiones, la ciudadanía no sabe diferenciar la cultura gitana u otras culturas de la cultura de la pobreza.

Resultados

La persona mentora que trabaja los siguientes aspectos estará más cerca de un verdadero proceso comunicativo intercultural, tendrá en cuenta las diversidades de su contexto y por lo tanto mejoras en su proceso de enseñanza-aprendizajes en los contextos vulnerables:

- Reflexionar sobre la multiculturalidad, interculturalidad, escuela inclusiva, pobreza, marginalidad (AECGIT. 2018).
- Caminar juntos hacia una igualdad de derechos y equidad real, teniendo en cuenta: nuestra mirada hacia el entorno vulnerable, qué favorece el éxito escolar (Molina y Pablos. 2018), cómo conseguimos la participación de todos los agentes de la comunidad educativa (Macías Aranda. 2017), las buenas prácticas hacia la inclusión del Pueblo Gitano, el conocimiento y reconocimiento de las culturas, los pilares de la mediación intercultural.
- Recapacitar sobre los elementos de la competencia comunicativa intercultural: comunicación, escucha, asertividad, empatía, mirada limpia.
- Reflexionar sobre nuestras intervenciones.

Discusión / conclusiones

Cada día es más importante el conseguir una comunicación intercultural eficaz donde se tenga en cuenta:

- Un diálogo intercultural crítico y autocrítico para conocer a otras personas.
- La eliminación de los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas.



- La creación de una posición de igualdad, para poder iniciar una negociación intercultural.
- Proceder a la relativización de nuestra cultura que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos.

Desde la mentoría intercultural podemos y debemos conseguir ese pequeño “grano de arena” para que la sociedad sea más justa y nuestro trabajo sea más fructífero e igualitario.

Palabras clave

Mentoría, interacción didáctica, pueblo Gitano, entornos vulnerables, educación intercultural.

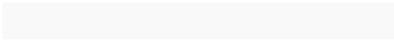
Bibliografía

Enseñantes con Gitanos, Asociación de (2018). [Promover la Igualdad, reconocer la diversidad. La Cultura Gitana en un currículum intercultural e inclusivo.](#) Documentos de Posicionamiento. Nuestra Voz.

Macías Aranda, F. (2017) *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actividades Educativas de Éxito* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

Molina Bernáldez, Á., Pablos Cerqueira, F. (2018) [Capítulo VI: Una visión desde los Centros Guetos.](#) *Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño.* Colección INNTEd. Editorial Egregius. 83-98.

Pablos Cerqueira, F (2022) *Capítulo III: Acompañamiento al profesorado de entornos vulnerables desde la mentoría intercultural. Relatos Biográficos den la Formación del Profesorado Principiante. Una base para la investigación educativa.* UNED. 2022. 119-162.





Línea 3. Contextos escolares vulnerables. Prácticas formativas

Coordinadora: María José Corral Carrillo

Centro Asociado UNED Sevilla.



[https://canal.uned.es/video/magic/tsmxvej
a1y8koc0swss0gko4ss8wgwo](https://canal.uned.es/video/magic/tsmxvej
a1y8koc0swss0gko4ss8wgwo)





Proyecto de innovación sobre la evaluación de recursos pedagógicos y su nivel de adaptación al diseño universal de aprendizaje (DUA), una alternativa para trabajar la formación continua y la inclusión educativa en un centro de Educación Secundaria de difícil desempeño.

María García Ruiz

Estudiante Facultad de Educación. UNED

mgarcia8128@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/hs1g3e3zrtsqwcowkogg00k408swwwk>

Introducción

Los centros educativos de difícil desempeño, situados en contextos escolares vulnerables, conviven con la diversidad en muchos aspectos, algunos muy problemáticos (Martín Cuadrado et al., 2021). Bajo el paraguas del TFG en Pedagogía nace este proyecto que pretende mejorar, desde la evaluación de recursos educativos, la atención a esa diversidad.

Proponemos una propuesta innovadora con dos vías de actuación. Por un lado, la creación de nuevos recursos adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado; y por otro, la formación en paralelo sobre el modelo a emplear (DUA). La intervención en y desde el centro educativo nos permite la conexión entre currículo, necesidades sociales y necesidades profesionales en un contexto complejo.

Marco teórico

Las instituciones educativas se enfrentan al reto incontestable de la atención a la diversidad. La escuela se ha abierto a un alumnado que hasta hace poco se encontraba segregado (por diferentes capacidades, no querer estar, necesidades formativas diferentes...). La idea de escuela inclusiva viene de la mano de esta diversidad. Para incluir a todo el alumnado, éste no sólo debe estar, debe tener oportunidades para aprender y participar (Calderon-Almendros, 2016).



Si limitamos nuestra enseñanza a un solo estilo de aprendizaje, excluiríamos a aquellos con diferentes formas de aprender (Aguado et al., 2012). Sistemas rígidos y pensados para una cultura asimiladora chocan frontalmente con las necesidades de contextos más vulnerables. El DUA pretende salvar las barreras que presentan estos entornos (Alba Pastor, 2018). Las últimas leyes educativas apuestan por sus principios. Pero ¿es realmente este modelo un posible catalizador para facilitar la inclusión?

Metodología

La mejor forma de acercarnos a una situación tan compleja es a través de la investigación / reflexión / acción. Un proyecto participativo en el propio centro educativo. Para que el cambio se realice “desde dentro”, se opta por una estrategia basada en las “comunidades de prácticas” (Wenger, 1998). Se formará un grupo de trabajo reducido de docentes (dos tutores, -mentor y mentorizado-, un PT, responsable TIC), en el que se trabajará de forma colaborativa.

Resultados

Los resultados esperados de esta investigación pretenden aportar no sólo los recursos para una mejor atención a la diversidad del centro, sino que se abordará la formación del profesorado en nuevas metodologías, TIC y modelos que ayuden a la inclusión educativa. Se trata de una forma innovadora de formación compartida a través de un modelo horizontal de mentoría, que ya se está llevando a cabo en el centro. Finalmente, se buscarán evidencias sobre la eficacia de un modelo prescrito, el DUA.

Discusión y Conclusiones

Para conseguir que todo el alumnado participe de su educación de forma activa es necesario un cambio sistémico en el campo educativo, pero esto no puede servir de excusa para no trabajar en nuevas líneas que faciliten dicho cambio. La apertura de los centros, la disposición a la colaboración y la formación continua, así como una visión compartida de la diversidad en positivo, se deben seguir fomentando desde la innovación en los contextos más desfavorecidos.



Pero **¿cómo puede el DUA ayudar a la mejora de la inclusión educativa en contextos escolares vulnerables?** En este proyecto se entiende que, sólo desde la participación de todas las personas, el DUA puede funcionar.

Palabras clave

Centros de difícil desempeño, diversidad, DUA, Inclusión.

Bibliografía

Aguado, T., Belén, O., y Velázquez, B. (2012). *Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria Presentation. Equity and Diversity in Compulsory Education* (Vol. 358).

Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 374, 21–27.
<https://doi.org/10.14422/PYM.I374.Y2018.003>

Calderon-Almendros, I. (2016). *Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas*. <https://www.researchgate.net/publication/307995140>

Martín Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J., y Estrada Parra, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles. *Revista Ethika+*, 3.
<https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. In *Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511803932>





Innovación en las aulas con alumnado de etnia gitana

María Raquel Picornell Buendía

Centro Asociado UNED Albacete

marpicornell@albacete.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/tmyup9cw6q88oskokoocc000gwsq4w>

Introducción

En esta comunicación se quiere aportar cómo, mediante Metodologías Innovadoras, los alumnos de Secundaria de etnia gitana son capaces de vivir experiencias que les aporten información relevante, cuestionen sus ideas previas y remodelen su manera de comprender el mundo.

Los alumnos aprenderán mediante distintos desempeños como: visualización de vídeos, exploración de ideas, rutinas y destrezas de pensamiento, investigaciones formales, brainstorming, aprendizaje cooperativo, salidas culturales, presentaciones digitales, mapas mentales, lapbooks, construcciones manuales, portfolios, exposiciones orales y quizz on line.

A través de estas metodologías, los alumnos de Secundaria favorecerán el desarrollo de habilidades de investigación ya que, a partir de un enunciado, tendrán que averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada. Está demostrado que el cerebro aprende mediado por la razón, el cuerpo, las emociones y las relaciones con los otros.

Metodología

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología dinámica, práctica y actual centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión, por parte de los alumnos, para concluir con la solución de un problema planteado por el profesor.

Este aprendizaje se plantea para que, sin recurrir a la lección magistral, los estudiantes de Secundaria, adquieran e integren esos conocimientos y, los apliquen, para solucionar un problema.



El objetivo último es el aprendizaje, la resolución del problema es el medio.

El futuro exige: competencias, destrezas, conocimientos, herramientas, etc. Por todo ello, la escuela necesita nuevas estrategias y, el ABP se perfila como una alternativa válida y eficaz, pero, ojo, no como la única.

Se propone a alumnos de 3º ESO “El Ave María” de Albacete solucionar un problema: “La selección de plantas adecuadas para el clima de Albacete, diseño un macetero construido con materiales reutilizables para colocar las plantas y colocación idónea del contenedor con las plantas el patio”.

Resultados

Los profesores dejan de ser la única fuente de conocimiento y se convierten en un compañero de viaje, un guía, alguien que les acompaña y orienta mientras aprenden.

Gracias a esta metodología se ha conseguido:

- Aprendizaje significativo y constructivo.
- Integración y transferencia de conocimientos.
- Enseñar a aprender.
- Creatividad y el pensamiento divergente.
- Autonomía y responsabilidad.
- Pensamiento crítico.
- Capacidad de evaluación y autoevaluación.
- Una base de conocimiento amplia y flexible.
- Relaciones interpersonales.

Conclusiones

Tras la aplicación de esta innovación, el alumno será capaz de:

- Conocer y poner en práctica las partes que constituyen el ABP.
- Ser protagonista y responsable de su propio aprendizaje activo.
- Recuperar el interés hacia el aprendizaje.
- Aumentar su autoestima y autocrítica.
- Estudiar por sí mismo.
- Profundizar en el estudio.



- Utilizar el material de estudio.
- Distinguir entre lo relevante y lo trivial.
- Trazar un plan de estudio individual.
- Consultar a sus compañeros y profesores si tiene dudas.
- Explicar a los demás estudiantes lo que ha aprendido.
- Estudiar asignaturas interdisciplinariamente.
- Aportar ideas creativas para solucionar diferentes problemas.
- Comprender la importancia del AC para conseguir metas.
- Respetar y asumir las ideas de otros miembros del equipo de trabajo.
- Involucrarse en un reto con iniciativa y entusiasmo.
- Conocer las características generales de las plantas.

Palabras clave

Contextos escolares vulnerables, prácticas formativas, innovación educativa, etnia gitana, aprendizaje basado en problemas.

Bibliografía

SIE (Servicio de Innovación Educativa, UPM) (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Ejemplo_ABP.pdf

Vergara, J.J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Biblioteca Innovación Educativa.

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2018). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas. *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. 9-33. www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf





Formación del profesorado para la inclusión socioeducativa del alumnado vulnerable: el caso gitano en las memorias del Proyecto PROFEROM

Alina de las Mercedes Martínez Sánchez, Tamara Benito Ambrona,
Leandra Fernandes Vaz Catalino Procopio

Universidad Autónoma de Madrid

alina.martinez@uam.es



<https://canal.uned.es/video/magic/gcwalnac12gog4ows4o4sokcc0kkgck>

Introducción

Desde la perspectiva de la diversidad, la educación inclusiva va más allá de las discapacidades y de cómo las escuelas responden y valoran a un grupo diverso de alumnos (Lumby y Coleman, 2007). De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006) la educación inclusiva significa centrarse en la presencia, participación y logros de todos, amparados en el equilibrio entre la calidad de la educación, la equidad y la excelencia en la formación de los alumnos para la vida y su desempeño en sociedad.

Metodología/marco teórico

Reconociendo la viabilidad del modelo de educación intercultural al propiciar el enriquecimiento cultural de los estudiantes, desde el respeto a la diversidad cultural, propiciando la solidaridad y la tolerancia entre las distintas culturas a través de la participación y el diálogo en un ambiente democrático (Lidón, 2010), esta comunicación pone la mirada en la formación del profesorado para la inclusión del alumnado vulnerable al describir los resultados preliminares del Proyecto PROFEROM: propuesta para la mejora de la competencia intercultural del alumnado de magisterio a través de un programa educativo focalizado en historia y cultura del pueblo gitano. Para analizar los efectos de una intervención educativa en predictores de prejuicio sutil y manifiesto hacia la etnia gitana, se realizó un estudio de corte descriptivo, correlacional y cuasi-experimental, con pre- evaluación y post-evaluación en un único grupo de cuarenta y uno estudiantes (N=41) de segundo curso del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma



de Madrid. Se utilizaron los instrumentos referidos por Gómez-Berrocal y Navas (2014) para la predicción del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos.

Resultados

Se implementó el programa de intervención a través del desarrollo de cinco actividades en torno a la historia y cultura del pueblo gitano, el antigitanismo, los gitanos y la educación. La escala de Distancia social refleja el grado de contacto dispuesto a mantener (únicamente era posible seleccionar una respuesta). Los resultados muestran como la mayoría de los participantes (63,4%) estaría dispuesto a mantener relaciones de amistad. De manera complementaria se analizaron las relaciones entre las diferentes escalas cuantitativas entre sí. Los resultados mostraron una relación inversa significativa entre Prejuicio y Afecto ($r=-,568$; $p<,000$), reflejando la importancia en una experiencia emocional positiva en el contacto social vinculada al bajo mantenimiento de prejuicios.

Discusión/conclusiones

Las perspectivas prácticas y teóricas que incorpora toman en consideración las ideas de Moriña-Diez (2008) sobre la importancia de incorporar actividades que promuevan la reflexión del profesorado sobre la diversidad. Se atiende la pertinencia de que los profesores tengan profunda formación pedagógica en el ámbito de la pedagogía intercultural focalizada en la cultura gitana con el objetivo de aumentar las expectativas que el profesorado posee sobre este alumnado y mejorar sus aprendizajes (Bueno-Berdasco, 2017). La intervención educativa ha posibilitado mejorar los indicadores de prejuicios sutiles y manifiestos del futuro profesorado hacia los gitanos y se pudo constatar el interés por el aprendizaje de la historia y cultura del pueblo gitano, las acciones para superar la exclusión, sus desventajas y vulnerabilidad en el entorno educativo.

Palabras clave

Gitano, profesorado, innovación educativa, educación inclusiva, alumnos vulnerables.



Bibliografía

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006, 29 de agosto). Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York: Routledge. can it help reduce educational inequalities?. *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Bueno-Berdasco, P. (2017). Actitud y expectativas del profesorado de educación secundaria obligatoria hacia el alumnado de etnia gitana. (Publicación nº 4722) [Tesis de Máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Abierto <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/43673>
- Gómez Berrocal, C., y Navas, M. (2014, 23 de enero). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social*, 15 (1), 3-30.
<https://doi.org/10.1174/021347400760259848>
- Lidón, O. M. & Sales, A. (2014, 23 de enero). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
<http://doi.org/10.1174/113564010804932193>
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). Leadership and diversity: challenging theory and practice in education. SAGE Publications Ltd.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446213612>
- Moriña-Díez, A. (2008). La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado. Síntesis. <http://hdl.handle.net/11162/61699>





El Prácticum en contextos de dificultad

Aline Vallejo Costas

UNED Facultad de Educación

avallejo27@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/9zczgyyv240s0o8gow0444o8k4k88s8>

Introducción

Cuando se emprende el proceso de prácticas profesionales de un estudiante universitario del Grado de Pedagogía, se pone en marcha todo un desafío de gran compromiso para la comunidad educativa, pero de forma especial para el discente y el tutor, quienes desde la implicación, forjarán un vínculo común de fortificación y sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si a todo ello se suma un contexto caracterizado por la vulnerabilidad y la problemática, el reto a alcanzar por el binomio tutor- estudiante se vuelve si cabe, más apasionante y deseable.

Este camino transversal de saberes y experiencias prácticas, en el que los obstáculos son parte inherente del mismo, ha de proveerse de grandes dosis de empatía, dedicación, cooperación y disposición de sus protagonistas, capaces de transformar las dificultades en oportunidades.

Marco teórico y metodología

El Prácticum es un tiempo de experimentación de propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto, solo posible por “coherencia”, “centralidad” y “complementariedad” (Zabalza, 2013). En este tiempo, se pretende una evolución en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de una realidad compleja que provoque en el estudiante una reflexión constructiva y transformadora, capaz de dar solución a los problemas reales de un contexto educativo y laboral de difícil desempeño.

Esta construcción de saberes es llevada a cabo por el estudiante a través de técnicas de registro observacional como el registro narrativo o la recogida de datos mediante



entrevistas y análisis de casos. Todo ello plasmado en un “Diario de prácticas”, compartido y supervisado por el tutor.

Siguiendo el Modelo Experiencial de Kolb, la observación y reflexión de las experiencias concretas, fundamentan la construcción y transformación de los propios conocimientos del estudiante (Martín Cuadrado et al., 2021).

Resultados

Los resultados obtenidos tras el período de Prácticum, evidencian la importancia del trabajo en equipo y la colaboración entre toda la comunidad educativa, ante problemáticas detectadas en relación a las condiciones personales, sociales y económicas del alumnado, predominando los casos de situación de pobreza, ambientes familiares vulnerables, fracaso escolar, en ocasiones resultado de los desfases entre el currículum de referencia y el nivel de competencia curricular, o la brecha digital que supone, no solo el acceso a las TICs, sino los conocimientos o competencias para utilizarlas.

La respuesta de un Centro Educativo comprometido es el desarrollo y puesta en práctica de programas de coeducación, diversificación, atención a la diversidad o inmersión lingüística entre otros. Todo ello, dentro de un modelo de Escuela Inclusiva que haga de la diversidad y de la heterogeneidad una oportunidad de mejora transversal.

Conclusiones

La implicación vocacional y el desempeño de profesionales de la Educación comprometidos con las necesidades del alumnado, especialmente en situaciones de conflicto, constituye la mejor lección para el futuro profesional de la Pedagogía. Se trata de un aprendizaje vivencial y único, capaz de forjar y robustecer los valores y las virtudes éticas tan necesarios en una sociedad en constante proceso de cambio y que no hacen, otra cosa que dar sentido a la labor docente.

Palabras clave

Prácticum, tutoría, educación, desempeño, problemática.



Bibliografía

- González-Benito, A., & Vélaz de Medrano Ureta, C. (2022). *La acción tutorial en el sistema escolar* (1ª ed., 6ª reimp. ed., Grado (UNED); 6302304GR01A01). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- IES de Teis | *Traballando polo ensino no barrio de Teis dende 1985*. (s. f.). <http://www.edu.xunta.gal/centros/iesteis/>
- IES de Teis. (1999). Proyecto educativo de centro. IES de Teis.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61-80. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3365>
- Martín Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J., & Catalán Márquez, M. J. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño: Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias pedagógicas*.
- Martín Cuadrado, A., Campos Barrionuevo, B., & Pérez Sánchez, L. (2021). El desarrollo de la profesión docente una nueva visión desde la acción pedagógica (Grado (UNED); |v 6302402GR03A01). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín Cuadrado, A., Campos Barrionuevo, B., & Pérez Sánchez, L. (2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante: Una base para la investigación educativa: Cuaderno de experiencias para/en la formación del*



principiante: Aspectos procedimentales (Grado (UNED); 6302402).

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, revista internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.

Zabalza, M. (2013). El prácticum como contexto de aprendizajes. En *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.51-68). Poio: Andavira.



El recorrido del educador social novel en el área de discapacidad intelectual analizado desde una perspectiva autobiográfica.

Isabel Delgado Vargas, Esther Conejo Falla

Centro Asociado UNED Sevilla,
Asociación para la ayuda a personas con discapacidad intelectual Mater Et Magistra

idelgado162@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/47f8t1fhheucwc4s8sw84wwgookocok>

Este trabajo persigue visibilizar la mirada de una estudiante en prácticas del Centro Asociado Sevilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en un contexto vulnerable. Concretamente, nos situamos en la Asociación para la ayuda a personas con discapacidad intelectual Mater et Magistra. Es una asociación que trabaja con personas con discapacidad intelectual y sus familias con el objetivo de ofrecerles un espacio con los recursos adecuados para que tuvieran las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad.

El análisis de esta experiencia se ha llevado a cabo mediante una metodología cualitativa, empleando el diario de prácticas como técnica para la recogida y el análisis de los diferentes aprendizajes y de la construcción de la propia identidad profesional (Aranda Vega et al., 2020; García-Vargas, 2021). Este ha sido un primer acercamiento profesional a las auto narrativas que ha favorecido la comprensión de por qué uno es, actúa y siente de una determinada manera.

Además de aprendizajes de tipo metodológicos y procedimentales, se destacan otros centrados en los destinatarios de la intervención social. En este caso, el valor del diseño de planes individualizados según las necesidades de cada usuario, donde los profesionales trabajan de forma coordinada y realizan reuniones periódicas para analizar la situación de cada usuario y establecer las mejoras necesarias.

En gran medida, este camino reflexivo sobre las prácticas profesionales ha permitido el valorar la figura del educador social en este ámbito. Los usuarios ven a los educadores como sus referentes. Este hecho, remarca la idea de la importancia



de esta figura profesional y de los vínculos que se establecen con los usuarios. En este ámbito la actuación, además de la relevancia de establecer una relación de confianza, basada en el respeto, y la empatía entre educador y usuario, es clave: ofrecer orientación y apoyo a las familias y a los usuarios respecto a su inserción social, realizar intervenciones socioeducativas para cubrir las necesidades básicas, médicas y socioculturales, y trabajar de forma coordinada entre profesionales y con las organizaciones del entorno, para disponer de recursos, colaboración y, en consecuencia, aumentar la efectividad de sus intervenciones.

Respecto a mis aprendizajes, he sido capaz de establecer relaciones de confianza con los usuarios, pero, a la vez, he sabido separar las prácticas de mi vida personal. Respecto a la colaboración con otros profesionales, he comprendido que es imposible abarcarlo todo, y que, además, un profesional solo no puede realizar intervenciones con la misma efectividad. Es esencial el trabajo en red y la colaboración. De esta forma, el grupo avanza y realiza aprendizajes de forma conjunta.

Gracias a los argumentos que se han ido presentando en esta comunicación, se ha podido evidenciar el camino que un estudiante en prácticas sigue y lo que supone para este. Las limitaciones sólo existen si permites que se impongan ante ti los miedos y los prejuicios. En este sentido, una de las conclusiones a las que debería llegar el lector es que con ayuda y dedicación cada uno progresa a su ritmo, en un entorno donde todos aprenden de todos, compartiendo experiencias que los enriquecen personal y profesionalmente.

Palabras clave

Prácticas profesionales, educador social novel, discapacidad intelectual, diario de prácticas, UNED-Sevilla.

Bibliografía

Aranda Vega, E. M., Martín Cuadrado, A. M., & Corral Carrillo, M. J. (2020). *Diarios de clase: Estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. Educación y educadores*, 23(2), 6.



García-Vargas, S.-M. (2021). La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social. *Revista Practicum*, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12830>





Psycho-social well-being implementación at school

Loyda Santolaria Navarro

Estudiante Escuela internacional de Doctorado. UNED

lsantolar4@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/4dxh3j3creyos048cokocccckgkosw>

After twenty years working as psychosocial technical advisor, in more than fifteen countries, here shortly is a resume studying psychosocial best practices to prevent further harm and to detect and refer mental health needs to children after traumatic events.

Psycho-social well-being is based on combination of biological, emotional, spiritual, cultural, social, mental, and material aspects of children and families experience. Instead of exclusively focusing on the physical or psychological aspects of health and well-being, psycho-social programmes emphasise the totality of people's experience and underline the need to view these issues within the context of the wider family and community networks in which they occur (INEE, 2016). A psychosocial approach moves away from focusing on individual clinically based diagnoses to focusing on holistic, broad-based preventative programmes that promote resilience and develop coping strategies across the entire affected group. It is important that psycho-social programmes in and out of school are implemented through a complementary, integrated and multi-sectoral approach. Individuals and families whose needs are not met by these restorative community level can be identified and referred to a higher level of mental health care (Nicolai, 2003). Jordans et al (2010) found that, there was strong consensus in psychosocial interventions:

- a) Normalisation of the child's daily life and recreational activities, creation of routine.
- b) Social reconnection/reintegration and social support mechanisms, community involvement.
- c) Utilisation of individual and community coping and resilience mechanisms.



- d) Discouraging child-family separation, especially the important role of caregivers.
- e) Focus on existing education and health care systems, implementing psychosocial activities at school.
- f) Emphasis on the reduction of social discrimination and a non-clinical identification of problems.
- g) Youth participation, opening space for children voice and choice and participation.

Kaufmann (2016) found that the provision of a structured and protective environment for children through Child Friendly or 'Safe' spaces in school and after school are frequently the first psychosocial support intervention in an emergency. She highlights that the concept is simple and replicable, and that wide-scale play and recreation activities should be offered as soon as possible. An understanding of the culture within the affected country is of fundamental importance in planning psychosocial support programmes. Boothby and Melvin (2007) found recreation and structured activities have helped large numbers of children 'normalise' their behaviour after exposure to violence or flight. Studies reviewed by Burde et al (2015) found creative arts are increasingly employed in psychosocial interventions aimed at children affected by conflict and crisis. They cite programmes that include music therapy, creative play therapy, dance, drama, painting and drawing as strategies that are increasingly recommended by neuroscientists to enable the processing of traumatic experiences. Schools and learning spaces are also the natural channels for delivering social and emotional learning (SEL) programming, especially in crisis contexts INEE (2016). They consider SEL is at the heart of most programmes designed to support healing, social cohesion, and resilience, and may be evidenced through peace education, conflict resolution, violence prevention, life skills, character education, or referred. The most effective evidence-based programmes are designed to empower children and youth to have improved academic, social and emotional learning outcomes and include conflict resolution, life skills, character education, violence prevention, civic education and peace education. In contexts of adversity, education systems are therefore well advised to integrate SEL



components and processes into their academic programmes (Weare and Nind 2011).

Palabras clave

Psycho-social, trauma, life skills, group, multi-sectorial, interventions, safe spaces, social and emotional learning (SEL).

Bibliografía

Mary Evans and Barry Andres. (2011). "Treatment of Complex Trauma in Young Children: Developmental and Cultural Considerations in Application of the ARC Intervention Model." *Journal of Child and Adolescent Trauma* 4.1

Bell, Carl C. "Cultivating Resiliency in Youth." *Journal of Adolescent Health* 29 (2001)

Bell, Carl C. (1997). "Promotion of Mental Health Through Coaching Competitive Sports." *Journal of the National Medical Association* 89.8

Bessel A. van der Kolk, (1989). The Compulsion to Repeat the Trauma. Re-enactment, Revictimization, and Masochism.

Bergholz, Lou D. (2012). *The Anatomy of a Health Seeking Choice: Uncovering a Special Set of Attributes That Promote Health Seeking Choices among Young People.*

Bryan, Craig J., and Chad E. Morrow. "Circumventing Mental Health Stigma by Embracing the Warrior Culture. (2011). Lessons Learned From the Defender's Edge Program." *Professional Psychology: Research and Practice* 42.1 16-23.

Boothby and Melvin. (2007). Education and Protection of Children and Youth Affected by Armed Conflict: An Essential Link.



- Burde et al. (2015). What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts.
- Colliard, Claire. (2005). *A Psychosocial Programme of Recreational Centres in Bam (Iran)*. Evaluation: Center for Humanitarian Psychology. Geneva.
- Cook, Alexandra and Joseph Spinazzola. (2005). "Complex Trauma in Children and Adolescents." *Psychiatric Annals* 35.5
- Cook, Fallon and Joseph Ciorciari .(2009). "Changes in Long Term Neural Connectivity following Psychological Trauma." *Clinical Neurophysiology* 120
- Evans, D., Kremer, M., & Ngatia, M. (2008). The impact of distributing school uniforms on children's education in Kenya. Washington, DC: The World Bank.
- Eversmann, E. (2000). Education kits in Somalia. Center for International Studies. Cambridge: MIT Press.
- Farrell, J. P., & Hartwell, A. (2008). Planning for successful alternative schooling: A possible route to Education for All. Paris: UNESCO.
- Fernando, G. A., Miller, K. E., & Berger, D. E. (2010). Growing pains: The impact of disasterrelated and daily stressors on the psychological and psychosocial functioning of youth in Sri Lanka. *Child Development*.
- Harris, D. A. (2009). The paradox of expressing speechless terror: Ritual liminality in the creative arts therapies' treatment of posttraumatic distress. *The Arts in Psychotherapy*.
- Heckman, J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, Spring 2011.



- Ho, J., & Thukral, H. (2009). Tuned in to student success: Assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development*.
- INEE, Inter-agency Network for Education in Emergencies. 2016. <https://inee.org/resources/inee-2016-annual-report>.
- Jack Saul and Saliha Bava. (2008). Implementing Collective Approaches to Massive Trauma/Loss in Western Contexts: Implications for Recovery, Peace-building and Development.
- Kinniburgh and Bessel van der Kolk. (2010) "Attachment, Self-Regulation, and Competency." *Psychiatric Annals* 35.5.
- Jordan and et. (2005) Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflictaffected Nepal: a cluster randomized controlled trial.
- Kaufmann and R., Sellnow, D. D. (2016).The Development and Validation of the Online Learning Climate Scale (OLCS). *Communication Education*.
- Papacharisis, Vassilios, and Marios Goudas. (2005). "The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context." *Journal of Applied Sports Psychology* 17.
- Perry, Bruce D., and Erin Hambrick. (2008)."Introduction to The Neurosequential Model of Therapeutics (NMT) A Neurodevelopmentally-informed Approach To Clinical Work With Maltreated Children ." *Reclaiming Children and Youth: The Journal Of Strengths-based Interventions*.



- Staples, Julie, and James Gordon. (2005). "Effectiveness of a Mind-Body Skills Training Program for Healthcare Professionals." *Alternative Therapies*.
- Stickgold, Robert. (2002). "EMDR: A Putative Neurobiological Method of Action." *Journal of Clinical Psychology* 58.1
- Susan Nicolai and Carl Triplehorn. (2003). The Role of Education in Protecting Children in Conflict.
- Sykes, Mary Wylie. (2010). "The Long Shadow of Trauma." *Psychotherapy Networker Magazine*. The Center for Mind-Body Medicine. Science, Training, Community, Outreach. *CMBM*. 2011.
- Publishes Ground breaking Study on Trauma Healing in Palestinian Youth in the International Journal of Stress Management*. Washington DC: Center for Mind-Body Medicine.
- Torsti, P. (2007). How to deal with a difficult past? History textbooks supporting enemy images in post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies*.
- Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *Plos One*, 9(2).
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2014). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*.
- UNICEF (2009). *Child Friendly Schools Programming: Global Evaluation Report*. New York: Author.



UNICEF (2004). Adolescent programming in conflict and post-conflict situations. Case studies. New York: Author.

UNISDR (2011). Hyogo framework for action 2005-2011: Building the resilience of nations and communities to disasters. Mid-term review 2010-2011. Geneva: Author.

UNISDR (2005). Hyogo framework for action 2005-2015: Building the resilience of nations and communities to disasters. Extract from the final report of the world conference on disaster reduction. Geneva: Author.

UNHCR. (2008). Protracted refugee situations. High Commissioner's Initiative. Geneva: Author. Retrieved from UNHCR website: <http://www.unhcr.org/4937de6f2.html>.

UNHCR. (2010). Convention and protocol relating to refugees. Geneva: Author. Retrieved from UNHCR website: <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>.

UNICEF. (2011). Early childhood development in emergencies and post-crisis transition case study from Democratic Republic of the Congo. December 2011. Author.

UNICEF. (2012). Noteworthy practices: Early childhood development in emergencies. Author

UNICEF. "The State of the World's Children 2011." Review. *UNICEF* 2011. Web.
Weare and Nind. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?





La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Una mirada desde la ruralidad en Colombia.

Marly Alejandra Quiceno Garcés
Universidad de Antioquía. Colombia

marly.quiceno@udea.edu.co



<https://canal.uned.es/video/magic/f137xire7z4ggsw4wkg4wccsgosog>

Las reflexiones del presente escrito ostentan los avances investigativos del proyecto de tesis doctoral La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente, realizado desde el doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo, basado en un enfoque biográfico-narrativo y en la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de datos e información, entre los que se destacan las entrevistas narrativas y los relatos biográficos; de tal modo que constituyen los caminos posibles para tener un acercamiento a siete profesionales no licenciados y, así, desentrañar y sacar a flote los acontecimientos vividos por ellos durante su periodo de inserción profesional a la carrera docente y conocer cómo se desempeñan y cómo resuelven las situaciones cotidianas que emergen en el proceso de enseñanza en las zonas rurales.

Para esta labor, proponemos la participación de siete profesionales no licenciados que actualmente se desempeñan como docentes en contextos rurales y que ingresaron durante el último concurso docente (2021-2022) al sistema educativo. Todos ellos fueron convocados a participar voluntariamente, firmaron un consentimiento y participaron de una entrevista con una duración de dos horas aproximadamente.

Para la realización de entrevistas narrativas, delineamos cuatro ejes de abordaje: elección profesional e inserción como docente; formación para la enseñanza; comprensión de lo que significa ser maestro, y práctica docente. El ejercicio de la transcripción y tematización que se teje implica un trabajo arduo, respetuoso y disciplinado, pues es importante conocer y aprender de cada uno de los elementos



que poseen y que se entretajan en las acciones, experiencias y vidas de personas que, a través de sus relatos e historias, se muestran, se nombran, se transforman. Como bien lo señala (Van Manen, 2003), las temáticas no son objetos ni generalizaciones, “son como nudos o entramados de nuestras experiencias, en torno a ello se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos” (p. 108).

Los docentes en sus narrativas conciben la educación en la ruralidad como una tarea compleja, llena de retos diarios, entre otras cosas, porque en las zonas donde están ubicados no pueden desplazarse siempre, así que tienen que habitar la ruralidad: vivir en la escuela o en una casa cercana y compartir la cultura, las costumbres y estilos de vida. Finalmente, durante todas sus narrativas los profesionales no licenciados han expuesto los grandes retos y particularidades que han experimentado al llegar a la institución. Es común la sensación de soledad, de no saber qué hacer... Todos ellos han tenido momentos de angustia, sin orientaciones claras para iniciar sus labores. Estos profesionales afrontan problemáticas de diversa índole en su proceso de inserción docente. (Jimenez et al., 2016).

Es evidente, entonces, la necesidad de generar mecanismos de acercamiento a las realidades educativas, a la formación pedagógica para profesionales no licenciados y al diseño de programas de acompañamiento que impacten positivamente la formación de este docente que llega a desempeñarse en la zona rural.

Palabras clave

Inserción profesional, profesionales no licenciados, ruralidad.

Bibliografía

Jimenez, M. M., Cividini, M., Mejía, L. stella y Morales Perlaza, A. (2016). Informe De Experiencia " *Y Llega Uno Y Se Estrella Con Un Montón De Cosas*": Saberes Y Problemas De Profesores Principiantes De. June.



Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. En S. E. oh Miro
(Ed.), *Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la
sensibilidad* (Primera Ed). IDEA BOOKS, S.A.





Colaboración institucional entre el IES El Picarral y la Facultad de Educación (Unizar): aprendizaje-servicio y proyectos de investigación para el desarrollo de competencias científicas, sociales y docentes

Juan Lorenzo Lacruz, María Coduras Bruna
Universidad de Zaragoza, IES El Picarral. Zaragoza

jlorenzo@unizar.es



<https://canal.uned.es/video/magic/8cey4zwb1e040cgow8sogoscgocogwg>

Esta comunicación presenta el proceso de colaboración establecido entre el IES El Picarral y la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza durante el curso académico 2022-23. Esta colaboración surge en el marco del estudio de caso realizado en este instituto público como parte del trabajo de campo dentro del Proyecto I+D+i “La Renovación Pedagógica en la España actual”. En el caso de Aragón fue seleccionado el IES Picarral debido por un lado a la herencia obrera y la diversidad del barrio en que se ubica, así como por la potencialidad del proyecto educativo desarrollado desde sus inicios en el curso 2016-17. Este proyecto se caracteriza por la ausencia del libro de texto y el planteamiento de una metodología centrada en el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos globalizados e interdisciplinarios.

La colaboración, fundamentada en otras experiencias de referencia (Rivas et al., 2015; Bär y Puig, 2018), se ha enfocado desde la perspectiva del Aprendizaje-Servicio (Mayor y Granero, 2021) a través de la mentoría realizada entre el alumnado del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales con respecto al alumnado de 1º de Bachillerato del IES El Picarral para el apoyo y el asesoramiento para el desarrollo de los Trabajos de Investigación que tienen que desarrollar en este curso.

Partiendo de una selección de criterios (Bellera et al., 2015) y una organización y reparto previo de temáticas en las sesiones teóricas de la asignatura “Procesos y contextos educativos” del Máster y con el trabajo en equipo con la compañera del



centro coordinadora de estos proyectos, a principios de diciembre de 2022 se realizó una primera sesión de encuentro entre el alumnado del centro y de la facultad para el desarrollo de los puntos en los que se basa la mentoría.

Los resultados obtenidos han sido recopilados a través de un formulario de Google propio del centro para valorar la percepción de las instituciones colaboradoras, el desarrollo de grupos de discusión con ambos perfiles de alumnado, así como sendas encuestas online a través de la plataforma Mentimeter.

Los resultados reflejan, por un lado, un beneficio en positivo para el alumnado del centro pues, al contar con un consejo experto, se han incrementado tanto sus habilidades investigadoras y comunicativas, así como su competencia científica y social (Calvo, 2020). Por otro lado, el alumnado de la Facultad ha podido tener un contacto con alumnado y centros educativos reales previo al desarrollo del Prácticum permitiendo fomentar el desarrollo de sus competencias docentes (Mayor, 2019), así como afianzar los contenidos teóricos adquiridos en la formación inicial y reforzar su rendimiento académico (Mella et al., 2015).

Se concluye que esta colaboración ha logrado enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por ambas instituciones cuyos resultados invitan a la continuación en futuras ediciones, así como la ampliación a otras especialidades de Bachillerato y del Máster de Secundaria, además, potenciada por la concreción constituyente de la recién fundada AINVES (Asociación Nacional por la Investigación en Educación Secundaria).

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, innovación educativa, formación docente, investigación, aprendizaje competencial

Bibliografía

Bär, B. y Puig, J. M. (2018). Cada curso un aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 69-87.

DOI: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.8>



- Bellera, J.; Albertín, P. y Bonmartí, A. (2015). Criterios Para Valorar Propuestas Universitarias de Aprendizaje Servicio (ApS). *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 196, 14-20. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.003>
- Calvo, J. R. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la UNICACH. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 17, 75-94. DOI: <https://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9883>
- Mayor, D. y Granero, A. (eds.) (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Octaedro.
- Mayor, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles Educativos*, 41(166), 124-140. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58835>
- Mella, Í.; Santos, M. Á. y Malheiro, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, Extr.(12), 35-39. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Rivas, J. I.; Leite, A. y Cortes, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 228-242.



Recuperado a partir

de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18615>



Violines en las calles de la barriada de La Plata. Práctica de éxito en contextos vulnerables.

M. Eva Marín Fatuarte

CEIP Adriano del Valle. Sevilla

eva.marin@ceipadrianodelvalle.es



<https://canal.uned.es/video/magic/hpg2qvczia04cck80os40ocs00csckc>

Introducción

La experiencia que presentamos surgió a partir de la curiosidad de los miembros de nuestro "club de exploradores y exploradoras": un grupo de alumnos/as valorados de alta capacidad o con perfiles de alto rendimiento, que conviven en un entorno muy desfavorecido a nivel sociocultural. Mostraron mucho interés por el instrumento que llevaba su maestra en el estuche: un violín. Todos desearon tocarlo.

La maestra, atenta a este interés inicial, lo convirtió en una oportunidad proporcionando violines de su tamaño, y ese fue el comienzo de que niños y niñas de todo el colegio, de diferentes edades y capacidades, de diferentes orígenes nacionales, mostraran un interés creciente por aprender a tocar el violín.

En este artículo explicaremos cómo de este interés inicial, se generó un proyecto de Aprendizaje Servicio que llenó de música las calles de uno de los barrios más pobres y olvidados de la Unión Europea. Actualmente 55 alumnos y alumnas de un total de 135 disponen de un violín y manifiestan un gran entusiasmo por hacerlo sonar.

Marco Teórico/ Metodología

Consideramos con Tapia que "Un buen proyecto de aprendizaje-servicio permite, por un lado, mejorar la calidad de los aprendizajes, y por el otro [...] mejora de la calidad de vida de una comunidad" (Tapia, 2006, p.25). Es un hecho, ampliamente avalado por la comunidad científica, que la música aporta grandes beneficios en los planos sensorial, emocional, social y cognitivo; por lo que su inmersión en la vida escolar abre muchas posibilidades de actuación, sobre todo en el entorno social en



el que se asienta el Centro, al que también tiene que llegar el interés por buscar la excelencia de su alumnado.

El compromiso del docente con la realidad sociocultural es vital en este tipo de proyectos, y su papel, dinamizador de todos los sectores implicados (familias, entidades, alumnado...). El liderazgo docente debe estar encaminado a garantizar el éxito de cada participante, creando un ambiente acogedor y distendido, siempre atento a valorar el más mínimo progreso, evitando comparaciones y competitividad. Los pequeños éxitos provocan más éxito.

Además de la metodología de aprendizaje y servicio que define nuestro proyecto, hemos empleado otras líneas de actuación pedagógica como el aprendizaje por proyectos y el trabajo cooperativo.

Resultados

Hemos constatado que esta experiencia, que en principio parecía destinada a un perfil muy concreto de alumnado, ha sido deseada y desarrollada por alumnado de perfiles muy diversos, y que cada alumno y cada alumna que ha decidido participar, se ha sentido singularizado/a y parte importante de una actividad relevante y transformadora.

En el barrio la población ha acogido con entusiasmo y orgullo esta actividad que pensaban propia de otros entornos. La escuela se ha abanderado como agente de transformación y ofrece nuevas alternativas culturales y de ocio allí donde es especialmente necesario.

Son muchas las actividades (no sólo musicales), que contribuyendo al desarrollo integral del alumnado, dan novedad y altas expectativas capaces de transformar realidades en contextos vulnerables.

Palabras clave

APS, violines, entornos vulnerables, perfil docente, innovación educativa



Bibliografía

- BLOOD, A. J. & ZATORRE, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Psychology*, 98(20), 11818–11823.
- COLLINS, A. M. (2012). *Bigger, better brains: neuroscience, music education and the pre-service early childhood and primary (elementary) generalist teacher*. The University of Melbourne.
- GABRIELSSON, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same and different. *Musicae Scientiae*, 6(1), 123–148.
<http://doi.org/10.1177/102986490601000203>
- GUSTEMS, J. (2001). L'entorn sonor, un element educatiu de primer ordre. *Temps d'Educació*, (25), 77–88. JUSLIN, P. N. (2005). From mimesis to catharsis: expression perception, and induction of emotion. In *Musical Communication* (pp. 85–115). New York: Oxford University Press.
- KOELSCH, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131–137.
<http://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- KOELSCH, S. (2015). Music-evoked emotions : principles , brain correlates , and implications for therapy, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337 (1), 193–201. doi: 10.1111/nyas.12684 Ann.
- SAARIKALLIO, S. (2011). Music as emotional self-regulations through adulthood. *Psychology of Music*, 39(3), 307–327. DOI 10.1177/0305735610374894



SLOBODA, J. A. & JUSLIN, P. N. (2010). At the interface between the inner and outer world: Psychological perspectives. In Oxford University Press (Ed.), Handbook of Music and Emotion (pp. 73–97). Oxford: Oxford University Press

STORR, A. (2002). La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones. Barcelona: Paidós.

TAPIA, M.N. (2006) Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires. Ciudad Nueva.



¡Nos movemos!: una propuesta educativa integral para la salud desde el Aprendizaje Servicio en el CEIP Adriano del Valle (Sevilla).

Ana Columé Alonso

CEIP Adriano del Valle. Sevilla

ana.columé@ceipadrianodelvalle.es



<https://canal.uned.es/video/magic/nm933jvxwzkwg8kskwwocsgocooo480>

INTRODUCCIÓN

En la última década, estudios realizados por las neurociencias han evidenciado los beneficios del movimiento para la salud y el rendimiento escolar en todas sus dimensiones. El CEIP Adriano del Valle, sumido en un contexto socioeconómico deprimido, se encuentra en una situación precaria en cuanto a la salud y la calidad de vida de nuestro alumnado y sus familias. Con la finalidad de alterar la situación y que tenga un impacto en el entorno, planteamos el programa ¡Nos movemos! que persigue dos objetivos fundamentales:

- a) Mejorar la salud integral (física, mental, emocional, social e interior) y rendimiento académico del alumnado movilizándolo en un aspecto físico, emocional y social, y
- b) Aumentar el arraigo y el sentimiento de pertenencia del alumnado a la barriada convirtiéndolo en agente de cambio y protección de su propio contexto.

METODOLOGÍA

Para ello, la metodología Aprendizaje Servicio, en el marco de la innovación educativa, se postula como el escenario ideal para soportar un programa que, ramificado en tres pilares fundamentales (Cuidado del cuerpo, mejora de la convivencia y protección del medio ambiente), da cabida a la totalidad de su comunidad (alumnado, claustro, familias, instituciones y tejido asociativo del barrio), ya que permite establecer multitud de conexiones colaborativas que son de



ayuda para la acogida y la formación docente en su llegada y reconocimiento del contexto escolar en que se desarrolla su práctica educativa.

RESULTADOS

Los resultados, aún sin concluir, arrojan que trabajando para su comunidad, el alumnado siente un mayor arraigo a la práctica escolar y, por lo tanto, una mayor implicación en su vida académica. Además, se observan hábitos de salud individual y colectiva más acordes con los objetivos marcados (aumento en el consumo de frutas, uso del diálogo y la mediación en la resolución de conflictos, petición de alternativas activas en el tiempo libre, etc.). Por otro lado, el programa requiere de una formación e implicación masiva por parte del profesorado para que pueda ser puesto en práctica en su totalidad y con las mayores garantías. Hasta ahora, se han llevado a cabo proyectos de alimentación, actividad física, diálogo y resolución de problemas, cultura (lectura, música y cine), cuidado del entorno y de intercambio cultural, con productos finales orientados siempre a enriquecer aspectos que se han considerado mejorables la barriada.

CONCLUSIONES

En conclusión, la marcha del programa ¡Nos movemos! nos coloca en una posición privilegiada para conocer mejor al alumnado y sus circunstancias, que es condición sine qua non para llevar a cabo con éxito nuestra labor docente.

Palabras clave

Formación docente, relación escuela-comunidad, aprendizaje- servicio, innovación educativa.

Bibliografía

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué. León: Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

Pellicer, I. (2015). NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la neurociencia. Inde. Barcelona.



Revelo-Sánchez, O.R., Collazos-Ordóñez, C.A.C., & Jiménez-Toledo, J.A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134
<https://doi.org/10.22430/22565337.731>

Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). La voz del alumnado y la presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-359-194





El buen uso de las herramientas digitales para favorecer las relaciones sociales en contextos vulnerables

María Jesús Santos Villalba, Blanca Berral Ortiz,
Fernando Lara Lara, José Antonio Martínez Domingo
Universidad de Málaga, Universidad de Granada

mjvillalba@uma.es



<https://canal.uned.es/video/magic/qaxxig2viookgc04c4sks80s4s8ogk4>

En los últimos tiempos el empleo de la virtualidad se ha extendido de manera significativa en todos los ámbitos del ser humano. El uso adecuado de las herramientas digitales ayuda a prevenir problemas de salud mental en contextos de especial vulnerabilidad. Las plataformas en línea y las redes sociales favorecen la conexión social y la construcción de relaciones saludables, especialmente para aquellos alumnos que se encuentran aislados o en situaciones difíciles. La metodología de este estudio ha sido una revisión de la literatura científica y los materiales más empleados han sido artículos, libros y documentos de carácter científico. Dichos materiales se han extraído en bases de datos como Dialnet, Scopus, Web Of Science (WOS), Google Scholar, SciELO e Internet Society (ISOC). Entre los principales resultados obtenidos cabe destacar que el uso adecuado de los instrumentos tecnológicos puede ayudar a fomentar las relaciones sociales en contextos vulnerables por medio de plataformas de comunicación en línea, como las redes sociales y los mensajes instantáneos, debido a que son una forma valiosa de mantenerse conectado con amigos y seres queridos. Además, no solo favorecen las interacciones entre los iguales, sino que potencian las oportunidades de aprendizaje, la creatividad, la capacidad de escucha y la motivación extrínseca e intrínseca. Por otra parte, los grupos de apoyo en línea, pueden proporcionar un espacio seguro y anónimo para que las personas compartan sus experiencias y obtengan apoyo de otras personas que están atravesando situaciones similares. Además, existen aplicaciones de realidad virtual y gamificación que pueden ser una forma divertida y efectiva para fomentar la interacción social y la colaboración entre los alumnos. A modo de conclusión, la presencia de las Tecnologías de la



Información y de la Comunicación (TIC), no nos llegan a asegurar los procesos de inclusión social, sino que es necesario llevar a cabo un uso adecuado de las mismas y de sus aplicaciones para facilitar el aprendizaje formal y no formal de los estudiantes.

Palabras clave

Inclusión social, contextos vulnerables, innovación educativa, relaciones sociales

Bibliografía

Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W., & Villamizar-Escobar, J. D. (2019).

Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24),5-24.

Maldonado-Berea, G. A., García-González, J., & Sampedro-Requena, B. E. (2019). El

efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 153-176. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>

Melendro, M., García-Castilla, F. J., & Goig-Martínez, R. (2016). El uso de las TIC en el

ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 71-89.

Suárez, N., Requeiro, R., Heredia, S. A., & Lara, D. G. (2022). Salud mental y usos de la

tecnología en el contexto universitarios. Una revisión de la literatura. *Publicaciones*, 52(3), 187-205. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22272>



La orientación educativa como un espacio vulnerable permanente.

Luisa María Cervantes Duarte, María Julia Rubio Roldán

Universidad Nebrija. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

lcervantes@nebrija.es



<https://canal.uned.es/video/magic/fewdrpc41lwossk8400o80sc88gsgsc>

INTRODUCCIÓN

Las nuevas corrientes pedagógicas abogan por un tutor/a que guíe, oriente y acompañe al alumnado durante su proceso formativo (Granados, Vargas y Vargas, 2020; Álvarez González, 2017; Álvarez González y Bisquerra, 2012), atendiendo también las casuísticas personales de cada alumno/a (Muntaner-Guasp, Mut-Amengual y Pinya-Medina, (2022)). Además, los tutores noveles pueden no tener la formación necesaria para abordar ciertas particularidades y derechos del alumnado que reconoce la LOMLOE. Por ello, los servicios de orientación se presentan como un apoyo fundamental en su labor diaria.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, a través de un análisis de casos (Simons, 2011). Pretende analizar la singularidad de un Departamento de Orientación (DOE) de un centro de secundaria de línea 5 en la ESO y cuatro familias profesionales de FP. Se pretende mostrar el Dpto. de Orientación como un entorno vulnerable, debido a la vulnerabilidad de las casuísticas que atiende, así como mostrar un recurso de apoyo fundamental para los docentes noveles.

RESULTADOS

El DOE es un espacio en el que se gestiona la atención a aquellos estudiantes con particularidades en su proceso de enseñanza aprendizaje que están relacionados con aspectos vulnerables: niveles reducidos de cognición en alumnos/as; perfiles sociales de especial vulnerabilidad - malos tratos, abusos o acoso-; conductas peligrosas para sí mismos -autolesiones, conductas autolíticas, consumo de drogas,



exposición a entornos altamente conflictivos -p. e. prostitución o pedofilia;- conductas potencialmente peligrosas para los demás -bandas, delincuencia o vandalismo-. El apoyo a los estudiantes debe hacerse en coordinación con los docentes y tutores del centro. El DOE cuenta con 99 expedientes abiertos. El abordaje de estos casos implica la necesidad de coordinación con el resto de agentes educativos, especialmente docentes. Se ha detectado que los docentes noveles que llegan al centro necesitan más apoyo y asesoramiento para atender satisfactoriamente las demandas que se presentan en el centro, lo que en ocasiones puede ralentizar la respuesta que se ofrece al alumnado, convirtiendo al orientador en una especie de mentor. Además, con el funcionamiento diario en el centro, se ha observado que, la interinidad docente no favorece o, incluso entorpece, la respuesta educativa que debe ofrecerse a los alumnos/as de manera coordinada entre orientadores y tutores.

CONCLUSIONES

El servicio de orientación educativa de los centros de secundaria apoya a la función tutorial (Ramírez y Fernández, 2002; Torrego, 2010;) que los docentes deben realizar y al equipo directivo de los centros escolares en elaborar, buscar, solicitar, documentar y procurar los diversos recursos que pueden ser requeridos para asegurar el mejor desarrollo posible de los estudiantes que presentan un amplio espectro de problemáticas que van desde lo más cognitivo hasta lo más conductual. Se podría dividir su intervención en los siguientes perfiles: educativa, escolar y social.

Estos perfiles tienen una profunda interconexión, pero en función de la predominancia de uno u otro entrarán a participar unos roles profesionales u otros: maestros/as en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, Educador Social, Técnico en Integración Social, Orientador escolar, entre otros; los cuales a su vez podrán establecer las relaciones correspondientes con los servicios a su alcance como pueden ser los programas educativos u otros externos al centro.

El profesor novel se enfrenta desde el primer momento a su función docente, pero también a su función tutorial (González, 2020) y educativa y debe conocer la



cantidad de recursos a su alcance para poder desempeñar sus funciones con el mayor éxito posible (Rodríguez-Muñiz, Pérez-Herrero y Burguera-Condon, 2022; Bellido, 2021).

Palabras clave

Orientación educativa, vulnerabilidad, mentoría, función tutorial.

Bibliografía

Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/i/298501>

Álvarez-González, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.

Bellido, J. A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91.

Delgado-Santacruz, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 100-112. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020208>

González, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413451>

González, M. (2019). Análisis de la percepción del profesorado sobre la función tutorial en ESO y Bachillerato. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 19-34.



Granados, J. F., Vargas, C. V. y Vargas, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Educare*, 26(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

Ramírez M. A. y Fernández, J. D. (2002). El papel del orientador en la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.

Rodríguez-Muñiz, N., Pérez-Herrero, M. H. y Burguera-Condon, J. L. (2022). Análisis de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de caso en Asturias. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.14201/eks.27100>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata. Torrego, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 251-274.



Demandas de formación y dificultades en la iniciación a la docencia. Elementos para el diseño de un dispositivo interinstitucional de acompañamiento a profesores principiantes.

Valeria Bedacarratx

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina,
Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

vbedacarratx@conicet.gov.ar



<https://canal.uned.es/video/magic/dx5pv7fmsh400osc8k4cok4888kkgoo>

El presente trabajo propone sistematizar un conjunto de dificultades relativas a la inserción profesional y formación continua de los docentes de Nivel Primario que han egresado de una universidad pública ubicada en la Patagonia Austral argentina. Las mismas han sido registradas en el ámbito del Área de Prácticas de la mencionada universidad y en diferentes indagaciones llevadas adelante en el marco del Grupo Subjetividad y Procesos Sociales (UNPA-UASJ) y de la línea de investigación Educación y Procesos socioculturales (CONICET-CIT Santa Cruz).

Se parte de conceptualizar a la socialización en el trabajo docente desde una perspectiva psicosocial, entendiendo que la misma, lejos de remitirse a una “adaptación pasiva” restringida a aspectos técnicos o procedimentales, conlleva un proceso que concierne al sujeto en su totalidad y que involucra situaciones “definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo” (Ferry, 1987: 102). La iniciación en el trabajo docente supone una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional y las circunstancias de la vida personal del sujeto involucrado; esto genera una dinámica interna y quien la atraviesa se moviliza en un doble sentido: su identidad profesional es producida por la práctica, al mismo tiempo, que la práctica profesional es una movilización de su identidad (Beillerot, 1998).



Pese a la relativa familiaridad con la cultura escolar (adquirida tras largos años de transitar la escuela como alumno), la experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupación del lugar del maestro suele ser registrada como instancia de “shock”, de “choque con la realidad” en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo esto confusión e incluso paralización (Andreozzi, 1996; Esteve, 1995; Contreras Domingo, 1997). Esto supone una importante conmoción afectiva para el sujeto—signada por las sensaciones de angustia, impotencia, frustración—, quien corre el riesgo de quedar atrapado en un circuito de autoinvalidación (el sujeto duda de su capacidad, de su elección profesional) o en una salida en falso (en una racionalización defensiva, el sujeto culpa a la institución formadora, a sus profesores, a la organización del trabajo) (Andreozzi, 1996).

En el desarrollo de la presentación, se postula la necesidad de contextualizar socio-institucionalmente los procesos descritos en relación a las particularidades del caso en análisis, haciendo especial referencia a algunos rasgos idiosincráticos de la institución formadora de docentes que nos ocupa, vinculados a su historia, a su emplazamiento histórico-geográfico y a la matrícula que atiende.

Asimismo, y con base en los antecedentes y referencias teóricas citadas, se exponen, sobre el final, algunos ejes de problematización que constituyen la base para la elaboración de un diagnóstico colectivo que incorpore las voces, experiencias y demandas de formación de los docentes graduados de la mencionada institución, con el objetivo de diseñar un dispositivo de acompañamiento inter-institucional a docentes noveles que ofrezca herramientas para la elaboración de la conmoción afectiva que suelen caracterizar las primeras experiencias profesionales.

Palabras clave

Socialización profesional, iniciación a la docencia, demandas de formación, universidad, dispositivo de acompañamiento.



Bibliografía

- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las 'prácticas de formación' en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9), 20-31.
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber. Una noción en formación. En J. Beillerot, et al. (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 23-45). Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Esteve, J. M., Díaz, L., y Pons, A. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México - ENEP Iztacala.





Abandono de los profesores nóveles en contextos escolares indígenas. Una travesía solitaria

Marleen Adriana Westermeyer-Jaramillo

Universidad de La Frontera. Chile, Universidad Católica de Temuco. Chile

marleen.westermeyer@ufrontera.cl



<https://canal.uned.es/video/magic/hvaok5b70agwgowokook4wo8wgsckk4>

El abandono docente es una problemática de preocupación mundial, causada por diversos factores que se interrelacionan entre sí, tales como: las malas condiciones salariales, rigidez en la organización institucional y el desarrollo de relaciones interpersonales deterioradas al interior de la escuela (Ávalos & Valenzuela, 2016; Gaete et al., 2017; González-Escobar et al., 2020; TNPT, 2021). En particular, en el caso de los profesores que ejercen en contextos interculturales indígenas, se pueden agregar factores adicionales que tensan la labor docente: la necesidad de manejar conocimientos y métodos de enseñanza indígena; y, el desafío de fondo de superar la violencia simbólica ejercida contra los niños y niñas (Beltrán-Véliz et al., 2019; Bravo & Mariñanco, 2021).

Considerando estos antecedentes, este estudio tuvo como objetivo indagar acerca de las narrativas docentes de profesoras nóveles con experiencia en el aula intercultural indígena que abandonaron el sistema escolar. Se contó con la participación de tres profesoras de la región de La Araucanía, Chile: una profesora de educación secundaria especialista en historia y dos profesoras de educación primaria, una con especialización matemática y la otra con mención en interculturalidad.

La investigación se adscribió el paradigma narrativo (Spector-Mersel, 2010) y consideró las siguientes etapas:

- 1) se solicitó el relato de su experiencia docente a cada profesora;
- 2) se realizó una entrevista conversacional con cada una para profundizar elementos de interés del relato inicial; y



3) se reescribieron sus relatos a partir de un collage narrativo (Darragh & Radovic, 2018).

Luego, cada relato fue analizado a través de la aproximación micro-temática de la fenomenología hermenéutica de van Manen (Ayala, 2008), seleccionando frases de los relatos que puedan dar cuenta de la esencia de la experiencia vivida por las profesoras. En este análisis micro-temático, se encontraron frases que dan cuenta de la importancia que tuvo la ausencia o presencia del acompañamiento por sus colegas a estas profesoras nóveles en su trayectoria profesional. Estas frases se refieren a temáticas como la negación del trabajo colaborativo por parte de los docentes más experimentados, contradicción entre las retroalimentaciones en la sala de clases y la evaluación anual de desempeño profesional, la competencia entre pares, el apoyo de un grupo de colegas y la mala relación con el equipo directivo. Lo anterior, permite visualizar cómo las experiencias de acompañamiento marcan el ejercicio docente y las narrativas que se construyen de la profesión. Estos resultados pueden ser considerados para el diseño de programas de acompañamiento docente a los profesores nóveles, sobre todo en contextos de diversidad social y cultural, que conllevan desafíos adicionales para los educadores.

Palabras clave

Abandono docente, sistema educativo, educación intercultural, profesores nóveles, condiciones laborales

Bibliografía

- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.



- Beltrán Véliz, Juan Carlos, & Pérez Morales, Sergio. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche [Factors that difficult the educational relationship between school education and knowledge mapuche]. *Diálogo andino*, (57), 9-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Bravo, N., & Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches [Exclusionary Inclusion: Narratives of Basic Education Teachers and Teaching Mapuche Students]. *Revista de Filosofía*, 38(99), 750-761. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>
- Darragh, L. y Radovic, D. (2019). “To Tia with love”: Chilean mathematics teacher identities after professional development. *ZDM Mathematics Education*, 51(3), 517-527. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-01023-7>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver [Teacher attrition in Chile: Reasons for leaving the classroom and conditions for coming back]. *Estudios pedagógicos*, 43(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, i., & Precht, A., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina. Revisión de la literatura.. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative Research. Time for a Paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224.



TNPT. (2021). *Missing Out: Arkansas' Teacher Shortage and How to Fix*

It. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612403.pdf>



Aprendizaje cooperativo como práctica innovadora para la compensación de desigualdades en el aula¹

Joseba Delgado Parada, María-Carmen Ricoy Lorenzo, María del Pino Díaz-Pereira,

Universidade de Vigo

joseba.delgado@uvigo.es



<https://canal.uned.es/video/magic/f63c255w9bwcsw4k8s8wokoks8gkoo>

Las dificultades en comprensión lectora representan una problemática latente durante la etapa de Educación Primaria (De Frutos y Santaren, 2020; Peña-García, 2019). Estas necesidades adquieren una especial relevancia en aulas con alumnado vulnerable como es el caso de niños/as migrantes, ya que la adquisición del hábito lector podría contribuir en su proceso de inclusión en el aula (Ramos-Navas- Parejo et al., 2020). El objetivo de este trabajo es diseñar un programa de intervención, basado en una técnica de aprendizaje cooperativo (Enseñanza recíproca), destinado a la mejora de la comprensión lectora de un aula multicultural. La propuesta se destina a 20 alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria en un centro educativo de la ciudad de Ourense (Galicia, España). Entre ellos/as, cinco presentan dificultades en la comprensión lectora, destacando la presencia de alumnado migrante con reciente incorporación al centro (dos alumnas proceden de Venezuela y uno de la República Dominicana). La duración de la propuesta será de 20 sesiones, que se implementarán durante los momentos de lectura de textos en las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Previo y con posterioridad a la intervención, se aplicarán las pruebas ACL (Català et al., 2001) para evaluar los niveles de comprensión lectora del alumnado y los progresos obtenidos. La técnica de aprendizaje cooperativo empleada será Enseñanza recíproca, que consiste en dividir al alumnado en grupos de cuatro y proporcionar a cada grupo un texto fragmentado en cuatro párrafos. El/La docente, que actuará como guía durante el

¹ Esta propuesta se enmarca dentro del proyecto europeo Worldplaces-Workplaces working for women's integration (GAP-101038328) y con la tesis doctoral sobre la aplicación de metodologías creativas con colectivos vulnerables.



proceso, asignará entre el alumnado de cada grupo los roles de leer y resumir el párrafo, cuestionar los hechos presentes en el mismo, aclararlos y predecir contenidos del posterior párrafo; estas funciones serán rotativas e interactivas. Una vez finalizada la lectura, se propondrá un debate sobre las ideas principales del texto. El efecto de esta técnica ha sido investigado en numerosos estudios, obteniendo resultados positivos en la mejora de la comprensión lectora por parte del alumnado (Fonseca et al., 2019). Si bien existen numerosas estrategias para tal fin (por ejemplo, la técnica de verbalización autorreflexiva), el aprendizaje cooperativo, dentro del cual se enmarca la técnica de Enseñanza recíproca, representa una metodología activa e innovadora que permite el desarrollo de habilidades interpersonales, la interdependencia positiva y la interacción entre el alumnado (Pachay et al., 2020). Asimismo, cuenta resultados contrastados en la inclusión en el aula (Lata y Castro, 2016), siendo este un aspecto fundamental para la compensación de desigualdades. Este programa de intervención se ofrece como una herramienta para el profesorado de Educación Primaria que cuente en el aula con alumnado con dificultades en comprensión lectora, de modo que resultará de especial interés el impacto causado en la inclusión de alumnado de contextos escolares vulnerables.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, educación primaria, comprensión lectora, multiculturalismo, enseñanza recíproca.

Bibliografía

Català, G., Català, M., Molina, E. Y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º-6º de Primaria)*. Graó.

De Frutos, S. F. y Santaren, V. R. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 99-117. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2837>



- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Lata, S. y Castro, M. M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Pachay, M. J., Rodríguez, M. y Vera, L. M. (2020). Aprendizaje cooperativo: Una metodología activa innovadora. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (122), 1-14.
- Peña-García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la Educación Primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P., Soler-Costa, R. y Marín-Marín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: Una revisión sistemática en la última década. *Textolivre. Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>





Cumplir todos mis sueños

Sergio Pérez Falcon

Estudiante Grado. UNED

sperez358@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/cktw4dohhtkwokcgoc48skoos4888>

El centro educativo Tartessos incorpora un alumnado muy diverso procedente de zonas desfavorecidas de la localidad sevillana de Camas, lo que le hace especialmente difícil la labor educativa del profesorado. Ello conlleva una atención hacia la diversidad de un alumnado muy dispar, de un ambiente sociocultural medio-bajo, con pocas posibilidades en el progreso profesional, con escasas expectativas laborales, y precisa de instrumentos de compensación de las desigualdades.

Merece especial atención la llegada al centro de alumnos de otras nacionalidades, que siendo minoritarios, sí es necesario considerar, aunque en la mayoría de los casos son alumnos y alumnas procedentes de Latinoamérica, con lo que la barrera del lenguaje no es un obstáculo, si bien sus familias podríamos decir que son aún más humildes que las autóctona de la zona, lo cual ya es un problema magnificado (Ruíz Rodríguez, 2022).

El barrio es clasificado como “vulnerable” por las autoridades municipales y mostrado siempre de forma negativa en los medios de comunicación, diciendo que es potencialmente peligroso, que los vecinos viven en la calle, que se dedican al tráfico de drogas, que tienen un alto nivel de fracaso escolar, y un nivel económico que les coloca por debajo de la media de la localidad (Salcedo Díez, 2020).

Por ello, una vez expuesto el contexto general de la situación en la cual se encuentran los alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria “Tartessos”, propuse realizar una actividad con la ayuda de un docente, en la que se proponía realizar la siguiente tarea: preguntar sobre los sueños de los chicos y chicas, sueños sobre su futuro inmediato y sueños a más a largo plazo, y también pedirles que identificaran los obstáculos que veían para cumplir todos sus proyectos.



Sobre los sueños a corto plazo la mayoría expresó su deseo de aprobar el curso, y el principal obstáculo tenía que ver con ellos mismos, en este punto de la cuestión se pudo observar que los propios alumnos se inculpaban de su propio fracaso, y el propio profesorado les veía un futuro oscuro, aunque los animaban con futuras becas que ellos mismos describían como difíciles de conseguir.

Este alumnado tiene una dificultad añadida al resto de la población, ya que son familias vulnerables, que se ven obligados a asumir responsabilidades del hogar, como el cuidado de los hermanos pequeños, ya que los trabajos de sus padres son precarios y extensos en horas, obstáculos que no se ven, pero que existen en su día a día, y con los cuales tienen que afrontar para salir adelante, así como conseguir cumplir todos sus sueños.

Finalmente, con estas prácticas educativas he adquirido una serie de habilidades y aprendizajes, que me han ayudado a comprender dicha problemática en el centro docente, aprendiendo nuevas técnicas con las cuales poder ayudar en la consecución de los objetivos propuestos en las prácticas profesionales.

Bibliografía

Ruiz Rodríguez, M. (2022). *Absentismo escolar y educación emocional en contextos desfavorecidos* (Grado en Sociología. Curso 2021/2022) [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pablo de Olavide.

Salcedo Díez, M. (2020). *Convivencia e inclusión socioeducativa: Diseño de un plan de convivencia escolar para un centro de Educación Secundaria en un barrio vulnerable* [Trabajo Fin de Grado].

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42596>



Ser docente principiante en Matemática en contextos vulnerables de Rosario, Argentina

Denise Rudi, Natalia Sgreccia

Universidad Nacional de Rosario. Argentina,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

deniserudi1999@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/pryzjyems1cs8s4cwgk444kgkkoowwk>

Se reflexiona acerca de ser docente principiante en Matemática en Argentina actualmente a través de la voz de una profesora en Matemática (“Laura”, nombre de fantasía) graduada en el año 2021 que se desempeña en el nivel secundario en una escuela ubicada en una zona marginal de la ciudad de Rosario, donde el narcotráfico, los homicidios y las balaceras se encuentran a la orden del día, y no existe la figura del mentor. Los asuntos de interés giran en torno al manejo de dificultades sobre contenidos del nivel primario, escasos recursos y la articulación de la Matemática con tecnologías. Se espera contribuir con reflexiones situadas en torno a lo que significó vivir tal instancia en ausencia de dispositivos de acompañamiento al profesor novel.

Se adopta un diseño del tipo narrativo (Martín, 2014) para entender las vivencias contadas por la docente novel, que involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones.

Al ingresar a la escuela, Laura se encuentra con problemáticas difíciles de manejar con su corta experiencia, como el manejo de dificultades sobre contenidos del nivel primario:

"La primera vez que fui a reemplazar me encontré con alumnos de primer año del nivel secundario (entre 12 y 13 años) que no sabían hacer operaciones matemáticas básicas. En el Profesorado no vimos cómo enseñar a sumar, por ejemplo $7 + 9$, o multiplicar 12 por 10. Para mí, como docente que recién se inicia, fue un choque porque pensé que ya sabían estos contenidos. Recientemente había rendido materias como Estructuras Algebraicas o Funciones Reales, donde se estudian



cuerpos, grupos, espacios métricos, y la distancia entre contenidos de un nivel educativo a otro fue extrema".

Aquí se manifiesta la distancia entre la formación recibida y los requerimientos de la práctica, en especial en vinculación con contenidos contextualizados en la Matemática Escolar.

A su vez, la docente destaca la ausencia de recursos y, por ende, de la articulación de la Matemática con las tecnologías:

"Es usual que los estudiantes no cuenten con materiales básicos para trabajar en Matemática, como calculadora, regla, semicírculo o compás, ni hablar de Internet. He fabricado compases con lápiz e hilo porque si no, no podía enseñar a graficar una circunferencia. Se dificulta articular la materia con tecnologías en la vulnerabilidad. Siento que me faltan herramientas para surfear esa ola de "¿cómo lograr incorporarlas cuando no hay recursos?". Por suerte hay colegas predispuestos a guiarme. También mis formadoras del Profesorado me aconsejaron durante mis primeros reemplazos".

El acceso incompleto a la Matemática genera inequidad y exclusión, pues quienes no puedan desempeñarse de una manera matemáticamente activa estarán más expuestos a manipulaciones y equivocaciones (Valero, 2017). Además, se destaca que ante la falta de dispositivos de acompañamiento a docentes noveles, se recurre a profesores "con experiencia" (Serra, 2015) que comparten estos problemas, pero en el caso de los primeros, se viven con gran incertidumbre (Iglesias y Southwell, 2020). De allí que la generación de políticas y programas de acompañamiento sistemático sea una necesidad, no solo su propuesta sino su implementación y seguimiento.

Palabras clave

Docente principiante; educación matemática; condiciones de trabajo del docente.

Bibliografía

Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de*



- Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71-89. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/964>.
- Martín, M. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 75-92. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/982.
- Serra, J.C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En R.A. Menghini y M. Negrin (Comps.). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp.39-61). Buenos Aires: Noveduc.
- Valero, P. (2017). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 97-126. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce97.126>.





Propuesta para rescate de la historia y las fuerzas de la familia. Diseño del contexto del contexto de vulnerabilidad desde la perspectiva del niño y joven.

Eneida Regina Fabian Holzmann, Maria do Carmo Duarte Freitas

Universidade Federal do Paraná. Brasil

eneida.holzmann@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/ccsrwrvsij48kww44s4k4s8kvwgk44>

INTRODUCCIÓN

El número global de mujeres que sufren de violencia doméstica, según la ONU, se mantiene en un tercio, así como en Brasil, sin alteración en la última década. La justificación de esta investigación parte del resultado de la tesis de la autora, realizado en Curitiba - Brasil, con mujeres y hombres en situación de violencia doméstica, que ha rescatado la historia y las fuerzas de la familia en situación de vulnerabilidad. Las metodologías desarrolladas posibilitan pensar en estrategias para facilitar la expresión del niño y del joven sobre su contexto de vulnerabilidad, ya que la vivencia para ellos de situación de violencia ocurre desde muy temprano, con posibilidad de repetir los patrones interaccionales de los padres en la fase adulta. Aún se discute la importancia de que la red pública de educación desarrolle maneras de intervención breve que faciliten a los niños y jóvenes la acogida por iguales en el contexto socio educativo. El objetivo general es investigar de qué forma la perspectiva familiar e intergeneracional contribuye para la construcción del conocimiento con niños en situación de violencia familiar.

MÉTODO

Propone el estudio cualitativo y el análisis de contenido a partir de las narrativas co-construidas con el profesor y compañeros(as), incluyendo la co-construcción del genograma, por el niño, en conjunto con el docente y la clase. En este estudio la estrategia de investigación se centra en la narrativa, apoyada en la visión sistémica, en búsqueda del significado que cada uno atribuye a sus experiencias.



RESULTADO

La investigación a partir de la narrativa tiene como foco el diseño y la historia de las experiencias de vida personales, sociales e interaccionales, para "interpretar el significado más amplio de la historia" en un proceso de cinco encuentros, con la expresión de la percepción del niño sobre las vivencias familiares e intergeneracionales involucradas en el contexto actual.

CONCLUSIÓN

La expectativa parte de la premisa que, como en el estudio anterior, donde mujeres y hombres expresaron que la aproximación de la historia de sus padres contribuyó para el autoconocimiento, para el fortalecimiento de la autoestima, del propio valor y del valor de la familia. Deseas aún con la investigación obtener nuevos significados de la situación de violencia, a partir de la co-construcción del diseño en el contexto de vulnerabilidad que viví los niños y los jóvenes.

Palabras clave

Violencia familiar, intergeracionalidad, construcción del conocimiento, genograma, niños y jóvenes.



Ruedas Comunitarias de Salud Mental para fortalecer el proceso de aprendizaje y convivencia

Erika Marcela Moreno Rodriguez, Luis Fernando Muisin Salazar

Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

erika.moreno9233@utc.edu.ec



<https://canal.uned.es/video/magic/7jfm4bwaeggskoc8cokw4socsw84cgc>

En la actualidad los barrios y comunidades de Latacunga tanto en parroquias urbanas y sobre todo en rurales presentan una serie de problemáticas producto de la crisis sanitaria provocada por el COVID -19, misma que genero una crisis social que aparentemente tiene como eje principal el factor económico, desestimando las condiciones de Salud Mental que acarrea una serie de efectos a nivel individual, familiar y comunitario.

Esto implica la necesidad de saber identificar los problemas de la realidad, para poder planificar estrategias que determinen la solución de los mismos, tomando en cuenta que la UTC (Universidad Técnica de Cotopaxi) tiene una amplia oferta de formación profesional que se relacionan con su realidad de manera interdisciplinaria, siendo de esta forma recíprocos con la sociedad, por ello encontramos la necesidad de orientar nuestro trabajo hacia las ruedas comunitarias que se basa en la TCI (terapia comunitaria integrada) que nos permite construir redes sociales solidarias de promoción de la vida y moviliza los recursos y capacidades de los individuos, familias, comunidades, mediante un aprendizaje colaborativo.

En esta experiencia de intervención social se apunta a ir más allá de lo unitario para alcanzar lo comunitario desde la concepción de la salud mental y sus efectos en la población, posibilitando una salida de la dependencia para alcanzar una autonomía corresponsabilidad. La diversidad cultural que poseen nuestro país se evidencia en una riqueza inestimable en el proceso de empoderamiento en la construcción de una sociedad más justa, para esto las ruedas comunitarias proponen un cambio



comunitario desde los actores comunitarios, saliendo de la verticalidad de las relaciones sociales para alcanzar la horizontalidad.

La utilización de la metodología sistémica integrada posibilita la promoción de la salud, redes solidarias y también de la inclusión social, donde la comunicación es la primera herramienta importante ya que la TCI aborda varias problemáticas con la finalidad de generar autonomía en las comunidades como también la inserción social, el objetivo de la TCI es transformar las problemáticas en oportunidades para empoderar su vida, mediante un aprendizaje colaborativo.

Esta metodología posibilita estudiar a la comunidad desde dentro para de esa manera poder llegar a cada uno de los participantes, es estudiar el todo para comprender sus partes, valorizando la cultura y las costumbres de la comunidad y el aprendizaje que se puede generar en estos espacios comunitarios.

La aplicación de la Rueda Comunitaria como espacio de aprendizaje que posibilita mejorar la salud mental de la población parte de utilizar técnicas de relajación y de autoconocimiento ya que la terapia comunitaria permite diálogos abiertos, donde no se busca convencer a las personas, sino de darles opciones y la oportunidad de crear lazos de afectividad entre los participantes de la rueda comunitaria, esto genera un proceso de intercambios de saberes.

Palabras clave

Aprendizaje, trabajo social, comunitaria, ética, saberes.

Bibliografía

Zúñiga, P. (2018). *Terapia Comunitaria Integrativa: una herramienta aplicada por el*

Instituto Lina Galvani para fortalecer las redes y lazos comunitarios.

[https://www.redeamerica.org/Noticias/Detalle/ArtMID/1370/ArticleID/4](https://www.redeamerica.org/Noticias/Detalle/ArtMID/1370/ArticleID/457/Terapia-Comunitaria-Integrativa-una-herramienta-aplicada-por-el-Instituto-Lina-Galvani-para-fortalecer-las-redes-y-lazos-comunitarios)

[57/Terapia-Comunitaria-Integrativa-una-herramienta-aplicada-por-el-](https://www.redeamerica.org/Noticias/Detalle/ArtMID/1370/ArticleID/457/Terapia-Comunitaria-Integrativa-una-herramienta-aplicada-por-el-Instituto-Lina-Galvani-para-fortalecer-las-redes-y-lazos-comunitarios)

[Instituto-Lina-Galvani-para-fortalecer-las-redes-y-lazos-comunitarios](https://www.redeamerica.org/Noticias/Detalle/ArtMID/1370/ArticleID/457/Terapia-Comunitaria-Integrativa-una-herramienta-aplicada-por-el-Instituto-Lina-Galvani-para-fortalecer-las-redes-y-lazos-comunitarios)

Zambrano, C. (2018). *La Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica: experiencias*

socio-comunitarias y aprendizajes de su aplicación en Ecuador, Argentina y



Chile. <file:///C:/Users/pc/Downloads/3-Article%20Text-72-3-10-20190127.pdf>

Barreto , A. (2015). *Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso.*





Teatro social en contextos educativos vulnerabilizados: una herramienta para la transformación social

Marta Fernández Martínez, María Jurado Duarte

Teatro del buen trato, Fundación APY. Sevilla

teatrodelbuentrato@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/4ax7u1k5lns4scgksog4ogkg48ssowg>

En nuestro trabajo, a través de diferentes proyectos hemos constatado cómo el uso del Teatro Social es una herramienta generadora de transformación social en contextos vulnerabilizados que consigue motivar al alumnado para que sea protagonista de su propio cambio.

A lo largo de varios años, hemos comprobado que usando el Teatro Social como paradigma y el Teatro del Oprimido, como metodología, se consigue una identificación del alumnado con situaciones de desigualdad que les afectan en su cotidianidad y se les ofrece un espacio- tiempo donde reflexionar acerca de sus opresiones. A través de varias técnicas y formas como el Teatro- Foro y la creación de piezas teatrales hemos llegado a constituir una amalgama de procesos que se han estabilizado y que también nos han llevado a hibridaciones interesantes entre estas técnicas y formas de teatro y otros medios de expresión artística como la fotografía, el collage o la radio.

Los resultados en este sentido nos enseñan que para hacer sensibilización de temas como la prevención de las violencias machistas, un buen camino son las técnicas vivenciales como las procedentes del Teatro Social que sustentan su modo de accionar desde el cuerpo, pasando de la teoría a la corporalidad, a la vivencia. Incluir el Teatro Social en el aula también nos ayuda a mejorar la convivencia, estimula el pensamiento crítico, desarrolla las habilidades comunicativas, apuesta por lo comunitario frente a los individualismos, desarrolla la sensibilidad artística, trabaja directamente desde la consciencia corporal, ayuda a que el alumnado se convierta en sujeto protagonista y se puede transversalizar en diferentes áreas curriculares.



Más aún son necesarias estas formas de hacer en contextos vulnerabilizados que vienen heredando opresiones desde largo tiempo, cristalizando en el contexto escolar las dinámicas de lo que ocurre fuera del aula.

De esta forma, recogemos una serie de experiencias basadas en la puesta en práctica de diferentes proyectos y actividades basados en el Teatro Social, como posibles caminos para la innovación educativa: “Lolo y Tamara”: Teatro Foro en Torreblanca sobre los primeros escalones de la violencia de género; “Naiara quiere estudiar”: Teatro- Foro para prevenir los casamientos tempranos en Polígono Sur; “Proyecto Lupa”: Teatro biográfico protagonizado por mujeres gitanas en Polígono Sur; “La historia de Yahya”: Teatro- Imagen contra el racismo en Isla Cristina; “Proyecto Vivenciarte”: Teatro Social para la mejora de las habilidades sociales con menores de San Pablo; “Alerta!! Descargando Amor Machista”: reivindicación feminista a partir del Teatro Social y otros medios de expresión artística en Polígono Sur.

Una apuesta por el uso del cuerpo como herramienta esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje, conectada con la APyS, de la comunidad al aula y del aula a la comunidad para que estos contextos estén cada vez menos expuestos a la vulnerabilidad.

Palabras clave

Teatro Social, violencias machistas, racismo, coeducación, adolescencia.

Bibliografía

BOAL, A. (2004) *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba editorial.

DÍAZ DE RADA, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Siglo XXI, España, 1996.

RUIZ REPULLO, C. (2016). *Voces tras los Datos: una mirada cualitativa de la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.



TRUJILLO, P. (2016), *Actuando en el templo de Vesta*, Teatro Social, Teatro de lxs
Oprimidxs, Teatro Foro. Neret ediciones





Atención a contextos formativos vulnerables en Educación Primaria. Una experiencia con APS

Fernando Lara Lara, José Antonio Martínez Domingo,
María Jesús Santos Villalba, Blanca Berral Ortiz
Universidad de Granada, Universidad de Málaga

fernandolara@ugr.es



<https://canal.uned.es/video/magic/gefsocjihqskcsoksg4c48okokc8w8s>

La educación del profesorado requiere de procesos complejos y de formación de la conciencia. Las distintas metodologías de enseñanza que se utilizan en numerosos casos no atienden a la complejidad actual de la realidad, ni a la atención responsable de problemas reales que requieren responder los distintos centros escolares en contextos de vulnerabilidad. Por otro lado, muchas de las propuestas parten de una visión asistencial que no son para nada educativas. Las propuestas asistenciales unidireccionales que se realizan en muchos casos no son educativas, ni inclusivas. Para que sea educativa, la experiencia didáctica demanda de la formación de la conciencia de los distintos actores. Con esta idea, se acude a la propuesta del Aprendizaje Servicio (APS) como metodología pedagógica activa que permite la inclusión de diferentes actores en posiciones de horizontalidad ante la experiencia educativa. Permite en este sentido planear propuestas en contextos formales y no formales, desarrollar los objetivos del currículo; posibilita experimentar, equivocarse y responsabilizarse con la comunidad; exige la coordinación con centros escolares y con colectivos y favorece la educación en valores. Experimentar las problemáticas educativas que se enfrentan las organizaciones escolares en contextos de vulnerabilidad fue un propósito del estudio que se realizó, y que se intenta exponer en este trabajo. La reflexión que necesita la conciencia es una cuestión presente en la experiencia con APS en Educación Primaria que se comenta en las siguientes líneas. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo es exponer una experiencia de APS en Educación Primaria. Así pues, la experiencia de APS se llevó a cabo en el colegio José Hurtado de la provincia de Granada en un contexto vulnerable según sus características sociodemográficas de las familias. En este



centro se trabaja con grupos interactivos en los que participan estudiantes universitarios y familiares de los estudiantes, junto con otras personas voluntarias. En cuanto a la experiencia, se desarrolló en el año 2018 durante 3 meses con estudiantes de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. Además, esta experiencia consistió en ejercer un servicio a la comunidad, específicamente en el centro educativo en la asignatura de Educación Física, sirviendo de apoyo para el docente encargado de la asignatura. Por un lado, colaborando en la gestión del aula y atendiendo a las necesidades de los estudiantes de forma específica; actuar como guía en las situaciones educativas en las que los estudiantes tenían más dificultad para realizar una tarea, añadiéndole un aspecto humano y orientado a la integralidad de la experiencia formativa. Por otro lado, el compromiso, la motivación y la valoración en los estudiantes, familiares y profesores del centro fue positiva. Los estudiantes estaban comprometidos con las tareas a realizar y valoraban positivamente la guía ofrecida. Por último, al igual que otros estudios sobre APS, el aprendizaje que se adquiere no es únicamente del estudiantado, sino también de las personas que participaron de las actividades de servicio a la comunidad (profesores, familiares, estudiantes y voluntarios), cumpliéndose (con la prudencia que exige cada experiencia didáctica concreta) con un aprendizaje bidireccional, en el que todos se enriquecieron mutuamente, apegado al contexto real.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, Educación Primaria, Experiencia Pedagógica, Desfavorecido educacional.

Bibliografía

- Álamo-Sánchez, G. E., y Manríquez-Novoa, P.A. (2020). Aprendizaje en servicio en el programa de formación fundamental de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Académica UCMAule*, (58), 59-81. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.59>
- Caire, M. (2019). Contribuciones de las experiencias de aprendizaje-servicio desde la perspectiva de estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado. *RIDAS*.



Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio: Solidaridad, Ciudadanía Y Educación, (7), 89-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.6>

González-Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/bordon.2017.690405>

Ochoa-Cervantes, A., Pérez-Galván, L. M., y Salinas Valdés, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>

Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 19(1), 314-333.





Experiencia de práctica preprofesional. Estudio de caso sobre la realidad de una estudiante sorda en contextos escolares vulnerables

Jaime Iván Ullauri Ullauri, Paulina Elisabeth Mejía Cajamarca

Universidad Nacional de Educación. Ecuador

jaimuellauri_docente@outlook.com



<https://canal.uned.es/video/magic/j7o63lp3f7cwo4wokoococ4wowckocw>

Introducción

Los contextos y políticas educativas actuales (Naciones Unidas, 2015; OCDE, 2011, 2018; UNESCO, 2015) han posibilitado la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones educativas ecuatorianas en todos sus niveles. Esta realidad también ha permitido mirar los contextos de práctica preprofesional (PP) que en muchos casos se caracterizan por ser vulnerables.

Marco teórico

Si bien comprendemos que los centros educativos de difícil desempeño son aquellos que presentan múltiples problemas (Martín-Cuadrado et al., 2017), es necesario poner de relieve que estos y no solo estos tipos de centros educativos desfavorecen la inclusión. Por otro lado, el acompañamiento del tutor universitario como el del tutor profesional (docente de la escuela de PP) contribuye a la formación del practicante de docente (Universidad Nacional de Educación, 2018). En nuestro caso, una estudiante sorda que se forma para ser maestra (Mejía y Ullauri, 2022), a pesar de contar con un acompañamiento, no es del todo amplio para atender las necesidades que se presentan en la PP; a su vez, las instituciones de PP tampoco cuentan con los medios y recursos necesarios para atender la inclusión de una estudiante sorda como practicante de docente.

Metodología

La investigación se desarrolló en el contexto de la PP que desarrolla la Universidad Nacional de Educación del Ecuador y comportó el estudio de un caso único (Stake,



1999; 2006; Yin, 2006), que trató de comprender a profundidad la realidad de una estudiante sorda al desarrollar su proceso de formación en el prácticum del tercer semestre de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades en una escuela regular. Sobre esta experiencia se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas (Brenner, 2006), tanto a la estudiante sorda como a al tutor profesional. Sobre los datos captados en estas entrevistas se realizó un análisis temático deductivo-inductivo (Willig, 2013), utilizando el programa para análisis de datos MAXQDA® 2022.

Resultados

El análisis de las percepciones de los actores ha permitido identificar: i) las barreras para la inclusión en la práctica preprofesional; ii) la comunicación de la practicante sorda y iii) las sugerencias de mejora para la inclusión de una practicante sorda en el contexto de práctica preprofesional.

Discusión/conclusiones

Aunque las percepciones de los actores difieren entre sí, se han identificado coincidencias importantes sobre todo la necesidad de un acompañamiento más cercano de los distintos tutores al proceso de inclusión de la practicante sorda a su contexto como formación universitaria como a su contexto de formación en la escuela de PP.

Palabras clave

Prácticum, contextos escolares vulnerables, inclusión, persona sorda.

Bibliografía

Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa.

OECD. (2011). Against the Odds - Disadvantaged students who succeed in school. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>



UNESCO (2015). Guía para el desarrollo de políticas docentes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa

Martín-Cuadrado, A.M., Corral Carrillo, M.J., y Catalán Márquez, M.J (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153-74. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.009>

Mejía Cajamarca, P. E., y Ullauri Ullauri, J. I. (2022). Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona sorda en un contexto áulico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Mamakuna*, (18), 104–115. Recuperado a partir de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/689> Universidad Nacional de Educación. (2018). Modelo de Prácticas Preprofesionales.



El teatro social como herramienta que facilita la intervención comunitaria

Kattya Ibeth Castellano Morejón, Luis Fernando Muisín Salazar

Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador

kattya.castellano0810@utc.edu.ec



<https://canal.uned.es/video/magic/eyqr6g32srkkkgwkgoc4gs44ok4wos4>

El teatro social se puede interpretar como una herramienta poderosa para fomentar el cambio social, ya que permite a los actores y al público explorar temas y cuestiones que son relevantes para la sociedad. Para el Trabajo Social esta herramienta permite abordar temas sociales que tienen un impacto en la vida de las personas, mediante esta herramienta posibilitamos una transmisión involucrando al público de manera activa en la discusión y reflexión de su realidad.

Para ello se requiere que el teatro social como una herramienta que utiliza el profesional de Trabajo Social para abordar problemas sociales específicos en una comunidad determinada a través de enfoques como: enfoque sistémico que nos dio la posibilidad de comprender que la comunidad y los grupos de trabajo son parte de un sistema que presenta una serie de elementos interrelacionados evidentes en la relación de los actores sociales; enfoque crítico que permite enfatizar el carácter de las relaciones sociales y el aprendizaje que se genera de manera holística entre los participantes.

El Trabajo Social para educar en derechos y deberes desde el teatro social posibilita dar voz a aquellos que no tienen, impulsando un aprendizaje cooperativo que fomenta el diálogo y la comprensión mutua, creando espacios seguros para el diálogo, promoción de la diversidad y desarrollo de habilidades sociales.

El uso de la metodología sistémica enfocada en comprender y abordar problemas complejos y multifacéticos de comunidad se utilizó en el marco del proyecto “Ruedas Comunitarias de Salud Mental” posibilita utilizar el Teatro Social como una herramienta de reflexión sobre sus problemas cotidianos, a partir de esa reflexión



se facilita construir nuevos conocimientos que nacen de la población participante. Esto posibilita crear un criterio lógico y pedagógico que permite alcanzar de manera efectiva la asimilación del conocimiento, el desarrollo de habilidades sociales, que permite reforzar la relación de convivencia que se genera en los espacios comunitarios.

Los profesionales de trabajo social enfrentan varios desafíos desde la acción pedagógica, al utilizar el teatro social como herramienta en sus programas, permite involucrar a la comunidad, con ellos se selecciona los temas sensibles que suelen ser propuestos para generar el aprendizaje y el aprehendizaje, frente a esto el profesional de trabajo social consciente de estos desafíos ve en el teatro social una efectiva herramienta que permite romper las anquilosadas concepciones de la educación y la transmisión de saberes en los espacios comunitarios.

Como parte de la discusión del uso del Teatro Social como herramienta de intervención desde el Trabajo Social para impulsar los procesos educativos el impacto del teatro social en el fortalecimiento del trabajo social en la comunidad se evidenció en la participación activa de la población participante, en este proceso se utilizó encuestas, cuestionarios, grupos focales, análisis de redes sociales, que posibilitaron entender el grado de SATISFACCIÓN de la población en las actividades desarrolladas.

Palabras clave

Teatro, trabajo, social, aprendizaje, herramienta.

Bibliografía

Barreto, A. (2015). *Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso*. <http://www.mpfsde.gob.ar/wp-content/uploads/2018/09/Libro->

[TCI-parte1-ILOVEPDF.COM .pdf](http://www.mpfsde.gob.ar/wp-content/uploads/2018/09/Libro-TCI-parte1-ILOVEPDF.COM.pdf)

Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. Fondo Editorial Casa de las Américas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/casa/20200419044829/Te>

[atro-del-oprimido.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/casa/20200419044829/Teatro-del-oprimido.pdf)



Ramírez, M. (2016). *El teatro como herramienta para la intervención social: una aproximación desde el Trabajo*

Social. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/19477>



Prácticas curriculares y Trabajo Fin de Máster: una perspectiva interdisciplinar para actuar sobre realidades vulnerables

Begoña Mora-Jauregui, María de los Ángeles Triviño García, Antonio Daniel García-Rojas

Universidad de Huelva

bego.mora@dedu.uhu.es



<https://canal.uned.es/video/magic/5j7oz892k64g4kgwgogkgogggc800so>

Todo Trabajo Fin de Máster (TFM) conlleva la realización, por parte del alumnado, de un encargo para desarrollar e integrar conocimientos, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia, de acuerdo con su carácter especializado o multidisciplinar, y su orientación académica, profesional o investigadora. En el máster de Educación Especial de la Universidad de Huelva, en su rama profesional, se viene implementando una forma de proceder que lleva a la conexión de situaciones reales, en la que se encuentran diferentes colectivos vulnerables hacia los que el máster dirige su mirada, con la realización del TFM. Inspirados en la propuesta educativa de aprendizaje servicio en la que el aprendizaje que el alumnado realiza se pone a disposición de una comunidad en particular a fin de mejorar una situación detectada, al estudiante del Máster que se decanta por su línea profesional, y por tanto recorre un itinerario en el que se contemplan prácticas externas, se le propone para la elaboración del TFM una línea de trabajo a desarrollar durante dicho periodo de prácticas que le va a permitir confeccionar un trabajo final pertinente, útil y conectado con necesidades reales de su entorno de actuación, que en estos momentos serían las entidades, organizaciones e instituciones en las que están desarrollando sus prácticas curriculares.

La metodología de trabajo comienza con un análisis del contexto en la que está inmersa la entidad donde se realizan las prácticas, contextos todos que acogen, de una u otra forma, a colectivos vulnerables. Dicho análisis debe acompañarse de un análisis de necesidades priorizándolas en función de criterios que el propio



alumnado en colaboración con los agentes de la propia entidad tendrá que establecer. Una vez seleccionada la necesidad o necesidades sobre las que se considera trabajar, el alumnado comienza a elaborar una propuesta de intervención que permitirá cubrirlas. La siguiente fase será la implementación y desarrollo de la propuesta en la entidad para la cual ha sido generada. Previamente la propuesta ha tenido un seguimiento tanto por parte del tutor de prácticas como del director del TFM. A lo largo del proceso se llevará a cabo una evaluación de los distintos momentos de la puesta en marcha de la intervención a fin de valorar tanto su desarrollo, proporcionando feedback de la ejecución, como para comprobar si ha resultado una propuesta eficaz en los resultados y con la que los agentes implicados han estado satisfechos.

Para apoyar los resultados, los informes de calidad del título expresan la importancia de esta experiencia complementaria entre tutor de prácticas y director del Trabajo Fin de Máster, cobrando más sentido la elaboración del TFM conectado con la realidad, pertinente, útil y motivador para el alumnado y para los docentes implicados en el proceso, haciendo hincapié en que, además, esta forma de trabajar facilita la investigación-acción sobre la puesta en marcha de dicha intervención, herramienta básica que facilita el crecimiento y desarrollo al que todo profesional debe estar sujeto.

Palabras clave

Trabajo fin de máster, prácticas externas, aprendizaje servicio, contextos vulnerables, investigación-acción

Bibliografía

Biurrun Moreno, A.C., Márquez Carrasco, M.D., Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S.M., González Fernández, R., Pujalte Pérez, L.V., Mora-Jauregualde, B., Corral-Carrillo, M.J., López Martínez, E. y Salamé Sala, J. (2021) El prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización. *RES, revista de educación social*, 33, pp. 173-177



Martín-Cuadrado, A.M.; Méndez-Zaballos, L. y González-Fernández, R. (coords.)
(2022). El prácticum en contextos de enseñanza no presenciales.
Investigación desde la práctica. Narcea

Mora-Jauregualde, B., Triviño García, M.A., Pardo Rojas, A. y Ruiz-Rodríguez, J.A.
(2022). *Buenas prácticas de metodologías activas en el aula. Una revisión crítica*. Síntesis

Mora-Jauregualde, B., Triviño-García, M.A. y García-Rojas, A.D.
(2022). Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión. *Revista Practicum*, 7(2), 84-98 <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15506>

Página web del Máster Oficial en Educación Especial. <http://www.uhu.es/fedu/masteree/>





El docente novel como especialista en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en contexto indígena y urbano

María Obdulia González Fernández, Araceli Hernández Iñiguez

Universidad de Guadalajara. México, Universidad Pedagógica Nacional. México

ogonzalez@cualtos.udg.mx



<https://canal.uned.es/video/magic/okxq03murnkocoskkc04008040480s4>

La inclusión es un objetivo de la educación del siglo XXI, el que todo ciudadano pueda tener acceso a la escuela sin discriminación de raza, género, capacidades, origen, entre otros (Naciones Unidas & CEPAL, 2018). Por ende, la educación inclusiva busca contemplar las necesidades de los alumnos y reconocer sus capacidades y habilidades diferentes desde una mirada multidisciplinaria (Gutiérrez et al., 2021). De igual manera, es considerada como el proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas una educación de calidad (Cedillo, 2018).

En el caso de México, la inclusión educativa se ha fomentado desde la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que son instancias técnico-operativas encargadas de proporcionar soporte técnico, metodológico y conceptual a los centros de educación básica regular. De igual manera, los Centros de Atención Múltiple (CAM) son espacios para impartir educación a alumnos con capacidades diferentes en áreas curriculares (SEP, 2023).

Es así que dicho trabajo presenta la trayectoria de una profesora novel que ha participado en el programa de USAER en una zona urbana, en contraste con su práctica en la comunidad de Bolaños, que es una zona indígena Wixárika ubicada en la región norte del estado de Jalisco, México. Así como también el cambio de práctica al integrarse al CAM.

El presente estudio es de corte cualitativo interpretativo, donde se empleó la técnica de historia de vida sustentado en la narrativa como una estrategia en la cual el



profesor puede documentar su práctica y compartir con otros colegas aquellas experiencias que han sido exitosas.

La docente relata su primera experiencia en el sistema de USAER en la zona metropolitana de Guadalajara durante el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID-19, cuya principal tarea fue apoyar aquellos alumnos con barreras para el aprendizaje, prioritariamente con alguna discapacidad.

Más, sin embargo, en el segundo año, se trasladó a la comunidad de Bolaños, donde enfrento el contraste entre un trabajo a distancia urbano y llegar a una comunidad indígena con muchos obstáculos, además ser una etapa de educación mixta donde la falta de presencia de los padres y la barrera del idioma, afectaron la comunicación; aunado con al ausentismo de los estudiantes nativos indígenas.

Otras de las condiciones vulnerables a la que se enfrenta la docente es la geográfica, sociales y de seguridad que presentan las comunidades indígenas. Como una de las conclusiones se destaca la experiencia que adquiere la profesional, la importancia del conocimiento del contexto y el desarrollo de una actitud resiliente para enfrentar las diversas situaciones de la educación inclusiva. El desarrollo de estrategias como los cuadernillos de trabajo impreso, la coordinación con el profesor titular del grupo y la adecuada comunicación con las autoridades son esenciales para la inclusión. Se destaca la necesidad del acompañamiento y formación permanente para enfrentar las vicisitudes de estos contextos.

Palabras clave

Inclusión educativa, educación indígena, formación permanente, docente novel, contextos vulnerables.

Bibliografía

Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62.

Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista iberoamericana deficiencias*, 8(2), 42-52.



Naciones Unidas & CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y Caribe* (1st ed.). Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

SEP (2023.). *Educación Especial*. AEFCM.

https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html





Las prácticas del docente principiante de nivel primaria en contextos rurales a distancia.

María Obdulia González Fernández, Blanca Fabiola Márquez Gómez, Gabriel Vargas González

Universidad de Guadalajara. México

ogonzalez@cualtos.udg.mx



<https://canal.uned.es/video/magic/muj16daskjko8kkgkc88wcvw4woksc8>

Los estudios respecto al profesorado novel abordan los procesos de acompañamiento Monge-Urquijo (2019), el desarrollo de la identidad (Falcón y Arraiz, 2020) y sobretodo indagar los inconvenientes a los que se enfrenta en sus primeros años de servicio profesional. En este sentido se destaca la distancia entre la formación del pregrado y la realidad educativa (Jakavonyt -Staškuvien & Ignatavi i t, 2022). Así como también el que los docentes comienzan sus trayectorias en escuelas consideradas como difíciles, ya sea por el contexto alejado de las urbes o el grado escolar con problemas educativos (Cisternas y Lobos, 2019). En México, en algunos casos los profesores del sistema público inician su carrera en escuelas rurales enfrentándose al desconocimiento de las metodologías multigrado, puesto que son muy pocas instituciones que ofertan esta especialidad en la formación del futuro docente; Aunado a la inexperiencia en los procesos de administración escolar; los problemas sociales y de acceso a las comunidades (González y Tapia, 2021).

Algunos de los aspectos particulares de la educación rural son: Inequidad, puesto que las distancias conllevan a que el acceso a servicios básicos como la salud, nutrición, producción agrícola, vivienda, recreación, entre otros, sea precario, mínimo o insistente (Mendoza, 2004); déficit del rendimiento escolar, dado por algunos aspectos reiterados como la deserción, ausentismo, rendimiento, nivel de exigencia, falta de herramientas, falta de capacitación.

Por lo que el presente trabajo busca caracterizar las prácticas de docentes noveles y analiza los principales retos de la educación rural durante el periodo de Pandemia por COVID-19. Es de carácter cualitativo, se empleó el método de casos múltiples



mediante la técnica de la entrevista semiestructurada. Se sistematizó los datos empleando análisis de contenido para el estudio de los significados e interpretar la realidad. La muestra fue intencionada y se optó por los criterios de inclusión como: a) Profesor con máximo tres años de experiencia; b) desempeñarse en una zona rural de educación básica; c) pertenece a la región Alto Sur de Jalisco, México. Durante el análisis se utilizó el programa MAXQDA con el objetivo de descubrir patrones y relaciones en torno al fenómeno de las prácticas docentes iniciales en contextos rurales. Los resultados demuestran que el docente se enfrentó a una serie de vicisitudes como el desconocimiento de la metodología multigrado, además de problemas contextuales, la falta de conectividad y la ausencia de tecnologías para la comunicación con los estudiantes. Como ventajas se puede encontrar la atención personalizada, el trabajo con cuadernillos para el logro del aprendizaje. El acompañamiento por parte de los supervisores y del Asesor Técnico Pedagógico fue de gran importancia en este proceso, puesto que el trabajo colaborativo entre los docentes de la zona escolar permitió un mejor avance en la práctica pedagógica del docente. Los resultados de esta investigación demuestran la necesidad de evaluación de las estrategias gubernamentales para garantizar la calidad educativa en las escuelas multigrado en zonas rurales, donde no solo se dé acceso a la tecnología, si no fomentar el arraigo de la planta docente para lograr mayores interacciones entre estudiantes y padres de familia en una cultura digital en pro de la educación.

Palabras clave

Acompañamiento docente, docente novel, multigrado, equidad educativa, práctica pedagógica.

Bibliografía

Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva.



- Falcón Linares, C., & Arraiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*, 31(3), 329-340.
- González Linares, A., Tapia Peña, A. K. (2021). Práctica docente en la educación multigrado “desde la formación. *Congreso Nacional de investigación sobre educación Normal*. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3065-1916-Ponencia-doc-.pdf>
- Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Ignatavičiūtė, L. (2022). Experience of mentors and beginner primary school teachers in applying the principles of shared leadership during the school adaptation period: The case of Lithuania. *Cogent Education*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2070054>
- Mendoza, C. C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Monge-Urquijo, P., Laborín-Álvarez, J., & Siqueiros-Aguilera, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28-50.





Historia y Cultura del Pueblo Gitano: recursos para romper estereotipos.

Federico Pablos Cerqueira

Asociación de Enseñantes con Gitanos

fedepablos@yahoo.com



<https://canal.uned.es/video/magic/n7mzks1bmcs8wockssgwkc884kkoooo>

Introducción

La Ley Orgánica 3/2020 (BOE 340 de 30/12/20), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación nos ha traído un respaldo legal para poder incluir la Historia y Cultura del Pueblo Gitano en el currículo en su disposición adicional cuadragésima primera. Es un primer avance para que esa historia no contada en los libros de texto y en los centros educativos pueda contarse de una vez por todas sin diferenciar que sean centros “vulnerables” y/o “de difícil desempeño” y exista o no alumnado gitano matriculado.

Metodología / marco teórico

Aunque tengamos ese respaldo legislativo para trabajar la Historia y Cultura en todos los centros educativos, con respeto y con conocimiento, son pocos los materiales que existen y menos aun los que la trabajan de una forma adecuada. Es necesario aun romper los propios estereotipos y prejuicios que pueda tener el profesorado de centros vulnerables y/o de cualquier centro educativo y posteriormente, que trabaje desde la base en la que se generan los prejuicios, los estereotipos, el racismo y por ende el antigitanismo que pueda estar imperante en el alumnado.

Desde la AECGIT se creó la exposición “Historia y Cultura del Pueblo Gitano” (Asociación de Enseñantes con Gitanos 2019-2021) y otros materiales alrededor de ella, que proponen un recorrido para conocer la Historia y Cultura del Pueblo Gitano con la intención de estimular y motivar una mirada limpia y respetuosa sobre la ciudadanía gitana.



Este año 2022 se realizó un cuestionario para que fuera rellenado por las personas que la visualizan y/o la trabajan. Está compuesto por una serie de preguntas para conocer la muestra y otras 10 preguntas para recopilar información cuantitativa y cualitativa relacionada con los conocimientos previos sobre el Pueblo Gitano y conocimientos posteriores a la visualización y/o al trabajo de/con la exposición.

Resultados (Santos Asensi M.C., Pablos Cerqueira F, 2022)

- El 78,8 % de las respuestas reconocen que la exposición les ha ayudado algo, mucho o bastante en conocer y tener una mejor percepción hacia las personas gitanas.
- La exposición ha sido visualizada y/o trabajada por más de 10.000 personas en diez comunidades autónomas.
- Más de un 25 % de las personas que han respondido al cuestionario son personas gitanas.
- El 90,6% de las personas que han respondido consideran que no se ha tratado con justicia al Pueblo Gitano.
- 7 de cada 10 personas valoran positivamente la inclusión de la Historia y Cultura del Pueblo Gitano en la formación académica.
- La exposición ha conseguido cambiar alguna idea anterior o prejuicio hacia el Pueblo Gitano en un 63,67 % de las personas que han contestado.
- Sólo el 22,2% dicen haber tenido alguna información de la Historia y Cultura del Pueblo Gitano en los centros educativos donde han estudiado.

Discusión / conclusiones

Hay un impacto positivo de la exposición y sus materiales y esta sirve como herramienta para la prevención del antigitanismo y el fomento y reconocimiento de la Historia y Cultura del Pueblo Gitano libre de estereotipos.

Palabras clave

Interculturalidad, mentoría, minoría étnica, principios de educación, Pueblo Gitano.



Bibliografía

Asociación de Enseñantes con Gitanos (2022). *Resultados Investigación. Historia y Cultura del Pueblo Gitano: Una exposición contra los estereotipos*. Santos Asensi M.C., Pablos Cerqueira, F.

Asociación de Enseñantes con Gitanos (2019-2021). *Exposición Historia y Cultura del Pueblo Gitano*. Paneles, Dossier, Cuaderno de Actividades, Vídeo: La Fuerza del Lápiz.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. («BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.





Tejedores de Alas, profesores que aprenden y enseñan Mindfulness en centros de difícil desempeño, como herramienta metodológica y actitudes de superación en entornos vulnerables

Cristina Isabel García Molina

Centro de Orientación y Empleo. UNED Sevilla

crigarcia@madrid.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/76shqw1aqwg8s8og4o0kkogo4c8o88s>

En los avances de una sociedad hiperconectada, nos desarrollamos en los llamados entornos VUCA (Entornos Volátiles de veloces cambios, en incertidumbre, complejos y ambiguos). Formar parte de un sector de la sociedad vulnerable y en contextos desfavorecidos está presente en todas las sociedades esto aumenta una brecha educativa para el desarrollo de los individuos.

Vivir con plenitud las crisis una oportunidad, que desde la formación van a favorecer el poder desarrollar acciones e intervención educativas preventivas (Kabat-Zinn, 1997).

Educar trabajando los valores, se ha demostrado sus beneficios por la neurociencia (Simón, 2014). Mindfulness en la educación puede presentarse como una herramienta preventiva, que favorece la atención y el desarrollo de procesos cognitivos, así como actitudes con las que afrontar y superar la adversidad. A su vez, creando resiliencia y oportunidades de salida para un futuro incierto.

Utilizando metodologías que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional y la serenidad para afrontar los acontecimientos adversos.

Ofrecer conocimientos, valores, actitudes, herramientas para el siglo XXI (Delors, 1997) Ser, conocer, hacer saber, es prioridad hoy para convivir.

Metodologías pedagógicas que ayuden al alumnado a descubrir los elementos propios que favorecen su aprendizaje y a experimentar con ellos (Montessori, 2012).



Con una metodología activa y participativa a través de la experiencia y la gestión de emociones (Modrego-Alarcón y Martínez-Val, 2016) profesores que aprenden para enseñar con eficacia, educando así para la vida en contextos educativos de alta vulnerabilidad.

Trabajar la Conciencia Plena y actitudes de Mindfulness en profesores y alumnado en sesiones de tutorías impregnado de modo transversal (Justo, 2010) aumenta el auto concepto y rendimiento educativo en su adaptación, adaptándose a las situaciones adversas.

Los resultados han demostrado que los niños que practican estos ejercicios duermen mejor, están más concentrados y serenos y se sienten más seguros. Ofreciendo mejores respuestas a la resolución de dificultades de aprendizaje a través de la utilización de estrategias emocionales, herramientas para la vida (Snel, 2016)(Woloschin de Glasery Serrabona, 2003).

De la misma manera, puede ayudar a una reducción en los niveles de burnout de los profesores puede producir un incremento significativo en la resiliencia (Gold et al. 2010), a través del Mindfulness junto con el trabajo de los valores universales para prevenir el estrés en profesorado (afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares).

Los investigadores indican que a través de programas y de la práctica de Mindfulness, es posible modificar nuestro cerebro, la gestión de emociones, el propio pensamiento negativo de “des-identificarnos” de la experiencia negativa (Kabat, 2010) permitiendo afrontar la adversidad de un modo adaptativo para proseguir con el desarrollo del Ser, fin último del aprendizaje a lo largo de la vida. Favoreciendo el ser educadores en entornos complejos que se convierten en tejedores de alas rotas en un entorno desfavorecido.

Palabras clave

Mindfulness, conciencia plena, atención plena, educación, centros de difícil desempeño, vulnerabilidad.



Bibliografía

- Delors, Jacques. (Coord.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., y Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of child and family studies*, 19(2), 184-189.
- Justo, C.F., Ayala, E.S. y Martínez, E.J. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 3,
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full castastrophe livin: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illuness*, Nueva York.
- Kabat-Zinn, J et al., *Vencer la depresión: Descubre el poder de las técnicas del Mindfulness*, Barcelona. 2010.
- Modrego-Alarcón, M., Martinez-Val, L., López-Montoyo, A., Borao, L., Margolles, R. y García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 87(30.3), 31-46
- Montessori, M .Dr. *Montessori's own handbook*. London: Heinemann, W. (Traducción al español por Germ N Eduardo Balthazar Robles, *El manual personal de la Dra. Montessori*, Ediciones Createspace, North Charleston, 2012.)



Simón, V. (2014). El reencuentro científico con la compasión. En Cebolla, A., García-Campayo, J. y Demarzo, M. (coord.). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza, 191-225.

Snel, E. (2016). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós

Woloschin de Glaser, L. y Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños. Estrategias y actividades para resolver problemas emocionales y de aprendizaje escolar*. Barcelona: RBA



Historias de vida de docentes principiantes de clases populares: vulnerabilidades sociales, formación experiencial y autoridad docente

José Angelo Gariglio

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

angelogariglio@hotmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/s5we5ltuwy8ck88w4880cgwgs0ockgw>

Este trabajo tiene como objetivo una mirada investigativa sobre las historias de vida de los profesores principiantes de Educación Física (EF), de las clases populares, con el objetivo de comprender las correlaciones entre la pertenencia a una clase (popular), las experiencias de vulnerabilidad social y la inserción profesional en la enseñanza. carrera profesional. Más específicamente, buscamos construir respuestas a la siguiente pregunta: ¿en qué medida ser docente principiante, de las clases populares, favorecería y/o prohibiría procesos de exploración/descubrimiento de la profesión en contextos de vulnerabilidad social e escolar? Este estudio se nutre de reflexiones desde el campo de la formación docente que han buscado romper con la tradicional disociación entre el yo profesional y el yo personal, para colocar a los docentes en el centro de los debates educativos (Goodson, 1992). En esta línea, la formación se entiende de forma amplia, en la que se reconoce el valor de aprender en tiempos, contextos y entornos formales, no formales e informales. El peso de la globalidad y la continuidad del proceso de formación y la centralidad del sujeto en esta dinámica, ganan consistencia a partir de la línea de investigación en torno a las historias de vida (Dominicé, 1990). En esta perspectiva, cobran protagonismo aspectos de la autoformación, que se fundamenta en un proceso en el que el individuo puede prescindir del pedagogo, se entrelaza con el propio ciclo vital y corresponde a singulares caminos de adquisición y construcción de la autonomía (Canário, 2013). En torno a este debate, el docente principiante es tomado como una persona adulta, con una historia de vida y una experiencia de múltiples dimensiones. Así, más importante que pensar en formar a este maestro adulto es reflexionar sobre la forma en que se forma, es decir, la forma



en que se apropia de su herencia experiencial a través de una dinámica de comprensión retrospectiva (Nóvoa, 1988). Este estudio es de naturaleza cualitativa y hace uso de un único instrumento de construcción de datos: la entrevista narrativa. Se realizó una entrevista individual a 12 profesores principiantes de EF, todos con un máximo de tres años de experiencia profesional en la enseñanza de la EF en la escuela. Los datos de la encuesta expresan la percepción por parte de los docentes de que su origen de clase (popular) no estaría asociado a déficits que, en teoría, podrían crear dificultades para el proceso de supervivencia en la profesión. Por el contrario, tal pertenencia de clase posibilitaría el desarrollo de una especie de autoridad docente que resultaría de la acumulación de saberes experienciales forjados en medio de una inmersión prolongada en contextos de vulnerabilidad escolar. Este núcleo identitario formaría una especie de autoridad moral que los fortalecería en las luchas por el poder y el reconocimiento social dentro de la institucionalidad escolar, especialmente en la relación con los estudiantes de la clase popular. Tal compromiso se convertiría en una especie de colchón ético y político que amortiguaría los sentimientos de desesperanza profesional producto del choque de la realidad.

Palabras clave

Formación docente, docentes principiantes, historias de vida, educación física, vulnerabilidad escolar.

Bibliografía

Canário, R (2013). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. - Educa, 144 p.

Dominicé, P (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Edition L'Harmattan.

Goodson, Ivor F (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores* Porto Editora. p. 63-78.



- Nóvoa, A (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa, A.; Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Ministério da Saúde, pp. 107-130.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Ed.) *Profissão professor*. Porto Editora, pp. 9-32





Procesos de intervención en el sistema educativo gallego con alumnado vulnerable

Lorena Macía Couto, Jesús Deibe Fernández Simo

IES Rodeira. Cangas. Pontevedra, Universidade de Vigo

jesfernandez@uvigo.gal



<https://canal.uned.es/video/magic/lbvugxx3jm88ws44o8g4o8c40cgw8wk>

Introducción

El objetivo de esta comunicación es analizar la normativa vigente en el marco de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo en Galicia. Así, la legislación vigente, tanto nacional como autonómica, hace hincapié y pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten, poniendo en marcha los procedimientos de la atención educativa que se ofrecen desde la Consellería de Educación.

Para ello analizaremos los planes y programas para la atención a la diversidad de la Consellería de Educación identificando el papel que tiene la legislación para la atención del alumnado más vulnerable y desfavorecido.

Marco teórico

Para ello tratamos de hacer una reflexión teórica que se basa en la revisión de la normativa nacional y autonómica, así como un análisis de los protocolos y guías existentes con el fin de guiar la intervención educativa en el aula, buscando establecer una guía de intervención común para la atención educativa del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo, así como una intervención específica del alumnado en situaciones de vulnerabilidad.

Resultados

La atención educativa tiene una estrategia general de intervención, partiendo siempre de la necesidad de detectar las dificultades de la forma más pronta posible, por parte de los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo.



Según el artículo 4 del Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, “Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros docentes”. A partir de ese momento, se ponen en marcha las actuaciones pertinentes, comenzando siempre por la comunicación de la situación y realización de una evaluación inicial (Orden del 8 de septiembre de 2021). Según la casuística, se podría necesitar de los servicios de orientación internos o externos (Decreto 120/1998). Una vez intervienen los distintos profesionales para evaluar dicha necesidad se pone en marcha las medidas de atención educativa, comenzando siempre por medidas ordinarias y de no ser suficientes, se llevarán a cabo medidas extraordinarias (Decreto 229/2011 y Orden del 8 de septiembre de 2021). Del mismo modo, una vez conocidas las necesidades, se ponen en marcha los distintos protocolos.

Discusión y conclusiones

La existencia de multitud de protocolos, así como la definición de alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo, muestra la gran variedad de diversidad de alumnado en los centros educativos y es la inclusión y la equidad la base principal para atender la diversidad cultural en las aulas actuales.

En este sentido, se hace visible la necesidad de comprender esa diversidad para educar a las personas en base a una ciudadanía más justa e inclusiva. Sin embargo, aún queda camino que recorrer, ya que la intervención requiere de coordinación y colaboraciones entre los distintos profesionales, no siempre siendo llevados de forma idónea. Por otra parte, todo ello requiere de una gran burocracia que carga a los docentes, los cuales no disponen de horas concretas para llevar a cabo dicho estrategias de intervención educativa.

Por tanto, sería conveniente incorporar tiempos para gestionar el aula, tanto a nivel general de su funcionamiento como para la tramitación de protocolos e intervenciones específicas, con el alumnado.

Palabras clave

Inclusión escolar, factor social, equidad, dificultad social, escuela.



Línea 4. Agentes mediadores en contextos escolares vulnerables.

Coordinador: Federico Pablos Cerqueira

Asociación de Enseñantes con Gitanos. Sevilla



<https://canal.uned.es/video/magic/a2yh8ato200kk0s4cgkcgoo0gssk0wg>





Centros rurales contextos vulnerables

Miguel Salazar Morcuende, María Madejón Torres

IES Sierra de Montánchez. Cáceres

misamorcc@hotmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/j7s5onlevtwocogk88g4w884swkcow>

El IES “Sierra de Montánchez” asiste a diferentes municipios de la mancomunidad Sierra de Montánchez- Tamuja. La cual se halla inmersa en un paulatino descenso demográfico en las últimas décadas (INE, 2021).

Un menor número de estudiantes desde los primeros niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ha justificado, según la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, una reducción de la plantilla funcional docente en el curso 2022/2023. La cual no se correlaciona con la reducción producida en el número de estudiantes. Sobre todo, teniendo en cuenta las diferentes capacidades, motivaciones, intereses y procedencia de los mismos.

Lo anterior, tiene como consecuencia un menor número de líneas y desdobles. Ello repercute negativamente en la atención a la diversidad y la equidad en la enseñanza.

El Programa de Formación Profesional de Grado Básico de Industrias Alimentarias presente en el centro educativo es, por tanto, un itinerario en riesgo de desaparecer. Dicho programa constituye una alternativa para alumnos vulnerables desde un punto de vista socioeconómico o que no se adaptan a la vía ordinaria para la obtención del título de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Se elaboraron dos cuestionarios, uno destinado a los docentes y otro a estudiantes. Dichos cuestionarios se centraron en las posibilidades del Programa de Formación Profesional de Grado Básico, como mecanismo de inserción social y laboral, contemplado desde ambos puntos de vista. Observándose la efectividad del programa para atender a aquellos estudiantes con mayores dificultades académicas y, al mismo tiempo, la necesidad de mayores recursos destinados a la mejora, tanto



a nivel de equipo, como formación docente en cuestiones metodológicas y de gestión de la convivencia.

Palabras clave

Contextos vulnerables, enseñanza rural, formación profesional.

Bibliografía

Álvarez, J. L. D. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: La necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (8), 60-78.

Díaz Gandasegui, V. y Caballero Méndez, F. (2014). *Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos*. [Archivo PDF] <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4240/Los%20recursos%20educativos.pdf?sequence=1>

Sarceda Gorgoso, M. C. y Barreira Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332.



Hipatia, entrelazando centros educativos y universidad

Desirée Aguilar-Palomo, Matilde Colmenero Carvajal

CEIP. Pierres Vedel. Teruel

flautadesi@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/bjofockj07c40ow4sko8sos00co4gcw>

Hipatia es un programa de innovación de la Dirección General de Aragón (DGA), su propósito es la formación del profesorado promoviendo la colaboración entre centros educativos aragoneses y la Universidad de Zaragoza a través de estancias formativas bidireccionales. Desde hace tres años, el CEIP. Pierres Vedel (Teruel) participa en este programa.

Este centro, su contexto es pluricultural y con variado Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ANEAE). La finalidad de este programa es crear redes de trabajo entre docentes de centros educativos y de la Universidad para reflexionar sobre temas educativos de interés común para ambas partes y facilitar la posibilidad de observar la forma de trabajo tanto de los centros educativos como de la Universidad. A partir de estas reflexiones, se generan proyectos conjuntos que acercan a la realidad educativa participando al alumnado de grado de magisterio y/o máster de profesorado mediante buenas prácticas en los centros educativos. De acuerdo con Pérez-Pérez (2015), se considera un programa de carácter innovador porque incluye una aportación singular en un espacio determinado que facilita resolver condiciones adversas en el alumnado. Éste se fundamenta en la participación y colaboración entre agentes y actores educativos, en el impacto de la interacción entre el sujeto y el contexto y la importancia de los contextos de prácticas en el proceso de aprendizaje (Hascher, Cocard y Moser, 2004).

Se desarrolla en varias etapas:

a) Jornada inicial (creación de vínculos docentes y diseño plan de trabajo).



b) Desarrollo de la actuación elegida (El centro de interés se ha enlazado entre las materias de francés y música, al estar adscrito en un programa bilingüe y un programa de innovación de Currículo Integrado en Música).

c) Jornada final o de buenas prácticas (Encuentro entre todos los participantes en el que se establecen grupos de trabajo para comunicar sus proyectos y experiencias. Posteriormente, hacer una memoria final con las conclusiones).

Las estancias formativas de cursos anteriores con las mismas redes docentes posibilitó la creación y el seguimiento del proyecto de Aprendizaje Servicio en el que los docentes principiantes participan en la realidad educativa, de esta forma se genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje. Se unen, así, dos partes presentes en nuestros centros educativos, pero frecuentemente separadas e inconexas (Battle y Escoda, 2022). Asimismo, se cumple con el objetivo 4 de los ODS de la agenda 2030.

La interacción entre diversos agentes educativos en distintos niveles, hace que se forme un equipo de funciones interconectadas indispensables para replantearse lo ya sabido en el quehacer educativo y dando un nuevo enfoque interpretativo crítico que ayude a transformar, logrando así los objetivos establecidos en el programa.

Palabras clave

Estancias formativas, buenas prácticas, redes colaboradoras, innovación educativa, aprendizaje servicio (ApS).

Bibliografía

Battle, R. y Escoda, E. (2022). 100 Buenas prácticas de aprendizaje servicio. Editorial Santillana.

Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Olvídate de la teoría: ¿la práctica es todo? Aprendizaje de docentes estudiantes en práctica. Docentes y enseñanza: teoría y práctica, 10, 623-637.



Pérez-Pérez, R. (2015). Análisis de las instituciones educativas y técnicas para la transformación continua. Estudio de casos de las escuelas y prácticas innovadoras. En Medina, A. (Coord.). Innovación de la Educación y de la Docencia. (65-104). Editorial Universitaria Ramón Areces.





La identidad profesional del alumnado del módulo de FOL del título de Atención a Personas en Situación de Dependencia

Pablo Castellano Martín, Nuria Manzano Soto

Estudiante Escuela internacional de Doctorado. UNED

pcastella17@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/9ijhepnkqmg4s84kwwokksswoocwwgc>

Introducción

Se trata de una investigación ubicada en la línea de “Sistemas, modelos y políticas de orientación educativa y apoyo a los centros escolares”, del programa de Doctorado en Educación de la EIDUNED. Dicha investigación se centra en el alumnado del ciclo de Atención a Personas en Situación de Dependencia, cuyo objetivo es fortalecer una identidad profesional y favorecer inquietudes para una educación a lo largo de la vida.

Metodología

Se trata de un diseño de investigación de tipo documental y descriptivo. Adopta un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se ha realizado el diseño metodológico en el que, a través de una matriz de cruce, se combinan los objetivos, los informantes clave y las técnicas empleadas.

Marco teórico

Se ha realizado un análisis de las medidas de orientación establecidas en disposiciones y leyes.

Ley Orgánica de Educación 3/2020 y Ley Orgánica de Educación 3/2006.

R.D. 1128/2003, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

R.D. 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la FP del sistema educativo.



R.D. 1593/2011, por el que se fijan las enseñanzas de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Orden ECD/340/2012, que establece el currículo.

Avances de resultados

La presente investigación se encuentra en proceso.

El currículo del ciclo, establece contenidos para que el alumnado puede configurarse su perfil profesional, a través de un itinerario formativo y laboral.

La legislación educativa analizada, determina que se deben establecer barreras para evitar el abandono escolar, adoptando las medidas para actuar con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, con el objeto de facilitar el éxito académico y la gestión del desarrollo de un proyecto profesional, a través de habilidades, emprendimiento y gestión del conocimiento.

Se debe favorecer que el alumnado valore los aspectos formativos, como una brillante oportunidad de desarrollo humano y de inserción sociolaboral.

Discusión

Los títulos se encuentran bajo las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y FP.

En la lectura de las distintas legislaciones, se indica la necesidad de respetar al alumnado y la importancia de fomentar su creatividad. Las ofertas académicas, son determinadas por las necesidades productivas, por las cuales se establece el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Es necesario encontrar el equilibrio para que la oferta académica pueda atender los deseos, capacidades y originalidad del alumnado, sin que prevalezca la necesidad de ofrecer ofertas académicas, en las que impere la inquietud de satisfacer las demandas productivas.

Conclusiones a partir de los avances realizados

Es necesario incrementar los niveles académicos de la población andaluza, para así favorecer la inserción sociolaboral.



Tras la investigación de la legislación en materia educativa, existen medidas para que el alumnado pueda desarrollar el aprendizaje, con la finalidad de poder fijarse un itinerario formativo.

Es fundamental atender el carácter único de las personas, brindándole la ocasión al alumnado de reflexionar sobre su trayectoria académica y profesional, para la configuración de un itinerario formativo acorde a sus inquietudes e intereses, potenciando la formación permanente y la educación a lo largo de la vida.

Palabras clave

Vulnerabilidad socioeducativa, abandono escolar, medidas de orientación, identidad profesional, inserción sociolaboral.

Bibliografía

Ministerio de Educación y FP (2021). Estadística de Inserción Laboral de Graduados en Enseñanzas de FP. Subdirección General de Estadística y Estudios.

Gobierno de España. Presidencia del Gobierno (2021). Datos de la Encuesta de Población Activa. La Moncloa.
<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/290121-abandono.aspx>

Caritas. (2022) Informe sobre exclusión y desarrollo social en Andalucía. Caritas Española Editores. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/sites/39/2022/03/Andalucia-INFORME-TERRITORIAL-2022.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Jefatura del Estado. BOE. núm. 340 de 30 de diciembre de 2020



Orden ECD/340/2012, de 15 de febrero, currículum del título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. BOE núm.,49 del 27 de febrero de 2012. <https://www.boe.es/eli/es/o/2012/02/15/ecd340/dof/spa/pdf>

El Real Decreto 1128/2003 de 5 de Septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia.



Forjar la identidad profesional en contextos de vulnerabilidad social: la voz del alumnado universitario en prácticas.

Eva Cataño-García, María Dolores Márquez Carrasco

Centro Asociado UNED Sevilla,
Centro de Servicios Sociales Comunitarios Sevilla Este/Alcosa

evacatano@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/qdiu2ot3iisk4o8s04gc4cowcc8gg8s>

En un mundo complejo y que cambia rápidamente, existe un desajuste cada vez mayor entre el crecimiento económico y los recursos finitos del planeta; entre el aumento de la riqueza de algunos y el bienestar de muchos. Esto puede requerir repensar la relación entre el aprendizaje formal e informal, y rediseñar el contenido de la educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2022).

Los estudios coinciden en señalar que el desempeño en escenarios de prácticas de los estudiantes está fuertemente relacionado con los modelos e imágenes que construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus tutores profesionales. La práctica profesional facilita un proceso de conformación de la identidad profesional del alumnado, que se refleja en gran medida en las dinámicas que se establecen en los centros de prácticas (Díaz et al., 2018; García Vargas et al., 2016; García-Vargas, 2021).

Esta comunicación analiza las percepciones de un grupo de estudiantes del Centro Asociado de Sevilla de la Universidad Nacional de Educación a Distancia sobre sus experiencias prácticas en situaciones sociales vulnerables. Específicamente, analizamos los discursos de 16 estudiantes de los grados de Pedagogía y Educación Social. Las entidades en las que se han desarrollado prácticas incluyen residencias de ancianos, servicios sociales destinados a personas con carencias, violencia de género, institutos de difícil desempeño, interculturalidad e inmigración, tratamiento sociofamiliar y población desfavorecida en barriadas deprimidas, ámbito penitenciario, mujeres adultas inmigrantes, entre otros.



Desde la universidad se introdujo una práctica formativa innovadora llamada Tus Prácticas en Tres Minutos (TP3M) en el año académico 2017-18 (Cataño-García, 2019a, 2019b). La tarea de TP3M es animar a los estudiantes que han realizado las prácticas externas a grabar un vídeo de hasta tres minutos reflexionando sobre su experiencia de prácticas. Esta iniciativa tiene dos propósitos. Permitir, por un lado, que los estudiantes reflexionen de manera profunda y personal sobre las experiencias vividas durante este periodo, y por otro, proporcionar recursos informativos y directos sobre las áreas de prácticas y contextos, narrado por iguales, para futuros estudiantes de prácticas. El contenido del video responde a preguntas sobre la práctica, las expectativas y los aprendizajes. Para su análisis se utilizó una metodología de investigación cualitativa utilizando técnicas de videos cortos seguidas de codificación con el software Nvivo.

El análisis del contenido discursivo plantea interrogantes de investigación ¿existen brechas entre las expectativas de los estudiantes universitarios y su experiencia real de práctica en situaciones sociales vulnerables? ¿Cuáles son las principales barreras que encuentran? ¿en qué medida los estudiantes perciben que hacer prácticas en entornos vulnerables contribuye a construir su identidad profesional?

En conclusión, se pretende crear debate sobre si la vulnerabilidad social realmente juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

Prácticas profesionales, vulnerabilidad social, investigación social, alumnado, UNED

Bibliografía

Cataño-García, E. (2019a, junio 8). Imagino, vibro, ¡crezco! [Blog]. *Prácticum y*

Prácticas Profesionales. <https://gidpip.hypotheses.org/3157>

Cataño-García, E. (Director). (2019b, junio 9). *Canal Tus Prácticas en 3 Minutos*

TP3M UNED- Sevilla. https://www.youtube.com/watch?v=o0EwMW5ve_M



Díaz, J. Q., Corbella, M. R., & García, M. L. S. (2018). *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación*. Facultad de Educación.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=831166>

García Vargas, S., González Fernández, R., & Martín Cuadrado, A. M. (2016).

Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 28, 245-259.

García-Vargas, S.-M. (2021). La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social. *Revista Practicum*, 6(2), Art. 2.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12830>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico . (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>





El educador social al otro lado de los muros

Noelia Peláez Vázquez

Centro Asociado UNED Sevilla

nopelvaz@hotmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/mptm9j5zb9c4sksowgggswwk48ogcg>

Existe una realidad paralela a la que vivimos, en la que convive un colectivo vulnerable y con una acuciante exclusión social (Añaños y Jiménez, 2016). La vida al otro lado de los muros es una incógnita para la mayoría de la sociedad, debido al gran secretismo que rodea todo aquello que sucede tras las concertinas.

Cuando entras dentro de una prisión huele a miedo y a tristeza; todo se vuelve gris y tu alma se va encogiendo a medida que vas pasando los diferentes controles, que velan por la seguridad interior del centro. El ruido de las puertas abriéndose y cerrándose te atraviesa los tímpanos y te martillea la mente hasta hacerte un nudo en el estómago. Y ahí es, si, ahí es, en ese lugar inhóspito, dónde la figura del educador social cobra especial sentido.

En las prisiones trabaja un equipo de profesionales que colaboran en red para ofrecer a los internos una mejor calidad de vida y acompañarlos durante todo el arduo proceso que dura su condena. De entre todos ellos destaca la figura de los educadores sociales, no sólo por las funciones que realizan, sino por la singularidad que tiene la obtención de esta plaza de la Administración del Estado. Concretamente, pertenecen al Ministerio del Interior, pero no se les exige ningún tipo de titulación para ejercer esta profesión, de hecho, se obtiene por promoción interna desde el cuerpo de Ayudantes de Instituciones Penitenciarias, valorándose entre otros, cualquier carrera universitaria (puntuando lo máximo Derecho y Psicología). Podemos considerar, que en el ámbito penitenciario existe un gran intrusismo profesional, ya para desempeñar el puesto, no se exige la titulación en Educación Social (Martín y Vila, 2016). Desde fuera de la institución puede parecer un auténtico disparate que, personas que no están formadas, ejerzan un puesto sólo por el hecho de tener una antigüedad como funcionarios de prisiones, sin embargo, desde dentro,



se ve como una salida profesional para dejar “los patios” (a su favor podemos señalar que conocen muy de cerca el ámbito, ya que llevan muchos años trabajando estrechamente con los internos, y conocen sus necesidades).

Las funciones que desempeñan son diversas; desde el acompañamiento diario de los internos que tienen asignados, hasta la realización de informes sobre la conducta de los internos o el desarrollo de actividades socioeducativas. Desde mi experiencia, hay dos funciones que han llamado más mi atención: una, su participación directa en las “cundas” – entrevistas a los internos realizadas por educadores sociales, para decidir el módulo en el que residirán; y dos, su participación en la Junta de Tratamiento, donde se deciden los permisos, terceros grados, destinos remunerados... sin duda, una función complicada, ya que está en sus manos el futuro de los internos. Al otro lado de los muros, hay otra vida, otra realidad apasionante en la que ser educador es una sensación muy gratificante, que cada día te depara una nueva aventura.

Palabras clave

Centros penitenciarios, prisiones, "cundas", permisos, terceros grados.

Bibliografía

Añaños Bedriñana, F. T. y Jiménez Bautista, F. (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto. *Papeles de población*, 22(87), 63-101.

Martin, V.M y Vila, Eduardo. S. (2016). Si nada cambia, todo continua igual. La educación social y sus ausencias en el ámbito penitenciario. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 11-29. <https://eduso.net/res/revista/22>



El alumnado de educación social de la UNED tutorizados en los servicios sociales comunitarios de la comarca del Jiloca, y su necesaria formación en urgencias y emergencias sociales

Joaquín Martín García

Estudiante Escuela internacional de Doctorado. UNED

jmartin1803@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/4ffw41bqm6uc4k4ko4gksgcoccksk8s>

Introducción

Cada día es mayor la exigencia por la población en general dirigida a los servicios sociales comunitarios en la satisfacción de necesidades vitales y resolución de conflictos. En la pasada pandemia se evidenció su consideración como servicios y profesionales esenciales a los técnicos que día a día desarrollan su labor en los Servicios Sociales Comunitarios.

Profesionales como los psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, auxiliares de ayuda a domicilio, conductores de transporte social adaptado y personal administrativo han ofrecido su profesionalidad, conocimientos técnicos y experiencia para hacer frente a una pandemia como la del COVID-19. En esa función asistencial nos surge una serie de preguntas tales como: ¿si estábamos preparados?, si ¿nos imaginábamos las consecuencias tan graves?, y entre ellas una fundamental: ¿estábamos formados para afrontar esta pandemia y otras emergencias sociales?

Desde el ámbito de la Educación Social y como profesionales nos planteamos una pregunta más; a saber: ¿Estamos a nivel de tutorización preparados para transmitir pautas, herramientas pedagógicas y conocimientos a nuestros alumnos y alumnas en prácticas para afrontar este tipo de situaciones?



Metodología

En este trabajo la metodología empleada es el análisis de situaciones prácticas complementadas a un marco teórico basado en comunicaciones, artículos, libros, manuales, planes de emergencias y otros.

Resultados

Están basados tanto en valoraciones cuantitativas y cualitativas derivados de entrevistas dirigidas a ahora profesionales ya graduados que previamente fueron alumnas en prácticas de la UNED. Igualmente Con este trabajo se desea dar respuesta a estas cuestiones en primer lugar definiendo el rol del educador y educadora social en urgencias y emergencias sociales, desde un puesto laboral como es el de los servicios sociales comunitarios; en segundo lugar definiendo la estructura legal y operativa de unos servicios sociales generales como son los de la comarca del Jiloca en la provincia de Teruel; en tercer lugar analizar la experiencia y conocimientos de unas alumnas en prácticas y su tutor educador social en los conceptos básicos de la urgencia y emergencia social, su metodología y papel en los planes de emergencias comarcales, en los planes sectoriales del grupo de acción social de protección civil; además de otras características que nos llevan a conocer más en profundidad nuestra labor en situaciones tan críticas e imprevisibles en pro del “buen hacer” dirigido a nuestros y nuestras usuarios pero con su involucración y empoderamiento.

Conclusiones

A pesar que cada vez más la Educación Social en los Servicios Sociales se va introduciendo con mayor amplitud, en el campo de las Urgencias y Emergencias Sociales su rol profesional se tiene que hacer más presente, y su labor de divulgación, investigación y promoción se ha de realizar con mayor profundidad.

Palabras clave

Educación social, servicios sociales comunitarios, pandemia COVID-19, urgencia social y emergencia social.



Bibliografía

ASEDES (Asociación estatal de educación social) y Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales. Documentos profesionalizadores. (2007). Barcelona: ASEDES.

Arricivita Amo, Á.L. Manual para trabajadores sociales y otros profesionales de la ayuda, (2013). Huesca: Gráficas Alós.

Azara Fustero, M.P y Mazo Ferraz A. Estudio de los Instrumentos de Trabajo que utilizan la Educadora Social en la praxis profesional. (2012). Zaragoza: CEES-Aragón.

Gobierno de Aragón. Ley 5/2009, de 30 de junio de Servicios Sociales de Aragón. BOE nº 201, de 20 de agosto de 2009. <https://www.boe.es/eli/es-ar/l/2009/06/30/5> Consulta realizada en febrero de 2023.

GOOGLE FORMS. Crea formularios atractivos. <https://www.google.es/intl/es/forms/about/> Consulta realizada en febrero de 2023.

Instituto Aragonés de Servicios Sociales. X Jornadas Técnicas de Centros de Servicios Sociales. Intervención de los Servicios Sociales ante situaciones de Emergencia. Isabel Vicente, Araceli Escartín, Carlota Moreno y Joaquín Martín. Orihuela del Tremedal-Teruel: Gobierno de Aragón. 19-21 octubre 2016.

Martín García, J. Funciones e intervenciones del educador social comunitario en el ámbito de las emergencias sociales y catástrofes. (2016), VII Congreso Estatal de Educación Social. Sevilla: RES Revista de Educación Social. Número 24.



(2017). Enlace: <http://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/997.pdf> Consulta realizada en febrero de 2023.

Ministerio de Sanidad. Gobierno de España. Documentos Centros Sanitarios. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Centros_sociosanitarios.pdf Consulta realizada en febrero de 2023.

Plan Sectorial del Grupo de Acción Social de Protección Civil de la Comarca del Jiloca. https://www.jiloca.es/wp-content/uploads/2020/02/Segmento_001_de_PLAN_SECTORIAL_DEL_GRUPO_DE_ACCION_SOCIAL_DE_PROTECCION_CIVIL_DE_LA_COMARCA_DEL_JILOCA-compressed.pdf. Consulta realizada en febrero de 2023.

Real Academia de la Lengua Española. Coronavirus y pandemia. <https://dle.rae.es/coronavirus> <https://dle.rae.es/pandemia> Consulta realizada en febrero de 2023.



El coordinador de Bienestar y Protección. Un nuevo perfil docente, un nuevo reto ante la violencia en la infancia

Isabel Serrano Marugán

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

isaserrano@madrid.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/8s3qs635rdc8cckwkgocosck4gc8wo8>

Introducción

Recientemente, con la aprobación e implantación de la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, se ha creado una nueva figura en los centros educativos, el Coordinador de bienestar y protección.

En los centros educativos la nueva figura profesional del coordinador de bienestar y protección será la encargada de aglutinar capacidades y recursos para velar por el derecho a la protección integral de la infancia.

Es por ello un reto que se recogerá en próximos desarrollos normativos y, en este sentido se ha planificado la formación inicial para que estos profesionales desempeñen sus funciones en consonancia con lo especificado en la norma, dicha formación se está llevando a cabo en esta Comunidad Autónoma desde el inicio de este curso 2022-2023.

Marco teórico

Tomamos como referencia la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su **artículo 126 punto 2** establece que: *“Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”*. Asimismo, en el **artículo 124** de citada ley en su **punto 5** establece que: *“Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las*



*funciones que debe desempeñar el **coordinador o coordinadora de bienestar y protección**, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad. Las directoras, directores o titulares de centros educativos se responsabilizarán de que la comunidad educativa esté informada de los protocolos de actuación existentes, así como de la ejecución y el seguimiento de las actuaciones previstas en los mismos”.*

Por su parte, la **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio**, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia fija en su **artículo 35 punto 1** que: *“Todos los centros educativos donde cursen estudios personas menores de edad, independientemente de su titularidad, deberán tener un Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección del alumnado, que actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro”.* Por otro lado, en el **punto 2** del mismo artículo expone que: *“Las administraciones educativas competentes determinarán los requisitos y funciones que debe desempeñar el **Coordinador o Coordinadora de bienestar y protección**. Asimismo, determinarán si estas funciones han de ser desempeñadas por personal, ya existente en el centro escolar o por nuevo personal”.*

En este sentido **las Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, de 14 de julio de 2022, sobre comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid**, establecen en su artículo 3.6.2. designación y colaboración, que: *“ El director comunicará la designación del coordinador en el primer consejo escolar y en el primer claustro de profesores que se celebre en el correspondiente curso escolar”.*

Así mismo en el artículo 3.6.3, se establece que: *“El docente que sea designado como **Coordinador de Bienestar y Protección** deberá realizar un curso de formación en las condiciones que se regulen por la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades”.*



Análisis

Para que los nuevos coordinadores de bienestar, que han sido nombrados este curso escolar 2022-2023 puedan desempeñar sus funciones, en la Comunidad de Madrid se ha puesto en marcha una formación acreditada e imprescindible para el desempeño de dicho puesto. La finalidad de estos cursos es formar a los futuros Coordinadores de bienestar y protección que han comenzado a desempeñar su función a partir de su nombramiento en este curso.

El curso pretende dotar a este profesional, de los conocimientos y herramientas básicas para promover una convivencia positiva en los centros educativos libre de violencia, y poder identificar e intervenir en situaciones que vulneren los derechos básicos de los menores. Así como, aquellas situaciones que les pongan en situación de riesgo o desprotección. Consta de 30 horas en formato online no tutorizado y hasta el momento se han realizado tres ediciones con más de 7.000 docentes formados.

Las funciones del coordinador de bienestar y protección se han agrupado en 5 grandes grupos: funciones de planificación, detección temprana, prevención, intervención educativa, y formación. La actuación del coordinador/a de bienestar y protección debe desarrollarse en el marco del Plan de Convivencia del centro y estar recogida en el Proyecto Educativo del Centro. Para poder desempeñar correctamente y de manera efectiva sus funciones ha de colaborar estrechamente y coordinarse con el equipo directivo, el servicio de inspección educativa, los servicios de orientación y los tutores.

Conclusiones

El coordinador de bienestar y protección y la puesta en práctica de sus funciones es un reto ineludible ante los casos de violencia contra la infancia. La exposición de niños y adolescentes a la violencia en cualquiera de sus formas, como el acoso escolar, el ciberacoso, el abuso o el grooming, etc. tiene graves consecuencias sobre el desarrollo personal, la socialización y el proceso educativo de los niños y adolescentes que lo padecen. En este contexto, la educación tiene un especial protagonismo en la labor preventiva de la violencia, en su detección precoz, tanto



en contextos de aprendizaje físicos como virtuales, y en la generación de entornos protectores en el ámbito escolar. Por tanto, la implantación de esta figura en todos los centros educativos es una ocasión única para mejorar la atención al alumnado desde la protección infantil. Es necesario impulsar un cambio social.

Palabras clave

Bienestar, protección, violencia, educación inclusiva, socioemocional.

Bibliografía

Arruabarrena, I. (2006). La protección infantil: el papel de la escuela. Gobierno de Navarra, Dirección General de Familia.

Ramos, R. (coord.) (2018). *Los costes de la violencia contra la infancia. Impacto económico y social*. EDUCO y Universidad Pontificia Comillas.



Estrategias para favorecer el vínculo escolar desde un enfoque socioeducativo. Un estudio de casos

Sergio Jorge Fernández Ortega

Universidad Complutense de Madrid

sergiojf@ucm.es



<https://canal.uned.es/video/magic/dpr8enradqowowoogwosk4c048owgco>

Aunque la tasa de abandono escolar temprano sigue en descenso en España (de un 26,3% en 2011 a un 16% en 2020), continúa siendo de las más altas de Europa, solo por debajo de países como Turquía (26,7%) y Malta (16,7%) (Eurostat, 2021).

Esta situación supone un problema que suscita gran interés en la sociedad actual, ya que implica un déficit en la adquisición de aprendizajes necesarios para una adecuada inserción social y laboral para una parte de la juventud (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010), que puede derivar en situaciones de dificultad social (Sáez, 2005; Capriati, 2015).

Esta investigación plantea la identificación de las principales estrategias que se desarrollan desde la educación social para la prevención del abandono escolar temprano, bajo un paradigma sociocrítico, en vinculación con cierto compromiso político, y desde un enfoque cualitativo mediante un estudio de casos, acudiendo a un grupo de cinco informantes, profesionales de la educación social, que desarrollan su labor en centros escolares de diferentes comunidades autónomas.

La técnica utilizada para la recogida de información ha sido el grupo de discusión, estrategia idónea para captar las percepciones de los informantes con respecto al objeto de estudio, mientras que para el análisis de la información generada se ha seguido una estrategia mixta, tanto deductiva como inductiva, tratando de relacionar las categorías con las dimensiones y obteniendo otras informaciones relevantes o no establecidas a priori.

Como resultados, se han identificado algunas estrategias preventivas interesantes, clasificadas en diferentes áreas, como la intervención familiar, incluyendo la



colaboración entre la familia y el centro educativo, el contacto con el entorno y la conexión con el mundo laboral, la vinculación y sentido de pertenencia al centro, la incorporación de entidades y recursos del entorno en el centro educativo y los programas con adaptaciones específicas.

Además, se detectan en el discurso algunos aspectos que, debido a su generalidad, se pueden considerar principios socioeducativos, entre los que destacan la flexibilidad, la coordinación y el acompañamiento educativo.

Las estrategias identificadas en la investigación coinciden con las detectadas en la revisión de las funciones socioeducativas en centros escolares, entre las que se encuentran la colaboración con las familias, las relaciones del centro educativo con el entorno y la orientación personal y social. Además, se constata que la vinculación del alumnado con el centro y favorecer su sentido de pertenencia (Gil et al., 2021; Virtanen et al., 2021) son estrategias que ayudan en gran medida a la prevención del abandono escolar temprano.

Los principios socioeducativos identificados son refrendados por otros autores e investigadores, como la flexibilidad de métodos y del sistema (Castillo et al., 2016; Melendro, 2008), la coordinación y comunicación entre los agentes implicados (UNICEF, 1996; García, 2013; Quintanal, 2019) y el acompañamiento (Lee & Burkam, 2003; Consejo de la Unión Europea, 2011; Chen et al., 2019; Quintanal, 2019).

Palabras clave

Educación social, estrategias socioeducativas, escuela, abandono escolar, prevención.

Bibliografía

Capriati, A. J. (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (69), 131-150.



- Castillo, M., Paredes, L. & Bou, M. (2016). Educación social y escuela. Necesidades, contextos y experiencias. UOC.
- Chen, B. -B., Wium, N., Dimitrova, R. & Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 38(3), 705–714.
- Consejo de la Unión Europea. (2011, 28 de junio). Recomendación del Consejo. Relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Diario oficial de la Unión Europea C 191/01 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN)
- Eurostat (2021). Early leavers from education and training by sex. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/t2020_40/default/table?lang=en
- García, M. (2013). Absentismo y abandono escolar. Síntesis.
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L. & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58, 1082–1095. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Lee, V. E. & Burkam, D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (4), 65-77.



Organización de Estados Iberoamericanos (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. OEI.

Quintanal, J. (2019). La educación social en la escuela: un futuro por construir. CCS.

Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. Indivisa. Boletín de estudios e investigación, (6), 237-248.

UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del Niño. UNICEF.

Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M. -K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. Learning and Individual Differences, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>



Menores en riesgo de exclusión: herramientas para la transición a la vida adulta.

María Teresa Miranda Vázquez

Centro Asociado UNED Sevilla

mtmiranda@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/q5ez6wdukxcskws0840okowss00oko8>

Entre las situaciones, que surgen de la observación en el centro de protección de menores, donde trabajo hace años, con niños y niñas de 12 a 16 años, está esta propuesta de intervención educativa. Es un centro de acogida inmediata, CAI, donde a lo largo de todo el año, pasan por él unos 30 a 40 menores en situación de riesgo y vulnerabilidad social, usuarios del servicio. Llegan dañados con una carga emocional enorme, la cual dificulta relaciones sociales normalizadas a este grupo. De esta observación directa, nace la idea de la creación de una intervención conjunta con los profesores y profesoras del IES donde van estos menores y así paliar los altibajos y conductas inapropiadas que llegan a tener estos chicos y chicas en su centro de estudios. Estas conductas dificultan su estudio y con ello las relaciones sociales con los jóvenes de la comunidad y pueblo donde se encuentra este CAI, así como su futuro laboral.

Estos jóvenes tienen desventajas laborales, condicionadas por los factores educativos y dificultades en sus procesos de adaptación a los contextos sociales, escolares y laborales, por lo que tienen un escaso dominio de competencias, debido a factores de riesgo físico, psicosociales y contextuales (Jurado et al., 2015; Saldaña, et al., 2020; Coronel y Farje, 2020).

Esto hace más compleja la transición al a vida adulta. El tránsito a la vida adulta se convierte así en una operación de riesgo y el joven o la joven que han de realizar el tránsito son sin duda sujetos especialmente tanto vulnerables a los avatares externos –laborales, económicos o relacionados con el establecimiento de redes de comunicación y apoyo social– como a sus propios procesos de construcción de la personalidad. (Melendro, 2011, p.34).



La intervención que se quiere implementar consiste en dar a estos chicos y chicas las herramientas necesarias para que su etapa en el IES, les permita conseguir el éxito en sus estudios y con ello que su tránsito a la vida adulta se produzca de manera estable. Se propone una serie de actuaciones sobre la enseñanza de técnicas de estudio en las cuales tanto dentro del IES como en horario de tarde en el CAI, estos chicos y chicas en riesgo de exclusión social, con estas desventajas sociales se beneficien del programa educativo y lleguen al éxito en el curso escolar correspondiente.

Esta mejora de la intervención educativa en estos jóvenes, pasa también por la mejora de las competencias y la formación de los profesionales que los atienden. Por tanto, mediante un seminario se impartirá un curso de técnicas de estudio a los propios profesionales de estos centros. Que serán las técnicas que ellos como profesionales enseñarán a estos chicos y chicas.

Palabras clave

Joven, desventajas, intervención, inserción social y laboral, riesgo.

Bibliografía

- Castro, L. K., García, C. H., y López, R. E. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 38-50. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31309>
- Coronel, F. T., y Farje, C. A. (2020). Percepción social para reinserción de privados de libertad en Perú: Efecto del edentulismo. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 236-249. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32437>
- Chávez, J. R., y Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 384-399. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29629>



- Jurado, P., Olmos, P., y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224.
- López, M., Santos, I., Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- Melendro, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. UNED.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Melendro, M. (Coord.) (2011). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Melendro, M. (Coord.) (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. UNED.
- Rodríguez, A. E., De-Juanas, Á., y González, Á. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIV (263), 109-126.
- Saldaña, C., Polo-Vargas, J. D., Gutiérrez-Carvajal, O. I., y Madrigal, B. E. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 25-37. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31308>





Formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. Capacitación de agentes mediadores para la promoción del cambio socioeducativo a través de un programa de posgrado y desarrollo profesional en línea.

Rubén Jiménez Jiménez, Ana María Martín Cuadrado

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

rubenji@copesa.es



<https://canal.uned.es/video/magic/5soad9ftzd444woogw48sokss84wswg>

La Educación Social se ha vuelto una estrategia importante para abordar las diversas problemáticas y necesidades de la escuela actual. El sistema educativo se enfrenta a situaciones complejas en las que la colaboración entre diferentes agentes, la constitución de equipos interdisciplinarios que integren todas las dimensiones del desarrollo humano (entre las que se incluye la social) nos lleva a analizar cuál es el papel de las y los educadores sociales frente a los retos actuales del sistema educativo. En este sentido, resulta fundamental contar con educadoras y educadores sociales capacitados para actuar en contextos educativos complejos abordando aspectos como la promoción de la convivencia, la inclusión educativa, la promoción de la participación de la comunidad educativa y la creación de redes de colaboración con el territorio.

Dada la diversidad de experiencias y trayectorias profesionales de estos agentes educativos, se requiere de una formación especializada que permita su incorporación al sistema educativo y su desarrollo profesional en contextos educativos complejos y de especial dificultad. Es por esto que se ha desarrollado un programa de formación de posgrado en línea, con estructura modular y un marco de competencias, que permita cubrir las necesidades formativas de los profesionales de la educación social a lo largo de su ciclo de vida profesional tanto en contextos de baja, media y alta complejidad.



Esto nos lleva a reflexionar sobre el tipo de formación especializada que necesitarían en los diferentes momentos de su desarrollo profesional en este ámbito de acción social, con una propuesta que:

Permita y prepare para la incorporación de educadoras y educadores sociales al sistema educativo conociendo el discurso y la práctica más innovadora en relación con los principales problemas del sistema educativo. Permita integrarse como miembro activo de la comunidad educativa en contextos complejos y de especial dificultad.

Favorezca su desarrollo profesional a lo largo de su ciclo de vida profesional tanto en los momentos iniciales de su incorporación al sistema educativo como en su etapa de diversificación.

Genere conocimiento desde la sistematización de su experiencia y posterior investigación en el ámbito del sistema educativo.

La presente comunicación expone el origen y desarrollo de un programa de formación de posgrado con modalidad en línea, estructura modular y el desarrollo de su marco de competencias. Se presentan las necesidades formativas de los profesionales de la educación social en el sistema educativo, los niveles de formación que precisan en los diferentes momentos de su carrera profesional y los motivos que justifican la creación de una formación especializada de posgrado modular y con diferentes itinerarios. Como principales contribuciones al progreso académico y profesional se apunta la colaboración entre el ámbito académico y el ámbito profesional, la creación de un programa de posgrado específico en el campo de la Educación Social en el sistema educativo y el desarrollo de un mapa de competencias ad hoc. La conclusión de esta experiencia es la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar procesos de formación permanente en colaboración entre el ámbito académico y el ámbito profesional.

Palabras clave

Educación Social, sistema educativo, desarrollo profesional, formación por competencias, formación en línea.



Bibliografía

Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Educación (ANECA) (2004).

Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Vol. 1).

Madrid: ANECA.

https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia10305.pdf

Arandia, M. y otros (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y

educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y

perspectivas en la comunidad autónoma vasca. Revista de Educación, 359,

505-529. [https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-](https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359-23.html)

[educacion/numeros-revista-educacion/numeros-](https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359-23.html)

[antteriores/2012/re359/re359-23.html](https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359-23.html)

Arnáiz Sánchez, P. (2019). La Educación Inclusiva: mejora escolar y retos para el

siglo XXI. Revista del Consejo Escolar del Estado, 6(9), 41-

52. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-inclusiva-](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-inclusiva-mejora-escolar-y-retos-para-el-siglo-xxi/ensenanza-politica-educativa/23951)

[mejora-escolar-y-retos-para-el-siglo-xxi/ensenanza-politica-](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-inclusiva-mejora-escolar-y-retos-para-el-siglo-xxi/ensenanza-politica-educativa/23951)

[educativa/23951](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-inclusiva-mejora-escolar-y-retos-para-el-siglo-xxi/ensenanza-politica-educativa/23951)

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Asociación Estatal de Educación

Social. [https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-](https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/)

[profesionalizadores/](https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/)

Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (2007). Marco conceptual

de las competencias del educador

social. https://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf



- Barnett, Ronald (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, Gedisa
- Borges, C. & Cid, XM. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. RES: Revista de Educación Social, (29), 174-193. <https://eduso.net/res/revista/29/miscelanea/educacion-social-y-profesorado-la-escuela-como-espacio-comun-de-intervencion>
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 39-59.
- Caride, J.A., Sanjurjo, Liliana, y Trillo, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 89, 89-101. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3089>
- Dapía Conde, M. D., y Fernández González, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Muñiz-Cortijo, L.M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 403-419. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511>
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad,



Eficacia y Cambio En
Educación, 20(1). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>

Fernández Rey, E. y Ceinos, C. (2018). ¿Qué hay de escuela y de educación social en la formación inicial universitaria de los educadores/as?: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016) (pp. 261-275). Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia y Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10347/16677>

Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350968/446457>

González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 28, 229-243. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.17

Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Revista Currículum, (2), 139-159.



- Huberman, M. (1995a). Professional careers and professional development, en T.R. Guskey y M. Huberman (Eds.), Professional development in education: new paradigms and practices. Teachers College Press.
- Jiménez Jiménez, R. (2022). Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: propuestas y actuaciones desde la Educación Social en el sistema educativo. A.M. Martín cuadrado (Coord.), Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social (pp. 85-103). Octaedro.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. RES. Revista de Educación Social. 16. https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- Martín Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J. y Estrada Parra, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes noveles. Revista Ethika+, (3), 147–165. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.6104>
- Jiménez Jiménez, R. y Martín Cuadrado, A. M. (2022). El ámbito educativo: actuación desde la Educación Social. En A.M. Martín Cuadrado (Coord.), Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social (pp. 15-33). Octaedro.
- Puig, X. y Fernández de Sanmamed Santos, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Olveira, M. V. Carrera



Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016) (pp. 17-50). Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia y Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10347/16677>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781#dd>

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre), por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. Boletín Oficial del Estado, 243, de 10 de octubre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>

Rodorigo, M., y Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. Contextos Educativos. Revista de Educación, 25, 183–200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>

Sáez-Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa, 71, 15-38. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/351120/446454>



- Sáez-Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social*, 16, 9-20.
- Serrate, S. y González, M. (2019). La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (71), 60-78. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn71id351358>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- Terrón-Caro, T., Rebolledo, T., Rodríguez, M. R. y Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales. Un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33, 141-164. <https://doi.org/10.6018/j/233181>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) (2019). Convenio entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), para la realización de actividades de formación permanente. (Convenio inédito). Madrid.
- Vila, E. S., Cortés, P. y Martín, V. M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. REICE.



Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,
18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>





Línea 5. Programas de política educativa en ámbitos de diversidad

Coordinador: José Nicolás Saiz López

Secretario y Coordinador Académico.
Centro Asociado UNED Cantabria.



<https://canal.uned.es/video/magic/hv52aipdt68sc8wkwgogk44o4gkgooo>





La mentorización de los nuevos funcionarios en práctica como aval de competencias específicas necesarias para ejercer la función docente.

Isabel Serrano Marugan

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

isaserrano@madrid.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/s2zekproppcg08s4o80ccgko8googoo>

Introducción

La comunidad de Madrid ha implantado en este curso escolar 2022-2023, y por primera vez, una actuación para reforzar e incrementar la calidad del profesorado de los centros públicos con una mayor preparación de la plantilla. Para ello se ha creado la llamada Capacitación Integral Docente (CID) con esta capacitación se quiere conseguir que, antes de incorporarse a sus puestos docentes, los aspirantes a ser funcionarios de carrera, que han aprobado el proceso de selección de maestros o profesores, superen un periodo de prácticas. Esta fase de prácticas ha sido modificada, tanto en la duración de las mismas como en la formación que deben superar con éxito los aspirantes. Así, el tiempo ha aumentado de seis meses en pasadas ediciones, a un curso escolar en la actualidad y la formación, se ha reforzado con un mayor número de horas de formación, ya que pasan de 25 a 120 y además deben superar una evaluación final.

Asimismo y para poder dar respuesta a la CID el verano del curso 2021-2022 se inició un proceso pionero y novedoso para formar a los mentores/tutores de estos nuevos funcionarios, de manera que aquellos maestros que superaron la oposición el pasado verano (julio 2022) en este momento están siendo mentorizados y apoyados por aquellos profesores con mayor experiencia y que cuentan con una base de conocimientos y habilidades para ejercer en el aula y también, para ayudarles a desempeñar su labor en el centro educativo durante su primer año de trabajo. Estos mentores han superado una formación específica de 30 horas.

Marco teórico



Como marco teórico, hay que resaltar el soporte normativo de este nuevo proceso de mentorización de los nuevos profesores y por tanto, hay que destacar la **Resolución de 9 de septiembre de 2022**, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el proceso selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Resolución de 1 de febrero de 2022.

Análisis de la Mentorización

Queremos analizar y reflexionar sobre el programa de formación de los maestros mentores por un lado y por otro lado, la formación de los nuevos funcionarios en prácticas y por tanto las características de la CID.

El curso para los tutores consta de 30 horas de las cuales 25 son en línea y cinco presenciales, se organizan en cinco módulos en los que se actualizan cuestiones normativas, de organización, de la clase y de convivencia y también se presentan temáticas de innovación y formación. Asimismo, durante el periodo de formación, estos tutores o mentores han aprendido procesos y modalidades de observación, pautas y estrategias para ayudar profesionalmente a los nuevos maestros y también para dar respuesta a los retos diarios que se afrontan en los colegios. Además, se han formado en iniciativas vinculadas a otros sistemas educativos de éxito, como Canadá, Alemania y Reino Unido entre otros.

Por su lado, el programa que deberán completar los funcionarios en prácticas, consta de cinco módulos y cuenta con vídeos, foros de consulta, webinars, con expertos, ejercicios prácticos y supuestos tipo que les ayuden a incorporarse a sus funciones, como maestros, con seguridad, responsabilidad y con las cualidades comunicativas y liderazgo necesarias para desempeñar la función docente.

Conclusiones

Todo el proceso, en su conjunto abre una nueva vía de acceso al funcionariado de los centros educativos con el objetivo de proporcionar una respuesta educativa de mayor calidad que repercutirá, sin duda, en un proceso de enseñanza y aprendizaje también de mayor calidad.



Palabras clave

Mentorización, competencias docentes, Capacitación Integral Docente, formación docente, calidad docente.

Bibliografía

León, M.J.; López, M.C. (Coords.) *Experiencias de Mentorización a Profesorado Principiante en la Educación Superior*. Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorización en la Educación Superior. Universidad de Granada, 2009.

Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO. "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges".

Viseras Alarcón, E., García Fernández, P., Guadix Escobar, E. M. Y Ruíz Padillo, D.P. (2010). *Herramientas para el desarrollo y seguimiento del proceso de mentorización*. Jornadas Andaluzas de Formación Inicial del Profesorado Universitario. El papel de los Mentores. Universidad de Granada.





Programas de política educativa en ámbitos de diversidad social y cultural. Desarrollo funcional y estructural de dicho proceso en España.

Blas Campos Barrionuevo
Centro Asociado UNED Úbeda - Jaén

bcampos@ubeda.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/g4u5fqwh1s00c0o4swwwowkoswcokoos>

1. Introducción.

Para el profesorado de nueva incorporación a la profesión docente –*principiante*– sus conductas interactivas son muy necesarias para guiar y asesorar todo su proceso profesional de adaptación y crecimiento progresivo(s). Trasladar este aspecto base (*inducción a la enseñanza del profesorado principiante*) en contextos diversos a nivel social y cultural en centros rurales agrupados (CRA), conlleva establecer programas y políticas (educativas) de acompañamiento al profesorado novel.

En nuestra investigación (aún en curso) hemos y estamos trabajando en un CRA en la provincia de Jaén, ubicado en una zona rural con cuatro sedes, con una población muy diversa de distintas nacionalidades, con distintas inquietudes, ..., que determina la atención a un alumnado diverso en toda su extensión curricular, social, familiar.

2. Metodología.

Para el desarrollo de esta investigación se ha utilizado/está utilizando una metodología cuanti-cualitativa con énfasis en el estudio de los grupos de discusión y un análisis de los resultados de los cuestionarios ad hoc aplicados a todo el profesorado y estudiantes de dicho CRA.

La comprensión de los distintos procesos de adaptación y evolución del profesorado principiante y las entrevistas en profundidad se han realizado/realizan atendiendo a sus distintos escenarios escolares y didácticos, de cara a la construcción y experimentación de su realidad docente.



3. Marco teórico.

3.1 Políticas educativas para el proceso de inducción del profesorado principiante. Una visión funcional.

El proceso de inducción a la docencia, como parte del proceso de formación continua del profesorado, debe actualizarse y vertebrarse a través de distintos programas o políticas educativas que conlleven una interacción integral de los noveles en sus centros de inicio a la profesión docente, posibilitando un crecimiento profesional autónomo y de forma progresiva una verdadera identidad profesional a nivel docente.

3.2 El proceso de inducción o (fase de prácticas) en los Cuerpos docentes no universitarios en el sistema educativo español. Una visión estructural.

La fase de prácticas o proceso de inducción a la enseñanza forma parte del proceso selectivo, en los distintos procedimientos para ingreso/acceso en los distintos Cuerpos docentes no universitarios que conforman el sistema educativo español. Dicha fase de inducción a la enseñanza está dirigida a los aspirantes que han superado la fase de concurso-oposición y tiene como finalidad comprobar su aptitud para la docencia mediante actividades de inserción en el puesto de trabajo a través del ejercicio de la función docente tutelada, y de la realización de determinadas actividades formativas.

4. Resultados/discusión/conclusiones. El análisis de datos/contenido se ha llevado a cabo mediante el proceso de triangulación y elección selectiva de las frases-vozes claves de las respuestas a las cuestiones abiertas del cuestionario y de los grupos de discusión, así como el análisis de las valoraciones a las cuestiones cerradas, extractando las más significativas para avanzar en el estado de la cuestión y ofrecer nuevas visiones sobre los factores de ordenación política a tener en cuenta para cualificar los procesos de inducción a la enseñanza.

Palabras clave

Formación permanente; inducción a la enseñanza; novel; principiante; mentor.



Bibliografía

Cisternas, T.E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos XLII*, 4, 31-48.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>.

España. LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de fecha 4.05.2006.

España. LOE-TC. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su nueva redacción tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de



diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Referencia: BOE-A-2006-7899.

España. LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de fecha 30.12.2020.

España. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la cita Ley (en su texto consolidado). BOE, núm. 53, de 2 de marzo de 2007. Referencia: BOE-A-2007-4372. Recuperado de:

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/com>.

Esteve Zaragaza, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

Esteve, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.

Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Eurydice (2021). *Profesorado*. Madrid: MEFP/EURYDICE. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/fase-practicas-induccion-profesorado.html>.



- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Marcelo García, C. (2009). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 6. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3365>.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1991). Dimensiones ambientales en clave de profesores principiantes, según el C.U.C.E.I. *Enseñanza*, 8, 19-33.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza, análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-227.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144.
- Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35).
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional: Las*



políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia colombiana y el caso colombiano. Bogotá.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)*, 1(1), 43-70.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia. Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25.

Marcelo, C. (2009). *Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza.* Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente.* Coruña: Editorial Davinci.

Marcelo, C. (2014). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, (16), 49-68.

Marcelo, C. (2016). B-Learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED*, 4. DOI: 10.6018/red/48/4.

Marcelo, C. (2019). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-26.



- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y López-Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>.
- Martín, A. M., Campos, B. y Pérez, L. (Coords.) (2021). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. Madrid: UNED.
- Martín, A. M., Campos, B. y Pérez, L. (Coords.) (2021). *Relatos biográficos en la formación docente. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del profesorado. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED.
- Martín, A. M., Campos, B. y Pérez, L. (Coords.) (2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa*. Madrid: UNED
- Medina, A., Pérez, L. y Campos, B. (Coords.). (2014). *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.





Plan Educativo de Zona del Polígono Sur: una herramienta para contextualizar las políticas educativas en ámbitos de diversidad social y cultural.

Mercedes Figueroa Abrio

Oficina del Comisionado para el Polígono Sur

merfigequipoeducativops@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/60tqj16ybgosokgogg4480osk4wgkwwg>

El Plan Educativo de zona (PEZ), es un plan sectorial del Plan Integral para el Polígono Sur el cuál se desarrolla por la Oficina del Comisionado. En 2003 con el objetivo de impulsar un Plan Integral de rehabilitación se creó una figura de consenso entre las tres administraciones (Ayto., Junta y Estado), el Comisionado para el Polígono Sur. La finalidad es coordinar la intervención de las tres administraciones y de las entidades que trabajan en la zona persiguiendo la normalización del barrio.

En 2011 el PEZ se aprobó por Consejo de Gobierno y su objetivo es la construcción de un proyecto educativo de zona que permitiera la escolarización plena de la población infantil desde edades tempranas, erradicara el absentismo, disminuyera el fracaso escolar y creara instrumentos para el avance en el éxito escolar, articulando una interacción nueva entre los centros educativos, las familias y su entorno. En sus 12 años de andadura, el modelo de gestión de las políticas educativas de Polígono Sur ha ido fraguándose con los vaivenes de los cambios legislativos, las adversidades de los contextos vulnerables y también con el aumento progresivo de la capacidad de crecimiento y fortalecimiento interno de los centros educativos y del trabajo a nivel de zona.

El marco teórico de referencia es la inclusión educativa y la promoción de políticas socio educativas encaminadas a ello. La metodología, para el volcado de los resultados y conclusiones, incluye principalmente:

- El análisis parcial de la Evaluación del PEZ (grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios).



- Una suma de diagnósticos y propuestas de mejora en materia de: coeducación, convivencia, inclusión, formación y absentismo realizados por diferentes grupos de trabajo de los 13 centros educativos de la zona (cuestionarios y memorias)
- Memorias del equipo educativo de la Oficina del Comisionado.

Respecto a los resultados, se han desarrollado procesos y procedimientos para disminuir el fracaso escolar, erradicar el absentismo y promover el éxito escolar especialmente vinculados al Protocolo de Absentismo que tiene particularidades para la zona. Del desarrollo de procesos y procedimientos para la organización de la escolarización y de las enseñanzas de los centros educativos, uno de los aspectos claves a analizar es el proceso de guetización que sufre la zona. Del fortalecimiento de los centros educativos como espacios para la inclusión, la convivencia positiva y la coeducación se está haciendo avances significativos. La potenciación de la educación permanente de personas adultas sigue siendo una asignatura pendiente al igual que el desarrollo de procesos y procedimientos para la mejora integral de la protección de infancia de Polígono Sur. En relación al desarrollo profesional docente mediante el ajuste de las políticas de recursos humanos es necesario introducir mejoras en el acceso a los puestos específicos y en la oficialización del Programa de mentorización para el profesorado novel. La optimización, dotación, mejora y mantenimiento de las infraestructuras y equipamientos de los centros educativos ha mejorado y sigue siendo necesaria la bioclimatización de los centros para que sean lugares más amables.

Finalmente a modo de conclusión, se han hecho avances dentro del modelo de gestión y gobernanza del PEZ, el cuál es el órgano gestor de todas las actuaciones que se llevan a cabo, y hay espacios de trabajo más consolidados que otros. Es necesario un impulso al completo de cada una de sus partes y de ellas entre sí para que se ecualicen y mejore la sintonía con las políticas de inclusión educativa.

Palabras clave

Gobernanza, inclusión social, inclusión educativa y fortalecimiento organizativo.



Bibliografía

VV.AA. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros educativos inclusivos. Manual práctico*. Editorial Grao.

[Arrocha](#), R. (2023) *Los tres comisionados reunidos por ABC: «El Polígono Sur no avanza como queríamos»*





