



Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 9, Number 2

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

Overcoming Barriers: The Local and the Innovative Dimensions of Inclusive Socio-Educational Practices –
Fátima Antunes y Joana Lúcio.....120

Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela - Carme Garcia Yeste,
Laura Ruíz Eugenio y Miguel Àngel Comas144

Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective – Rocío Jiménez.....169

Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España) -
Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez y Arturo Fuentes Cabrera.....194

Reviews

Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples – Teresa Morlà Folch224

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Overcoming Barriers: The Local and the Innovative Dimensions of Inclusive Socio-Educational Practices

Fátima Antunes¹, Joana Lúcio¹

1) University of Minho. Portugal

Date of publication: June 15th, 2019

Edition period: June 2019- October 2019

To cite this article: Antunes, F., Lúcio, J. (2019). Overcoming Barriers: The Local and the Innovative Dimensions of Inclusive Socio-Educational Practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 120-143. doi: 10.17583/remie.2019.4200

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4200>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Overcoming Barriers: The Local and the Innovative Dimensions of Inclusive Socio-Educational Practices

Fátima Antunes
University of Minho

Joana Lúcio
University of Minho

Abstract

This paper discusses some results of a broader research, focusing on a set of eleven socio-educational practices aiming to overcome school failure and dropout, developed in Portugal, giving particular attention to the local and innovative dimensions. This research aims to understand the point of view of the several actors involved, about which factors, processes and relationships contribute the most to building such practices. Data was gathered through documental analysis and semi-structured interviews with those (institutionally) responsible for each practice under study and was analyzed using two instruments. From the point of view of the people responsible, the practices that contribute the most to overcoming school failure and dropout fall into one of four categories: Study Support (4 Practices), Student Grouping (3), Mediation (3) and Pedagogical Differentiation (1). Some practices mobilize resources; others interfere with learning and life contexts, in order to confront institutional, situational and dispositional barriers to participation and learning. Those practices seem to have an impact on school-family communication. Formal schooling, as well as the socio-cultural inclusion of youth from disadvantaged backgrounds, are seen as relevant; yet, we can observe a somewhat fragile involvement of families and communities in practices aimed at promoting their youth's educational success.

Keywords: socio-educational practices; school failure and dropout; place-based education; barriers to school participation and learning

Superando Barreras. Las Dimensiones Locales e Innovadoras de Prácticas Socioeducativas Inclusivas

Fátima Antunes
University of Minho

Joana Lúcio
University of Minho

Resumen

Este texto analiza algunos resultados de una investigación más amplia, centrada en un conjunto de once prácticas socioeducativas destinadas a superar el fracaso y el abandono escolar, desarrolladas en Portugal, prestando especial atención a las dimensiones locales e innovadoras. Su objetivo es comprender el punto de vista de los diversos actores involucrados, acerca de qué factores, procesos y relaciones contribuyen más a la construcción de tales prácticas. Los datos se recopilaron mediante análisis documental y entrevistas semiestructuradas con los responsables (institucionalmente) de cada práctica, y se analizaron utilizando dos instrumentos. Para las personas responsables, las prácticas que más contribuyen a superar el fracaso escolar y el abandono escolar se dividen en una de cuatro categorías: Apoyo al estudio (4 prácticas), Agrupación de estudiantes (3), Mediación (3) y Diferenciación pedagógica (1). Algunas prácticas movilizan recursos; otros interfieren con el aprendizaje y los contextos de la vida, para enfrentar las barreras institucionales, situacionales y disposicionales a la participación y el aprendizaje. Esas prácticas parecen tener un impacto en la comunicación entre la escuela y la familia. La escolarización formal, así como la inclusión sociocultural de jóvenes de entornos desfavorecidos, se consideran relevantes; sin embargo, se puede observar una participación algo frágil de las familias y las comunidades en las prácticas destinadas a promover el éxito educativo de sus jóvenes

Palabras clave: prácticas socioeducativas; fracaso escolar y deserción escolar; educación basada en el lugar; barreras a la participación escolar y al aprendizaje.



School failure and dropout became an educational and socio-political issue in a context wherein school asserted itself as *an institution for the socialization of the species* (Candeias, 2009), as it expanded its action across virtually every country in the world and every child and young person (and adult) in each country, during an increasingly long period of the life cycle (Ramirez & Boli, 1987; Perrenoud, 2000). The European Union, in the Education & Training 2010 Programme (Council of the European Union, 2002) adopted the benchmark of no more than 10% of young people dropping out of school early. In this framework, school failure and dropout acquired a higher socio-political, academic, scientific and educational priority, visibility and centrality, even if with some specificity according to each country's historical and institutional background. Portugal is one of the EU state-members with higher levels of early school leaving and the one that most significantly reduced these scores over the past decades (European Commission, 2018). Social cohesion and democratization, educational inclusion (that is, school participation and learning) constitute parameters to guide policies and socio-educational practices aiming to overcome school failure and dropout. Nevertheless, the scientific, academic and educational knowledge and debate leave significant room, and challenge researchers to question the theoretical and empirical grounds of such policies and practices and to discuss their contribution to our understanding of educational processes.

The first part of this paper mobilizes some theoretical perspectives to understand and characterize the practices under study; next, we present some methodological information about the definition of the observation field, and the data gathering and analysis procedures and instruments; the third part is reserved for data presentation, interpretation and discussion; finally, we present some remarks based on the theoretical questioning of empirical data, and put forward some interrogations suggested by this discussion for next steps of research.

Theoretical Framework

As many countries across the world, and namely within the European Union, Portugal has, since the 1980s, been the stage of a series of policies,

programmes and practices developed with the purpose of overcoming school failure and dropout. Consecutive national and international assessments on these issues highlighted a contextual and diverse appropriation and reconstruction of said policies; the teachers' perspectives about students; and the multiple rationales underlying their conception and implementation (Canário, Alves & Rolo, 2001). More recently, an external evaluation highlighted how one of the previously mentioned programmes contributed to reducing dropout and grade retention in participating schools, even though subsequent data raises some uncertainty regarding the latter aspect (Figueiredo et al., 2013). Another researcher argued in favor of the positive effects of said programme in reducing dropout rates, detecting a more modest effect on student's academic outcomes, assessed through their results on national exams (Dias, 2013). Yet another study raised equally relevant questions about the scope of the results of such educational policies (Neves, Ferraz & Nata, 2016).

However, the factors influencing school failure and dropout are well known as processes beginning, in some cases, even before school entry, resulting from the interaction between individual, institutional, contextual, family-related and school-related causes and processes. School alienation is frequently used as a generic concept that, in a way, leaves out much of the complexity of these processes (Ferguson et al., 2005; Dale, 2010; Costa et al., 2013; Vallee, 2017). There is research about the policies, programmes and practices aimed at these socio-educational problems (Frاندji et al., 2009; Ross, 2009; Dale, 2010; Rochex, 2011; Raffo, Dyson & Keer, 2014) and there is knowledge about successful practices in preventing and/or overcoming school failure and dropout (UB/CREA & UM/UEA, 2006; Ross, 2009; Edwards & Downes, 2013; Flecha/Include-Ed Consortium, 2015). Research on inclusion has also pointed out the relevance of community-based local strategies as the framework for change within the school (Abellán, 2016; Hargreaves, Boyle & Harris, 2014; Fullan & Boyle, 2014; Flecha & Soler, 2013; Hargreaves & Shirley, 2012).

This paper explores two specific dimensions of socio-educational inclusive practices: a) what new approaches is it possible to identify, in terms of resource management, partnerships, audiences, formats of participation, strategies to assess success and dissemination networks, and

b) what is the local community's role in the development, implementation and evaluation of these socio-educational practices/initiatives.

Barriers to Participation in School Learning and Education

In order to understand the socio-educational practices studied, a framework discussing the barriers to access and participation on education provides conceptual tools to explore some analytical dimensions. In this literature, barriers are understood as ‘factors that serve to exclude (...) from participation’ in formal education (Ekstrom, 1972, p. 1). The typology more frequently mobilized in these studies includes institutional barriers (internal to institutions, as ‘admissions practices, financial aid practices, institutional regulations, types of curriculum and services adopted, and faculty and staff attitudes’), situational barriers (related to some specific life situations of the individuals, including sociocultural expectations and pressures or family and work responsibilities) and dispositional barriers (as some feelings or perspectives, build by individual and collective past social experience, from fear of failure or sense of alienation, attitude toward intellectual activity or educational goals to level of educational aspirations and expectations of the subjects). These diverse influences may act in multiple ways, empirically apprehended, from variable complex interaction to certain independence (ibid, 2; Osam, Bergman & Cumberland, 2017).

Those empirical categories can be related with more theoretical concepts elaborated and well known in the social scientific knowledge or sociology of education landscape. Long and Mejia (2016) discussed an enlarged version of institutional barriers to under-represented minorities in engineering higher education courses, attributing centrality to the triad: ‘deficit-based thinking’, ‘low expectations’, poor intellectual stimulation and ‘academic guidance and counseling’ (Keddie, 1980; Rosenthal & Jacobson, 1968; Gomes, 1987). The indifference to inequalities of material, informative or emotional resources and conditions; ‘restrictive (...) curricula’ and ‘an insufficient number of diverse institutional and societal role models’ amount to those ‘factors that serve to exclude’ (Ekstrom, 1972, p. 1) several underrepresented categories from participation in education (Long & Mejía, 2016, p. 3-6).

A research about inequality in Higher Education ‘identified three principal barriers facing working-class students: economic, social and cultural, and educational’, considering them as economic, institutional/educational and cultural ‘constraints’ (Lynch & O’Riordan, 1998, p. 445 and ff.). The institutional/educational barriers are discussed by those authors in terms of cultural clash and discontinuities between curriculum, teacher and working class students cultural references and way of life; they bring to the forefront the interpretation of those differences in terms of cultural deficit and the implications of those interpretations on teachers expectations and perspectives about the future and social destinations of students (ibid, 465 and ff.).

So, the meaning of school work or the students’craft (Perrenoud, 1995) needs to be built by the learning subjects. And the standardized learning, curricular and school pathways (in terms of fixed units of pupils grouping, learning contents, rhythm or sequence) (Perrenoud, 2000; Bernstein, 1996) that characterize the Portuguese regular basic school constitutes strong institutional barriers to the participation and/or learning of some underrepresented or recent-comers/first generation (as Roma, rural, fisherman or other particularly poor or working class youngsters) audiences (UB/CREA & UM/UEA 2006; Sá & Antunes, 2012; Antunes & Sá, 2014). This framework seems relevant when analyzing the factors or relationships that, according to the people responsible, contribute to building successful educational practices: it provides conceptual tools to explore which (institutional, situational or dispositional) barriers are those practices oriented to confront and eventually surpass or mitigate.

Processes for Overcoming Participation Barriers: The Local and the Inovative Dimensions of the Practices

As a whole, the research project that frames this paper is concerned with addressing two main questions: (i) which processes and factors contribute to building local inclusive socio-educational practices, and (ii) which processes and factors interrupt the negative spiral of school failure and dropout, and favor the remobilization of young people towards learning and building successful academic pathways. While a multitude of approaches

seem valid to discuss these two aspects of overcoming school failure and dropout, this paper focuses on two main analytical frameworks:

- (1) The “innovative” dimension, identifying, characterizing and discussing innovative elements in terms of strategies, partnerships and/or audiences covered by these socio-educational practices, and
- (2) The “local” dimension, discussing the links that said practices establish with the territories in which they are implemented, in an effort to unveil the conditions allowing the emergence of learning communities and communities of practice.

As we seek to clarify these dimensions, we are contributing for the ‘construction of a cognitive referential and a conception of social and political action concerned with a rehabilitation of the “local” and the “communitarian” which confers centrality to the peripheries’ (Correia & Caramelo, 2003, p. 169).

When we discuss educational territories, ‘local construction of education’, local or community development, area-based initiatives (Rhodes, Tyler & Brennan, 2003; McCulloch, 2004; Power, Rees & Taylor, 2005; Rhodes, Tyler & Brennan, 2005; Lawless, 2006) in the educational field, place-based education (Ford, 2005; Smith, 2005; Coughlin & Kirch, 2010; Resor, 2010) or even when we refer to the idea of a ‘critical pedagogy of place’ (Ruitenbergh, 2005; Stevenson, 2008), we establish, in line with Ferreira (2005), ‘that the study of the local in Education implies recognizing that the local is not just the place and that education is not just the school’, so as to include ‘the synergies between formal, non-formal and informal modes of education; (...) the educational and training dimensions of integrated local development processes; the association contexts of participation, solidarity and citizenship’ (Ferreira, 2005, p. 20).

The concept of ‘social innovation’ – referring broadly to innovative strategies to answer to a certain community’s social needs (Moulaert et al., 2013) – is featured in some of the founding legislation for both national programmes framing the eleven socio-educational inclusive practices discussed in this paper. Nonetheless, both programmes have been on the field for over fifteen years, which means that some of these initiatives have

had several ‘incarnations’, i.e. they have been developed in the same context and/or by more or less the same teams and/or for the same audiences in successive editions of said programmes. With that in mind, it may be relevant to question whether or not one can still shed a problematizing eye over the territory, potentiating the definition of new intervention areas/strategies, the pursuit of new resources or the setting up of new partnerships. On the other hand, one must also consider a certain ‘contamination’: given the public nature of much of the documentation produced on these initiatives, but also due to the programmes’ own investment in dissemination, it is expectable that different projects may be mutually inspired.

While it may be difficult to identify innovation at that level, in initiatives such as those analysed by this research project, it is certainly possible to identify social innovation as defined by Moulaert, MacCallum and Hillier (2013), i.e. the promotion of ‘inclusion and well-being through the improvement of social relations and “empowerment” processes’ (Moulaert, MacCallum & Hillier 2013, p. 14). Part of that improvement in social relations (whether within school or in the broader context of the community) is a shift in power relations, that is, a transformation in terms of the democratic quality of decision-making processes. In that sense, an analysis of the innovative dimension of such practices will necessarily have to feature a discussion about the platforms and formats of participation available to the relevant (individual and institutional) actors, both in terms of planning and in terms of executing these initiatives. Ultimately, it is important to discuss whether said participation unfolds in a logic closer to ‘governance’ – where those who decide consult, cooperate with, establish/foster partnerships, acknowledge the stakeholders and define spaces-times for deliberation – or one closer to co-construction, where the feedback from the teams engaged in these socio-educational initiatives comes to inform policy development and service creation (Klein et al., 2013).

The analysis of data gathered through the two instruments mobilized during the first phase of the project’s fieldwork (Selection Criteria Grid and Descriptive Note) produced some relevant outcomes for the discussion about the ‘local’ and the ‘innovative’ dimension of inclusive socio-

educational practices (from the point of view of those responsible), which we will explore further on.

Methodology

Eduplaces is a research project based on a multi-case study of eleven units of observation, developed throughout three phases/years, by a team of fifteen researchers. Each unit of observation consists of an inclusive socio-educational practice developed in the context of two national programmes (one school-based and one community-based) aimed at social inclusion and overcoming school failure and dropout. The eleven practices take place in as many different contexts and four municipalities, three in the North and one in the South of the country.

Practice selection was based on two criteria: ease of access (namely, availability of information) and results. The results were appreciated on two grounds:

(1) For the community-based programme, each of the selected projects placed in the upper tier for the programme's 2016-2018 funding application (35,6% approval rate): four of the five projects were in place since 2010, and had been selected for a third round of funding; the fifth one had initiated a year prior and placed first in said application; three projects had a 'global rate of school success' higher than the programme's average (74%), while the fourth scored 73%;

(2) For the school-based programme, each of the six selected projects had, according to the programme's report for 2014-2015, received the following formal assessment: 'in 2014-15, [name of school group] successfully Reached / Exceeded the general goals.'

In the first year of research, the eleven socio-educational practices were identified as successful by their institutional coordinators. This data was gathered through semi-structured interviews. Simultaneously, a documental analysis was developed, contemplating the available information on each

initiative and overall on the two programmes, in an effort to triangulate data.

Eduplaces' first phase was also supported by two fundamental data aggregation and analysis instruments: a Selection Criteria Grid and a Descriptive Note.

The 22 descriptive-analytical synopses (i.e. eleven Grids and eleven Notes) supported the construction of the Portfolio of Practices. The information gathered was fully categorized and triangulated, incorporating data stemming from a broader set of documental data pertaining to each practice, by an 'external' element – a Research Fellow, who had not had direct contact with the people responsible for each practice, nor had undertaken first-hand data gathering.

The *Grid* held a set of 25 selection criteria, organized into four themes: "Positive Expectations and Participant Appreciation"; "Strengthening of Meaningful Links and Democratic Processes"; "Curricular and Organizational Flexibility and Openness to Career Opportunities"; and, finally, "Monitoring/Evaluation and Consolidated Practices". The eleven Grids were statistically analyzed, which allowed for the production of a cross-sectional look over these inclusive socio-educational practices, as well as some particular insights.

The *Note* held a set of thirteen descriptive items, in an effort to account for the main features of each practice. The eleven Notes were equally submitted to a content analysis. Out of the thirteen items, six were considered for the purpose of this transversal analysis, as they were seen as those that would potentiate a global understanding of the eleven practices: focus, main objective, main contribution, type of argument supporting the selection of the practice, specific institutional links/articulation efforts, and specific links to the context.

Discussion

A First Look at Overcoming School Failure and Dropout: Responding to Barriers, Interfering with Contexts and Learning, Mobilizing Resources

This research is founded in the principle that inclusive socio-educational practices (set to overcome school failure and dropout) share a common ground with some of the processes and dynamics that support institutional, collective and individual change. These unfold in social contexts with particular conditions and resources. The commonalities and singularities of these practices can be apprehended through multi-case studies, multi-actor perspectives, and individual and collective narratives. From our analysis, the eleven practices under study can be categorized as follows: four practices of Study Support; three practices of Student Grouping (with relative homogeneity); three practices of Mediation; and one practice of Pedagogic Differentiation.

Study Support practices mobilize and organize added resources, in order to promote learning and the improvement of weaker academic performances. The majority of these practices are framed by the community-based programme, so they take place outside of school, but in close articulation with it, focusing on: support in solving homework, preparing for tests, guidance for school projects, as well as the promotion of autonomous studying, stress management (related to assessment events), individual responsibility, self-organization, etc. An international research underlined that practices such as those “are intended to reinforce the academic content taught in the classroom. Such activities were found to be especially important for pupils from disadvantaged backgrounds and those with disabilities” (Flecha/Include-Ed Consortium, 2015, p. 37).

Student Grouping practices take place in school-based initiatives, consisting of arranging students into relatively homogenous groups (in terms of academic outcomes), therefore seeking to render pedagogical action more efficient. In some cases, student grouping takes place for specific subjects (e.g. native language and mathematics) but not for others, while in other cases students are placed in separate classrooms entirely (not

only for all subjects within that school year, but also throughout several school years).

Mediation practices generate and support negotiation and proximity processes amongst school actors and students/families. These interfere with power relations, and situations/meanings that are unbalanced, complex and multifaceted. In some cases, mediation practices are described as itinerant (in the sense that they interact with other practices, summon several intervention agents, and act mostly at a communicational level). In another case, mediation is a specific body within the school, wherein teachers and other professionals articulate amongst themselves and with the outside (families, governmental services, etc.).

The Pedagogic Differentiation practice focuses on the first two years of compulsory education, with the purpose of pinpointing learning difficulties early on, and mobilizing resources in order to overcome them. Additional structures, procedures and instruments to support the individual progress of certain students are then put into place. The differentiation of learning paths can unfold under the teacher's guidance, within the classroom and in the context of regular class activities, or, when necessary, with the support of an additional teacher and in a separate space (in addition to regular class activities).

These are, as a whole, systemic strategies (De Witte et al., 2013), in the sense that they seek to reorganize and interfere with the contexts in which the children and young people who are their target-subjects live, act and interact with school and learning, by mobilizing resources (teachers, more learning time and different learning activities, intellectual stimulation or emotional support) and other formats of educational response. In this sense, they are aimed towards mitigating or overcoming the interactive and cumulative factors and conditions that progressively weaken young people's academic and social commitment with school (Salvà-Mut, Oliver-Trobat & Comas-Forgas, 2014, pp. 134, 138, 140), and they can be referenced to the school's responses to diversity, typified as features of the compensatory school (1950s and 1960s) (Balbín, 2016, p. 3-5). The majority (7) of these interventions targets the school, certain aspects of its organization or its relationship with families and communities, while the four Study Support practices, aimed at students individually, are in a way

focused on compensating pedagogy deficits (Bernstein, 1996, p. 295). In some cases, strategies of a more programmatic nature (De Witte et al., 2013) are developed, aimed at influencing students' behaviors, attitudes and values, particularly involving the construction of psychosocial skills for self-control and interaction (certain dimensions and components additional to Study Support practices).

In terms of the school's response to diversity, Student Grouping and Study Support practices would mostly fit into a category associated with compensatory school (emerging in the 1950s-1960s), with 'attention to diversity (...) part-time support system; flexible groupings; individual development programmes; individual teaching techniques' (Balbín, 2016, p. 3-5). Certain Mediation practices, as well as the Pedagogic Differentiation practice, are able to combine responses associated with this reference and others inscribed in the modes of treating diversity subscribed by the integrating school (1970s) ('a common school for different children (...) team work as the corner stone') or the inclusive school ('special attention to groups and people with the greatest risk of exclusion; school-family interaction and school's openness to the community'). Certain modalities of Student Grouping can also be inscribed in the modes of treating diversity subscribed by the selective school, which 'segregates students who do not follow the 'normal' pace' (Balbín, 2016, p. 3-5).

These socio-educational practices develop processes and components oriented to mitigate or overcome a large panel of institutional barriers to participation and learning, like the standardization of learning, curriculum, schooling pathways, the cultural clash and the discontinuity between curriculum, teacher and students' cultural references. Some Mediation Practices work to overcome dispositional barriers like the hostility and alienation experienced by Roma children when interacting with the context of formal schooling. These Mediation Practices, developed in the framework of community-based projects, are oriented to overcome social, cultural and situational (community expectations and pressures) barriers by supporting the communication, mutual acknowledgement and confidence between teachers and young people and their families, in order to alleviate the clash between Roma culture (and way of life) and the need, for both boys and girls (but particularly the latter), to stay in school after puberty.

Study Support practices are guided by a concern to contribute to building some basic conditions related to the exercise of the student's craft (Perrenoud, 1995), such as regular class attendance, doing homework or preparing for tests and other kinds of assessment.

Changing Socio-Educational Relationships? Interacting or Working with Families and Communities: The Fragile Connection

As previously mentioned, the transversal analysis of data offered some results contributing for a discussion about the 'local' and the 'innovative' dimensions of inclusive socio-educational practices. Three of the selection criteria seem particularly relevant to discuss the innovative quality of these socio-educational practices. All three register a significant frequency (10 out of 11), which seems to suggest that fostering trust in intervention teams, the transformation of socio-educational relationships and the promotion of these practices' scientific-pedagogic and democratic quality are particularly relevant aspects of these socio-educational practices, which seem significantly innovative. Nonetheless, and considering the Descriptive Notes, only one person responsible explicitly summons innovation as an argument for the initiative's success. The singularities of the adopted pedagogic model, and its specific implementation strategies, are summoned as a reason for electing a practice (as the most successful and/or most representative) in four of the selected practices. The opening and/or strengthening of communication and cooperation channels emerges as a main contribution in four of the selected practices. Aside from the impact these practices seem to have in the development of institutional articulation efforts, some impact is also noticeable as far as socio-educational relations are concerned, namely in what refers to school-family communication, the relative importance given to schooling/formal education and the socio-cultural inclusion of children/young people living in socioeconomically vulnerable conditions.

Three of the selection criteria seem particularly relevant for the discussion about the local dimension of these socio-educational practices, i.e. the links that they establish with the contexts in which they develop.

Out of these three, only the first (criterion 10) registered a frequency higher than the average, which seems to indicate that the creation of specific times, spaces and procedures that foment the interaction with the parents/families and communities is a relevant aspect of these socio-educational practices. The low frequency registered by the other two criteria seems to suggest that there is still significant work to do in promoting actual participation and collaborative work between these practices and the local context. Considering the Descriptive Notes, “articulated and collaborative work” and the “opening and/or strengthening of communication and cooperation channels” jointly emerge as the main contribution for the success in eight of the studied practices; nonetheless, “networking/collaborative work” is at the core of the argument for the practice’s success in only two of the practices. It is important to note that the perceived impact a given practice has on children and young people’s progress in learning, and the importance that the families acknowledge in such practices, is at the core of the argument developed by the people responsible for five of the selected practices. Families’ engagement is mentioned as a link to the context in six of the selected practices (four school-based and two community-based). In one of these cases (community-based), said engagement is materialized in the promotion of an interaction based on proximity and trust between the practice’s professionals and the children/young people’s families. In another case (school-based), an actual participation and implication of the families in the activities developed within the practice is invoked. In yet another (school-based) case, the practice’s role in fomenting school-family communication is mentioned. This data seems to corroborate the somewhat fragile engagement of children/young people’s families in practices aimed at promoting their educational success, regardless of how often this dimension emerges in the discourses of the people responsible for these practices.

The interaction with the local, and namely with the community, appears to be very much done from a perspective of deficit. Criteria 2 (“Values the individuals/communities’ abilities, likes/preferences and experiential resources – instead of deficits – as a strategy to motivate participants”) applied to seven of the 11 practices under study, despite a low average score (2,73 out of 5). From the analysis of the item “Focus”, it appears that

these practices are aimed towards intervention with students with learning difficulties and/or from (socio-culturally, economically, etc.) vulnerable backgrounds. Links to the neighborhood and openness towards the community are invoked in the discourses of the people responsible, but they seem fragile. As for partnerships (articulation between various types of organizations, at the local/organizational level and/or including governmental entities), mentioned by the people responsible for six of the eleven practices, further information is necessary, in order to understand: a) what is their operational level, and b) what is their relevance for a given practice (considering that not all members of a consortium contribute equally to a given project's several dimensions).

Closing Remarks

This paper explores a set of research hypothesis: a) that the relevance of the territory's role in these initiatives is connected with the contribution of schools, associations, companies and other local organizations, not only as spectators, but rather as active, critical and creative co-authors of the unfolding educational project; b) that, from the point of view of the actors involved in these practices, the territorial bond is an asset; c) that the stability of the intervention teams is crucial for the soundness of the implemented innovations; and finally d) that the initiatives perceived as the most innovative are strongly connected with the sphere of social interactions, namely with an intervention at the communicational level, in a logic of preventive socialization.

The analysis of data resulting from the use of the two main research instruments offers some insight about two core dimensions of said inclusive practices: their innovative quality and their contextualization. In addition to the impact that these practices seem to have on the development of actual institutional articulation efforts, some impact seems to be confirmed equally on socio-educational relationships, namely school-family communication, importance attributed to formal schooling, socio-cultural inclusion of youth from disadvantaged backgrounds. Data seems to warrant a somewhat fragile involvement of families and communities in practices aimed at promoting their youth's educational success.

From the point of view of their coordinators, the practices that contribute the most to overcoming school failure and dropout can be characterized as predominantly systemic strategies, with a minority being definable as programmatic; some are addressed to students, others to schools; they generally seek to mitigate or overcome conditions and factors that weaken the youth's academic and social commitment to the school; some practices mobilize resources (teachers, additional time and support to learning); others interfere with learning (student grouping, curricular content or pace of learning) and life contexts, in order to confront institutional, situational and dispositional barriers to participation and learning in school.

Again from the point of view of the people responsible for them, these practices tend to not be directed at the majority of students (they are usually aimed at specific groups); they are not particularly concerned with the pursuit of further education (following compulsory education); they do not foster and/or promote students' participation in decision-making processes, nor joint and coordinated work with families and communities.

Two main questions emerge from this data analysis, which the following stages of research will hopefully help enlighten:

(1) What expression does the issue of "equal opportunities in accessing knowledge" have in these socio-educational practices aimed at overcoming school failure and dropout? What are the children/young people, families and staff's experiences and perspectives on this domain?

(2) What needs or problems do these practices address: children/young people's needs or problems? The institution/organization's needs or problems? The professionals' needs or problems? Family or community needs or problems?

Acknowledgements

This research is funded by National Funds through FCT - Foundation for Science and Technology (Portugal), in the context of project PTDC/MHC-CED/3775/2014. This research is funded by CIEd – Research Centre on Education, project UID/CED/01661/2019, Institute of Education, University of Minho, through national funds of FCT/MCTES-PT.

Notes

i. ‘Eduplaces’ is the project’s acronym; its full title is ‘Educating places: practices, voices and pathways of inclusive education’. The data presented in this paper is the outcome of the joint work of the EDUPLACES research team: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves and Virgínio Sá.

ii. The selection of these two nationwide programmes was the first step in selecting the inclusive socio-educational practices under study. They are the longest lasting governmental interventions on school failure and dropout (both have been in force for over fifteen years), and both refer to vulnerable and disadvantaged territories/populations, and involve school and community relationships. It is the research team’s decision not to disclose the names of these programmes.

iii. 5 - Fosters confidence in the technicians’/teachers’ ability to develop innovations in a flexible and contextualised way (to the detriment of encouraging the replication of technical solutions); 13 - Alters socio-educational relationships; 20 - Reveals scientific quality (defined contents are taught/learned), pedagogical quality (supported by a sound and/or innovative pedagogy) and democratic quality (promotes equality among students, enhances social justice, solidarity and freedom in education).

iv. 10 - Fosters (through the creation of its own times, spaces and procedures) relationships with parents/families and communities; 11 - Promotes the (deliberative, evaluative, educational) participation of parents/families and communities; 12 - Is founded on the joint and coordinated work of parents/families and communities.

v. According to Oliver and Valls (2004), preventive socialization is the social process through which the conscience of a set of norms and values that prevent behaviours and attitudes leading to violence (and other forms of exclusion) is developed, while favouring those that promote equity.

References

- Abellán, C. M. A. (2016). Cómo hacer que las escuelas sean más inclusivas. In Libro de Actas CIMIE16 de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Retrieved from: <http://amieedu.org/actascimie16/2016/06/29/t9-educacion-inclusiva/> accessed 3 August 2017.
- Antunes, F. & Sá, V. (2014). Cursos de educação e formação, política e pedagogia da educação universal: histórias em torno do saber e do poder na escola. In Almeida, M.L.P. de, Boneti, L.W. & Pacievitch, T. (eds.), *O Social e as Políticas Educacionais na Contemporaneidade: das Desigualdades à Violência no Espaço Educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 207-245.
- Balbín, M. A. D. (2016). Comunidades de aprendizaje como modelo de atención a la diversidad. In Libro de Actas CIMIE16 de AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Retrieved from: <http://amieedu.org/actascimie16/2016/06/29/t9-educacion-inclusiva/> accessed 3 August 2017.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico*. Classe, Códigos e Controle, Petrópolis: Vozes.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política*. Teip, Lisboa: Educa.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri/FCSH-UNL.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Costa, I., Loureiro, A., Silva, S. M. & Araújo, H. (2013). Perspectives of Portuguese municipal education officers on school disengagement, *Educação Sociedade & Culturas*, 40, 165-185.
- Coughlin, C. A. & Kirch, S. (2010). Place-Based Education: A transformative activist stance. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 911-921. doi: [10.1007/s11422-010-9290-6](https://doi.org/10.1007/s11422-010-9290-6)

- Council of the European Union (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002/C 142/01). Official Journal of the European Communities of 14.6.2002, pp. C142/1-C142/22.
- Dale, R. (2010). Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. NESSE Report. Retrieved from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>, accessed 1 January 2015.
- Dias, M. (2013). Education and Equality in Portugal: The role of priority Education policies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(1), 132-143.
- Edwards, A. & Downes, P. (2013). Alliances for Inclusion. Cross-sector Policy Synergies and Interprofessional Collaboration in around Schools. Retrieved from: <http://www.nesetweb.eu/resource-library> accessed 15 January 2015.
- Ekstrom, R. B. (1972). Barriers to Women's Participação in Post-Secondary Education. A Review of the Literature. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED072368> accessed 20 July 2017
- European Commission (2018). Education and Training Monitor 2018 Portugal Country reports. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2018-portugal-report_en, accessed 21 November 2018.
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., & Rummens, J. A. (2005). Early School Leavers: understanding the lived reality of student disengagement from secondary school. Final Report. Toronto (ON): Community Health Systems Resource Group of the Hospital for Sick Children for the Ontario Ministry of Education and Training. Special Education Branch.
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, A., Feliciano, P., Valente, A. C., Simões, A., Santos, F., Cunha, M. L., & Trindade, S. (2013). Avaliação Estratégica do QREN – Lote1 Relatório Final. Retrieved from: <http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=3886&fileName=file999.pdf>, accessed 8 January 2015.

- Flecha, R. (ed.), & INCLUD-ED Consortium (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*, London: Springer.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), pp. 451-465. doi: [10.1080/0305764X.2013.819068](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068)
- Ford, M. (2005). Quandaries of Place (-Based Education). In Howe, K. (ed.), *Philosophy of Education*, Urbana IL: Philosophy of Education Society, 221-224.
- Frاندji, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2009). "EuroPEP" Comparaison des Politiques d'Éducation Prioritaire en Europe. Papper scientifique, Vol. 2, Eléments d'une Analyse Transversale: formes de ciblage, action, évaluation. Retrieved from: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/267047/1/Europep+volum e++final+2> accessed 28 January 2015
- Fullan, M. & Boyle, A. (2014). *Big-city School Reforms*. New York: Teachers College Press.
- Gomes, C. A. (1987). A interação selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The quest for educational excellence*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hargreaves, A., Boyle, A. & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: how organizations, teams and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keddie, N. (1980). O mito da privação cultural: escola e cultura. *Análise Psicológica*, 1, 119-126.
- Klein, J.-L., Fontan, J.-M., Harrisson, D., & Lévesque, B. (2013). The Québec Model: a social innovation system founded on cooperation and consensus building. In Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A. & Hamdouch, A. (eds.). *The International Handbook on Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research*. UK/USA: Edward Elgar Publishing, 371-383.
- Lawless, P. (2006). Area-based Urban Interventions: Rationale and Outcomes: The new deal for communities programme in England. *Urban Studies*, 43(11), 1991-2011. doi: [10.1080/00420980600897859](https://doi.org/10.1080/00420980600897859)

- Long, L. L. & Mejia, J. A. (2016). Conversations about Diversity: Institutional Barriers for Underrepresented Engineering Students. *The Journal of Engineering Education*, 105(2), 211-218. doi: [10.1002/jee.20114](https://doi.org/10.1002/jee.20114)
- Lynch, K. & O'Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: a study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), pp. 445-478. doi: [10.1080/0142569980190401](https://doi.org/10.1080/0142569980190401)
- McCulloch, A. (2004). Localism and its neoliberal application: A case study of West Gate New Deal for Communities in Newcastle upon Tyne, UK. *Capital & Class*, 83, 133-165. doi: [10.1177/030981680408300106](https://doi.org/10.1177/030981680408300106)
- Moulaert, F., MacCallum, D., & Hillier, J. (2013). Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice. In Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A. & Hamdouch, A. (eds.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research*. UK/USA: Edward Elgar Publishing, 13-24.
- Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A. & Hamdouch, A. (2013). General introduction: the return of social innovation as a scientific concept and a social practice. In Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A. & Hamdouch, A. (eds.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research*. UK/USA: Edward Elgar Publishing, 1-6.
- Neves, T., Ferraz, H. & Nata, G. (2016). Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2). doi: [10.1080/09620214.2016.1191966](https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191966).
- Oliver, E. & Valls, R. (2004). *Violencia de Género. Investigaciones sobre quiénes, porqué y cómo superarla*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Osam, E. K., Bergman, M., & Cumberland, D. M. (2017). An integrative literature review on the barriers impacting Adult Learners' return to college. *Adult Learning*, 28(2), 54-60. doi: [10.1177/1045159516658013](https://doi.org/10.1177/1045159516658013)
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Power, S., Rees, G. & Taylor, C. (2005). New Labour and Educational Disadvantage: The limits of area-based initiatives. *London Review of Education*, 3(2), 101-116. doi: 10.1080/14748460500163864
- Raffo, C., Dyson, A., & Keer, K. (2014). Lessons from Area-based Initiatives in Education and Training. Retrieved from: <http://nesetweb.eu/en/library/library-item-2/>, accessed 27 November 2015.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17. doi: 10.2307/2112615
- Resor, C. W. (2010). Place-Based Education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101, 185-188. doi: 10.1080/00377990903493853
- Rhodes, J., Tyler, P., & Brennan, A. (2003). New Developments in Area-based Initiatives in England: The experience of the single regeneration budget. *Urban Studies*, 40(8), 1399-1426. doi: 10.1080/0042098032000094360
- Rhodes, J., Tyler, P., & Brennan, A. (2005). Assessing the Effect of Area Based Initiatives on Local Area Outcomes: Some thoughts based on the national evaluation of the single regeneration budget in England. *Urban Studies*, 42(11), 1919-1946. doi: 10.1080/00420980500280347
- Rochex, J.-Y. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: Uma convergência europeia? *Educação e Pesquisa*, 37, 871-882.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1976). Pigmalion en clase. In Gras, A. (ed.), *Sociologia de la Educación*, Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 212-220.
- Ross, A. (2009). Educational Policies that Address School Inequality. Overall report. Retrieved from: <http://www.epasi.eu>
- Ruitenbergh, C. (2005). Deconstructing the Experience of the Local: Toward a radical pedagogy of place. In Howe, K. (ed.), *Philosophy of Education*. Urbana IL: Philosophy of Education Society, 212-220.
- Sá, V., & Antunes, F. (2012). Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores. In Thomé, N. & Almeida, M.L.P. (eds.), *Educação: História e Política. Uma Discussão sobre Processos Formativos e Socioculturais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 57-99.

Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M., & Comas-Forga, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.

Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320009.pdf>

Smith, G. A. (2005). Place-Based Education: Learning to be where we are. Clearing – Teaching Resources for Ecology. *Sustainability and Community*, 118, 6-43. doi: 10.1177/003172170208300806

Stevenson, R. B. (2008). A Critical Pedagogy of Place and the Critical Place(s) of Pedagogy. *Environmental Education Research*, 14(3), 353-360. doi: 10.1080/13504620802190727

UB/CREA & UM/UEA (2006). Responses to Challenges of Youth Training in the Knowledge Society. Case Studies of Promising Practice, Barcelona: University of Barcelona/Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities.

Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), pp. 920-937. doi: 10.1080/13603116.2017.1296033.

Fátima Antunes is a Researcher at CIEd – Research Centre in Education and an Associate Professor for the Department of Social Sciences of Education at the Institute of Education of the University of Minho (Portugal).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9045-7757>

Joana Lúcio is a Research Fellow at CIEd – Research Centre in Education, University of Minho, Portugal.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9883-8351>

Contact Address: Joana Lúcio. University of Minho, Portugal.

Email: joana.lucio@ie.uminho.pt

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela

Carme Garcia Yeste¹, Laura Ruíz Eugenio², Miquel Àngel Comas³

1) Universitat Rovira i Virgili. España

2) Universitat de Barcelona. España

3) Universidad Internacional de La Rioja. España

Date of publication: June 15th, 2019

Edition period: June 2019- October 2019

To cite this article: García, C., Ruíz, L., Comas, M. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. doi: 10.17583/remie.2019.4188

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4188>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela

Carme Garcia Yeste
Universitat Rovira i Virgili

Laura Ruíz Eugenio
Universitat de Barcelona

Miquel Àngel Comas
Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

El artículo tiene por objetivo analizar los beneficios de la solidaridad promovida por el voluntariado en la formación de familiares en diversas escuelas, de educación infantil y primaria en España, que son Comunidades de Aprendizaje. Uno de los principios comunes de la organización de estas escuelas es la solidaridad que se concreta en diversas actuaciones. Entre estas, la inclusión de personas voluntarias de muy diversos perfiles en la formación de familiares. Los resultados que se presentan son parte del estudio más amplio, ‘La mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables’ (2014-2017). Se ha llevado a cabo trabajo de campo cualitativo en 8 escuelas (entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y relatos de vida) con familias, alumnado, profesorado y voluntariado, de cinco comunidades autónomas. Entre los principales resultados se constata que el voluntariado contribuye a fortalecer las dinámicas solidarias en estas escuelas y a mejorar el clima escolar. Concretamente 1) creando más entornos de aprendizaje donde se establecen vínculos de ayuda mutua entre estos y las familias y entre las propias familias, 2) creando interacciones igualitarias que fomentan la amistad y la confianza, 3) aumentando la motivación y las expectativas de las familias por su formación. La inclusión de voluntariado, especialmente en escuelas de entornos desfavorecidos, está promoviendo formación de familiares que está contribuyendo a la mejora del aprendizaje y la motivación no solo de los y las familiares sino también de los niños y niñas. Estos resultados ofrecen más evidencias a las ya existentes sobre factores que contribuyen a la superación del determinismo educativo que establece que el logro académico está determinado por el nivel socioeconómico y educativo de las familias.

Palabras clave: voluntarios, formación de familiares, comunidad, entornos de aprendizaje, interacciones, capital social, justicia social

Family Education and Volunteering: The Benefits of Solidarity in Schools

Carme Garcia Yeste
Rovira i Virgili University

Laura Ruíz Eugenio
University of Barcelona

Miquel Àngel Comas
International University of La Rioja

Abstract

The aim of this article is to analyze the benefits of solidarity promoted by volunteering in family education at various Spanish elementary schools which are Learning Communities. One of the common organization principles in these schools is solidarity, which is visible in various spaces and actions. Among these, volunteers of very diverse profiles are included in family education. The results presented here are part of a broader research project, 'The improvement of the educational system through the family education in vulnerable groups' (2014-2017), funded by the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation of the Government of Spain. Qualitative fieldwork has been carried out in eight schools (semi-structured interviews, focus groups and life stories) with families, students, teachers and volunteers from five Autonomous Communities. Among the main results, it was highlighted that volunteering contributes to strengthening the solidarity dynamics in these schools and to improving the school climate. Specifically, 1) creating more learning environments where mutual help relationships are established between volunteers and families as well as between families, 2) creating egalitarian interactions that foster friendship and trust, 3) increasing motivation and expectations of the families' training. The inclusion of volunteers in family education, especially in schools in disadvantaged environments, is contributing to the improvement of learning and motivation not only in family members, but also in children. These results offer more evidence to that already existing on factors contributing to the overcoming of educational determinism. This establishes that academic achievement is determined by the socioeconomic and educational level of families.

Keywords: volunteers, family education, community, learning environment, interactions, social capital, social justice

La solidaridad es uno de los principios de la organización en escuelas que están implementando actuaciones educativas de éxito como Comunidades de Aprendizaje (Aubert et al., 2008). Esta solidaridad se hace patente tanto en la organización de la escuela como en cada una de las actuaciones educativas que se implementan. Entre estas actuaciones se encuentra la formación de familiares. La comunidad científica internacional desde hace décadas ha demostrado que las interacciones que el alumnado tiene en su contexto sociocultural son clave en su rendimiento escolar (Bonell y Ríos, 2014; Garcia-Carrion, Molina-Luque y Molina-Roldan, 2018). Más allá de las interacciones que tienen con el profesorado, los niños y niñas cada vez aprenden más de las interacciones que tienen con otras personas dentro y fuera de la escuela, especialmente con sus familiares, pero también con otras personas referentes en la comunidad (Dearing, Kreider, Simpkins y Weiss, 2006; Epstein y Sheldon, 2002). Para que esas interacciones tengan una influencia positiva en los resultados académicos de los niños y niñas, no solo es necesaria la formación del profesorado sino también de las familias (Jasis, Ordoñez y Jasis, 2012; Epstein y Sanders, 2006). Las investigaciones internacionales también han dado evidencia de que los resultados académicos de los niños y las niñas no están determinados por el nivel educativo de las familias, sino que estos mejoran cuando sus familias también se están formando, especialmente aquellas familias no académicas y pertenecientes a minorías culturales (Flecha y Soler, 2013). En las escuelas que están implementando actuaciones educativas basadas en estas evidencias científicas e implican a perfiles muy diversos de personas voluntarias, se están promoviendo interacciones solidarias que contribuyen a llevar a cabo una formación de familiares que responde a los intereses y necesidades de las familias (Diez, Gatt y Racionero, 2011).

En este artículo se presentan resultados del análisis de la percepción de familiares, profesorado y voluntariado sobre los beneficios de la solidaridad en las interacciones que se crean en la formación de familiares entre el voluntariado y las familias. Concretamente, se analizan los beneficios de las dinámicas solidarias promovidas por el voluntariado en formación de familiares en ocho escuelas de educación infantil y primaria en diferentes territorios del estado español. Los resultados que aquí se presentan son parte de un estudio más amplio sobre ‘La mejora del sistema educativo a través de

la formación de familiares de grupos vulnerables' (2014-2017). Mostrando así a su vez el potencial social y pedagógico que tienen los centros educativos transformados en comunidades de aprendizaje. Dónde no solo existe una transformación del propio centro (tanto a nivel de resultados académicos como de convivencia) si no del entorno cercano como son las familias de los niños y niñas y los vecinos/as del barrio.

Para ello, en un primer apartado, se presentan aportaciones de la revisión de la literatura sobre el impacto de la solidaridad en la educación y en la formación de familiares, así como el rol del voluntariado. A este apartado, le sigue el de metodología que visualiza las técnicas de recogida de la información implementadas y los criterios de selección de las escuelas participantes. A continuación, el apartado de resultados es expuesto seguido de unas conclusiones y la implicación social de estos resultados.

Marco Teórico

La literatura internacional sobre los beneficios de la solidaridad en la escuela está aumentando en los últimos años. Si es verdad que en el ámbito del estudio de las organizaciones, concretamente sobre las cooperativas como tipología de empresa, se ha tenido más en cuenta (Cheney et al., 2014; Flecha y Ngai, 2014), en otros ámbitos como el educativo es más reciente. Algunas de estas referencias se pueden encontrar en el estudio del voluntariado como activo intangible en ONGs (Youngblood, 2017), en los actos de ayuda informal como comportamiento prosocial y compromiso cívico (Hermansen, 2016), en las relaciones intergeneracionales entre los hijos e hijas de inmigrantes y sus familias en el proceso de transición de casa a la escuela (McGovern y Devine, 2016), en la creación de lazos de solidaridad entre el profesorado y estudiantes como práctica de éxito en aulas multiculturales (Boucher, 2016), en las interacciones en entornos de aprendizaje como las tertulias literarias dialógicas (García, Gairal, Munte y Plaja, 2018; Llopis, Villarejo, Soler, y Álvarez, 2016; Pulido-Rodríguez, Amador, y Alonso Rodrigo, 2015) y en grupos interactivos (Aubert, Molina, Shubert, y Vidu, 2017; Valero, Redondo-Sama y Elboj, 2018), en actuaciones educativas para la prevención de la violencia de género (Pulido, Elboj, Campdepadros y Cabre, 2014) y en

los movimientos sociales y educativos impulsados por mujeres de base o pertenecientes o minorías étnicas (Sorde, Serradell, Puigvert y Munte, 2013).

En el marco de estas contribuciones, en la última década también se han recogido evidencias sobre dinámicas solidarias que forman parte de actuaciones educativas que a la vez que son eficaces, generan equidad mejorando los resultados académicos de los hijos e hijas de familias de minorías culturales y en entornos desfavorecidos (Ramis-Salas, 2015). La Comisión Europea, manifestó en el documento *Efficiency and Equity* (Comisión Europea, 2006) la importancia de conocer cuáles son las actuaciones educativas eficientes y equitativas para su contribución a un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo de Europa. En este contexto, la superación de las desigualdades en los resultados académicos y el éxito educativo de los colectivos más vulnerables sigue siendo un reto para España y Europa (Comisión Europea, 2010). Es en este marco donde el proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education* (2006-2011) identificó actuaciones educativas que estaban generando tanto equidad como eficiencia (Flecha, 2015). INCLUD-ED fue la investigación sobre educación escolar de más recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea hasta aquel momento; coordinado por un consorcio de 15 universidades de 14 países europeos diferentes, implicando a más de 100 investigadores e investigadoras. Esta investigación ha sido la única en ciencias sociales que la Comisión Europea ha incluido en la lista de las 10 mejores investigaciones científicas europeas de los últimos tiempos (European Commission, 2011). Este proyecto actualizó el listado de actuaciones educativas de éxito que se ha traducido a todas las lenguas de los estados miembros. A lo largo de cinco años, se revisaron las principales teorías y aportaciones científicas para la mejora del aprendizaje y la cohesión social desde la escuela y la comunidad, las reformas educativas de todos los países de la UE y las prácticas llevadas a cabo en centros educativos que, a pesar de encontrarse en contextos con dificultades, conseguían éxito educativo, tanto en resultados escolares como en convivencia (Flecha, 2017).

La formación de familiares, especialmente con grupos vulnerables, que responde a las necesidades e intereses de las propias familias es una de estas actuaciones educativas de éxito (Garcia-Yeste, Morla y Ionescu, 2018). Esta

es una de las actuaciones que contribuye a superar el determinismo educativo que promulgaba el conocido Informe Coleman et al. (1966) y que habían analizado los autores de la reproducción social en el último cuarto del siglo XX. Autores como Baudelot y Establet (1976), Bowles y Gintis (1985) o Bourdieu y Passeron (1996), afirmaban que la escuela reproducía las desigualdades porque los niños y las niñas de los grupos más desfavorecidos eran los que obtenían los peores resultados. Pero ya durante el mismo periodo y hasta la actualidad muchas son las evidencias que se han recogido desde la investigación educativa que demuestran que se están implementando actuaciones que revierten ese determinismo, transformando el capital cultural y social de estos niños y niñas y de sus familias (Edmonds, et al., 1973; Epstein, 1996; Epstein, 2016; Garcia-Yeste, Morla y Ionescu, 2018).

Actualmente, miles son las escuelas que están implementando formación de familiares siguiendo esas evidencias científicas, entre ellas, las Comunidades de Aprendizaje en España, Italia, Portugal, Reino Unido, Malta, Chipre (<https://seas4all.eu>; <https://utopiadream.info>) México, Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Ecuador y Perú (<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>). Algunas de estas escuelas se han coordinado con diferentes agentes de la comunidad para poder llevar a cabo formación de familiares, conseguir voluntariado y trabajar conjuntamente con asociaciones de familiares, educadores y educadoras sociales, técnicos de inserción laboral, asociaciones de vecinos y vecinas, otras entidades del barrio y representantes de la administración pública, entre otros. En estas escuelas, las dinámicas solidarias forman parte tanto de la organización como de las interacciones que se dan en cada uno de los entornos de aprendizaje que se crean (Garcia-Carrion, Girbes, y Gomez, 2015). Uno de estos entornos de aprendizaje es la formación de familiares donde se incluye la participación de voluntariado (Aubert, et al. 2008). A su vez, las familias también participan en otros entornos de aprendizaje con los niños y niñas, por ejemplo, en los grupos interactivos en las aulas o en la biblioteca tutorizada (Garcia-Carrion, et al., 2018).

Como es sabido, los niños y las niñas no aprenden tanto de lo que dicen las personas adultas sino de lo que hacen. Estas escuelas educan en valores como la solidaridad porque transforman toda su actividad en torno a ese valor. No se limitan a hablar de valores como la solidaridad o tienen programas

sobre solidaridad, sino que todas sus actividades y todas las interacciones que se dan en ella se basan en la solidaridad. Los niños y las niñas ven como hay personas voluntarias que están implicadas en la formación de sus familias, pero también ven como sus familiares les ayudan en los grupos interactivos o en la biblioteca tutorizada. En actuaciones como grupos interactivos se educa en solidaridad, aunque no se hable de solidaridad, porque los niños y las niñas, las familias y las personas voluntarias lo ponen en práctica cada día. Aprenden que la solidaridad no es algo sólo de lo que hay que hablar, sino que es algo útil porque contribuye al éxito de todos y todas (De Botton, 2015).

Los efectos de estas dinámicas solidarias no sólo se observan en la mejora de los resultados académicos sino también en la mejora de las relaciones entre los niños y las niñas y, en las relaciones entre el profesorado y las familias, así como se traslada al entorno fuera de la escuela, contribuyendo a crear un clima de solidaridad y amistad también en la comunidad (Flecha y Soler, 2013). El voluntariado es parte de esas dinámicas solidarias y su implicación en estas escuelas se rige por un código ético y contrato de colaboración. Las personas voluntarias se comprometen a tener altas expectativas hacia los niños y las niñas y sus familias. La diversidad de los perfiles del voluntariado enriquece la experiencia y el conocimiento que estos y estas aportan. Entre las personas voluntarias se encuentran los propios familiares (madres, padres, abuelos, abuelas, hermanos y hermanas mayores, etc.), recogiendo así la diversidad socioeconómica y cultural de cada escuela. Entre el voluntariado también hay estudiantado y profesorado universitario, personas de otras entidades del barrio o amigos y amigas. Estas personas se implican comprometiéndose con la finalidad última del proyecto que es contribuir al éxito educativo de los niños y niñas y a la mejora de la convivencia. Las personas voluntarias se pueden implicar en estas escuelas de maneras muy diversas, desde dinamizar las interacciones entre los niños y las niñas para que se ayuden a resolver las actividades en los grupos interactivos de matemáticas, lengua o inglés, hasta en la formación de familiares como clases de alfabetización, castellano oral para familias extranjeras, tertulias literarias dialógicas o aportando su conocimiento para desarrollar alguna actividad específica, como por ejemplo, formación sobre

tecnologías de la información y la comunicación (Padros y Flecha, 2014; Valls y Kyriakides, 2013).

Los resultados que aquí se presentan contribuyen a complementar las evidencias ya existentes sobre los beneficios de estas dinámicas solidarias que se configuran y que también promueve el voluntariado, en este caso, en la formación de familiares.

Metodología

Se ha llevado a cabo trabajo de campo cualitativo a lo largo de los tres años de duración de la investigación en ocho escuelas de educación infantil y primaria de cinco Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco). Los criterios para la selección de las escuelas han sido cinco: (1) escuelas con familias y alumnado pertenecientes a grupos vulnerables como minorías étnicas y de origen inmigrante; (2) escuelas que lleven más de dos años implementando formación de familiares; (3) escuelas de diferentes Comunidades Autónomas, asegurando diversidad territorial; (4) escuelas con evaluaciones y/o publicaciones científicas que aportan evidencias del impacto de la formación de familiares en la mejora educativa del alumnado y (5) diversidad en la oferta de formación de familiares ofrecida.

Este estudio se ha desarrollado desde la metodología comunicativa. Ello implica que las personas directamente afectadas por esta investigación, las familias participantes en la formación de familiares, el profesorado, el alumnado y el voluntariado, han participado en todo el proceso de desarrollo desde un diálogo igualitario con las personas investigadoras (Gomez, Puigvert, y Flecha, 2011). El uso de la metodología comunicativa en investigación ha demostrado obtener un elevado impacto tanto social, político como científico. Su objetivo va mucho más allá de la simple descripción de la realidad para convertirse en si misma en a una herramienta de transformación que genere impacto social, y por tanto la mejora de las vidas de las personas participantes en las investigaciones (Gómez, Padrós, Ríos, Mara, & Tekepuke, 2019). Esto implica que desarrollar nuestra investigación con dicha metodología y desde una orientación comunicativa supone contribuir desde el diálogo con los colectivos participantes en la

investigación, y en este caso concreto, al conocimiento de la aportación que realiza el voluntariado en centros educativos que son comunidades de aprendizaje.

Los grupos de discusión, los relatos de vida y las entrevistas semiestructuradas de orientación comunicativa difieren de las técnicas tradicionales porque se establece un diálogo en igualdad entre la persona investigadora y la persona participante, desde el diseño de los guiones hasta el análisis de la información. La orientación comunicativa implica que existe una realidad natural objetiva y una realidad social construida socialmente que dependerá de los significados que se les atribuyan es por ello por lo que el diálogo se convierte en una herramienta indispensable en la creación de dichos significados (Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006). La persona investigadora aporta al diálogo el conocimiento científico previo sobre los temas objeto de estudio y la persona participante aporta el conocimiento de su mundo de la vida. Las interpretaciones de la realidad que se consideran cómo válidas son fruto de un consenso entre personas investigadoras y participantes. Este es el punto de partida para asegurar que existe un diálogo igualitario, donde se busca la situación ideal de diálogo rompiendo con el desnivel epistemológico ubicando en el mismo nivel a personas investigadoras e investigadas (participantes de la investigación), tanto en el proceso de la investigación como en el desarrollo e interpretación de los resultados.

El trabajo de campo ha constado de 95 entrevistas semiestructuradas con orientación comunicativa, 36 grupos de discusión comunicativos y 13 relatos de vida comunicativos. El siguiente cuadro recoge los perfiles de las personas participantes en cada tipo de técnica de recogida de la información implementada.

Como se ha señalado previamente este artículo presenta parte de los resultados de un proyecto más amplio. La pregunta de investigación de la que se recogen aquí los resultados es: ¿Qué beneficios aporta el voluntariado en la formación de familiares? Para este artículo se ha recogido exclusivamente la percepción de familiares, profesorado y voluntariado. No se recoge aquí la percepción de los niños y niñas, que ha sido objeto de otras contribuciones en proceso de publicación; no porque sean contradictorias a los resultados

que se presentan aquí sino porque son análisis complementarios desde diferentes perspectivas.

Tabla 1

Numero de técnicas de recogida de la información por tipo y perfiles (2013-2016)

Tipo	Perfiles	Número	Total
Entrevistas semiestructuradas con orientación comunicativa	Familias:	48	95
	Alumnado:	12	
	Profesorado:	13	
	Otros/as:	22	
Grupos de discusión comunicativos	Familias:	19	36
	Alumnado:	7	
	Profesorado:	5	
	Otros/as:	5	
Relatos de vida comunicativos	Familias:	13	13
	Alumnado:	0	
	Profesorado:	0	
	Otros/as:	0	

Fuente: proyecto I+D EDUFAM

En los guiones de las diversas técnicas de recogida de la información, esta pregunta se trató a través de diversos temas: 1) rol y compromiso del voluntariado en la formación de familiares; 2) el tipo de relación entre las personas participantes en la formación de familiares y las personas voluntarias; 3) ambiente promovido por el voluntariado; 4) comparación del ambiente de esa formación de familiares con otro tipo de formación para personas adultas en las que haya podido participar; 4) relación del voluntariado con la mejora del aprendizaje; 5) relación del voluntariado con la motivación y expectativas sobre la formación de las propias familias; 6) relación del voluntariado con la mejora de la relación familia-escuela-comunidad.

En cada una de las técnicas de recogida de la información, según el perfil de la persona o personas participantes, estos temas eran tratados desde diferentes perspectivas y matices. En los grupos de discusión comunicativos,

un grupo natural, por ejemplo de profesorado de una misma escuela, de alumnado hijos/hijas (de una misma clase) de participantes en formación de familiares, o de familiares que comparten una misma actividad de formación, elaboran una interpretación colectiva de los beneficios del voluntariado en la formación de familiares a través de un diálogo igualitario, evitando que la interpretación quede sometida a la imposición de unas opiniones sobre otras y estableciendo conclusiones consensuadas. Los relatos de vida comunicativos, a diferencia de los relatos de vida tradicionales, no son una narración biográfica interpretada por la persona investigadora, sino que son diálogos reflexivos sobre aspectos del mundo de la vida de la persona participante en el que la persona investigadora aporta conocimiento académico a esa reflexión desde una posición de igualdad.

Las categorías de análisis generales establecidas por el proyecto fueron cuatro: 1) beneficios en los y las familiares, 2) beneficios en el alumnado, 3) beneficios en el centro educativo y 4) beneficios en el barrio/comunidad. Para el estudio específico de los beneficios relacionados con el voluntariado en la formación de familiares se incluyó la variable transversal de “voluntariado” en cada una de estas categorías. La codificación y análisis de la información no se ha llevado a cabo a través de ningún programa informático. Se ha codificado la información extraída directamente de la transcripción total de todas las técnicas de recogida de la información en base a esas categorías de análisis. Las citas literales seleccionadas como evidencias que se presentan en este artículo son representativas de los resultados consensuados conjuntamente entre el equipo investigador y las personas participantes. Estas citas están identificadas con los códigos con C1, C2. (...) C8 según el centro, con E para las entrevistas, con GD para los grupos de discusión, con R para los relatos, con F cuando es un familiar, con A cuando es alumnado, con P cuando es profesorado y con O cuando es otros. El género se identifica con M para mujer y H para hombre.

Los resultados finales fueron consensuados y validados por el consejo asesor, celebrado en marzo de 2017 en la sede de la universidad de una de las coautoras de este artículo. En el consejo asesor se incluyó a personas pertenecientes a los colectivos investigados. Estas personas participan a título individual o como representantes de alguna organización. No obstante, se priorizó que hubiera representantes de los colectivos más vulnerables. Por

ejemplo, se priorizó la participación de mujeres gitanas o pertenecientes a minorías culturales que no tienen titulación académica superior, que participan en formación de familiares y no forman parte de ninguna asociación. Finalmente, el consejo asesor estuvo formado por diez personas, entre estas, siete participantes en formación de familiares pertenecientes a minorías étnicas (cinco mujeres con niveles académicos iniciales, una estudiante universitaria gitana, un estudiante con título universitario gitano) y tres personas investigadoras, entre estas un investigador gitano.

Resultados

Se exponen los resultados a través de una síntesis representativa de las evidencias recogidas en el análisis de las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión y los relatos de vida con orientación comunicativa de familiares, profesorado y voluntariado. La contribución principal que se ha identificado es que el voluntariado participante en la formación de familiares está reforzando las dinámicas de solidaridad ya existentes en estas escuelas. Estos están contribuyendo a crear más entornos de aprendizaje donde se establecen vínculos de ayuda mutua entre estos y las familias y entre las propias familias, reforzando el sentimiento de comunidad; así como, las interacciones igualitarias que fomentan relaciones de amistad, confianza y contribuyen al aumento de la motivación y las expectativas de las familias por su propia formación. A continuación, se presentan evidencias que respaldan estos resultados.

Uno de los beneficios que repercute en las familias, al incluir personas voluntarias en la formación de familiares, es que se crean más posibilidades de espacios de formación. En los casos analizados, el voluntariado está contribuyendo a que se puedan realizar más actividades de formación de familiares que, en su ausencia, no podrían ser llevadas a cabo. La inclusión de voluntariado en estas escuelas evita que se cancelen o no se lleguen a desarrollar actividades decididas por la comunidad por falta de recursos humanos. Ello contribuye a no crear un ambiente de desmotivación y pérdida de sentido, sino de motivación por parte de las familias que ven que aquello decidido se lleva a cabo. Esto se traduce en el aumento de la motivación de las familias por participar en estas actividades. Una profesora, que participa

en una de las comisiones que gestiona la organización del voluntariado en su escuela, explicaba este impacto positivo en las madres. Esta lo explica con el ejemplo del compromiso del estudiantado universitario voluntario que se implica en las clases de graduado en educación secundaria.

Los voluntarios que tenemos, que nos mandan de la universidad, vienen fijo. Entonces las madres por pocas que fueran, si eran una o dos, ya había grupo. Entonces no había desánimo porque siempre había grupo. Entonces, las que iban estaban felices de ir; eso ha tirado de las demás porque ahora hay un grupo mucho más grande de madres. C2, E, P, M1

A su vez, el impacto del voluntariado se ve reforzado por las propias dinámicas de coordinación y organización en el funcionamiento diario de estas escuelas. Un familiar que participa en la escuela como voluntario explicaba que existe una importante tarea de coordinación y organización en la gestión del voluntariado. Ello repercute en generar un buen ambiente del que se contagia el voluntariado.

El buen ambiente que hay es palpable. Esto es fruto de que hay una buena coordinación. Hay un coordinador, que dice, tú vas a estar aquí, este voluntario va a estar allí, vais a trabajar juntos, vais a hacer esta tarea para la comunidad. Cada uno ya sabe, ya tiene su trabajo, y no hay más. C8, GD, F, H2

La organización democrática de estas escuelas contribuye también a que el voluntariado refuerce su compromiso porque siente que forma parte de la comunidad de aprendizaje. Al igual que el profesorado, el alumnado y las familias, el voluntariado puede participar en los espacios de decisión y gestión como, por ejemplo, las asambleas y las comisiones mixtas. El mismo padre hacía referencia a ese sentimiento de pertenencia a una comunidad como factor positivo para que la organización del voluntariado funcione bien y exista una responsabilidad por parte de estos.

Cada uno tiene una función aquí, pero todos somos comunidad de aprendizaje. [...]Cada uno tiene una posición y sabe cuál es su rol,

su trabajo [...] Pero aquí funciona porque todos tienen un trabajo acometido, todos cumplen, todos respetamos. C8, GD, F, H2

Uno de los factores más destacados, por las personas participantes en el trabajo de campo, es que las interacciones entre el voluntariado y las familias se dan en el marco de una relación igualitaria, cercana y de creencia por parte del voluntariado en las capacidades de todas las personas. Ello promueve que las propias familias tengan altas expectativas sobre sus propios procesos de aprendizaje. Un profesor de una de estas escuelas, el cual ha tenido experiencia previa como voluntario en otros proyectos educativos fuera de su escuela, señalaba qué marca la diferencia del voluntariado en su escuela. Lo que marca la diferencia según este profesor es el vínculo cercano que se establece entre las personas voluntarias y las familias. Este elemento lleva a que en la formación de familiares no sólo se tenga en cuenta las necesidades formativas de las familias, sino que también se fomenten altas expectativas respecto a su formación.

Yo he sido voluntario trabajando en clases de castellano con inmigrantes o con discapacidad y la diferencia (con su escuela) que más he notado es la relación directa que tiene (el voluntariado) con (las familias), que forman parte de algo. La otra formación es... hay un objetivo, claro, que es que aprendan castellano o que tengan una actividad de ocio, son objetivos concretos. Pero aquí además de ese objetivo concreto de la necesidad (formativa) que tiene el familiar, también hay un objetivo más comunitario de fondo, más de crear vínculos, de crear expectativas. C8, GD, P, H4

Esas interacciones entre el voluntariado y las familias basadas en las altas expectativas repercuten en la mejora del proceso de aprendizaje de estas. Así lo destaca una de las madres marroquíes de otra escuela, al hacer referencia a la diferencia que ella ha encontrado entre la formación de familiares que realiza en el centro de sus hijos y la que realizaba antes en una escuela de educación de personas adultas. En la escuela de personas adultas no existía la figura de la persona voluntaria y la relación con el profesorado era jerárquica y autoritaria. En las actividades de formación de familiares en la escuela de sus hijos existe un tipo de relación tanto con el profesorado como con el voluntariado que, según esta madre, le permite aprender más.

Los voluntarios son buenísimos. Son gente que nos entiende y nosotros los entendemos a ellos. Están haciendo una labor muy buena. [...] No hay caras serias y esto hace que el ambiente sea más bueno. En Vitoria te sentabas en una mesa y “hazme un dictado, hazme esto, hazme lo otro y no copies”. [...] Aprendes más de esta manera (como lo hacen en la escuela de sus hijos) porque estás con los profesores, luego estás con la gente que viene a ayudarte. C6, E, F, M1

Esta evidencia también se ha identificado en gran medida en los relatos de las personas voluntarias. Concretamente, un voluntario en la escuela de la madre de la cita anterior comenta la misma diferencia entre el tipo de relación que se establece con las personas participantes que la que se establece en una escuela de personas adultas en la que ha impartido clases. El voluntario afirma que en la escuela de personas adultas cada uno “va a lo que va” sin que se establezca una relación de cercanía. En cambio, en la escuela de infantil y primaria, donde se imparte formación de familiares, la relación es más afectiva y de confianza. Esto lleva también a una mayor motivación por participar tanto de la persona voluntaria como de las familias.

Para mí lo positivo es que, y lo comparo con las otras clases que veo, en la EPA (Educación de Personas Adultas), en las clases que doy (en la escuela de adultos) lo que no se establece es esta relación yo diría afectiva que se establece aquí (en la formación de familiares en la escuela de educación infantil y primaria). Y esto es para mí muy positivo, muy interesante. Y allí no, allí es más cada uno va a lo que va, es otra historia. Aquí tienes otra motivación. C6, GD, O, H1

Un aspecto para destacar es que el buen ambiente que se vive en la formación de familiares, de las escuelas que se han estudiado, no es porque haya voluntariado sino por el tipo de interacciones que el voluntariado promueve. El voluntariado acaba incorporando las interacciones solidarias que se viven en los diferentes entornos de aprendizaje o de decisión y gestión de las escuelas que son Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, la persona voluntaria promueve que las propias personas participantes en la formación de familiares se ayuden entre ellas. Ante la necesidad de una

explicación, el voluntario responsable de aquella actividad no es siempre quien responde, sino que promueve que la persona participante que ya tiene ese conocimiento lo comparta con las demás. Una de las voluntarias explicaba en su relato que cuando las personas participantes se ayudan entre ellas a comprender o resolver una actividad llegan a entenderlo mejor que cuando lo explicaba la persona voluntaria, como se puede apreciar en la siguiente cita.

Que se expliquen ellos también. El tema del aprendizaje dialógico, esto les sirve un montón. Y hay veces que tú te empecinas en explicar una cosa y claro y dices ¿cómo no lo ven? Pero igual si Nieves se lo explica a Dina y Ramón se lo explica a Miguel, ellos lo ven más fácil. C8, GD, O, M1

La solidaridad y ayuda mutua acaba normalizándose entre los y las familiares participantes. Este es un aspecto destacado por ellas mismas como factor que contribuye a un mejor aprendizaje. Una de las madres participantes así lo expresa: A veces nos preguntamos y el que más sabe pues te explica (C6, E, F, M2). Otro familiar participante hacía referencia a que ello contribuye a cohesionar el grupo, identificándolo como una gran familia.

Esto es como una gran familia. Nos ayudamos unos a los otros. [...] Lo que igual yo no entiendo, pues esta mujer lo entiende y me lo explica, o al revés se lo explico yo a ellas. Nos ayudamos. C6, GD, F, H1

En tres de las escuelas estudiadas desde hace varios años mantienen un grupo de castellano oral para madres marroquíes dinamizado por voluntarias. Desde hace unos años algunas de las voluntarias también son mujeres marroquíes madres de la escuela. Como ellas mismas señalan, en este grupo no solo aprenden, sino que fruto de esa solidaridad, apoyo mutuo y relaciones igualitarias se crean lazos de amistad. Una de las madres afirmaba: *aprendes muchas cosas, conoces a las compañeras, haces amistad con ellas, con las profesoras (voluntarias) también* (C1, GD, F, M1). Una de las voluntarias marroquíes destacaba ese buen ambiente haciendo referencia a que “se crea

un espacio bonito” de amistad que repercute también en el aumento de la motivación por participar.

Se crea un espacio muy bonito. Ahora mismo lo que estamos viviendo es que es muy dulce. Vienen con mucha predisposición y con ganas. Ninguna viene a lucirse o intentar destacar, porque todas se ven que entre ellas son las mejores amigas y que yo también soy su mejor amiga. [...] Ellas vienen con ganas de encontrarse. C4, E, O, M1

El hecho de que algunas de las voluntarias también sean marroquíes ha facilitado el proceso de formación de estas mujeres. Así lo explicaba una de las madres participantes.

El hecho de que la voluntaria hable nuestro idioma nos ha facilitado muchísimo. Una persona que habla otro idioma no te va enfocar la formación según la podamos captar. Pero ella, al ser de la misma cultura, al hablar la misma lengua que nosotras, sabe la necesidad que tenemos y nos da lo que nosotras necesitamos porque sabe cómo sacaremos el máximo provecho. C4, GD, M2.

En otra de las escuelas que tiene un grupo de formación para madres marroquíes, para facilitar la participación de estas en las actividades se ha permitido que asistan con los hijos y las hijas más pequeños aún no escolarizados. Pero ellas, posteriormente decidieron que podían concentrarse más en la actividad si asistían sin niños y niñas. El ambiente de solidaridad que se ha creado en el grupo, promovido por las voluntarias, ha repercutido a que las relaciones entre ellas también sean solidarias. Las madres han auto-gestionado una red solidaria para el cuidado de los y las más pequeños. Entre ellas, hacen turnos para quedarse al cargo de estos mientras las otras participan en las actividades de formación. En uno de los grupos de discusión con el profesorado de esta escuela, se reflexionaba sobre qué factores facilitaban la participación de estas madres en las actividades de formación de familiares. Un factor clave que señalaron fue la posibilidad de poder tener un espacio en el que ellas pudieran dejar a los niños y niñas más pequeños para que los cuidaran mientras participaban en la formación. El profesorado explicaba cómo mientras se buscan

soluciones para conseguir ese espacio, ellas ya se habían autoorganizado para solucionarlo momentáneamente.

Profesor 1. Una de las cosas que les facilitaría a ellas asistir con más regularidad, que es lo que decían que a lo mejor no hacían, sería la posibilidad de dejar (a los niños). Muchas de ellas tienen niños más pequeños que no están en edad escolar. C5, GD, P, H1

Profesora 4. Bueno esto lo resuelven, una mamá se queda con ellos. C5, GD, P, M4

Profesora 2. Han montado una guardia entre ellas, se turnan. Empezaron trayendo a los niños y, luego, ya empezaron montando el sistema entre ellas. Un sistema guardería. C5, GD, P, M2

Las dinámicas solidarias promovidas en la formación de familiares tienen un impacto más allá de los propios grupos de formación. Las familias que participan en la formación acaban rompiendo las barreras que a menudo se crean entre estas y la escuela, sobre todo, en familias no académicas pertenecientes al pueblo gitano o de origen inmigrante. El profesorado participante en el estudio ha valorado la formación de familiares como un factor transformador que ha acercado a las familias a la escuela. Uno de los profesores entrevistados así lo señalaba:

El hecho de que la familia esté dentro del centro ya es positivo porque rompe con la barrera: la familia es una cosa y la escuela otra. (C1, W, P, H2).

Las familias sienten ahora la escuela como un espacio que también les pertenece. En uno de los grupos de discusión con profesorado, la directora de otra de las escuelas ponía de manifiesto cómo ahora las madres marroquíes han ganado seguridad para entrar en la escuela y relacionarse en confianza con el profesorado, el voluntariado y las otras personas del equipo.

El cómo ellas vienen ahora y te preguntan y quieren saber. Ellas ahora no tienen ningún reparo en llegar a dirección y preguntarte “¿qué pasa con los libros? ¿Qué vais a hacer con esta excursión?”, y se las ve relajadas cuando vienen a consultarte y cuando vienen a preguntarte. Y entran y salen, y lo mismo en la secretaría. En esto

se ha notado que ellas han ganado cierta seguridad y ya no les importa venir al cole. C5, GD, P, M2

Conclusión

El voluntariado en la formación de familiares implementada en las escuelas objeto de esta investigación ha contribuido a fortalecer las dinámicas solidarias que ya existían como principio organizativo en estas. Estas dinámicas solidarias, promovidas por el voluntariado, parten de un compromiso con las familias y la escuela. Ese compromiso se concreta en una actitud del voluntariado igualitaria, cercana que cree en las capacidades de todas las personas y que fomenta las altas expectativas en las familias. La relación igualitaria entre el voluntariado y las familias contribuye a crear un ambiente en los grupos de formación de familiares que facilita las relaciones solidarias, de confianza y de amistad entre las propias familias. Asimismo, tal y como se ha destacado en la introducción, la mejora de las interacciones, en este caso a partir de una gran diversidad de voluntariado, de los niños y niñas de grupos vulnerables contribuye a la mejora del rendimiento académico (Bonell y Ríos, 2014; Garcia-Carrion, Molina-Luque, y Molina-Roldan, 2018). Todo ello repercute en un aumento de la motivación de las familias por participar en la formación de familiares y en la mejora de su proceso de aprendizaje.

Los resultados de esta investigación comportan una implicación social al aportar conocimiento sobre qué tipo de actitud del voluntariado contribuye a una formación de familiares de éxito. Como es sabido por investigaciones previas, la formación de familiares que responde a las necesidades e intereses de las familias tiene un impacto en la mejora de los resultados académicos de los niños y las niñas y en la mejora del ambiente escolar; superando así los determinismos educativos que condenan al fracaso escolar a los niños y niñas de las familias más vulnerables (Garcia-Yeste, Morlà, y Ionescu, 2019; Flecha y Soler, 2013). Por ello, el fin último de la inclusión de voluntariado en la formación de familiares en estas escuelas es que esa formación sea de éxito, contribuyendo así a aumentar el nivel educativo de las familias y, a su vez, tener un impacto en la mejora de los resultados educativos de los niños y niñas, así como en la mejora de la convivencia.

Se muestra así, un ejemplo del valor transformador de la solidaridad a través de la acción del voluntariado en comunidades de aprendizaje, como una herramienta clave en la mejora de la convivencia y los resultados en contextos educativos con grupos vulnerables.

Referencias

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. Y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Press.
- Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. doi: [10.1016/j.lcsi.2017.03.002](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002)
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bonell, L., y Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177–191. doi: [10.1080/02660830.2014.11661665](https://doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665)
- Boucher, ML. (2016). More Than an Ally: A Successful White Teacher Who Builds Solidarity with His African American Students. *Urban Education*, 51(1), 82-107. doi: [0.1177/0042085914542982](https://doi.org/0.1177/0042085914542982)
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, F., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Comisión Europea (2006) *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. COM (2006) 481 final. Bruselas, 8.9.2006. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>

- Comisión Europea (2010) *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM(2010) 2020 final. Bruselas, 3.3.2010. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Cheney, G., Santa Cruz, I., Peredo, A. M., y Nazareno, E. (2014). Worker cooperatives as an organizational alternative: Challenges, achievements and promise in business governance and ownership. *Organization*, 21(5), 591–603. doi: [10.1177/1350508414539784](https://doi.org/10.1177/1350508414539784)
- De Botton, L. (2015). The instrumental dimension in learning communities. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. doi: [10.3926/ic.659](https://doi.org/10.3926/ic.659)
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., y Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. doi: [10.1037/0022-0663.98.4.653](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653)
- Diez, J., Gatt, S., y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196. doi: [10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x)
- Edmonds, R. et al. (1973) A Black Response to Christopher Jenck's Inequality and Certain Other Issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76-91.
- Epstein, JL., y Sheldon, SB.(2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. doi: [10.1080/00220670209596604](https://doi.org/10.1080/00220670209596604)
- Epstein, JL (1996). Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43-48. doi: [10.1080/00940771.1996.11494440](https://doi.org/10.1080/00940771.1996.11494440)
- Epstein, JL., y Sanders, MG. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. doi: [10.1207/S15327930pje8102_5](https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5)
- Epstein, JL. (2016). Searching for equity in education: Finding school, family, and community partnerships. En A. R. Sadovnik y R. W.

Coughlan (eds.), *Leaders in the Sociological Study of Education* (69-85). Springer. Recuperado de:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6300-717-7>

European Commission (2011). Added value of research, Innovation and Science portfolio. European Commission – MEMO/11/520

19/07/2011 Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_es.htm?locale=fr

Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. doi: [10.1080/0305764X.2013.819068](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068)

Flecha, R., y Ngai, P. (2014). The challenge for Mondragon: Searching for the cooperative values in times of internationalization. *Organization*, 21(39), 666–682. doi: [10.1177/1350508414537625](https://doi.org/10.1177/1350508414537625)

Flecha, R. (2015). Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. Springer Publishing Company. doi: [10.1007/978-3-319-11176-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6)

Flecha, R. (2017). Social Impact of Community-Based Educational Programs in Europe. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press.

Garcia, R., Girbes, S., y Gomez, A. (2015). Promoting children's academic performance and social inclusion in marginalized settings: Family and community participation in interactive groups and dialogic literary gatherings. In L. D. Hill y F. J. Levine (Eds.), *World education research yearbook 2015* (pp. 1–7). New York: Routledge.

Garcia-Carrion, R., Molina-Luque, F., y Molina-Roldan, S. M. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*. 27(14), 701-716. doi: [10.1080/13676261.2017.1406660](https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660)

Garcia-Yeste, C., Gairal, R., Munte, A., y Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: [10.1111/cfs.12384](https://doi.org/10.1111/cfs.12384)

Garcia-Yeste, C., Morla, T., y Ionescu, V. (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterranean School through Family

Education. *Frontiers in Education*, 3(79). doi:
[10.3389/feduc.2018.00079](https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079)

- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O, Mara, L.C., & Pukepuke, T. (2019) Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9). doi: [10.3389/feduc.2019.00009](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009)
- Gomez, A., Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. doi: [10.1177/1077800410397802](https://doi.org/10.1177/1077800410397802)
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., and Felcha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: Hipatia.
- Hermansen, J. (2016). Intangible activities-the prevalence of informal helping in Denmark. *Journal of Civil Society*, 12(4), 380-393. doi: [10.1080/17448689.2016.1235676](https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1235676)
- Jasis, PM., Ordoñez, I., Jasis, R. (2012). Latino parent involvement: Examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*: 47(1), 65-89. Recuperado de: <http://uex.sagepub.com/content/47/1/65.full.pdf>
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., y Álvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. doi: [10.1016/j.pragma.2016.01.004](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004)
- McGovern, F., y Devine, D. (2016). The care worlds of migrant children - exploring inter-generational dynamics of love, care and solidarity across home and school. *Childhood-A Global Journal of Child Research*, 23(1), 37-52. doi: [10.1177/0907568215579734](https://doi.org/10.1177/0907568215579734)
- Padros, M., y Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–266. doi: [10.4471/ijelm.2014.17](https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17)
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadros, R., y Cabre, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889–894. doi: [10.1177/1077800414537212](https://doi.org/10.1177/1077800414537212)
- Pulido-Rodríguez, M., Amador, J., y Alonso-Rodrigo, E. (2015). Manuel, recovering the sense of the democratic movement through

- living solidarity in dialogic literary gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 851-857. doi: [10.1177/1077800415614027](https://doi.org/10.1177/1077800415614027)
- Ramis-Salas, M. (2015). Plurality and equality in the Learning Communities. *Intangible Capital*, 11(3), 293-315. doi: [10.3926/ic.580](https://doi.org/10.3926/ic.580)
- Sorde, T., Serradell, O., Puigvert, L., y Munte, A. (2013). Solidarity networks that challenge racialized discourses: The case of Romani immigrant women in Spain. *European Journal of Women's Studies*, 21, 87–102. doi: [10.1177/1350506813510425](https://doi.org/10.1177/1350506813510425)
- Valero, D., Redondo-Sama, G. & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. doi: [10.1080/13603116.2017.1408712](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712)
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. doi: [10.1080/0305764X.2012.749213](https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213)
- Youngblood, JH. (2017). Intangible benefits of volunteering with the Heart Rhythm Society. *Heart Rhythm*, 14(1). doi: [10.1016/j.hrthm.2016.10.023](https://doi.org/10.1016/j.hrthm.2016.10.023)

Carme Garcia Yeste es profesora junto al Departamento de Pedagogía de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, Universitat Rovira i Virgili, Catalunya, España.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9717-8021>

Laura Ruíz Eugenio es Investigadora Ramón y Cajal. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universitat de Barcelona, Catalunya, España.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2262-1663>

Miquel Àngel Comas es profesor junto a la Universidad Internacional de la Rioja, España.

Contact Address: Carme Garcia Yeste. Departamento de Pedagogía de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, Universitat Rovira i Virgili, Catalunya, España

Email: _carme.garciay@urv.cat

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective

Rocío Jiménez¹

1) Universidad de Sevilla

Date of publication: June 15th, 2019

Edition period: February 2019-June 2019

To cite this article: Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Traditional Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain and Associated School Variables from a Gender Perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169-192. doi: 10.4471/remie.2019.4272

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2019.4272>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective

Rocío Jiménez

Universidad de Sevilla

Abstract

Studies show that face-to-face aggression extends to other types of bullying behaviours through digital technologies. Current research is limited in primary education and contradictory in terms of gender. This study looked at the prevalence of bullying and cyberbullying in Spain at an early age, identifying groups of victims from a gender perspective. It also associated school variables (sense of belonging at school, absenteeism or student confidence in STEM subjects) to the most vulnerable profile. In a second analysis, 4756 Spanish 4th grade Primary Education pupils completed the TIMMS 2015 standardized survey. The results showed four groups of victims, two characterized by multiple victimization (bullying and cyberbullying). There were significant gender differences between the groups. The percentage of girls in the profile of victims of severe harassment was higher. However, overall there was a greater presence of boys across the different groups of victims. The school variables considered were associated differentially according to gender. The student sense of belonging at school was not the same for girls and boys, nor did they have the same attitude towards absenteeism. The results are discussed in relation to other studies together with conclusions regarding the design of educational interventions and future research.

Keywords: bullying perpetration, cyberbullying, gender studies, primary education, school curriculum, violence

Victimización Múltiple (Bullying y ciberacoso) en la Educación Primaria en España desde una Perspectiva de Género

Rocío Jiménez

Universidad de Sevilla

Resumen

Los estudios demuestran que la agresión cara a cara se extiende a otros tipos de comportamientos de acoso escolar a través de tecnologías digitales. La investigación actual es limitada en educación primaria y contradictoria en términos de género. Este estudio analizó la prevalencia del bullying y el ciberacoso en España a una edad temprana, identificando grupos de víctimas desde una perspectiva de género. También asoció las variables escolares (sentido de pertenencia a la escuela, absentismo o confianza del estudiantado en las materias STEM) a perfiles más vulnerable. En un segundo análisis, 4756 alumnos españoles de educación primaria de cuarto grado completaron la encuesta estandarizada TIMMS 2015. Los resultados mostraron cuatro grupos de víctimas, dos caracterizadas por la victimización múltiple (bullying y cyberbullying). Hubo diferencias significativas de género entre los grupos. El porcentaje de niñas en el perfil de víctimas de acoso severo fue mayor. Sin embargo, en general, hubo una mayor presencia de niños en los diferentes grupos de víctimas. Las variables escolares consideradas se asociaron de forma diferencial según el género. El sentido de pertenencia del estudiantado en la escuela no era el mismo para niñas y niños, ni tenían la misma actitud hacia el absentismo. Los resultados se discuten en relación con otros estudios, junto con conclusiones sobre el diseño de intervenciones educativas y futuras investigaciones.

Keywords: acoso escolar, cyberbullying, estudios de género, educación primaria, currículo escolar, violencia

2013 Hipatia Press

ISSN: 2014-4272

DOI: 10.4471/remie.2019.4272

Peer harassment is a problem which has always been associated to school. However, widespread use of smartphones and tablets with internet connections at an increasingly earlier age has led to new forms of aggression which go beyond these confines via their use of digital technologies, in what the literature refers to as cyberbullying (Hinduja & Patchin, 2013; Machimbarrena & Garaigordobil, 2017).

School harassment or bullying implies consciously doing harm or being cruel to victims. In general, traditional forms of school bullying can be divided into three categories of aggression: physical (hit, kick), verbal (insults, teasing) and social (ignoring and isolating). Behind these behaviours lies an inequality of power (physical, verbal, psychological or social) between a weak victim and a strong aggressor leaving the victim defenceless (Garaigordobil, Martínez & Machimbarrena, 2017).

Cyberharassment or cyberbullying is understood as a succession of intimidatory practices performed using digital technologies and which do harm to the victim. These practices include smears, threats and identity theft, amongst others. However, there is still no exact standard definition of cyberbullying (Maquilón, Giménez, Hernández & García, 2011). This represents one of the most questionable aspects of research in this area because of its possible relation to inconsistent results regarding prevalence. Findings over the prevalence of cyberbullying vary widely and depend also on the samples and even how it is measured (Ockerman, Kramer & Bruno, 2014; Vivolo-Kantor, Martell, Holland & Westby, 2014).

Both face-to-face school bullying and its digital equivalent involve varied forms of inter-peer aggression and when they combine, they subject victims to multiple forms of harassment. For Ortega et al. (2012) the current categorization, traditional bullying as opposed to cyberbullying, is incapable of reflecting the complexity of these phenomena. Some specific types of cyberbullying may be similar to some specific types of traditional bullying. Studies on bullying and cyberbullying approach intimidation behaviours amongst peers as a continuum which oscillates between face-to-face aggression and smearing using digital technologies. Large studies, such as that by Olweus (2013), suggest that roughly 90% of cybervictims also suffer traditional bullying. The study by Hinduja & Patching (2008) links cyberbullying and traditional bullying in the school playground. Youngsters

intimidated at school are much more likely to be cyberbullied. Face-to-face aggression extends to other types of cyberbullying behaviours. Hence these types of behaviours often lead to continued aggression. Some studies (Del Rey, Elipe & Ortega, 2012; Kubiszewski, Fontaine, Potard & Auzoult, 2015) have looked specifically at the overlapping and similarities and/or differences between these two forms of intimidation.

Research has tackled the subject of cyberbullying mainly in adolescents, in other words, in secondary school students (Sentürk & Bayat, 2016; Shin, Braithwaite & Ahmed, 2016), but has recently even considered it among university students (Bauman & Baldasare, 2015; Whittaker & Kowalski, 2015). However, studies into cyberbullying at younger ages in children at primary school are scarce and clearly insufficient (Machimbarrena & Garaigordobil, 2017; Fernández, Félix & Ruiz, 2015). The literature leaves many unanswered questions in this age group.

Cyberbullying is an incipient reality for ten-year-old boys and girls. International studies have demonstrated that the digital environments which foster cyberbullying are primarily social networks and online chat groups, but also include email and mobile messaging (Notar, Padgett & Roden, 2013). These are areas that children of this age do not normally frequent. The report by Net Children Go Mobile found that when they are seven, children start using the internet for games and entertainment but not for actual communication (Garmendia, Jiménez, Casado & Mascheroni, 2016) which is where practices of intimidation and aggression can surface. The use of digital technologies for communicative and relational purposes is characteristic of older children. The report underlined that 15% of nine-year-old boys and girls had a profile in a social network, while this percentage rose to 83% among adolescents. In fact, in social networks such as Facebook the average age for creating a profile is around thirteen.

On the other hand, the study of the profiles involved in bullying have always focused on psychosocial variables. Studies such as that by Muller, Skues & Wise (2017) approach attachment, the locus of control and coping styles as the psychological variables involved. Recent studies (Chan & Wong, 2019) shows multivariate findings reveal that, to some extent, male and female adolescents shared a similar set of psychosocial risk factors of bullying perpetration, especially in the perpetration of traditional school

bullying. The study by Kubiszewski, et al., (2015) incorporated psychosocial variables such as social disintegration. However, there have been very few studies which have looked at school variables associated to the children who suffer bullying and cyberbullying (Ortega-Barón, Buelga & Cava, 2016). Others have studied how bullying affects the school climate and relate intimidation to the generation in victims of the feeling of not belonging at school (Glew, Fan, Katon & Rivara, 2008). Other studies have focused on worse academic results in the victims (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk & Solomon, 2010).

Finally, studies that have disaggregated data by gender and interpreted bullying and cyberbullying practices in terms of gender have not been conclusive (Mishna, Houry-Kassabri, Gadalla & Daciuk, 2012). Some studies have not shown significant gender differences between aggressors or victims (Hinduja & Patchin, 2008), others have found that cyberbullying and traditional bullying are related to boys, not to girls (Erdur-Baker, 2009). Studies such as the one by Navarro, Yubero & Larrañaga (2016) highlight the gender bias in the interpretations which have been made of the results. Essentially, the results have been read along basic gender lines whereby boys inflict harm more physically while girls do so more indirectly. However, research has shown that direct and indirect aggression strategies are common to both boys and girls. Studies have found that girls suffer more from cyberbullying than boys, but girls are also involved in cyberbullying practices (Giménez, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón, 2015).

The study of Mishna et al. (2018) uses a feminist lens to explore gendered and sexualized bullying and cyberbullying among children and youth. The findings indicate that while boys' roles and behaviors were frequently made invisible, girls were typically spotlighted, blamed, and criticized. Gendered and sexualized bullying and cyberbullying were found to be part of a socialization process wherein girls come to expect gender-based aggression, violence, and inequality in their lives. This study argues that "girls' victimization occurs because they belong to a gendered group that is systematically subordinated. When girls are encouraged to view their victimization as normal, trivial, their fault" (Mishna et al., 2018, p. 17).

The objectives of this study are to:

1. Gauge the prevalence of bullying and cyberbullying in Spanish school-children in their fourth year of primary education using a representative population sample and from a gender perspective.
2. Identify groups of victims according to the forms of intimidation (bullying and/or cyberbullying) and intensity of the victimization, detecting profiles of multiple victimization.
3. Find out whether there are significant differences in gender in the groups of victims.
4. Locate school variables associated to the most vulnerable profile, characterizing this from a gender perspective.

Material and Methods

We conducted a secondary analysis from a data base of fourth-year pupils from the TIMSS 2015 study (Trends in International Mathematics and Science Study). The secondary studies such as the one we are presenting take certain study variables which were designed for other purposes. Thus, while the main objective of the TIMSS study promoted by the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) is to examine academic achievement in maths and sciences, it also gathers extensive information about contextual factors affecting learning, including indicators on bullying and cyberbullying.

Participants

This study used the data from the Spanish sample of fourth-year primary pupils who completed the questionnaire. A total of 4756 children were involved (48.8% girls and 51.2% boys) with a mean age of 10 years ($M=10.18$, $SD=.592$) from 179 schools. Of these, 77.5% had their own tablet or computer at home (49% girls and 51% boys); 79.7% had an internet connection at home (48.8% girls and 51.2% boys); and 74.5% had their own mobile (50.4% girls and 49.6% boys).

Instruments

The context questionnaires for students included questions on different aspects of life at school. The contextual variables included some indexes available in the database of the TIMSS 2015. Details on the construction of these indexes, and the items used, can be consulted in the technical report produced for this purpose (Hooper, 2016; Martin et al. 2016).

The following measures were considered for this study:

- *student gen/sex* variable (ASBG01), which was question G1 in the questionnaire: ‘Are you a girl or a boy?’
- *school absenteeism* variable (ASBG08), had four response options to question G8: ‘About how often are you absent from school?’ ‘Once a week or more’, ‘Once every two weeks’, ‘Once a month’, ‘Never or almost never’.
- *sense of belonging at school/idx* variable (ASDGSSB). This refers to how students feel about their school and their relationship with the school community. This index comes from the seven response items to question G11 in the questionnaire: ‘What do you think about your school? Tell how much you agree with these statements.’ The items include: ‘I feel like I belong at this school’, ‘I am proud to go to this school’, or ‘I feel safe when I am at school’. The measurement scale ranges from 1, ‘Agree a lot’ to 4=’Disagree a lot’. The index has three modalities: ‘high feeling of belonging’, ‘feeling of belonging at school’ and ‘low feeling of belonging at school’.
- *confidence of the student in maths/idx* variable (ASDGSCM). This index comes from 9 response items to question MS3 in the questionnaire: How much do you agree with these statements about mathematics? Items include: ‘I usually do well in mathematics’, ‘Mathematics makes me nervous’, ‘I learn things quickly in mathematics’. The measurement scale ranges from 1=’Agree a lot’ to 4=’disagree a lot’. The constructed index has three modalities: ‘Very confident in maths’, ‘Confident in maths’, ‘Not confident in maths’.

- *confidence of the student in science/idx* variable (ASDGSCS). This index comes from 7 response items to question MS6 in the questionnaire: How much do you agree with these statements about science? Items include: ‘Science makes me confused’, ‘Science is harder for me than any other subject’, or ‘I am just not good at science’. The scale ranges from 1=’Agree a lot’ to 4=’Disagree a lot’. The index has three modalities: ‘Very confident in science’, ‘Confident in science’, ‘Not confident in science’.
- *bullying and cyberbullying/idx* variable (ASDGSB). This index measures victimization and is constructed from 8 response items to question G12: During this school year, how often have other students from your school done any of the following things to you (including through texting or the Internet)? Items include ‘Shared embarrassing information about me’, ‘Hit or hurt me (e.g., shoving, hitting, kicking)’. The scale ranges from 1=’At least once a week’ to 4=’Never’. The index has three modalities: ‘Never or hardly ever’, ‘Monthly’ and ‘Weekly’.

Analysis and results

We conducted descriptive analyses to assess the structure and distribution of the main variables involved and drew up contingency tables to establish differences in the prevalence of bullying and cyberbullying according to student gender. We also performed a cluster analysis to identify groups of students who suffered bullying and cyberbullying, determining the extent to which these two forms of intimidation overlap and concurred with different degrees of intensity in each profile. We used an ANOVA to gauge whether there were significant differences between these profiles. Finally, the multiple correspondence analysis allowed us to associate variables characterizing the most vulnerable group of students according to gender. We analysed the data using version 24 of the SPSS statistical package.

Prevalence of bullying and cyberbullying in Spanish primary school children.

Of the total sample, 2839 primary school pupils had never suffered intimidatory practices, while 1121 suffered intimidatory practices each month and 699 were harassed on a weekly basis. The prevalence of bullying and cyberbullying among these pupils was 38.3%. Amongst boys it was 23.24% and in girls 15.16%. These were significant differences (Contingency coefficient .095, $p=.000$).

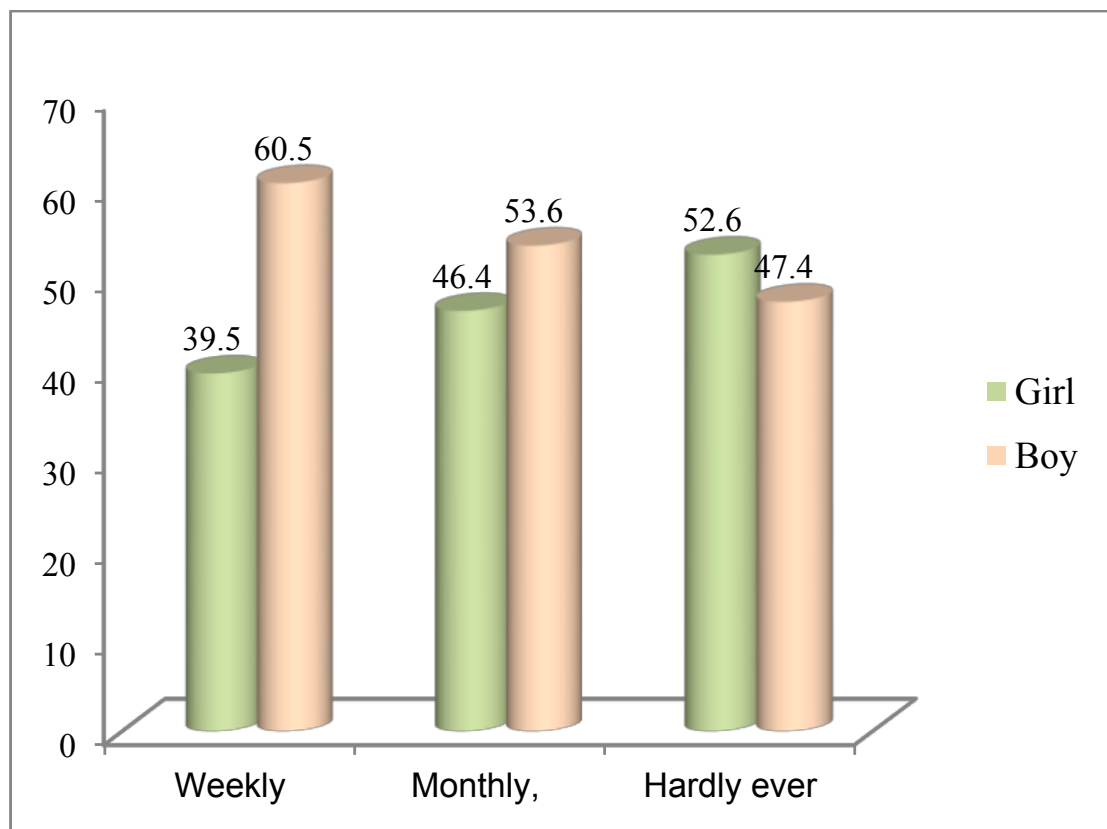


Figure 1. Victimization of primary school pupils according to gender

Groups of victims and most vulnerable profile in primary education in Spain according to gender.

The cluster analysis revealed five different profiles. One group of students who did not suffer bullying (Group 2 with 2552 students), another group who were victims of severe school bullying (Group 1 with 499 students), one with victims of moderate bullying and cyberbullying (Group 3 with 342 students), victims of severe bullying and cyberbullying (Group 4 with 315 students) and incipient victims (moderate school bullying) (Group 5 with 796 students). The overlapping between forms of traditional bullying and cyberbullying occurred in two groups (3 and 4). The prevalence of multiple victimization was 14.52% (654 students).

Group 1 with victims of severe school bullying had been made fun of and called names, they had been left out of games and activities, lies had been spread about them, they had been robbed and they had been hit or hurt on a frequent basis. Group 5 of students were victims of moderate school bullying who had not experienced behaviours such as the spreading of lies about them, being robbed or continuous isolation, although they had at some time been hit or hurt. Groups 3 and 4 were characterized by suffering bullying and cyberbullying but with differing levels of intimidation intensity. Hence, Group 4 frequently suffered severe bullying and cyberbullying, being hit and having information shared about them, in addition to being made fun of and robbed. All forms of intimidatory practices coincided in this group. Group 3 also suffered all intimidation behaviours, but some to a lesser degree as a form of pressure to make them do things they did not want to, be left out of games or have things stolen. The differences between the groups were significant as reflected in table 2.

Table 2
Sample split into five clusters and the exploratory ANOVA

ANOVA												
	Cluster					Quadratic		Error		F	Sig.	
	Final Centres					mean	gl	mean	gl			
Items	1	2	3	4	5							
(ASBG12A) Made fun of me or called me names	2	4	2	1	2	1051.056	4	.494	4499	2125.869	.000	
(ASBG12B) Left me out of games or activities	2	4	3	2	3	570.085	4	.652	4499	874.719	.000	
(ASBG12C) Spread lies about me	2	4	2	2	4	886.265	4	.381	4499	2323.445	.000	
(ASBG12D) Stole something from me	3	4	3	1	4	435.958	4	.533	4499	818.572	.000	
(ASBG12E) Hit or hurt me (e.g., shoving, hitting, kicking)	3	4	2	2	3	655.531	4	.497	4499	1317.942	.000	
(ASBG12F) Made me do things I didn't want to do	4	4	3	2	4	367.660	4	.387	4499	949.419	.000	
(ASBG12G) Shared embarrassing information about me	4	4	2	2	4	506.690	4	.353	4499	1433.859	.000	
(ASBG12H) Threatened me	4	4	2	2	4	483.340	4	.347	4499	1393.418	.000	

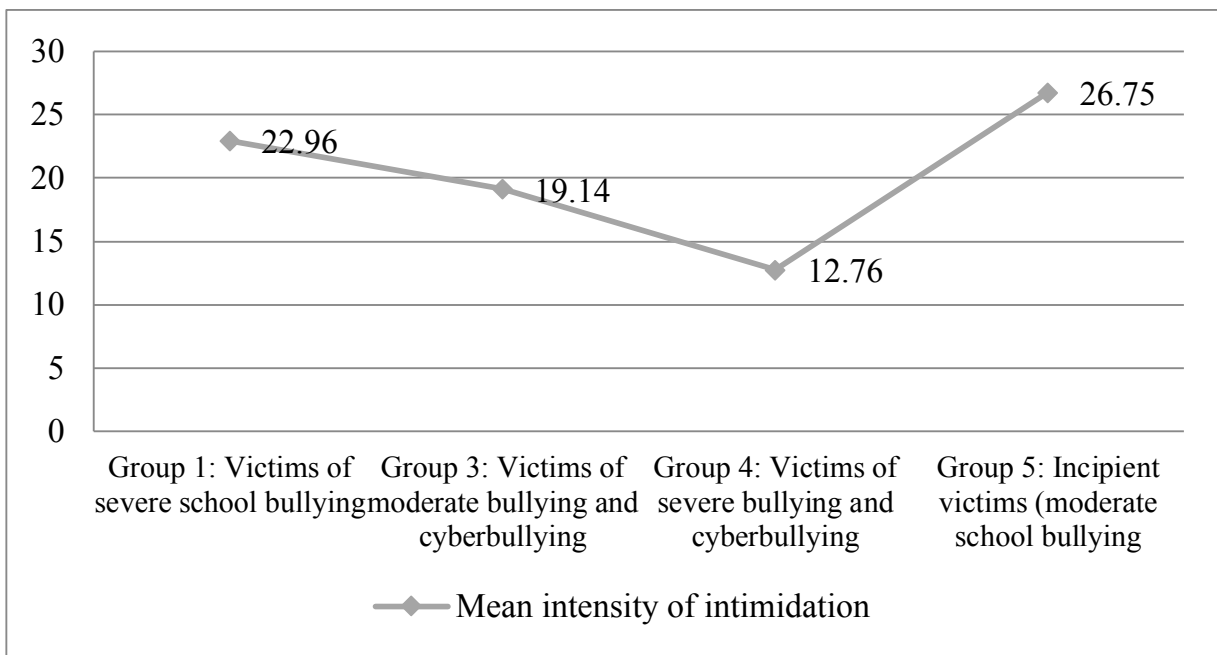


Figure 2. Intensity of intimidation in the different groups

There were significant differences among the four groups in terms of the intensity of the intimidation suffered ($F= 8472.347$, $gl.=4$, $p= .000$). Group 4 was the most vulnerable, with victims of severe bullying and cyberbullying (Mean= 12.76, $SD=3.038$). This group consisted of 315 students (42.5% girls and 57.5% boys), compared to the group of incipient victims (who received moderate harassment), and which was the least vulnerable of the vulnerable groups (Mean= 26.75, $SD=1.946$).

Gender differences between victims of bullying and cyberbullying in Spanish primary school children

The results showed that in primary education boys suffered more bullying than girls. In terms of traditional school bullying, the percentage of girls in this group was slightly higher than that of boys (50.7% versus 49.3%). However, the percentage of boys was higher than that for girls in the rest of the identified groups of victims. The difference was notable in Group 3 of victims of moderate bullying and cyberbullying, where boys accounted for 64.6% as opposed to 35.4% for girls. In the group of incipient victims,

percentages were similar between boys and girls (52% and 48%, respectively).

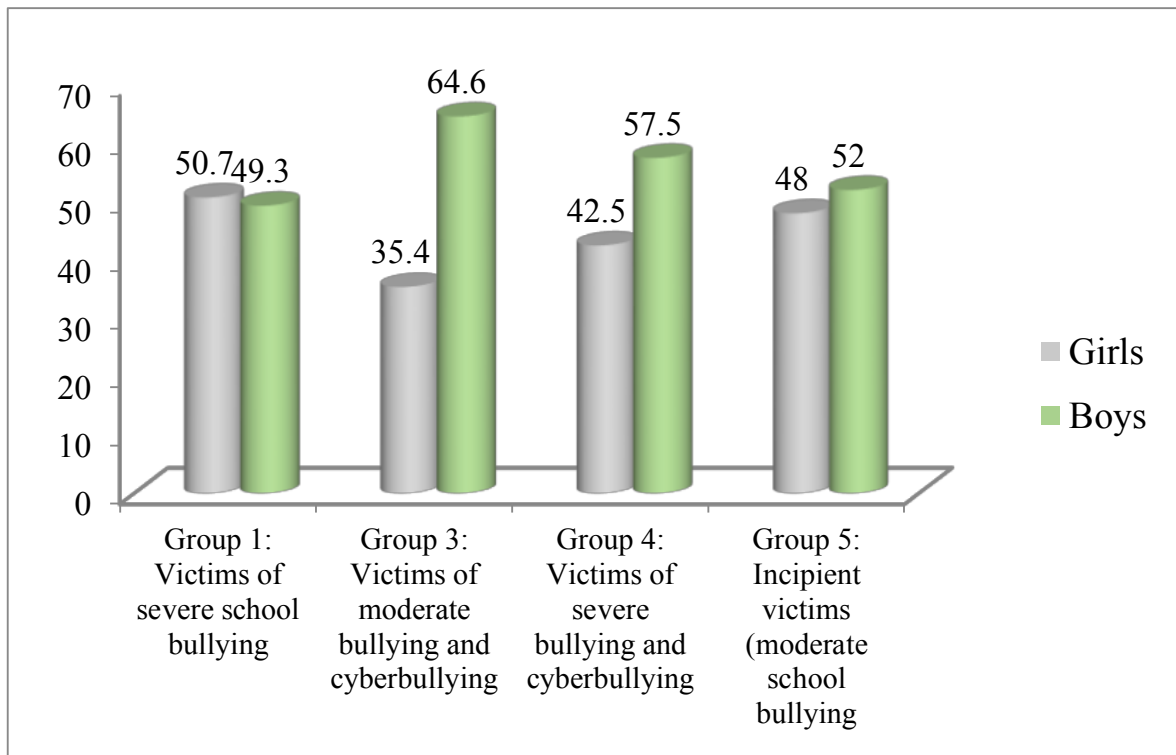


Figure 3. Groups of victims according to gender

The differences observed between boys and girls in the groups of victims were significant (Contingency coefficient, .099, $p=.000$).

School variables associated to the profile of most vulnerable students according to gender.

The most vulnerable profile consisted of 315 students (134 girls and 181 boys). The school variables selected were oriented towards educational inclusion (school absenteeism and feeling of belonging at school) and predisposition towards STEM subjects (confidence in science and maths).

The results showed that the students in the most vulnerable group of victims did not usually present a high level of school absenteeism (61.3%

never missed or hardly ever missed school), while 19.7% missed school once a week or more and, of these, 65.7% were boys. As for the feeling of belonging at school, 48.9% showed a high feeling of belonging, only 15.7% showed a low feeling, and, of these, 63.3% were boys.

As for confidence in STEM subjects, we observed that 50.2% of the group of primary students who suffered severe bullying and cyberbullying did not present confidence in either maths or science (49.7%). Boys showed least confidence (59.5% of boys did not show confidence in science and 57.8% did not show confidence in maths).

The multiple correspondence analysis produced a model with two dimensions which explained 53.3% of the inertia. Dimension 1 (28.8% of inertia) was defined by confidence towards STEM subjects and dimensions 2 (24.4% of inertia) was determined by gender, feeling of belonging at school and school absenteeism.

Figure 4 shows two patterns of association differentiated and associated to gender. Girls who suffered severe bullying and cyberbullying were characterized by a high feeling of belonging at school, low school absenteeism (never or hardly ever missed school), showed confidence in maths but did not show confidence in science. Boys who suffered severe bullying and cyberbullying had a lower feeling of belonging at school, higher school absenteeism (missed school once a week), showed confidence in science, but not in maths.

Table 3.

School variables of the most vulnerable groups according to gender

	<i>School variables</i>	<i>Modalities</i>	<i>%Girl</i>	<i>%Boy</i>	<i>%Total</i>	
Educational inclusion	School absenteeism	Once a week or more	44.3	65.7	19.7	
		Once every two weeks	37.9	62.1	9.4	
		Once a month	26.7	73.3	9.7	
		Never or hardly ever	45.3	54.7	61.3	
	Feeling of belonging at school	High feeling of belonging	49	51	48.9	
		Feeling of belonging	35.1	64.9	35.5	
		Low feeling of belonging	36.7	63.3	15.7	
	Predisposition towards STEM	Confidence in maths	Very confident in maths	42.6	57.4	15.3
			Confident in maths	41.5	58.5	34.5
Not confident in maths			42.2	57.8	50.2	
Confidence in science		Very confident in science	46.8	53.2	15.8	
		Confident in science	41.7	58.3	34.6	
		Not confident in science	40.5	59.5	49.7	

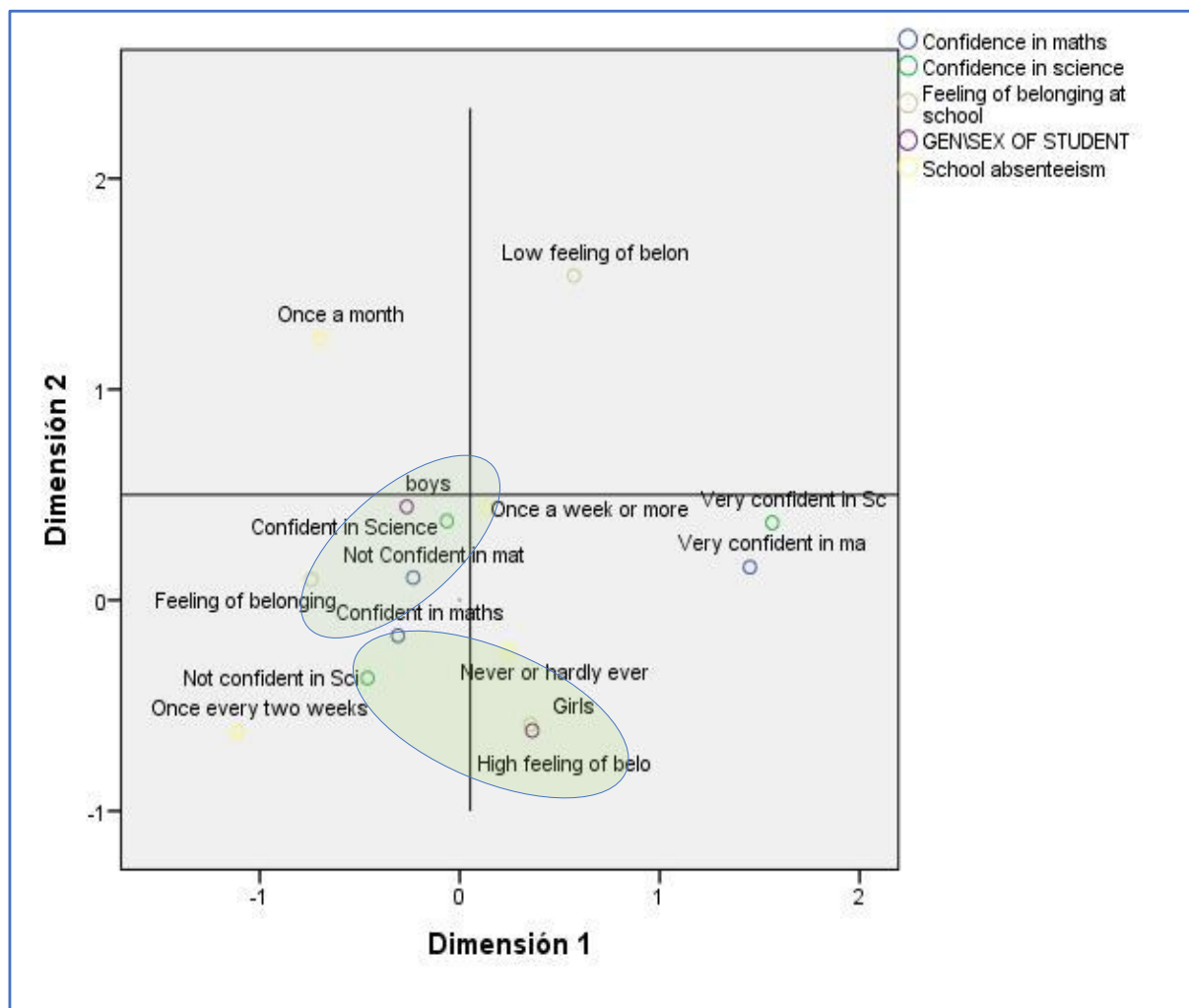


Figure 4. Perceptual map of associated school variables

Discussion and conclusions

The results showed a prevalence of 38.3% of bullying and cyberbullying in primary education in Spain, with this prevalence being greater amongst boys than girls. The prevalence of multiple victimization was 14.52% in ten-year-old children (where it was also higher among boys). It is difficult to compare this study with others in terms of general prevalence because either their data came from secondary school students (Calmaestra et al., 2016), or was obtained from primary school samples which were small, local and/or regional (González, Prendes & Espinosa, 2016) or they are now out of date

(Garaigordobil, 2011). The figure for prevalence is always going to be very dynamic and depend on a variety of factors such as the penetration or usage of technologies, hence it is subject to constant evolution and change.

Measurements of bullying and cyberbullying used in research may be giving inconsistent results both in prevalence and in gender differences (Slonje & Smith, 2008). We know that measurements of bullying and cyberbullying are not gender sensitive because they do not incorporate what is understood as harassing behaviour by each gender (Navarro, 2016). In adolescent students, studies (Giménez, et al., 2015; Macaulay, Boulton & Betts 2018) have shown that girls are victims of cyberbullying to a greater degree; in contrast, boys are involved as victims and aggressors to a greater extent. Our study placed primary boys in a clear multiple victimization profile compared to girls. However, in traditional school bullying, in percentage terms, girls exceed boys as victims. This finding coincides with other studies (Del Rey, et al., 2012). Studies that show girls being victims more than boys are with samples of adolescents where online intimidatory practices are clearly demarcated and close to intimate partner violence and gender violence (Donoso, Rubio, Velasco & Vila, 2014). The findings of other very current studies in adolescents (Chan & Wong, 2019) indicate that the perpetration of traditional school bullying and cyberbullying behaviors are positively correlated, and male adolescents reported higher levels of bullying perpetration than female adolescents. Delgado y Escortell (2018) indicate that girls are significantly more victimized than boys and score higher on five victimizing behaviors. The objective of this study is to analyze the differences in cyberbullying (victims, bullies, and bystanders) according to the sex and grade of the participants. The sample consisted of students of primary education.

In terms of age, the practice of digital bullying has been well identified and documented in students aged 14 to 18, but not in children aged 9 to 12 who are just initiating communications and relations in digital surroundings. That is why research needs to delimit intimidatory practices via digital technologies in a more age sensitive manner. To this, we need to add the level of awareness of cyberbullying related behaviours (Akbaba, Peker, Eroğlu & Yaman, 2015).

The results from this study delimit two profiles in which traditional bullying and cyberbullying overlap in victims. This highlights the existence of multiple victimization at an early age. Controversy in current research about measurements of school bullying and cyberbullying stems from studies which adopt a different approach to construct measurement (Hinduja & Patchin, 2013). For Erdur-Baker (2010), cyberbullying and traditional intimidation share some points in common, but cyberbullying has its own identity. Notar, et al. (2013) point to the overlapping between traditional bullying and cyberbullying, being forms of intimidation which coincide and overlap. The study by Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions (2014) highlighted that traditional bullying and cyberbullying correlate closely, showing that those involved in these practices participate in a multiple aggression. In contrast, the study by Kubiszewski et al. (2015), showed that students involved in cyberbullying and students involved in school bullying belonged to different groups. This analysis inferred that cyberbullying was not an extension of school bullying. As Ortega et al. (2012) states, these controversies underline the complexity of the study phenomena. It may be an error to apply the same unit of measurement to categories of traditional bullying and cyberbullying especially at ages at which they are starting to use digital technologies, particularly when research has still not established the factorial structure of the construct of cyberbullying Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner (2014) argue that more work is needed to gain a better understanding of the dimensional structure of cyberbullying.

Although studies have found that aggressors make victims feel that they do not belong (Glew, et al., 2008), no previous studies have explored these differences in terms of gender. We found that boy victims of multiple victimization were more exposed to school exclusion, because of having a lower feeling of belonging at school and having a higher level of absenteeism. In girl victims of multiple harassment, there was no school absenteeism and the feeling of belonging at school was high. These findings would seem to indicate that girls have more assertive coping strategies or may be more inclined to ask for help; some victims may even be unaffected in line with the results of Ortega et al. (2012).

The impact of bullying on results at school has been studied (Mishna et al., 2010), but this is not the case with confidence in STEM subjects amongst the most intimidated students. This prevents educational action being taken, despite these subjects being crucial from a gender perspective in terms of a future professional career. Neglect of these areas, particularly in this group of students, can be added to other factors leaving them in a situation of complete academic vulnerability. To this can be added school absenteeism, which is much more prevalent amongst boy victims, and the risks of entering a digital world which is novel from a relational point of view. Marín, Hoyos & Sierra (2019) show that the risk and protective factors are related to the use of the Internet and information and communication technologies, family, social, psychological and individual aspects.

To conclude, we believe that studies published thus far on bullying and cyberbullying fall short of providing a response to this social and educational challenge, due to the wide range of measurements and their lack of sensitivity to gender and age. Research is needed with alternative research methodologies to allow us to build adequate educational knowledge for this reality from the perspective of the student involved. In this sense, it is clear that the field of study needs to be widened together with recognition that inter-peer aggression must be analysed from an ecological perspective (De la Caba & López, 2013). The incorporation of academic variables to the study will also provide a greater number of keys for designing intervention programmes that are more likely to be satisfactory.

Some interventions are helping to improve this reality. Some of the programs that are being carried out in our schools, and that specifically address the different forms of harassment are among others Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) and ConRed Program (Del Rey, Casas y Ortega, 2012).

The study (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) was to assess experimentally the effects of an antibullying program (Cyberprogram 2.0) on behaviors of victimization due to «face-to-face» bullying and on diverse social behaviors. The intervention significantly decreased some negative social behaviors to a greater extent in females, although in the remaining variables, the change was similar both sexes.

The ConRed Program (Del Rey, Casas y Ortega, 2012) is based on the theory of normative social behavior and aims to reduce problems such as cyber-bullying and addiction to the Internet and refocus the misadjusted perception of information control in the social networks in order to promote their use in a more beneficial way. The ConRed Program has been evaluated using a quasi-experimental methodology. According to the authors, the study shows evidence of the program's validity, and show that by working and collaborating with the whole educational community it is possible to improve the quality of the life of adolescents.

The findings of this study may have important implications for practice in regard to minimizing, if not entirely preventing, through the joint efforts of the school the propensity of scholars to engage in the perpetration of bullying behaviors.

References

- Akbaba, S., Peker, A., Eroğlu, Y., & Yaman, E. (2015). Cross-gender equivalence of cyber bullying and victimization. *Participatory Educational Research*, 2(2), 59-69. doi:10.17275/per.15.15.2.2
- Bauman, S., & Baldasare, A. (2015). Cyber aggression among college students: Demographic differences, predictors of distress, and the role of the university. *Journal of College Student Development*, 56(4), 317-330. doi:10.1353/csd.2015.0039
- Calmaestra, J. Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. España: Save the Children*. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_es_o_no_juego.pdf
- Chan, H. Ch. & Wong, D. (2019). Traditional school bullying and cyberbullying perpetration: Examining the psychosocial characteristics of Hong Kong male and female adolescents. *Youth & Society*, 51(1), 3-29. doi:10.1177/0044118X16658053
- De La Caba, M. Á., & López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: Estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo

- de primaria y del primero de secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160
- Del Rey, R., Casas, J. & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. *Comunicar*, 39, 129-138. doi:10.3916/C39-2012-03-03
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613. doi:10.3916/c39-2012-03-03
- Delgado, B. & Escortell, R. (2018). Sex and grade differences in cyberbullying of spanish students of 5th and 6th grade of Primary Education. *Annals of Psychology*, 34(3), 472-481. doi:10.6018/analesps.34.3.283871
- Donoso, T., Rubio, M. J., Velasco, A. y Vilà, R. (2014). Ciberacoso en función del género: Propuestas de análisis. Ponencia presentada a V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, Sevilla.
- Erdur-Baker, O. (2009). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125. doi:10.1177/1461444809341260
- Fernández, C. M. G, Félix, E. M. R, & Ruiz, R. O. (2015). Factores explicativos del hostigamiento cara a cara y el ciberacoso en una muestra de alumnos de primaria. *Psicothema*, 27(4), 347-353. doi: 10.7334/psicothema2015.35
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., Martínez, V., & Machimbarrena, J. M. (2014). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5789316.pdf>
- Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M.A., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de*

- dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es, Universidad del País Vasco and Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Giménez, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J.J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.013
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128. doi:10.1016/j.jpeds.2007.05.045
- González, V., Prendes, M^a P., & Espinosa, J. A. (2016). Víctimas de ciberacoso: Estudio descriptivo en la Región de Murcia. In R. Roig-Vila (Coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza* (pp. 1661-1669). Barcelona: Octaedro.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 1–29.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711-722. doi:10.1007/s10964-012-9902-4
- Hooper, M. (2016). Developing the TIMSS 2015 context questionnaires. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and Procedures in TIMSS 2015* (pp. 2.1-2.8). Retrieved from: <http://timss.bc.edu/publications/timss/2015-methods/chapter-2.html>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi:10.1037/a0035618
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57. doi:10.1016/j.chb.2014.10.049
- Macaulay, P. J., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2018). Comparison of the positive responses of primitive adolescents to cyberbullying and traditional bullying: the impact of gravity and gender. *Journal of*

Technology in Behavioral Science, 1-9. doi:10.1007/s41347-018-0082-2

- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: Diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de Psicología*, 33(2), 319-326. doi: 10.6018/analesps.33.2.249381
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F., & García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de cyberbullying en centros educativos de la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 265-276. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832329026>
- Marín, A. F., Hoyos, O. L. & Sierra, A. (2019). Risks and protective factors related to cyberbullying among adolescents: A systematic review. *Psychologist Papers*, Online advance publication. doi:10.23923/pap.psicol2019.2899
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Hooper, M., Yin. L., Foy, P., & Palazzo, L. (2016). Creating and Interpreting the TIMSS 2015 Context Questionnaire Scales. In M.O. Martin, I.V.S. Mullis, & M. Hooper (Eds.). *Methods and Procedures in TIMSS 2015* (pp. 15.1-15.312). Retrieved from: <http://timss.bc.edu/publications/timss/2015-methods/chapter-15.html>
- Mishna, F., Schwan, K. J., Birze, A., Van Wert, M., Lacombe-Duncan, A., McInroy, L., & Attar-Schwartz, S. (2018). Sexist and sexualized intimidation and cyberbullying: highlight girls and make children invisible. *Youth and Society*, 1-24. doi: 10.1177/0044118X18757150
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviours among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 362-374. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.007
- Muller, R. D., Skues, J. L., & Wise, L. Z. (2017). Cyberbullying in Australian primary schools: How victims differ in attachment, locus of control,

self-esteem, and coping styles compared to non-victims. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 85-104. doi:10.1017/jgc.2016.5

- Navarro, R. (2016). Gender issues and cyberbullying in children and adolescents: From Gender Differences to Gender Identity Measures. In R. Navarro., S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe gender, family, and mental health* (pp.35-64). Suiza: Springer.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2016). *Cyberbullying across the globe gender, family, and mental health*. Suiza: Springer.
- Notar, C. E., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: A review of the literature. *Journal of Educational Research*, 1(1), 1-9. doi:10.13189/ujer.2013.010101
- Ockerman, M. S., Kramer, C., & Bruno, M. (2014). From the school yard to cyber space: A pilot study of bullying behaviors among middle school students. *Research in Middle Level Education Online*, 37(6), 1-18. doi:10.1080/19404476.2014.11462109
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A european cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. doi:10.1002/ab.21440
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescent victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65. doi:10.3916/C46-2016-06
- Sentürk, S., & Bayat, S. (2016). Habits of internet use and cyber harassment related opinions of high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1103-1110. doi:10.13189/ujer.2016.040520
- Shin, V., Braithwaite, A., & Ahmed, E. (2015). From traditional face- to-face bullying to cyberbullying: Who crosses over? *RegNet Research Paper*, 75, 1-34. doi:10.2139/ssrn.2601197

- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? Personality and social sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of the measurement strategies of bullying and cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423-434. doi:10.1016/j.avb.2014.06.008
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying through social networks. *Journal of School Violence*, 14(1), 1-29. doi:10.1089/cpb.2007.0008

Rocío Jiménez es Profesora en la Universidad de Sevilla, investigadora en el Grupo de Investigación: Diseños de Modelos Educativos HUM-833

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1622-5805>

Contact Address: Universidad de Sevilla. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ S. Fernando, 4, C.P. 41004- Sevilla, España.

Email: rjimenez@us.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España)

Jesús López Belmonte¹, Santiago Pozo Sánchez², Arturo Fuentes Cabrera²

1) Universidad Internacional de Valencia. España

2) Universidad de Granada. España

Date of publication: June 15th, 2019

Edition period: February 2019-June 2019

To cite this article: López, J., Pozo, S., y Fuentes, A. (2019). Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España). *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 292-319. doi: 10.4471/remie.2019.4149

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2019.4149>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España)

Jesús López Belmonte
*Universidad Internacional de
Valencia*

Santiago Pozo Sánchez
Universidad de Granada

Arturo Fuentes Cabrera
Universidad de Granada

Resumen

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación es una realidad presente, por lo que resulta fundamental que el profesorado disponga de un nivel adecuado de competencia digital con el propósito de desplegar una praxis innovadora en su labor como docente. Un aspecto relevante es el ejercicio de formación continua en materia tecnológica que efectúe para mejorar sus destrezas digitales. En todo esto juega un papel importante el fenómeno del liderazgo tecnológico que permita una dinamización e influencia de los profesionales hacia la formación, inclusión y aplicación de recursos innovadores en los espacios de aprendizaje. El objetivo de este trabajo fue conocer la incidencia del liderazgo tecnológico de los docentes de las cooperativas de enseñanza de Andalucía (España). Para ello, se aplicó una metodología cuantitativa descriptiva y correlacional, utilizando como instrumento de recogida de datos un cuestionario en una muestra de 428 docentes. Entre los resultados, se encuentran deficiencias formativas en materia TIC, desigualdades competenciales tanto en las áreas de la competencia digital docente como en las cualidades para desplegar un liderazgo tecnológico, lo que desemboca en una escasez de e-líderes. Los docentes revelan que hacen un uso combinado (presencial e innovador) a nivel metodológico. Por último, se hallaron diferencias entre sexos, tanto en las variables tomadas en el liderazgo como en las diversas áreas que articulan la competencia digital.

Palabras Clave: competencias digitales, educación tecnológica, formación de profesores, liderazgo docente, tecnologías de la información y la comunicación.

Analysis of electronic leadership and digital competence of teachers of educational cooperatives in Andalucía (Spain)

Jesús López Belmonte
*Valencian International
University*

Santiago Pozo Sánchez
University of Granada

Arturo Fuentes Cabrera
University of Granada

Abstract

The irruption of information and communication technologies (ICT) in education is a present reality, so it is essential that teachers have an adequate level of digital competence in order to deploy innovative praxis in their work as teacher. A relevant aspect is the exercise of continuous training in technological matters that is carried out to improve their digital skills. In all this plays an important role the phenomenon of technological leadership that allows a dynamic and influence of professionals towards training, inclusion and application of innovative resources in learning spaces. The objective of this work was to know the incidence of the technological leadership of the teachers of the teaching cooperatives of Andalusia (Spain). For this, a descriptive and correlational quantitative methodology was applied, using as a data collection instrument a questionnaire in a sample of 428 teachers. Among the results, training deficiencies found in ICT, competence inequalities both in the areas of teaching digital skills and qualities to deploy technological leadership, which leads to a shortage of e-leaders. The teachers reveal that they make a combined use (face-to-face and innovative) at the methodological level. Finally, differences were found between the sexes, both in the variables taken in the leadership and in the different areas that articulate the digital competence.

Keywords: digital skills, technological education, teacher training, teacher leadership, information and communication technologies

Durante los últimos años se han producido una serie de transformaciones cruciales en aspectos tan relevantes como la población, la economía o la tecnología, lo que ha propiciado un cambio altamente significativo en el panorama educativo (Rotellar y Cain, 2016). El acceso a la información, a los contenidos y al conocimiento se produce de una forma muy distinta a la que se realizaba años atrás (López y Bernal, 2019), de manera que se erige como necesaria una transformación en las metodologías pedagógicas para que se adecuen a la realidad actual, una realidad centrada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el aprendizaje virtual y en la digitalización del proceso instructor (Aróstegui y Guerrero, 2014; McCarthy, 2016; Vaillant, Rodríguez y Bernasconi, 2017).

Bajo este panorama social, nos encontramos con una clara tendencia actual encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, hecho que se encuadra en una reformulación del rol del discente, que debe cambiar de pasivo a activo para poder alcanzar con éxito los objetivos curriculares (Cerdeja y Saiz, 2018; Jovanović, Gašević, Dawson, Pardo y Mirriahi, 2017; Sola, Aznar, Romero y Rodríguez-García, 2019), y que –por consiguiente– el proceso de enseñanza resulte eficaz y pragmático para los docentes y los discentes (Martín, García y Muñoz, 2014). De esta forma, se observa durante la última década un importante esfuerzo a nivel estatal para incluir las TIC dentro de los centros educativos (Area, Hernández y Alonso, 2016) y también por parte de los propios centros para incorporar la tecnología dentro de sus proyectos (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018) para trabajar la competencia digital de manera eficaz (Méndez y Delgado, 2016). En definitiva, la educación se dirige hacia un proceso de renovación de sus principios más básicos (González, 2017), una auténtica revolución en la manera de enseñar y aprender, dirigida hacia un uso correcto y responsable de la tecnología para poder hacer realidad la inmersión del discente en el mundo digital (Cabero, 2017; Viñals y Cuenca, 2016).

A pesar de ello, los esfuerzos por parte de las instituciones educativas para incorporarse a las nuevas tendencias digitales del aprendizaje deben venir acompañados de una renovación de la forma en la que se lleva a cabo el proceso instructor, siendo los docentes los principales protagonistas para que dicha incorporación se produzca de forma efectiva. En esta línea, el docente

debe integrar en su corpus metodológico propuestas pedagógicas en las que el discente adquiriera un rol activo y el docente se erija como un mero guía y orientador del aprendizaje (Pozuelo, 2014), que poniendo en práctica su liderazgo electrónico (e-liderazgo) podrá fomentar una actitud positiva hacia la tecnología entre sus compañeros docentes (Macías, Chum, Aray y Rodríguez, 2018) y así pueda finalmente efectuarse una inclusión significativa de las TIC en los espacios de instrucción a partir de las tecnologías emergentes (Aznar, Cáceres y Romero, 2018; Rodríguez y Pedraja, 2017).

En este sentido, nos encontramos con una realidad en la que las TIC se encuentran inmersas cada vez más en el ámbito educativo, permitiendo una serie de mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Viñals y Cuenca, 2016), gracias a la incorporación de dispositivos tecnológicos y de espacios digitales (Kumar y Kumar, 2018; McGill, Koppi y Armarego, 2014; Murillo, Garrido y Hernández, 2016; Vacek y Rybenska, 2015) que permiten fomentar y mejorar el aprendizaje significativo (Maquilón, Mirete y Avilés, 2017) constructivista (Mingorance, Trujillo, Cáceres y Torres, 2017), la motivación y los resultados académicos (Laskaris, Kalogiannakis y Heretakis, 2017).

No obstante, siguiendo a Díaz (2013), la tecnología educativa también supone una serie de desventajas, entre las que destacan: a) la infoxicación supone una labor ardua para el docente al tener que seleccionar y analizar los contenidos expuestos en la red; b) Distracción de los discentes como consecuencia del gran volumen de información de internet; c) La tecnología está alcanzando un alto coste el cual dificulta su inclusión en el plano educativo; d) Supone un ejercicio constante de actualización y protección; e) En determinadas ocasiones presentan problemas que dificultan la labor docente.

A pesar de lo expuesto, es necesario considerar que esta actitud de bonanza hacia la utilización de lo tecnológico requiere fortalecer de forma efectiva la competencia digital docente.

Aproximándonos al concepto de competencia digital, resulta necesario señalar que su origen se imbrica dentro de la denominada Ponencia de la Competencia Digital Docente organizada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017). El

principal objetivo de dicha ponencia consistía en conformar un Marco Común De Competencia Digital Docente (Blanco, 2018) con base en los principios formulados en el Marco estratégico de Educación y Formación, y en las recomendaciones propuestas por el Parlamento Europeo (Comisión Europea, 2016; Comisión Europea, 2009). De esta forma, se produjo una estandarización que sirvió para que la competencia digital fuese contemplada bajo el mismo criterio y de forma idéntica por parte de todo el colectivo docente. Se produce, así, una estructuración en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), 21 competencias y cinco áreas (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016; Esteve, 2016), organizadas tal y como se muestra en la tabla 1.

La literatura científica muestra una evidente abundancia productiva en lo que a investigaciones sobre competencia digital docente se refiere (Falcó, 2017; Fernández y Fernández, 2016; González y Gutiérrez, 2017; Pérez y Rodríguez, 2016; Rodríguez-García, Cáceres y Alonso, 2018). A pesar de ello, resulta necesario el desarrollo de un corpus científico que se adentre en la cuantificación del nivel de los docentes actuales en lo concerniente a competencia digital, para poder conocer aquellas en las que el profesorado muestre un nivel más alto y poder trabajar con aquellas en las que los docentes demuestren un nivel más bajo, teniendo en cuenta que los bajos niveles competenciales no solo dependen de la iniciativa docente o de los planes de formación continua.

Estudios recientes (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018; Fernández y Rodríguez, 2017; Fuentes, López y Pozo, 2019; Valdés y Gutiérrez, 2018) hallan carencias competenciales a nivel digital entre los docentes analizados. Diversas investigaciones han constatado varios factores determinantes que influyen en los niveles de la competencia digital docente: a) la formación inicial de los estudiantes universitarios que se convertirán en futuros docentes (Martínez, 2018; Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018; Peirats, Marín, Granados y Morote, 2018); b) la falta de recursos tecnológicos que sufre un importante número de docentes dentro de los centros educativos (Area y Guarro, 2012; Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010; Suárez, Almerich, Díaz y Fernández, 2012); c) la formación continua del profesorado en materia TIC, que —a pesar de realizar cursos de dicha índole—, su número no resulta suficiente (Fuentes, López y Pozo, 2019).

Tabla 1:

Áreas de la competencia digital

	Área competencial	Competencia digital
Área 1	Información y alfabetización informacional	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales Evaluación de información, datos y contenidos digitales Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales
Área 2	Comunicación y colaboración	Interacción mediante las tecnologías digitales Compartir información y contenidos digitales Participación ciudadana en línea Colaboración mediante canales digitales Netiqueta Gestión de la identidad digital
Área 3	Creación de contenidos digitales	Desarrollo de contenidos digitales Integración y reelaboración de contenidos digitales Derechos de autor y licencias Programación
Área 4	Seguridad	Protección de los dispositivos Protección de datos personales e identidad digital Protección de la salud Protección del entorno
Área 5	Resolución de problemas	Resolución de problemas técnicos Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa Identificación de lagunas en la competencia digital

Fuente: elaboración propia con base en lo propuesto por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017).

Una opción a tener en cuenta para poder promover el fortalecimiento de la competencia digital docente es la proliferación de un perfil de docente que destaca por encima del resto a nivel tecnológico (Cuevas y Díaz, 2005; Leithwood y Seashore, 2011; Lorenzo, 2005; Ortega, 2012; Spillane, Camburn y Pareja, 2009) y que se erige como auténtico líder dinamizador de los procesos comunicativos y generador de un ambiente positivo entre el profesorado (Furguerle y Vitorá, 2016; Gayán, 2013; Gómez y Medina, 2014; Moral y Amores, 2014). Los líderes docentes serán los encargados de fomentar un cambio de actitud en aquellos docentes arraigados a la enseñanza tradicional y que muestran mayor desconfianza e inseguridad antes las nuevas corrientes pedagógicas centradas en la tecnología (Contreras, 2016).

En definitiva, los recursos digitales que se disponen en los centros educativos no son aprovechados de forma efectiva debido a la baja formación del profesorado (Santiago, Navaridas y Andía, 2016), e incluso en los casos en los que las TIC se encuentran incorporados en los centros, su inclusión en las metodologías didácticas no se produce de forma óptima y efectiva (Gisbert, González y Esteve, 2016). Por ello, en un panorama actual en el que la competencia digital docente ha cobrado una importancia capital al contribuir al hecho de que los docentes puedan aprovechar las potencialidades de la tecnología (Tejada y Pozos, 2018), resultará pertinente la existencia de un líder electrónico que se encargue de dinamizar e impulsar la utilización de las TIC en los centros educativos para que puedan ser incorporadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma eficaz.

Por otra parte, dentro del amplio abanico de tipología de centros educativos existentes en el panorama estatal, nos encontramos con un tipo de centro concreto: las cooperativas de enseñanza. Esta tipología de centro educativo se crea con base en los principios de la economía social para crear una oferta laboral para el profesorado (López, Moreno y Pozo, 2018). De esta forma, los integrantes de las cooperativas de enseñanza ejercen, por un lado, la labor docente, y por otro, una tarea de emprendimiento que se articula en un proyecto educativo innovador y eficiente (Fuentes, Lorenzo y Corchon, 2002; Fernández, 2003; Fuentes, 2004; Inglada, Sastre y Villarroya, 2015) con un importante componente de liderazgo entre los docentes que lo

componen, destacando un perfil femenino en el desarrollo de este fenómeno (López, 2017; López y Fuentes, 2018).

Las cooperativas de enseñanza se erigen, por ende, como lugares propicios para la dinamización del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en la figura de un líder electrónico que se encargue de fomentar el entusiasmo hacia los dispositivos tecnológicos y los espacios digitales de aprendizaje (Sosa y Valverde, 2015), consiguiendo que la competencia digital del profesorado que conforma la plantilla de esta tipología de centros se potencie y desemboque en una utilización cotidiana, efectiva y crítica de la tecnología (Rodríguez-García, Martínez y Raso, 2017), para responder eficazmente a las demandas del alumnado actual.

Método

Justificación y delimitación contextual

Las peculiaridades de la sociedad del presente hacen reflexionar al profesorado acerca de las prácticas efectuadas en el aula, con la intención de comprobar si realmente se adecuan a los nuevos entornos y contribuyen a satisfacer las necesidades de los alumnos actuales. Como se ha presentado anteriormente, la ciudadanía se encuentra inmersa en una era digital que ha condicionado a la educación (Cabero, 2017; González, 2017; Viñals y Cuenca, 2016). Es por ello que el proceso de aprendizaje debe adecuarse a los requerimientos e innovaciones que trae consigo la sociedad (Aróstegui y Guerrero, 2014; McCarthy, 2016; Vaillant, Rodríguez y Bernasconi, 2017). Esta investigación tiene su razón de ser en la importancia de emplear nuevas praxis de carácter innovador en los procesos de enseñanza y aprendizaje dadas las singularidades de una época marcada por la incidencia tecnológica sobre las personas y la sociedad en general. Siendo fundamental para ello una formación continua en el tiempo por parte del docente —para adquirir las competencias necesarias que permitan desempeñar nuevas metodologías de trabajo en el entorno escolar— y la dinamización de todo el profesorado por parte de diversos e-líderes con la intención de fomentar y promover una transformación y evolución de los recursos didácticos utilizados hasta el momento.

El estudio llevado a cabo se ha centrado en la región sur de España, singularmente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, abarcando distintas provincias que la integran. En el sistema educativo español se conciben tres tipos de centros escolares. Ordenados según su proliferación se encuentran los centros públicos, seguidos en menor cifra por los privados y en una situación destacada por su escaso volumen se hallan las cooperativas de enseñanza, definidas como centros educativos caracterizados por el desarrollo de proyectos educativos innovadores con el propósito de ofertar una enseñanza sustentada en los principios de la calidad, innovación y excelencia, por medio del liderazgo y formación de índole multidisciplinar de su claustro docente (López, Fuentes y Moreno, 2018; López, Moreno y Pozo, 2018).

En concreto, el contexto de la investigación se ha focalizado en las cooperativas de enseñanza de distintas provincias que conforman la Comunidad Autónoma de Andalucía (España).

Objetivo

Una vez justificado el estudio y delimitado el contexto donde se desarrolla la investigación, se pretende como objetivo general conocer la incidencia del e-liderazgo del docente transmitido por medio de grupos de trabajo para el desarrollo de nuevas prácticas innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de este objetivo general se han desglosado las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el perfil social del profesorado que integra las cooperativas de enseñanza?, ¿existen e-líderes en las cooperativas de enseñanza?, ¿cuál es el grado de formación continua de los docentes?, ¿qué tipo de metodologías docentes basadas en las TIC utiliza el profesorado?, ¿cuál es el nivel de competencia digital docente en las cinco áreas estipuladas en la legislación educativa vigente?, ¿influye el sexo de los docentes en el e-liderazgo?, ¿influye el sexo de los docentes en la competencia digital?

Diseño de investigación

Se ha establecido un diseño de investigación de carácter cuantitativo, de tipo no experimental, siguiendo un tratamiento estadístico de naturaleza descriptiva y correlacional (McMillan y Schumacher, 2005), para dar respuesta al objetivo formulado.

VARIABLES DEFINIDAS

Las variables que se han utilizado en este estudio son el sexo del profesorado (SEX), su edad (AGE), sus años de experiencia docente (EXPE), su titulación académica (TITUL), la influencia que puede ejercer sobre los demás (INFLU), su capacidad de dinamización del colectivo (DINAM), su habilidad para captar seguidores (SEGUID), el número de cursos de formación continua (NCUR), la modalidad de los cursos realizados (MOD) y la temática formativa (TEMPOR), las metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (METHOD) y la competencia digital docente en cada una de las áreas (Área 1 = CDD-1; Área 2 = CDD-2; Área 3 = CDD-3, Área 4 = CDD-4; Área 5 = CDD-5).

Integrantes de la muestra

Los sujetos que han participado en este estudio son docentes (n = 428) que desempeñan su cometido en diferentes etapas educativas en cooperativas de enseñanza de Andalucía (España). Los participantes han sido escogidos por medio de un muestreo intencional o de conveniencia, por causa de su eficaz acceso a la composición de una muestra representativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Toda la información necesaria para contactar con las distintas cooperativas de enseñanza fue extraída de la base de datos que contiene la página web (<http://aces-andalucia.es/centros/>) de la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social (ACES). A continuación, en la tabla 2 se recogen los detalles acerca de las singularidades de la muestra de profesorado que han permitido desarrollar esta investigación.

Tabla 2:

Muestra de participantes

Distribución por sexo		
	N	%
Hombre	197	46.03
Mujer	231	53.97
Distribución por edad		
20-30 años	92	21.49
31-40 años	102	29.45
41-50 años	126	23.83
Más de 50 años	108	25.23
Experiencia laboral		
1-10 años	116	27.1
11-20 años	109	25.47
21-30 años	135	31.54
Más de 30 años	68	15.88
Titulación académica		
Diplomatura	191	44.62
Grado	53	12.38
Licenciatura	157	36.68
Doctorado	27	6.31
Total	428	100

Instrumento

La recogida de datos se ha efectuado a través de un cuestionario de naturaleza *ad hoc*, con la intención de configurar los diversos ítems para recoger la información necesaria que permita dar respuesta a las distintas variables presentadas (Alaminos y Castejón, 2006). Para medir el e-liderazgo del profesorado y la competencia digital de tales docentes se han tomado como referentes otros instrumentos previamente validados como el de García (2016) para valorar las prácticas de liderazgo y el de Tourón, Martín,

Navarro, Pradas y Íñigo (2018) para medir la competencia digital del profesorado.

El instrumento utilizado se compone de 67 cuestiones que han sido clasificadas en diferentes dimensiones: a) Sociodemográfica (SD): 10 ítems; b) Liderazgo (LD): 18 ítems; c) Formación continua (FC): 8 ítems; d) Desempeño profesional (DP): 11 ítems; e) Competencia digital docente (CDD): 20 ítems.

Cada uno de los ítems formulados sigue —en su mayoría— un formato de respuesta en escala Likert de rango 1-4, donde uno es la valoración más negativa y cuatro la más positiva. Además de otras cuestiones con respuesta establecida, siendo su elección cerrada.

Diseñado el cuestionario se sometió a evaluación por medio de un juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008) conformado por seis doctores especialistas en el área de conocimiento quienes procedieron a validar el contenido del instrumento con la intención de optimizar la herramienta a través del *feedback* otorgado por cada experto. Tras esta validación cualitativa, se inició el Análisis de Componentes Principales (ACP), una técnica de análisis multivariante que permite reducir los datos sin suprimir información. Ello se llevó a cabo con el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO: $p = 0.918$), y el test de esfericidad de Bartlett ($p = 0.0005$), revelando una pertinencia en el ACP. Asimismo, se aplicó una rotación Promax de naturaleza oblicua con normalización Kaiser con el propósito de favorecer la interpretabilidad de los datos (Pérez, 2005).

Para conocer el grado de fiabilidad del cuestionario se calculó el Alfa (α) de Cronbach, revelando un $\alpha = 0.855$ en la totalidad del instrumento. Arrojando los siguientes valores en cada una de las dimensiones establecidas: SD- $\alpha = 0.816$; LD- $\alpha = 0.847$; FC- $\alpha = 0.835$; DP- $\alpha = 0.881$; CDD- $\alpha = 0.894$. Los valores hallados de α reflejan una alta consistencia interna de los ítems establecidos en el instrumento, al alcanzar valores comprendidos entre 0.8-1 (Bisquerra, 2004).

Procedimiento

A comienzos del curso académico 2017-2018 tuvo origen el estudio que se presenta en este trabajo de investigación. La primera acción efectuada fue

establecer contacto con las cooperativas de enseñanza halladas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, bajo la premisa de conocer su disponibilidad y aceptación en participar en un estudio de tal envergadura. Una vez aceptada la propuesta por distintos centros educativos, se enviaron por correo electrónico las instrucciones para la confección de grupos de trabajo que permitieran expandir todo el ideario que traen de manera implícita las TIC. En cada centro participante se formó un equipo docente liderado por un coordinador, con la finalidad de fomentar la formación docente del profesorado y renovar las metodologías didácticas.

Se estableció una temporalización de un curso académico para lograr alcanzar dicho objetivo planteado. Durante ese plazo, se efectuó un seguimiento mensual para conocer la evolución de los diversos grupos de trabajo, estableciendo un contacto directo con el coordinador de cada grupo. Transcurrido ese tiempo, todos los participantes de la muestra cumplieron el cuestionario aportado por los investigadores, cuyos datos han resultado de gran valía para continuar con la investigación.

Análisis de datos

Se ha utilizado como software de análisis el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v.22, estableciendo un $p < 0.05$ como diferencia estadísticamente significativa, con un elevado nivel de confianza ($Z = 1.96$) y un escaso margen de error ($e = 0.05$). En el análisis se han empleado estadísticos como la media (M_e), la desviación típica (DT), el coeficiente de asimetría de Pearson (CA_p) y el coeficiente de apuntamiento de Fisher (CA_F). Y para la comparación de variables se han llevado a cabo las pruebas Chi-cuadrado (χ^2) y V de Cramer (V_{Cramer}), con base en las orientaciones de los expertos (Landeró y González, 2006).

Resultados

En adelante, se muestran los resultados alcanzados en el estudio de las distintas variables que articulan la investigación. Comenzando por las variables que presentan una relación directa con el fenómeno del liderazgo, la tabla 3 determina que los docentes presentan valoraciones que se

encuentran por encima de la media, puesto que el estadístico en las tres variables analizadas arroja un puntaje > 2 , siendo estos muy similares, destacando levemente la influencia que ejercen sobre los demás profesionales del centro educativo al que pertenecen los docentes.

Asimismo, para conocer el grado de asimetría de la distribución, se han efectuado los estadísticos CA_P y CA_F , hallándose una asimetría positiva en los datos obtenidos con una tendencia de estos hacia la izquierda, produciéndose un grado de apuntamiento de tipo platicúrtico en la distribución presentada.

Tabla 3:

Resultados obtenidos en la dimensión liderazgo (LD)

	Escala Likert <i>n</i> (%)				Parámetros			
	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	M_e	DT	CA_P	CA_F
INFLU	83 (19.39)	122 (28.5)	134 (31.3)	89 (20.79)	2.53	1.02 5	1.49 6	- 1.12 9
DINAM	102 (23.83)	147 (34.34)	116 (27.1)	63 (14.72)	2.32	0.99 5	1.33 3	- 1.01 3
SEGUID	91 (21.26)	142 (33.17)	138 (32.24)	57 (13.32)	2.37	0.96 2	1.42 9	- 0.96 7

Nota: INFLU = influencia que puede ejercer sobre los demás; DINAM = capacidad de dinamización del colectivo; SEGUID = habilidad para captar seguidores.

La figura 1 contiene distintas variables analizadas en la dimensión formación continua (FC). Con respecto a los cursos TIC por año, se obtiene que aproximadamente —casi la mitad de los participantes— no realizan más de un curso de formación continua al año. En cuanto a la temática de estos, se arrojan valoraciones similares entre aquellos docentes que llevan a cabo cursos genéricos sobre tecnología educativa que no siguen una temática en concreto y otros profesionales que no efectúan cursos relacionados con las TIC. Sobre la modalidad formativa, se ha obtenido que exactamente la mitad de los docentes encuestados optan por seguir una modalidad formativa

presencial, seguida —en menor grado— por una a distancia mediada por la tecnología.

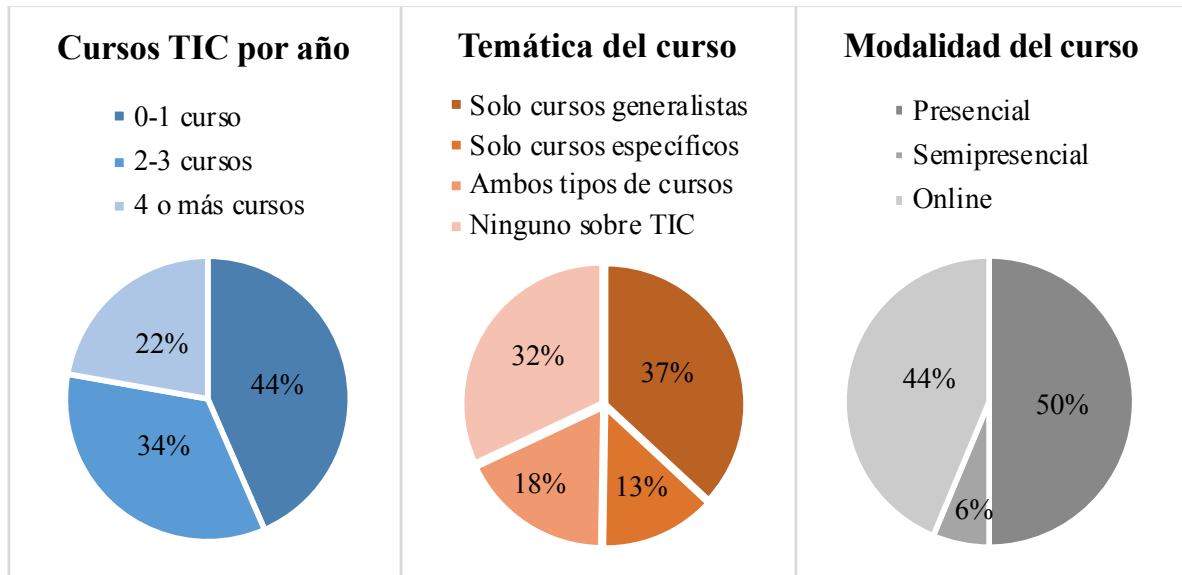


Figura 1. Resultados alcanzados en la formación del profesorado

Tras la puesta en marcha del grupo de trabajo, la figura 2 revela que los docentes han desplegado, por un lado, metodologías combinadas en las que el docente ha transmitido los contenidos de manera expositiva, pero se ha apoyado en el uso de las TIC y, por otro, metodologías tradicionales fundamentadas en la mera reproducción de contenidos por parte del profesorado y actitud pasiva y receptora del discente. Aunque —muy de cerca— le sigue un grupo de profesionales que han llevado a cabo metodologías focalizadas principalmente en las TIC. También se visualiza, en menor cifra, un colectivo docente que aboga por la escasez de uso de la tecnología educativa.

Sobre la competencia digital docente revelada por los participantes, la tabla 4 muestra las puntuaciones obtenidas en cada una de las áreas que conforman la competencia digital de los participantes analizados. Aunque se han alcanzado valores por encima de la media, excepto en el área concerniente a la creación de contenidos digitales (CDD-3), se aprecia un ligero despunte en las áreas una, dos y cinco, correspondientes a las destrezas en información y alfabetización informacional, comunicación-colaboración y resolución de problemas, respectivamente.

Al igual que ha sucedido en la dimensión de liderazgo, las pruebas CA_P y CA_F han determinado que los datos contenidos en la dimensión competencia digital docente (CDD) producen una positividad asimétrica de la distribución con inclinación hacia la izquierda, dando lugar a un fenómeno platocúrtico en el apuntamiento.

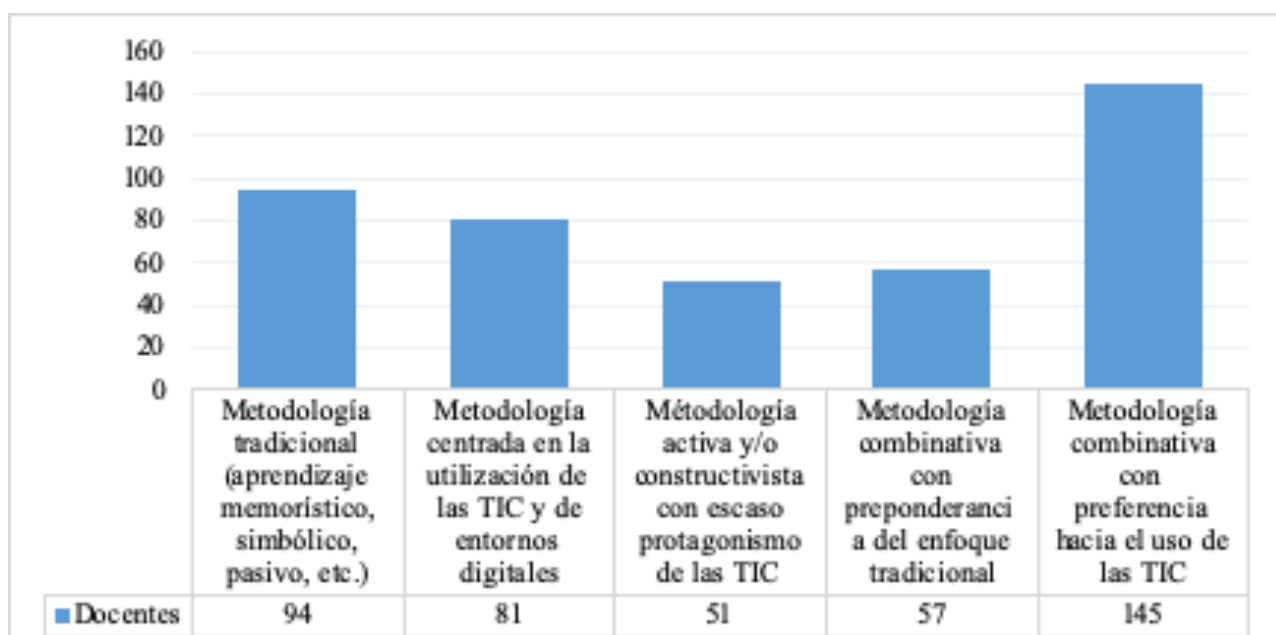


Figura 2. Resultados alcanzados en la metodología utilizada

Tabla 4:

Resultados arrojados en la dimensión competencia digital docente (CDD)

	Escala Likert <i>n</i> (%)				Parámetros			
	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	M _e	DT	CA _P	CA _F
CDD-1	43 (10.04)	81 (18.9)	123 (28.73)	181 (42.28)	3.032	1.006	2.019	-0.757
CDD-2	45 (10.51)	62 (14.48)	191 (44.62)	130 (30.37)	2.948	.931	2.093	-.331
CDD-3	204 (47.66)	130 (30.37)	63 (14.72)	31 (7.24)	1.815	.937	.869	-.219
CDD-4	91 (21.26)	102 (23.83)	123 (28.73)	112 (26.16)	2.598	1.09	1.465	-1.277
CDD-5	58 (13.55)	75 (17.52)	151 (35.28)	144 (33.64)	2.890	1.021	1.852	-.833

Nota: Área 1 = CDD-1; Área 2 = CDD-2; Área 3 = CDD-3, Área 4 = CDD-4; Área 5 = CDD-5.

Para concretar la influencia de la variable sexo sobre el liderazgo manifestado por los sujetos en el ámbito tecnológico, se ha recurrido a la aplicación del estadístico Chi-cuadrado de Pearson. Como se aprecia en la siguiente tabla 5, la prueba ha reportado diferencias estadísticamente significativas en la dinamización del colectivo [$\chi^2(3) = 11.79$, $p < 0.05$] y en la obtención de seguidores [$\chi^2(3) = 10.47$, $p < 0.05$] dentro de la entidad escolar, con predominancia de las mujeres en el fenómeno del liderazgo. Asimismo, para conocer el tamaño del efecto producido en tales variables, se ha realizado el test V_{Cramer} , revelando debilidad en su asociación al obtener valores < 0.2 .

Tabla 5:
Asociación entre el sexo docente y el e-liderazgo

Likert	Sexo n (%)		Parámetros		
	Hombre	Mujer	$\chi^2(gl)$	p-valor	V_{Cramer}
INFLU			0.97 (3)	.808	.048
Nada	36 (8.41)	47 (10.98)			
Poco	56 (13.08)	66 (15.42)			
Bastante	66 (15.42)	68 (15.88)			
Totalmente	39 (9.11)	50 (11.68)			
DINAM			11.79 (3)	0.008	0.166
Nada	55 (12.85)	47 (10.98)			
Poco	74 (17.29)	63 (14.72)			
Bastante	50 (11.68)	66 (15.42)			
Totalmente	18 (4.2)	45 (10.51)			
SEGUID			10.47 (3)	0.015	0.156
Nada	32 (7.47)	58 (13.55)			
Poco	60 (14.02)	82 (19.16)			
Bastante	72 (16.82)	66 (15.42)			
Totalmente	33 (7.71)	24 (5.61)			

Nota: INFLU = influencia que puede ejercer sobre los demás; DINAM = capacidad de dinamización del colectivo; SEGUID = habilidad para captar seguidores.

Para determinar la influencia entre el sexo de los docentes y la competencia digital, se ha desglosado esta última en las distintas áreas de que la componen y se ha efectuado la prueba Chi-cuadrado de Pearson para concretar si se hallan

diferencias a nivel estadístico entre las variables presentadas en la tabla 6. La prueba ha arrojado altos niveles de significancia estadística en las variables relacionadas con la tenencia de destrezas en comunicación-colaboración, creación de contenidos y seguridad, dado los valores de $p < 0.05$, con una fuerza de asociación moderada en el tamaño del efecto en CDD-2 y CDD-4 con base en los valores de $0.2 < V_{\text{Cramer}} < 0.6$, mientras que en CDD-3 la fuerza obtenida es débil ($V_{\text{Cramer}} < 0.2$).

Tabla 6:
Asociación entre el sexo docente y la competencia digital

Likert	Sexo n (%)		Parámetros		
	Hombre	Mujer	$\chi^2(gl)$	p-valor	V_{Cramer}
CDD-1			0.76 (3)	0.859	0.042
Nada	21 (4.9)	22 (5.14)			
Poco	39 (9.11)	42 (9.81)			
Bastante	58 (13.55)	65 (15.18)			
Totalmente	79 (18.46)	102 (23.83)			
CDD-2			23.08 (3)	<0.001	0.226
Nada	35 (8.17)	10 (2.33)			
Poco	32 (7.47)	30 (7.01)			
Bastante	76 (17.75)	115 (26.87)			
Totalmente	54 (12.61)	76 (17.75)			
CDD-3			12.04 (3)	0.007	0.165
Nada	80 (18.69)	124 (28.97)			
Poco	61 (14.25)	69 (16.12)			
Bastante	35 (8.17)	28 (6.54)			
Totalmente	21 (4.9)	10 (2.33)			
CDD-4			25.71 (3)	<0.001	0.238
Nada	35 (8.17)	56 (13.08)			
Poco	30 (7.01)	72 (16.82)			
Bastante	63 (14.72)	60 (14.02)			
Totalmente	69 (16.12)	43 (10.04)			
CDD-5			1.94 (3)	0.585	0.067
Nada	23 (5.37)	35 (8.17)			
Poco	34 (7.94)	41 (9.58)			
Bastante	68 (15.88)	83 (19.39)			
Totalmente	72 (16.82)	72 (16.82)			

Nota: Área 1 = CDD-1; Área 2 = CDD-2; Área 3 = CDD-3, Área 4 = CDD-4; Área 5 = CDD-5.

Discusión y Conclusiones

Aunque los datos muestran un panorama optimista en cuanto a la adquisición y dominio de la competencia digital, se encuentran algunas deficiencias en torno a la formación recibida y las cualidades para ejercer realmente un liderazgo electrónico. Así pues, en relación a las variables que componen la dimensión de liderazgo, la mejor valorada por más de la mitad del profesorado es la influencia que ejercen sobre los demás (INFLU). Por ende, la mayor parte de los docentes creen que poseen un cierto grado de influencia sobre el resto, pudiendo ser potenciales e-líderes (Pozuelo, 2014). Sin embargo, se invierte el porcentaje de acuerdo a la habilidad para dinamizar (DINAM) y fomentar una actitud positiva en los compañeros o captar seguidores (SEGUID), lo cual es necesario para ejercer el liderazgo (Macías et al., 2018). Estas habilidades son clave para ser un auténtico líder dinamizador que genere un ambiente positivo (Furguerle y Vitorá, 2016; Gayán, 2013; Gómez y Medina, 2014; Moral y Amores, 2014).

No obstante, en las variables DINAM y SEGUID se obtienen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, siendo la media superior en las mujeres en cuanto a la dinamización y superior en los hombres en relación a la captación de seguidores.

Por otro lado, el esfuerzo por incluir las TIC en los centros educativos no se ve totalmente reflejado, puesto que el profesorado presenta una formación escasa en TIC (Area, Hernández y Alonso, 2016; Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018; Santiago, Navaridas y Andía, 2016). Sin embargo, hay cierta motivación por formarse en materia tecnológica, reflejada en los docentes que acuden a este tipo de formación específica, los cuales valoran esta formación como crucial para su desempeño profesional (Kumar y Kumar, 2018; McGill, Koppi y Armarego, 2014; Murillo, Garrido y Hernández, 2016; Vacek y Rybenska, 2015).

Por su parte, predomina la combinación metodológica, es decir, presencialidad y TIC, lo cual concuerda con la dinamización del alumnado y el cambio del rol pasivo a activo (Cerdeza y Saiz, 2018; Jovanović et al., 2017; Sola et al., 2019). En menor medida, todavía hay algunos docentes arraigados únicamente en una metodología tradicional (Contreras, 2016).

En general, el profesorado presenta un grado no uniforme en su competencia digital docente (Blanco, 2018; INTEF, 2017). Asimismo, en las áreas 1 (Información y alfabetización digital), 2 (Comunicación y colaboración) y 5 (Resolución de problemas) podrían situarse en torno al nivel C (superior),

mientras que el área 4 (Seguridad) podría situarse en el nivel B (medio) y el área 3 (Creación de contenidos digitales) en el nivel A (inicial) (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016; Esteve, 2016).

Esto es un posible indicador de la falta de formación docente en TIC, puesto que aquellas áreas que requieren de un nivel superior de competencia digital obtienen la puntuación más baja (Martínez, 2018; Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018; Peirats et al., 2018).

A diferencia del estudio realizado por Fernández y Fernández (2016), si atendemos a las diferencias de sexo, se obtienen puntuaciones estadísticamente significativas las áreas 2, 3 y 4, a favor de las mujeres en el área 2 y con medias ligeramente superiores por parte de los hombres en las áreas 3 y 4. Estas diferencias pueden arrojar posibles preferencias a la hora del uso de la tecnología, puesto que el área 2 se corresponde con su uso para la comunicación y colaboración y la 3 y 4 con la creación de contenidos y el uso seguro de la red. En suma, el estudio sigue la línea de trabajos anteriores, centrados en el análisis de la competencia digital, en el nivel que presenta el profesorado en tal competencia profesional y en la formación en TIC (Falcó, 2017; Fernández y Fernández, 2016; González y Gutiérrez, 2017; Pérez y Rodríguez, 2016; Rodríguez-García, Cáceres y Alonso, 2018).

Los datos obtenidos contrastan con el hecho de que las cooperativas de enseñanza se basen en proyectos educativos innovadores (Fuentes, Lorenzo y Corchón, 2002; Fernández, 2003; Fuentes, 2004; Inglada, Sastre y Villarroya, 2015). Esto se debe —en primera instancia— a la falta de competencia digital en niveles superiores y en el hecho de no poseer las cualidades necesarias para ejercer un auténtico e-liderazgo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha dado respuesta tanto al objetivo planteado acerca de conocer la incidencia del liderazgo electrónico de los docentes de las cooperativas de enseñanza de Andalucía, como a las preguntas de investigación planteadas. De modo que se ha establecido el perfil social del profesorado que integra las cooperativas de enseñanza, en su mayoría mujeres con una edad superior a los 41 años. Se ha determinado la escasez de e-líderes en las cooperativas de enseñanza, puesto que mayormente no cumplen con todas las cualidades requeridas (INFLU, DINAM y SEGUID). Se ha definido la formación continua de los docentes en materia tecnológica, la cual es baja, así como el tipo de metodología aplicada, que en su mayoría combina la presencialidad con las TIC. Se ha fijado el nivel de competencia digital de los

docentes en torno a las cinco áreas, destacando el alto nivel en las áreas 1, 2 y 5, medio en el área 4 y bajo en el área 3. Se han detectado diferencias estadísticamente significantes en función del sexo en las cualidades del e-líder y en ciertas áreas de la competencia digital docente.

Como prospectiva de futuro, hay que destacar la continuidad de trabajos que sigan la línea de estudio sobre la implementación de las TIC en las aulas, puesto que la tendencia en la aplicación de la tecnología va en aumento y debe realizarse un seguimiento del grado de preparación del profesorado para su correcto desempeño. Además, futuros estudios podrían abordar las necesidades formativas concretas que demanda el profesorado, las cuales a raíz de este trabajo podrían establecerse en torno al área 3 de la competencia digital: la creación de contenidos digitales. Asimismo, otra posible línea de estudio sería comprobar si el número de cursos de formación en TIC es proporcional al nivel de competencia digital del profesorado.

Finalmente, es necesario plantear estudios que manifiesten el interés por las TIC, la formación docente y las ventajas e inconvenientes de su implementación en el aula. Por tanto, se augura un panorama totalmente digitalizado, donde el rol docente va a jugar un papel fundamental para discernir y educar en un buen uso de la tecnología.

Referencias

- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35, 46-74. doi: [10.3989/redc.2012.mono.977](https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977)
- Area, M., Hernández, V. y Alonso, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(47), 79-87. doi: [10.3916/C47-2016-08](https://doi.org/10.3916/C47-2016-08)
- Aróstegui, J.L. y Guerrero, J.L. (2014). El Papel de las TIC en la Mejora de la Calidad Docente en Secundaria: Un Estudio Multicasos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 101-124. doi: [10.4471/remie.2014.04](https://doi.org/10.4471/remie.2014.04)

- Aznar, I., Cáceres, M.P. y Romero, J.M. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de «mobile learning» en Educación Superior. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 53-68. doi: [10.14201/eks20181935368](https://doi.org/10.14201/eks20181935368)
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, M. (2018). Marco Común de Competencia Digital Docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 369-370.
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(2), 41-64. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/67192>
- Cerda, C. y Saiz, J.L. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Perfiles educativos*, 11(162), 138-157. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-162-138-157>
- Comisión Europea (2009). *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)*. España: Eurydice. Retrieved from: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- Comisión Europea (2016). *Education and training Monitor 2016, Portugal*. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-pt_en.pdf
- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. doi: [10.20511/pyr2016.v4n2.123](https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123)
- Cuevas, M. y Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-17. doi: [10.35362/rie3722722](https://doi.org/10.35362/rie3722722)
- Díaz, D. (2013). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Revista educación y tecnología*, (4), 44-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072156>
- Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M.P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario.

RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15(1), 97-114. doi: [10.17398/1695-288X.15.1.97](https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97)

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, 5, 58-67. Recuperado de:

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3337>

Falcó, J.M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 73-83. doi: [10.24320/redie.2017.19.4.1359](https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359)

Fernández, F.J. y Fernández, M.J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24(46), 97-105. doi: [10.3916/C46-2016-10](https://doi.org/10.3916/C46-2016-10)

Fernández, F.J., Fernández, M.J. y Rodríguez, J.M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. doi:

[10.5944/educxx1.17907](https://doi.org/10.5944/educxx1.17907)

Fernández, J. (2003). La participación, factor determinante de la calidad educativa de los centros docentes cooperativos. *REVESCO: revista de estudios cooperativos*, 79, 35-58.

Fernández, J. M. y Rodríguez, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175.

Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11441/69546>

Fuentes, A. (2004). *Las cooperativas de enseñanza: (un estudio de las cooperativas de trabajo asociado)*. Ceuta, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Asociado de Ceuta.

Fuentes, A., López, J. y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.

doi: [10.15366/reice2019.17.2.002](https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002)

Fuentes, A., Lorenzo, M. y Corchón, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas

- de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza*, 20, 51-84. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20368/cooperativas_ensenanza.pdf
- Furguerle, J. y Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 208-227. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99345727004.pdf>
- Gallego, M.J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar, *EDUTEC, Revista de Tecnología Educativa*, 34, 1-18. doi: [10.21556/edutec.2010.34.418](https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.418)
- García, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 493-526. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56749100022.pdf>
- Gayán, M. (2013). El liderazgo escolar según la LOMCE. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 7, 20-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4218610.pdf>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F.M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. doi: [10.6018/riite2016/257631](https://doi.org/10.6018/riite2016/257631)
- Gómez, R.M. y Medina, A. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 91-113. doi: [10.4151/07189729](https://doi.org/10.4151/07189729)
- González, A. (2017). Dinamización tecnológica de la escuela a través del liderazgo del coordinador TIC. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 115-125. doi: [10.4067/S0718-07052017000200006](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200006).
- González, R. y Gutiérrez, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. doi: [10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

- Inglada, M.E., Sastre, J.M. y Villarroya, M.B. (2015). El cooperativismo en la educación. *REVESCO: Revista de estudios cooperativos*, 1(118), 122-147. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/367/36739634005.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco de Competencia Digital*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.
- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A. y Mirriahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, 33(4), 74-85. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.iheduc.2017.02.001>
- Kumar, A. y Kumar, G. (2018). The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as A Change Agent for Education. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges For Sustainable Development*, 1(1), 76-83. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/477b/db4337b5c997b54a66529861633c03c737ad.pdf>
- Landero, R. y González, M. (2006), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Laskaris, D., Kalogiannakis, M. y Heretakis, E. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(4), 339-353.
- Leithwood, K. y Seashore, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López, J. (2017). El fenómeno del liderazgo en los centros de enseñanza de naturaleza cooperativa. En J.M. Alcántara, M. Bermúdez, F.J. Blanco y J.M. Heredia (eds.), *Investigación e innovación en el ámbito universitario. Tendencias ante los retos actuales de la sociedad* (pp. 27-46). Madrid, España: EOS.
- López, J. y Fuentes, A. (2018). El liderazgo aplicado a los modelos diferenciados en educación: El caso de las cooperativas de enseñanza. En J. Gairín y C. Mercader (eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 169-175), Madrid, España: Wolters Kluwer.
- López, J., Fuentes, A. y Moreno, A.J. (2018). El liderazgo efectivo en los centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes. *Revista actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-21.

- López, J., Moreno, A.J. y Pozo, S. (2018). Influencia del género y la edad en la formación continua multidisciplinar de los docentes de cooperativas de enseñanza. *Revista Innova*, 3(8), 42-59. Recuperado de: [10.33890/innova.v3.n8.1.2018.756](https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.756)
- López, M. y Bernal, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre la competencia digital de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*. 63(232), 367-388. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1373221.pdf>
- Macías, E.J., Chum, S.R., Aray, C.A. y Rodríguez, C.J. (2018). Liderazgo académico: Estilos y perfiles de gestión en las instituciones de educación superior. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(1), 82-105. doi: [10.18800/contabilidad.201701.009](https://doi.org/10.18800/contabilidad.201701.009)
- Maquilón, J. J., Mirete, A. B. y Avilés, M. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-204. doi: [10.6018/reifop/20.2.290971](https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.290971)
- Martín, A.V., García, A. y Muñoz, J.M. (2014). Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XXI*, 17(2), 217-240. doi: [10.5944/educxx1.17.2.11489](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11489)
- Martínez, A. (2018). Percepciones sobre las competencias de formación básica en Educación Infantil, *Aula de Encuentro*, 20(1), 54-73. Recuperao de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/download/3653/pdf>
- Mccarthy, J. (2016). Reflections on a flipped classroom in first year higher education. *Issues in Educational Research*, 26(2), 332. Recuperado de: <http://www.iier.org.au/iier26/mccarthy-j.pdf>
- McGill, T., Koppi, T. y Armarego, J. (2014). ICT industry involvement with ICT education and research in universities: Industry perceptions. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 0(0), 1-18. doi: [10.11120/ital.2014.00010](https://doi.org/10.11120/ital.2014.00010)
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

- Méndez, J.M. y Delgado, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 134-165. doi: [10.1344/der.2016.29.134-165](https://doi.org/10.1344/der.2016.29.134-165)
- Mingorance, A. C., Trujillo, J. M., Cáceres, M. P. y Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario deficiencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9, 129-136. Recuperado de: http://www.journalshr.com/papers/Vol%209_suplemento/JSHR%20V09_supl_05.pdf
- Moral, C. y Amores, F.J. (2014). Arquitectura resistente determinante de liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(2), 121-138. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4673894>
- Moreno, M.D., Gabarda, V. y Rodríguez, A.M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 253-270. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026403>
- Murillo, F.J., Garrido, C. y Hernández, R. (2016). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 7-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790002.pdf>
- Ortega, E.R. (2012). Liderazgo y administración en la educación. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 25-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3995940.pdf>
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J. y Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 175-191. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/8935/10306>
- Pérez, A. y Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: [10.6018/rie.34.2.215121](https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121)

- Pérez, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.
- Pozos, K. y Tejada, J. (2018), Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 13(2), 59-87. doi: [10.19083/ridu.2018.71](https://doi.org/10.19083/ridu.2018.71)
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos. Revista digital de investigación en docencia*, 2(1), 1-21. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/20848/ense%C3%B1amos_Pozuelo_CARACCIOLOS_2014_N2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, B. y Luz, A. (2018). El liderazgo educativo: Una mirada etnográfica. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 26, 15-33. http://cie.uprrp.edu/cuaderno/download/numero_26/vol26_01_Benitez.pdf
- Rodríguez, E. y Pedraja, L. (2017). Relación entre el liderazgo transformacional y el clima orientado al servicio de los estudiantes: Evidencia exploratoria desde Chile. *Interciencia*, 42(10), 633-640. Recuperado de: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/633-RODRIGUEZ-42_108.pdf
- Rodríguez-García, A.M., Cáceres, M.P. y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 10, 317-333. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/download/2960/2737/>
- Rodríguez-García, A.M., Martínez, N. y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: Clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65. Recuperado de: <http://www.reidoe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=88>
- Rotellar, C. y Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American journal of*

- pharmaceutical education*, 80(2), 34. Recuperado de:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4827585/>
- Santiago, R., Navaridas, F. y Andía, L.A. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios sobre Educación*, 30, 145-174. doi: 10.15581/004.30.145-174
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez-García, A.M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38.
- Sosa, M.J. y Valverde, J. (2015). El Equipo Directivo «E-Competente» y su Liderazgo en el Proceso de Integración de las TIC en los Centros Educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 77-103. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5308049.pdf>
- Spillane, J., Camburn, E.M. y Pareja, A. (2009). School principals at work: a distributed perspective. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 105-128). London: Routledge.
- Suárez, J.M., Almerich, G., Díaz, I. y Fernández, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 9(1), 293-309.
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54. doi: 10.22550/REP76-1-2018-02
- Vacek, P. y Rybenska, K. (2015). Research of interest in ICT education among seniors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1038-1045. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.276
- Vaillant, D., Rodríguez, E. y Bernasconi, G. (2017). Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia. *Perfiles educativos*, 39(156), 103-118. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13250923007.pdf>
- Valdés, V. y Gutiérrez, P. (2018). Las Urgencias Pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la

calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, (8), 1-28. doi: [10.17583/remie.2018.3199](https://doi.org/10.17583/remie.2018.3199)

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 86(30), 103-114.

Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

Jesús López Belmonte, es profesor en el Departamento de Educación de la Universidad Internacional de Valencia y miembro del Grupo de Investigación AREA (Análisis de la Realidad Educativa)

Santiago Pozo Sánchez, es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de la Granada y miembro del Grupo de Investigación AREA

Arturo Fuentes Cabrera, es profesor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada y miembro del Grupo de Investigación AREA

José María Romero Rodríguez, es doctorando de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de la Granada y miembro del Grupo de Investigación AREA

Contact Address: calle Pintor Sorolla, 21. Valencia

Email: jesus.lopezb@campusviu.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples

Teresa Morlà Folch¹

1) Universitat Rovira i Virgili.

Date of publication: June 15th, 2019

Edition period: June 2019 - October 2019

To cite this article: Morlà Folch, T. (2019). Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples [Review of the book]. *REMIÉ-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), XXX - XXX.
doi:10.17583/remie.2019.4167

To link this article: <http://dx.doi.org/doi:10.17583/remie.2019.4167>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Review

Bautista Martínez Rodríguez, J. & Fernández Rodríguez, E. (Comps.) (2018). *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-874-4.

Ante el pretexto del nuevo sentido democrático de la ciudadanía en las experiencias educativas es relevante comprender los nuevos entornos de aprendizaje y la socialización en los mismos. Actualmente, los proyectos educativos están conectando entornos, contextos y escenarios, es decir, se rompe con aquella visión reducida del aprendizaje centrada únicamente en el ámbito formal y académico. Frente esta realidad social, diferentes personas investigadoras motivadas por los cambios sociales y retos educativos en la Era Digital comparten la Red Universitaria de investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). Fruto de este trabajo entre investigadoras e investigadores se aporta un conocimiento detallado sobre Ecologías de Aprendizaje. El libro está compuesto por quince capítulos, estructurados en cuatro partes, correspondientes a las dimensiones o perspectivas de las Ecologías de Aprendizaje.

En la primera parte se desarrollan las ecologías personales del aprendizaje en espacios colectivos de experimentación autónoma. Por ello, se aborda la construcción de la identidad a través de cuatro casos de estudio en el contexto universitario y en el de educación infantil. En un mundo caracterizado por las tecnologías digitales y las redes sociales, uno de los conceptos que emerge y se desarrolla en el libro es el de ‘aprendizaje trilogico’. Este aprendizaje está inmerso en una filosofía de creación de nuevos artefactos materiales y conceptuales para el fomento, descubrimiento e innovación deliberada del conocimiento colaborativo y sistemático.

La segunda parte se denomina: ecologías de recursos, la cual hace referencia a las mediaciones sociales de culturas y contextos. En este bloque

se destacan los espacios creativos a través de la educación musical y lecturas compartidas. Igualmente, se subraya el papel de la alfabetización y la educación transmedia dentro de instituciones formales en jóvenes universitarios, concretamente se discute la relación entre la alfabetización transmedia, la construcción de ciudadanía y las mediaciones del aprendizaje desde una visión creativa. En este bloque, también se hace referencia a la tecnología en relación a la teoría feminista, y como tema central se destacan las experiencias de desigualdad en las TIC.

En la tercera parte, ecologías comunitarias, se subraya el carácter social de tres comunidades de prácticas. En esta parte, se destaca el cuestionamiento del sentido de la universidad en nuestra sociedad, enfatizando en el compromiso social de los propios estudiantes. También se desarrolla una experiencia en una escuela abierta a niños entre 1 y 6 años en un contexto comunitario. El estudio de caso planteado a educación infantil enriquece la comprensión de la actividad de aprendizaje expansivo, destacando las actividades colectivas, así como, el trabajo organizacional a través del enfoque pedagógico de la escuela.

Y la última parte, ecologías de saberes, en que se detallan cuatro contextos donde se desarrollan proyectos en espacios de trabajos creativos, así como, la experimentación de metodologías participativas orientadas a la transformación y al desarrollo de la identidad comunitaria. Entre las experiencias concretadas se destaca el voluntariado internacional como agentes potenciadores del intercambio de saberes. Las otras experiencias de este apartado apelan a un tema central en el debate científico actual como es la creatividad. También se subraya una experiencia de formación de formadores, basada en grupos cooperativos compuestos por grupos de personas en situación de desempleo prolongado.

A través de la multiplicidad de experiencias desarrolladas en el libro, se muestran escenarios diversos: institucionales, artísticos, socio-educativos, en redes sociales, en tecnologías en expansión, comunicativos, profesionales, etc. Enfatizando en la interacción en los grupos y comunidades diversas a través de las cuales nos sumerge ampliamente a las implicaciones teóricas y epistemológicas del concepto Ecologías del Aprendizaje. Se realiza un estudio exhaustivo del carácter social, comunitario, participativo e interactivo de diferentes experiencias educativas, aportando claves para

afrentar los retos de nuestros tiempos en clave educativa. En definitiva, a lo largo de los diferentes capítulos se proporciona una visión general muy apropiada para plantear nuevas investigaciones educativas, especialmente para el avance científico en relación a la interacción entre la educación formal, informal y las nuevas tecnologías.

Teresa Morlà Folch, Universitat Rovira i Virgili
teresa.morla@urv.cat