



Diego Galán-Casado
María García-Pérez
M.^a del Carmen Ortega Navas
(coords.)

Guía para el acompañamiento a los estudiantes de TFT: competencias, investigación y realidades sociales

Guía para el acompañamiento a los estudiantes de TFT

Competencias, investigación
y realidades sociales

Diego Galán-Casado, María García-Pérez
y M.^a del Carmen Ortega Navas
(coords.)

Guía para el acompañamiento a los estudiantes de TFT

Competencias, investigación
y realidades sociales

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Guía para el acompañamiento a los estudiantes de TFT. Competencias, investigación y realidades sociales*

Primera edición: octubre de 2023

© Diego Galán-Casado, María García-Pérez y M.^a del Carmen Ortega Navas (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-86-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo.....	9
MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG	
1. Competencias para la búsqueda, selección y manejo de la información	11
ALEXIS MORENO PULIDO; BELÉN GUTIÉRREZ DE ROZAS GUIJARRO	
2. Competencias escritas, razonamiento crítico y comprensión de la realidad social para el desarrollo del trabajo final de título	23
JUANA MARÍA ANGUITA ACERO; ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ; ALFREDO HIDALGO LAVIÉ	
3. Desarrollo de competencias para la exposición del trabajo final de título	35
JOANNE MAMPASO DESBROW; MARÍA GARCÍA-PÉREZ; RAQUEL VELASCO MAROTO; M. ^a DEL CARMEN ORTEGA NAVAS	
4. Métodos de investigación cuantitativa.....	47
ÁLVARO MORALEDA RUANO; ÍÑIGO TEJERA MARTÍN; JAVIER PÁEZ GALLEGU	
5. Métodos y técnicas de investigación cualitativa	59
JORGE DIAZ-ESTERRI; MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ; MARÍA JOSÉ DÍAZ-SANTIAGO; SAGRARIO SEGADO SÁNCHEZ- CABEZUDO	

6. Prevención e intervención con menores y jóvenes vulnerables	73
ROSA M.ª GOIG-MARTÍNEZ; FRANCISCO JAVIER GARCÍA-CASTILLA; ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA; ISABEL MARTÍNEZ-SÁNCHEZ	
7. Intervención socioeducativa con personas adultas y mayores.	85
JESÚS MANUEL PÉREZ VIEJO; ÁLVARO MUELAS PLAZA; MILKO ÁLVARO ROLDÁN; DIEGO GALÁN-CASADO	
8. La animación sociocultural como práctica social	97
ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES; MARCOS GARCÍA VIDAL; FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ-VERDEJO PÉREZ	
9. La actuación en la escuela desde la Educación Social.	111
ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO; RUBÉN JIMÉNEZ JIMÉNEZ	
10. Dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad en la escuela	127
IGNACIO MOYA-DÍAZ; HASSAN HOSSEIN MOHAND; HOSSEIN HOSSEIN MOHAND; VANESA REDONDO TRUJILLO	

Prólogo¹

MARÍA GARCÍA-PÉREZ CALABUIG

Coordinadora del Máster Universitario

en Intervención Educativa en Contextos Sociales

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

El presente libro es el resultado del proyecto de innovación educativa (PID) dentro del paraguas de la Facultad de Educación y financiado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, que tiene como título *Herramientas para mejorar la orientación y tutorización de los Trabajos Fin de Máster (METATFM)*). El objetivo de esta publicación es facilitar herramientas para mejorar la orientación y tutorización en base a la calidad y rigor científico que requieren los Trabajos Fin de Título (TFT).

La presente guía se enmarca en las acciones investigadoras y docentes del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales, título oficial de la Facultad de Educación de la UNED. Fruto de la larga reflexión en praxis educativa de nuestros docentes, surgió la preocupación por alcanzar altas cuotas de calidad y rigor científico en el colofón del título, como es el Trabajo Fin de Título.

En los últimos años existe una creciente tendencia, desde diferentes instituciones, a demandar profesionales altamente cualificados en el campo de la intervención socioeducativa. Este ámbito se ha consagrado como una metodología educativa imprescindible para generar la participación, fomentar el ejercicio de una ciudadanía comprometida, crear nuevas posibilidades sociales y, en suma, contribuir al desarrollo de los derechos humanos.

1. A lo largo del manual, utilizaremos el masculino para referirnos a todas las figuras que aparecen en este (alumnos, alumnas, profesores, profesoras...). Aprovechamos la nota para disculparnos si en algún momento nuestro lenguaje puede sonar no inclusivo.

De ahí resalta la importancia de encontrar personal profesional y científico que sepa diseñar planes, programas y proyectos que incidan en la transformación y mejora de la realidad social y a partir de los conocimientos de los fundamentos científicos de la intervención socioeducativa.

En el ámbito de intervención e investigación educativa, los profesionales deben ser capaces de abrir nuevos caminos y hacer frente a los retos en los distintos sectores sociales, responder con responsabilidad y basándose en la ética propia de esta profesión, y saber actuar respetando la diferencia del otro, su dignidad, lo que implica una praxis basada en los principios de los derechos humanos. Precisan, por consiguiente, de una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, que les permitan actuar dentro del campo de la intervención socioeducativa y desarrollar las competencias específicas, tanto profesionales como investigadoras. Se requieren investigadores y profesionales, bien formados desde una perspectiva integral, capaces de dar una respuesta educativa cualificada a las diversas problemáticas sociales presentes y futuras.

Por estas razones, es necesario que dentro de los Trabajos Fin de Título (TFT) los profesionales de este ámbito educativo sean capaces de integrar y sistematizar los conocimientos adquiridos para elaborar una investigación con rigor y sistematicidad, a la vez que ponen en práctica las competencias y destrezas adquiridas para contribuir a la innovación y al avance del conocimiento en la intervención socioeducativa. Y para ello, resulta fundamental la labor de orientación y tutorización que en esta publicación se ha centrado en aquellas competencias esenciales que el futuro profesional debe poseer para alcanzar con éxito y calidad el Trabajo Fin de Título (TFT).

De este modo, en esta publicación se recogen las estrategias, técnicas y recursos necesarios, que aúnan la teoría y la práctica, como puntos de inflexión para profundizar en la intervención educativa con el fin de diseñar nuevas acciones de mejora y abordar con rigor científico las diferentes problemáticas profesionales y/o de investigación.

Finalmente, deseo trasladar mi agradecimiento a los autores de esta obra por todas sus aportaciones y lúcidas reflexiones que encierra esta publicación, con especial mención al profesor doctor Diego Galán-Casado, impulsor de este proyecto de investigación docente tan necesario dentro de este campo educativo.

Competencias para la búsqueda, selección y manejo de la información

ALEXIS MORENO PULIDO
BELÉN GUTIÉRREZ DE ROZAS GUIJARRO
UNED

1. Introducción: de la competencia informacional a la competencia digital

El término *alfabetización informacional* (ALFIN) o *information literacy*, acuñado en 1974 por Paul Zurkowsky, hace referencia a la respuesta de la Bibliotecología ante un cambio de paradigma que sustituye el tradicional modelo de formación de usuarios, centrado en los recursos y servicios, por un diseño pedagógico basado en el desarrollo de competencias informacionales.

Desde la aparición de esta primera conceptualización, han sido numerosas las definiciones dadas a este término. Entre ellas, cabe destacar la del Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), que en 2004 se refirió a la ALFIN de la siguiente manera: «es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Amstrong *et al.*, 2005).

En esta misma época, la importancia de la ALFIN para la sociedad y para el aprendizaje a lo largo de la vida también fue puesta de manifiesto y respaldada en el marco europeo, lo cual se evidencia a través de declaraciones como la de Praga (2003), Alejandría (2005) o Toledo (2006).

En el año 2016, la Association of College & Research Libraries (ACRL) amplió el concepto de ALFIN, estableciendo que se trataba del «conjunto de capacidades integradas que abarcan el des-

cubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y valoración de cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje» (p. 3). En esta nueva definición se enfatiza la información como un elemento complejo en cuya creación, distribución y consumo intervienen profesores, estudiantes y la sociedad en su conjunto.

En septiembre de 2018, el CILIP aportó una nueva definición de ALFIN, más completa que la desarrollada en 2004. Según dicha definición:

[la alfabetización informacional es la capacidad de pensar críticamente y hacer juicios equilibrados sobre cualquier información que encontremos y usemos. Nos empodera como ciudadanos para alcanzar y expresar opiniones informadas y para comprometernos plenamente con la sociedad. (p. 3)

A modo de síntesis de las definiciones anteriores, en las que se observa una evolución del concepto, la ALFIN o competencia informacional puede definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que capacitan al investigador para reconocer sus necesidades informativas y para saber dónde encontrar la información, cómo evaluarla críticamente y cómo utilizarla de manera ética y legal en la generación de nuevo conocimiento que aporte valor a la sociedad.

Además, es necesario destacar que la alfabetización informacional se ha integrado como parte de las competencias digitales desde la propuesta realizada por la Comisión Europea en noviembre de 2012 para el establecimiento de un marco común de competencias digitales. Este marco común, denominado DIGCOMP: Marco para el Desarrollo y Comprensión de la Competencia Digital en Europa, recoge la recomendación del Parlamento y Consejo Europeos de 2006, donde se indica que la *competencia digital*:

[...] entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (DOUE, 394/15)

Por tanto, como se puede comprobar, el modelo DIGCOMP integra las competencias relacionadas con la búsqueda, la selección y el manejo de la información.

Los epígrafes que se presentan a continuación corresponden a las cinco grandes áreas del modelo DIGCOMP (Ferrari, 2013) en las que se concreta la competencia digital:

1. *Información y alfabetización informacional*: supone la comprensión de los procesos de búsqueda, selección y manejo de la información. Asimismo, comprende la evaluación crítica de la información obtenida en función de su fiabilidad, validez y adecuación. Finalmente, recoge que las personas puedan utilizar esta información en la generación de nuevo conocimiento que aporte valor a la sociedad.
2. *Comunicación y colaboración*: implica conocer y saber comunicarse en medios y entornos digitales. También consiste en participar en comunidades de redes y en compartir recursos a través de herramientas digitales teniendo en consideración las cuestiones éticas, la identidad digital y las normas de etiqueta aplicadas a la comunicación y colaboración en entornos digitales.
3. *Creación de contenido digital*: se basa en la creación de contenidos multimedia, artísticos o de otro tipo utilizando los programas más adecuados para cada contenido. También se ocupa del conocimiento y aplicación de los derechos de propiedad intelectual y uso de licencias.
4. *Seguridad*: incluye un amplio elenco de temas relacionados con la protección de las personas en su interacción digital, protección de datos, protección de la identidad digital, contraseñas seguras y otros elementos. Además, esta competencia también pretende dar a conocer los riesgos asociados al uso de la tecnología.
5. *Resolución de problemas*: comprende principalmente el uso de la tecnología para la resolución de problemas conceptuales y técnicos, y la toma de decisiones informadas sobre el uso de las herramientas más adecuadas para cada propósito.

La apuesta europea por fomentar la competencia digital –la cual, como se ha mencionado, integra la ALFIN o competencia informacional– es destacable. La recomendación del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el

aprendizaje permanente, es una clara muestra de los esfuerzos realizados en esta línea. Asimismo, a modo de ejemplo de cómo este impulso europeo se concreta en nuestro país, cabe destacar la labor realizada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (INTEF), que trabaja en colaboración con administraciones e instituciones educativas para avanzar hacia una educación digitalmente competente en torno a tres ámbitos: alumnado, profesorado¹ y centros educativos no universitarios.

A nivel universitario, la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) ha adaptado el marco europeo de competencias digitales para su integración en los estudios de grado de las universidades españolas. A ello se suma que, en 2022, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y el Joint Research Centre (JRC) han publicado un estudio dirigido a analizar el nivel de competencia digital docente percibido por el profesorado del Sistema Universitario Español (SUE) (Mora-Cantallops *et al.*, 2022). Dicho estudio pretende ser un referente para el diseño de planes de formación, el establecimiento de vías de acreditación de la competencia digital docente y el desarrollo de políticas que fomenten el progreso en la consecución de niveles avanzados de competencias digitales por el profesorado de las universidades españolas.

Además, la formación de los estudiantes en competencias digitales, que incluyen las informacionales, se convierte en un elemento clave para el desarrollo de una ciudadanía que cuente con individuos plenamente integrados en la sociedad.

2. La formación en competencias informacionales: decálogo competencial

En el entorno universitario, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige que los estudiantes sean formados siguiendo el paradigma de la enseñanza por competencias, las cuales se basan en la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos (Crespí y García Ramos, 2021). En España, las competencias básicas son fijadas en el MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior), mientras que

1. El marco de referencia de la competencia digital docente se publicó en el BOE del 16 de mayo de 2022.