

Análisis sobre metodologías activas y TIC



*María Pilar Cáceres Reche
Juan Antonio López Núñez
Salvador Mateo Arias Romero
Magdalena Ramos Navas-Parejo*



**ANÁLISIS SOBRE METODOLOGÍAS ACTIVAS Y TIC
PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

María Pilar Cáceres Reche

Juan Antonio López Núñez

Salvador Mateo Arias Romero

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

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) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-033-0

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1.

**EL DOCENTE COMO FACILITADOR EN LOS PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE VIRTUALES**

INMACULADA AZNAR DÍAZ, MARIA NATALIA CAMPOS SOTO,
BLANCA BERRAL ORTIZ Y ANTONIO PALACIOS-RODRÍGUEZ 10

CAPÍTULO 2.

**NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO
BIBLIOMÉTRICO EN WEB OF SCIENCE**

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, JUAN CARLOS DE LA CRUZ
CAMPOS, BLANCA BERRAL ORTIZ Y GERARDO GÓMEZ GARCÍA 21

CAPÍTULO 3.

**EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN EL SISTEMA EDUCATIVO
ESPAÑOL**

JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ,
JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO Y CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ
FERNÁNDEZ 36

CAPÍTULO 4.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PERSPECTIVA SOSTENIBLE

JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, JOSÉ MARÍA SOLA RECHE,
CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y JOSÉ ANTONIO
MARTÍNEZ DOMINGO 43

CAPÍTULO 5.

LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO,
SUSANA TALLÓN-ROSALES Y ARTURO FUENTES CABRERA 60

CAPÍTULO 6.

**LA CALIDAD EDUCATIVA. UNA CUESTIÓN EQUIDAD, CAMBIO
METODOLÓGICO Y PRESENCIA DE TIC EN LAS AULAS**

SANTIAGO ALONSO GARCÍA, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO,
SUSANA TALLÓN ROSALES Y JESÚS LÓPEZ BELMONTE 69

CAPÍTULO 7.

LA DISGRAFÍA. APROXIMACIÓN TEÓRICA A ESTA PROBLEMÁTICA

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ,
MARTA MONTENEGRO RUEDA Y JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO 76

CAPÍTULO 8.

PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO, MARTA
MONTENEGRO RUEDA E INMACULADA ÁVALOS RUIZ 85

CAPÍTULO 9.

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN MÚSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARIO DIAZ-OTERO, SUSANA BLANCO-NOVOA, M^a JOSÉ GONZÁLEZ-
OJEA 92

CAPÍTULO 10.

La importancia de la motivación en el aprendizaje instrumental

SUSANA BLANCO-NOVOA, MARIO DIZ-OTERO, M^a JOSÉ GONZÁLEZ-
OJEA 104

CAPÍTULO 11.

Papel de la formación inicial en la adquisición de las competencias profesionales docentes en los conservatorios profesionales y centros autorizados de música de galicia: el caso concreto del profesorado de percusión

DAVID RODRÍGUEZ GARCÍA 114

CAPÍTULO 12.

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA

MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ OJEA, SUSANA BLANCO NOVOA, MARIO DIZ-
OTERO 124

CAPÍTULO 13.

METODOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO Y MARÍA-DOLORES OLVERA-LOBO

134

CAPÍTULO 14.

LOS MUSEOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN Y ACCESIBILIDAD

SILVIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

141

CAPÍTULO 15.

la Mensajería instantánea. un espacio privilegiado para el desarrollo de la competencia escrita en la formación docente

FRANCISCO NÚÑEZ-ROMÁN, CORAL I. HUNT-GÓMEZ, ALEJANDRO GÓMEZ-CAMACHO E INÉS LUCAS-OLIVA.

152

CAPÍTULO 16.

LA IMPORTANCIA DEL CLIMA DE AULA DESDE LA PERSPECTIVA DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ELENA GUICHOT-MUÑOZ, GIULIA DE SARLO, PILAR MORENO-CRESPO Y OLGA MORENO-FERNÁNDEZ

160

CAPÍTULO 17.

ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA, ANDREA CÍVICO ARIZA, ROSA DOMÍNGUEZ MARTÍN Y CASTELLAR LÓPEZ GUINEA

168

CAPÍTULO 18.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UN ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

JOSÉ ANTONIO PINEDA-ALFONSO, MARIO FERRERAS-LISTÁN, MIGUEL ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO Y CELIA CORCHUELO-FERNÁNDEZ

176

CAPÍTULO 19.

PREVALENCIA DEL RECHAZO ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EDAD

CAROLINA GONZÁLVEZ, ÁNGELA DÍAZ-HERRERO Y LUCÍA GRANADOS 194

CAPÍTULO 20.

RELACIÓN ENTRE EL RECHAZO ESCOLAR Y LA AGRESIVIDAD

MIRIAM MARTÍN , MARÍA VICENT Y NELLY LAGOS-SAN MARTÍN 204

CAPÍTULO 21.

Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje

MARIOLA GIMÉNEZ-MIRALLES, RICARDO SANMARTÍN Y JOSÉ MANUEL GARCÍA-FERNÁNDEZ 214

CAPÍTULO 22.

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS PERFECCIONISTAS Y DIFICULTADES EN LAS RELACIONES FAMILIARES

M^a PILAR APARICIO-FLORES, ROBERTO OVIDIO FREIRE-ANDINO Y ROSA PILAR ESTEVE-FAUBEL 224

CAPÍTULO 23.

LA NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA JUVENTUD

ISABEL DÁVILA SÁNCHEZ, M.^a SANDRA GARCÍA GÁLVEZ, KATIA CORAL MACHUCA SÁNCHEZ Y LOURDES GÓMEZ GUTIÉRREZ 234

CAPÍTULO 24.

EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

SALVADOR DOBLAS-ARREBOLA, JOSÉ CARLOS ANILLO DE LA TORRE, ÓSCAR LISBONA ROLDÁN 245

CAPÍTULO 25.

TEORÍA ONTOPRAXEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA EN LOS ENTORNOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

SANTIAGO RUIZ-GALACHO Y VÍCTOR MANUEL MARTÍN-SOLBES 255

CAPÍTULO 26.

TRABAJANDO LOS ODS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS DE ESPECIAL COMPLEJIDAD

MARTA VARO-MARTÍ, ALEJANDRO DE LOS SANTOS, MIGUEL ÁNGEL
ARRABAL-CARRASCO, MARÍA NIETO-MARTÍNEZ 262

CAPÍTULO 27.

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, PARA LA FORMACIÓN DE LOS
AGENTES DE CAMBIO, EN EL MARCO DEL PROGRAMA SOCIAL CHANGE
MAKERS**

JUAN ANTONIO TORRECILLA-GARCÍA , AGNIESZKA GRAZYNA
SKOTNICKA 272

CAPÍTULO 28.

**USO DE RECURSOS EDUCATIVOS Y ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES
DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: LA EXPERIENCIA DE
DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA EN AGUASCALIENTES, MÉXICO.**

LESLY YAHAIRA RODRÍGUEZ Y YADIRA ELIZABETH PERALTA 282

CAPÍTULO 29.

**ESTUDIO LONGITUDINAL ACERCA DE LAS IMPLICACIONES DE LA
COVID-19 EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE
AGUASCALIENTES, MÉXICO**

CINTYA GUZMÁN RAMÍREZ, JORGE ALEJANDRO REYES EGUREN, JOSÉ
ANTONIO PÉREZ LÓPEZ, YARIB DAYANIRA CABRERA 291

CAPÍTULO 30.

**EL TRABAJO DE DIRECTIVOS ESCOLARES DE BACHILLERATOS EN
CONTEXTOS VULNERABLES, DURANTE LA PANDEMIA**

CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC Y RUBÍ SUREMA PENICHE
CETZAL 301

CAPÍTULO 31.

**AMBIVALENCIA, SEDUCCIÓN Y CRÍTICA: UNA CONSTRUCCIÓN
HÍBRIDA DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESPAÑA Y CHILE**

JAVIER MOLINA-PÉREZ Y HERNÁN MATELUNA ESTAY 311

CAPÍTULO 32.

ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. CREENCIAS Y ACTITUDES

SARA MARISCAL VEGA Y JESÚS FERNÁNDEZ MUÑOZ 322

CAPÍTULO 33.

PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS DOCENTES COMO EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

MARÍA DE LAS NIEVES SÁNCHEZ-DÍAZ 332

CAPÍTULO 34.

CONCEPCIONES DE DOCENTES DE ESCUELAS EN CONTEXTOS DESAFIANTES Y FAVORABLES SOBRE DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN

IRENE MORENO-MEDINA, CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO, NINA HIDALGO Y RAQUEL GRAÑA 342

CAPÍTULO 35.

CONSCIENCIA Y COMPRESIÓN SITUACIONAL DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA.

GALO EMANUEL LÓPEZ GAMBOA Y SILVIA ALEJANDRA BAEZA ALDANA 353

CAPÍTULO 36.

POTENCIALIDADES EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LOS DIFERENTES ENTORNOS DE APRENDIZAJE

MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ 366

CAPÍTULO 37.

FACTORES QUE DEFINEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

ROCÍO QUIJANO-LÓPEZ, MIGUEL PÉREZ-FERRA Y GERARDO AMADOR FUENTES JÓDAR 376

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza se ha basado en la transmisión de información realizada por el docente de forma unidireccional. La parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje la realizaba el profesorado de forma expositiva, otorgando al alumnado un papel pasivo dentro de su aprendizaje. Por lo que no se producía interacción entre ambos ni entre los estudiantes.

Este sistema de enseñanza, que todavía a día de hoy se sigue utilizando con mucha frecuencia, no da una respuesta adecuada a las necesidades educativas del alumnado de la sociedad del siglo XXI.

La llegada de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), las reformas del aprendizaje y la diversidad de alumnado que convive en las aulas actualmente, demanda el desarrollo de otro tipo de metodologías educativas que se ajusten a este nuevo perfil en todas las etapas educativas.

Esta renovación de las estrategias didácticas en todos los niveles educativos requiere una introducción de las metodologías activas, las cuales suponen la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, adquiriendo del protagonismo del mismo. Y, además, la integración de las TIC, fundamental para el desarrollo de la competencia digital del estudiantado e idóneas para la mejora de la educación, por sus múltiples aportaciones y ventajas que ofrecen al ámbito formativo.

Por tanto, para utilizar las metodologías activas en el aula, el profesorado debe cambiar su rol tradicional, otorgar el protagonismo al alumnado y pasar a ser el guía del aprendizaje, centrando su labor educativa en la planificación del aprendizaje, en lugar de en la exposición teórica. De esta manera, el estudiantado tiene la oportunidad de interactuar y desarrollar habilidades y competencias, a través de la práctica y la experimentación colaborativa. Puesto que estos son los aspectos que necesita adquirir para integrarse con éxito en la sociedad actual, que cambia constantemente a gran velocidad. De forma que este nuevo estilo de enseñanza garantiza un aprendizaje útil y significativo.

Las metodologías activas se caracterizan por depositar el foco de atención en el proceso de aprendizaje del estudiantado, dejando atrás la mera transmisión de conocimientos expositiva.

De esta forma, el propio alumnado interactúa con los contenidos desde la práctica en

diferentes contextos. El objetivo principal de las mismas es dotar al estudiantado de las competencias generales (capacidad de organización y planificación, crítica y autocrítica, resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional, etc.) y las competencias específicas que se concretan en los programas educativos, para que adquieran unos conocimientos teóricos, habilidades y actitudes, tales, que les permitan emplearlos de la forma más efectiva en todos los ámbitos de la vida, tanto profesional como personal.

El término metodologías activas no es nuevo. Si se realiza un repaso por la historia de la educación se puede comprobar que autores como; Pestalozzi, Herbart, Fröebel y Dewey o instituciones como: la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva y la Escuela Única Republicana, ya utilizaban este concepto.

En el siglo XVII Pestalozzi, influido por la visión naturalista de Rousseau, trabajó con huérfanos y mendigos, iniciándose en la educación especial y defendió la formación integral del discente a través de la práctica y la observación. A finales del siglo XIX y principios del XX se inició un importante movimiento para la reforma educativa que se conoció como Educación Nueva. Esta corriente ya pretendía cambiar la dirección de la educación tradicional, memorística y pasiva,

para darle un aire activo, en el que el alumnado fuese el centro del proceso de aprendizaje, fomentando su espíritu crítico.

Este cambio de las prácticas docentes permite dotar a la sociedad de profesionales creativos, reflexivos, con una sólida base de conocimientos técnicos y tecnológicos, capaces de aprender a lo largo de la vida y con habilidades comunicativas imprescindibles para integrarse con éxito la sociedad actual.

Por otra parte, la era digital en la que nos hallamos exige adaptaciones al sistema educativo también. Aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC a la educación ayuda de forma muy efectiva a impulsar este cambio hacia un paradigma centrado en la actividad del alumnado.

Por tanto, metodologías activas y TIC son dos conceptos inseparables que se retroalimentan mutuamente en educación.

Los docentes se encuentran con este reto digital imprescindible. Puesto que la tecnología supone el eje central de la sociedad que ha cambiado rápidamente la forma de comunicarse, aprender, interaccionar, trabajar, comprar, etc. Ante este panorama la educación no puede avanzar al margen de esta realidad social.

Las TIC se definen colectivamente como innovaciones en microelectrónica, computación (hardware y software), telecomunicaciones y optoelectrónica, microprocesadores, semiconductores, fibra óptica, que permiten el procesamiento y acumulación de enormes cantidades de información y una rápida distribución de la misma a través de redes de comunicación. Son un elemento fundamental de la sociedad de la comunicación y el conocimiento. Por este motivo, resulta esencial la adecuada capacitación y la facilidad de acceso de todos los ciudadanos, para que puedan participar y desenvolverse con éxito en la sociedad de hoy día, donde la tecnología ocupa un lugar destacado.

Los docentes deben desarrollar la competencia digital de forma adecuada por dos motivos esenciales: para que su labor educativa sea eficaz y para poder transmitirla a su alumnado. De forma que el sistema educativo debe saber adaptar la realidad tecnológica actual a los espacios de aprendizaje. Lo que hace necesario contar con un fuerte despliegue logístico, formativo y económico.

La enseñanza de la competencia digital se debe realizar dentro de un proceso progresivo centrado en torno a 5 dimensiones: Alfabetización en información y datos; 2) Comunicación y colaboración; 3) Creación de contenido digital; 4) Seguridad; y 5) Resolución de problemas. Las cuales quedan recogidas dentro del marco de referencia de la Comisión Europea. De forma paralela la UNESCO propone su propio marco de referencia centrado en el ámbito educativo, en el cual se diferencian tres niveles de adquisición: un primer nivel de alfabetización digital, que capacita para la eficiencia en el manejo de la tecnología, un segundo nivel que supone la profundización en el conocimiento de los diferentes ámbitos disciplinares y un tercer nivel de creación de conocimiento.

Las TIC empleadas en educación como recurso educativo, requieren del uso de una metodología didáctica adecuada para que cumplan con su objetivo formativo. Por sus características, posibilitan y favorecen la efectividad de las metodologías activas, por lo que no se puede hablar de TIC en educación si no se acompañan de metodologías activas adecuadas a cada contexto educativo y viceversa.

CAPÍTULO 1.

EL DOCENTE COMO FACILITADOR EN LOS PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE VIRTUALES

Inmaculada Aznar Díaz, Maria Natalia Campos Soto, Blanca Berral Ortiz y Antonio Palacios-Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

Como apuntan Garrison y Anderson (2010, p.42), "el establecimiento de comunidades de aprendizaje con sentido de cooperación se ha convertido en el sine qua non de la educación superior. La revalorización del ideal tradicional de la comunidad de estudiantes es el punto crucial de la transformación que supone el e-learning." Por ello, no es concebible que el docente universitario en los momentos actuales no haga uso de las tecnologías digitales para realizar acciones grupales, cooperativas y de interacción con sus estudiantes.

Para Salmon (2004) y Garrison y Anderson (2010), la aplicación de acciones de formación virtual de calidad requiere el desarrollo de acciones pedagógicas apoyadas en la idea de comunidades de aprendizaje, y por tanto de la interacción de los participantes en la misma.

El docente puede obtener más información sobre su alumnado y sus necesidades de aprendizaje, si los involucra en dinámicas grupales. El trabajo grupal favorece:

- Creatividad y aprendizaje: la lluvia de ideas evita puntos de vista egocéntricos y permite expandir la creatividad gracias a los puntos de vista de los demás. Además, cuando se combinan, los distintos puntos de vista de los miembros de un equipo, se ayuda a crear soluciones más efectivas a los problemas.
- Fortalezas complementarias: los talentos de cada individuo del equipo se complementan para crear un producto final que no podría haberse conseguido individualmente.
- Reducción del estrés: permite que tanto las tareas como las responsabilidades se repartan y el estrés disminuya.

- Mejora del desempeño: ya que el trabajo en equipo permite que los individuos se centren en lo que mejor saben hacer y no tienen que preocuparse por trabajos o tareas que no dominan.
- Aumento de la eficiencia y la productividad: cada individuo se centra en su especialidad, y la colaboración permite que cada uno maximice su potencial en la tarea que domina.

Para ello, puede ser de gran utilidad la incorporación de las tecnologías digitales.

Garrison y Anderson (2010) han propuesto un modelo donde llaman la atención respecto a que, para crear un clima adecuado en la enseñanza con tecnologías, el docente debe movilizar tres tipos de presencia: cognitiva, social y docente (Figura 1).

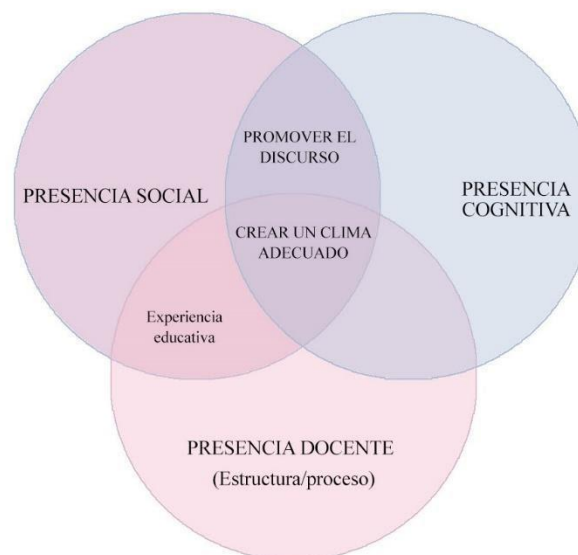


Figura 1. *Modelo de Garrison y Anderson (2010).*

En la Tabla 1 se presentan las conceptualizaciones que movilizan los autores de los diferentes tipos de presencia señalados.

Tabla 1. *Definiciones de los tipos de presencia que debe desarrollar el docente en acciones formativas (Garrison y Anderson, 2010).*

Tipo de Conceptualización presencia

Cognitiva "se refiere a los resultados educativos pretendidos y conseguidos. Entendemos la presencia cognitiva «como el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión

continua en una comunidad de investigación." (Garrison y Anderson, 2010, 50). Es, por tanto, un proceso de pensamiento crítico. Y está estrechamente relacionado con el contexto donde el aprendizaje se produce. Implican la utilización de habilidades cognitivas de orden superior, que se mejoran cuando se llevan a cabo acciones de aprendizaje cooperativo.

Social "La capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas "reales" (es decir, su personalidad plena), mediante los medios de comunicación en uso»" (Garrison y Anderson, 2010, 50). Un alto uso de la presencia social repercute positivamente en el aumento de la presencia cognitiva.

Docente "La presencia docente es definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente... La presencia docente es importante para estructurar las actividades educativas, controlar los debates y equilibrar la calidad y cantidad de las aportaciones de los participantes. Pero el profesor, además, debe animar la reflexión y el discurso mediante la crítica constructiva" (Garrison y Anderson, 2010, 51-52).

Las tecnologías digitales con las que puede contar el docente para ello son diversas; van desde los blogs, las wikis, los diarios, hasta los LMS (Learning Management System) o plataformas de teleformación. Por otra parte, si usa entornos de aprendizaje colaborativos en línea, o plataformas virtuales, le será mucho más fácil dinamizar el apoyo que éste necesita. Los LMS son de utilidad para que el docente gestione todas aquellas actividades relacionadas con la formación no presencial de una organización o institución. La gran mayoría de universidades disponen de plataformas virtuales, sean de software libre (Moodle) o propietarias (BlackBoard), que incorporan diferentes herramientas tecnológicas y que posibilitan el aumento de los diferentes tipos de presencias docentes, señalas anteriormente.

Los entornos de aprendizaje colaborativos en línea pueden ayudarle a canalizar la comunicación de su alumnado (por ejemplo, sobre los problemas y las preguntas que tienen) y su colaboración (por ejemplo, sobre proyectos en los que trabajan en grupos o

equipos). Conjuntamente, existen proveedores que disponen de estas características de manera conjunta o por separado. Muchos están disponibles de forma gratuita, como los siguientes:

- **Moodle** (<https://moodle.org/?lang=es>): una de las plataformas LMS más extendidas a nivel mundial, siendo la opción escogida por mayor cantidad de universidades.
- **Google Classroom** (<https://classroom.google.com/u/0/h?hl=es>): servicio gratuito para centros educativos, organizaciones sin ánimo de lucro y cualquiera que tenga una cuenta personal de Google. Entre sus múltiples características, se destaca el que los profesores puedan organizar tareas y preguntas por tema.
- **Edmodo** (<https://www.edmodo.com/>): permite crear una comunidad virtual a modo de red social, llevando a cabo todo lo que se puede hacer en una clase presencial. Se trata de una plataforma muy intuitiva y con un almacenamiento ilimitado que le permite crear rápidamente grupos, asignar tareas, programar su envío, gestionar el progreso, etc.

Ya se ha hablado de la significación de la "presencia social" para crear entornos formativos de calidad y un clima adecuado para la enseñanza. Por ello, no es suficiente con que utilice herramientas digitales como las indicadas, sino también que anime a los estudiantes a participar y que supervise las actividades que ellos realizan.

Es bueno que anime a su alumnado a organizar su trabajo grupal para que sea protagonista de su cooperación. Sin embargo, la relación del alumnado con su aprendizaje mejora cuanto más se involucre en este proceso. Deje que el alumnado vea que está revisando su trabajo, no para controlarlo o intimidarlo, sino para dar pautas de mejora cuando sea necesario. Esta presencia no intrusiva le permite aprender de su alumnado y sus problemas individuales. Sabrá quién está comprometido y quién necesita motivación, quién se esfuerza, quién hace las labores de coordinación quién no tiene en cuenta las sugerencias del grupo, etc. Además, también puede detectar si alguien está siendo discriminado o acosado, y por quién. Esta es una información importante que le permite proporcionar asistencia específica.

Asegúrese de utilizar lo que aprende sobre las dificultades, los intereses y motivaciones de su alumnado para mejorar la efectividad de sus prácticas docentes. Recuerde reorganizar y reenfocar el contenido del curso para abordar las necesidades de aprendizaje de tu alumnado.

Una de las ventajas de usar entornos de colaboración en línea, como Moodle, Google Classroom o Edmodo, es que puede comprender mejor las necesidades de su alumnado y adaptar sus prácticas educativas para satisfacerlas. Recuerde que solo debe ofrecer orientación cuando sea realmente necesario, sin socavar la autonomía y el compromiso del alumnado. Y recuerde:

- Logrará más de las personas si es sensible a su situación y los trata como adultos.
- Imagínese como se sentirías si fuera el que recibe el feedback.
- El feedback debería ser honesto y justo.
- Mantenga un equilibrio entre los mensajes negativos y los positivos.
- No evite los puntos débiles, pero equilíbrelos siempre enfatizando los fuertes.
- Use un tono y lenguaje adecuado.
- Sea claro y, donde se deba criticar, hágalo de forma sencilla y constructiva.
- Ayude a las personas a tomar responsabilidades para su propio desarrollo.

Trate de introducir refuerzo positivo o incentivos para que el alumnado establezca y haga cumplir sus propias reglas de colaboración tales como: respetar las opiniones de los demás, basar las decisiones en argumentos, buscar el consenso, ser responsable con el trabajo, etc.

Asegúrese de utilizar lo que aprende sobre las dificultades, los intereses y motivaciones de su alumnado para mejorar la efectividad de sus prácticas docentes. Además, con esta información, trate de anticipar y prevenir problemas de colaboración. Recuerde reorganizar y reenfocar el contenido del curso para abordar las necesidades de aprendizaje de su alumnado.

Es importante que el docente contemple medidas para que la comunicación no se produzca de forma unidireccional entre el profesor y el estudiante, o entre pares. Ello puede conseguirse por diferentes procedimientos, uno que se realicen acciones colaborativas y grupales y otro mediante acciones específicas por parte del profesor-tutor, como, por ejemplo:

- Derivar las participaciones de los estudiantes a otros compañeros: "Oscar Gallego, me ha formulado la pregunta que no comprende la utilización del vídeo como instrumento de evaluación de los estudiantes, ¿Quién es capaz de realizar una síntesis de esa posibilidad de uso del vídeo y subirla al foro?".

- Pedir que hagan valoraciones del trabajo de sus compañeros: "No sé si habéis visto el trabajo que ha realizado Manolo Fontana, os recomiendo que lo veáis, y además que le preguntéis sobre los motivos que ha utilizado para llegar a tales conclusiones. Me parece un trabajo interesante. Animar y motivar a los estudiantes a que participen".
- Realizar acciones de evaluación y coevaluación entre los estudiantes: "Esta vez no me vais a mandar a mí la síntesis monográfica del documento que tenías que leer, se la vais a mandar al compañero que os puse en la lista, y él me mandará vuestra calificación aportándome diferentes argumentos".
- Hacer que algún alumno sea el moderador de foros específicos: "El foro que vamos a abrir del 7 a 21 de enero, lo va a moderar Manolo Serrano, ruego que le prestéis la misma atención que me prestáis a mí, pues será una actividad que iremos realizando diversas veces y los irán moderando otros compañeros".

Este aumento de la participación entre los estudiantes presenta una serie de ventajas, como las que presentamos a continuación:

- El estudiante prepara a conciencia sus intervenciones en relación a los contenidos del curso, puesto que se harán públicas en un espacio de comunicación del aula.
- Fomentando la participación activa del estudiante permitimos que desarrolle su capacidad crítica y reflexiva.
- Aumento de la cohesión del grupo y la percepción positiva de pertenencia a él.
- Aumento de la motivación al ver que tiene oportunidad de expresar sus ideas y conocimientos. El estudiante puede criticar, proponer cambios, ampliar, opinar, matizar y complementar el contenido de las asignaturas con relación a sus necesidades e intereses.
- Todos se benefician de todos a partir de la experiencia de cada uno. El profesor deberá aprovechar esta experiencia regulando los contenidos de las comunicaciones con sus intervenciones.
- La participación sirve de apoyo al autoaprendizaje que se da en el estudio individual. - Contrarresta el sentimiento de soledad al participar de forma frecuente y comunicarse en el espacio virtual.

- Desarrollo de la solidaridad a partir de ayudas mutuas. En la mayoría de las ocasiones este tipo de valores y actitudes no se tratan como contenidos del curriculum, sin embargo, para la formación personal y profesional son completamente necesarios.

Ahora bien, todo ello implica que el profesor-tutor sepa realizar bien la organización del acto docente virtual y que al mismo tiempo se convierta en un buen moderador. En lo que se refiere al acto docente virtual, ya hemos señalado en el capítulo "Fenómenos y nuevos paradigmas", que la perspectiva constructivista es una de las opciones más interesantes para el desarrollo de la actividad instruccional, y al respecto Area y Adell (2009) nos ofrecen un decálogo para la planificación y desarrollo de un modelo constructivista de enseñanza en un aula virtual:

- Crear espacios para que los estudiantes hablen y se comuniquen permanentemente: foros, chat, email, blogs...
- Plantear tareas que exijan la actividad intelectual del alumno: leer, escribir, analizar, buscar, reflexionar, elaborar, valorar, etc.
- Combinar tareas individuales (ensayos, diarios/blogs), con otras colectivas (wikis, glosarios, evaluación compartida...).
- Ofrecer un calendario detallado con las tareas del curso.
- Incorporar guías y recursos para la realización autónoma de las actividades (orientaciones precisas del proceso paso a paso, y enlaces/documentos necesarios).
- Estimular la motivación, y participación del alumnado (poniendo noticias curiosas, juegos, videoclips, formulando preguntas en el foro...).
- Incorporar documentos de consulta sobre el contenido en distintos formatos (documentos de texto, pdf, diapositivas, mapas conceptuales, animaciones, video clips, podcast de audio...).
- Mantener de forma periódica tablón de noticias del profesor.
- Establecer públicamente los criterios de evaluación.
- Ofrecer tutorización y feedback continuo entre el profesor y cada alumno/a, sobre todo en los resultados de evaluación.

Respecto a la realización de una buena moderación, ello le va a suponer al profesor-tutor que posea una serie de competencias y capacidades, como son:

- Entrar de forma asidua en el entorno virtual para saber cómo se va desarrollando el proceso formativo, prestando especial atención a los comportamientos individuales de los alumnos, sobre todo en los momentos iniciales.
- Responder regularmente a las intervenciones de los alumnos.
- Ser un buen comunicador mediático, animando, expresando las opiniones con claridad, no siendo ni muy breve ni excesivamente largo en los mensajes...
- Estructurar bien las aportaciones y la comunicación que se desea realizar.
- Utilización de lenguaje de forma correcta.
- Identificar asuntos complejos y significativos, a partir de las intervenciones y respuestas que estén ofreciendo los estudiantes.
- Ser un buen oyente.
- Plantear interrogantes estimulantes para los estudiantes, que les lleven a formular respuestas complejas y de ninguna manera respuestas simples: vale, estoy de acuerdo, me parece correcto...

Pensar en las repercusiones que pueden tener nuestras intervenciones, meditar antes de formular ningún tipo de comentario.

Ser tolerante y respetuoso con los estudiantes.

Promover el diálogo en vez de ofrecer respuestas.

Y saber pasar a otro tema cuando observe que ya se ha llegado o a una producción interesante o no hay avances significativos. Y relacionados con el mismo saber cerrar y dar por concluido un debate.

Es también importante que el docente contemple que lo mismo que ocurre en clases presenciales, en las virtuales se van a dar también diferentes tipos de alumnos. Por tanto, de conductas de estos, respecto a las cuales el profesor debe saber actuar. Aspecto que ha sido tratado por diferentes autores: Moreno y Santiago (2003), Bautista y otros (2006), Fernández (2007) y Cabero (2013)

Algunas de las tipologías de estudiantes se representan en la Figura 2.



Figura 2. Algunas tipologías de estudiantes.

Respecto a los diferentes tipos de alumnos, algunas de las actividades que puede realizar el profesor son las siguientes:

- Hay un grupo de alumnos que pueden considerarse como desconcertado y suele ocurrir al inicio de la actividad docente o con aquellos estudiantes que son nóveles en el trabajo con estas tecnologías. La acción que el profesor-tutor deberá desempeñar con ellos es desde el principio explicarle claramente cuáles son las pautas de funcionamiento y si es necesario establecer una acción tutorial individual específica o asignarle a un estudiante experto que lo mentorice. Puede ser conveniente que el profesor-tutor antes de que comience la acción docente administre un breve cuestionario a los alumnos para conocer sus competencias mediáticas.
- Hay también un grupo de alumnos que interfieren constantemente al profesor tutor. Puede ser conveniente que el profesor-tutor le deje con su acción, salvo en el caso que ello implique una acción negativa, para la marcha del grupo clase, en ese caso puede ser conveniente mediante una comunicación privada hacérselo ver. Otro grupo de estudiantes es el que pregunta por todo y por dónde está todo. En este caso puede ser conveniente ir acostumbrando al alumno a que antes de preguntar revise bien los materiales y vaya a la zona de "preguntas más frecuentes" por si allí se encuentra la contestación a la pregunta que está formulando.

- Existe un grupo de alumnos que son los que podríamos denominar como los tímidos. En este caso la acción del profesor-tutor debe ir encaminada a motivarlo y animarlo para que participe en las discusiones y reforzarle positivamente las intervenciones que realice.
- El alumno conflictivo que pone pega constantemente a todas las actividades que se proponen y a todos los comentarios y acciones que emprenden sus compañeros. Por parte del profesor-tutor puede ser conveniente que se le deje participar, siempre dejando claro que debe haber un respeto a todos sus compañeros y a las opiniones que manifiestan. Recordando constantemente cuáles son las normas de funcionamiento que se han presentado al comienzo del curso y que deben ser respetadas por todos los estudiantes. Es importante evitar que el escenario virtual se convierta en un "terreno de guerra" o enfrentamiento y que el aula se convierta en un partido de tenis de mensajes, debe cerrarse el tema con claridad y autoridad, evitando que las personas puedan entender que han sido ridiculizadas delante del grupo.
- Hay alumnos que no se expresa bien y pueden dar lugar a confusiones. En este caso puede ser conveniente que el profesor-tutor le reformule la idea expresada, preguntándole si es eso lo que quería decir y reforzarlo por la idea y en privado animarlo a que reflexione sobre los pensamientos que quiere expresar.

Finalmente, hay que señalar que la inmediatez en la respuesta es importante, ya que con ella se consigue de una "una sensación de apoyo y seguridad pues reduce el riesgo personal y aumenta la aceptación, sobre todo durante los procesos de discurso crítico con sus frecuentes momentos agresivos de preguntas y desafíos intelectuales" (Garrison y Anderson, 2010, p.50).

REFERENCIAS

- Area, M. y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos, J. (cood), *Tecnología Educativa* (pp. 391-424). Aljibe, 391-424.
- Bautista, G. y otros (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Narcea.
- Bautista, G., Sáiz, F. B., y i Miravalles, A. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.

Cabero, J. (2013). *Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente*. Centro de Estudios Financieros

Fernández, F. (2007). Tutoría virtual en la teleformación. En J. Cabero, (coord), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 47-67). Octaedro de Andalucía..

Garrison y Anderson (2010). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona. Octaedro.

Garrison, D. y Anderson, T. (2010). *El e-learning en el siglo XXI*. Octaedro.

Moreno, F. y Santiago, R. (2003). *Formación on-line. Guía para profesores universitarios*. Universidad de la Rioja.

Salmon, G. (2004). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. RoutledgeFalmer.

CAPÍTULO 2.

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN WEB OF SCIENCE

Francisco Javier Hinojo Lucena, Juan Carlos de la Cruz Campos, Blanca Berral Ortiz y
Gerardo Gómez García

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad presente cambia de manera constante en todos los ámbitos de la misma. La educación no queda al margen de estos cambios y se actualiza periódicamente mejorando todos los elementos que constituyen este campo para ofrecer su mejor versión y poder aportar los mayores beneficios a todos los agentes implicados en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Actualmente la educación se postula como motor de cambio, actualización e innovación de una población que diariamente se tiene que enfrentar a retos que traen consigo la utilización de dispositivos, redes o herramientas web parcialmente nuevas en el contexto donde nos encontramos (Rodríguez-Jiménez, et al., 2019).

El gran desarrollo de la tecnología, internet, las redes sociales, el uso generalizado de los Smartphone... han provocado que vivamos en un contexto tecnológico. La manera de aprender ha cambiado y, por ende, la forma de enseñar. El conocimiento está en red, son cada vez más numerosas las herramientas tecnológicas que se pueden usar y el profesorado debe acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje. La tecnología por sí sola no guía; por ello, la labor del docente es hoy más importante que nunca (Viñals y Cuenca, 2016).

El uso de la tecnología para mejorar la experiencia educativa y alcanzar los objetivos de E-A se ha convertido en algo común en todas las áreas del currículo educativo. La Educación Física (EF) no está exenta del uso e implementación de la tecnología, aunque su uso real ha sido difícil debido a la naturaleza única del entorno del aula de EF. La tecnología y la EF a menudo se consideran en los extremos opuestos del espectro educativo: una es sedentaria y la otra requiere movimiento. Sin embargo, no tiene por qué ser así. Las nuevas tecnologías interactivas (App, Smartphone, wearable) pueden servir de herramienta para dar solución a los problemas educativos, de inactividad física y de sobrepeso que hoy en día asolan a los escolares de todas las etapas educativas (Pyle y Esslinger, 2014).

En los últimos tiempos, debido a la inesperada pandemia que vive la humanidad, la educación deportiva se ha visto obligada a afrontar retos difíciles que, sin embargo, subrayaron su importancia para la humanidad. El encierro restringido de las personas ha puesto de manifiesto la necesidad del ser humano por el movimiento y el deporte como actividad lúdica y recreativa, práctica holística del cuerpo y ejercicio físico para el bienestar psicofísico de la persona (Isidori, 2020).

La pandemia de COVID-19 ha demostrado el valor intrínseco y extrínseco del deporte y ha demostrado que no se puede vivir sin deporte y actividad física (López Frías y Torres, 2020). Según Isidori (2020) la pandemia ha obligado a la educación deportiva a repensar sus métodos y objetivos, tanto en la escuela como en la universidad. ¿Cómo enseñar los contenidos de EF? ¿Qué materiales (estructurados, alternativos, reutilizados, de nueva creación...) utilizar para enseñar en las aulas virtuales? ¿Cómo enseñar técnicas deportivas a estudiantes de secundaria y universitarios? ¿Qué metodología se debe utilizar para evaluar el rendimiento de los estudiantes y los atletas? Otra pregunta fundamental a responder tendrá que ver con cómo utilizar las tecnologías digitales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las redes sociales y la contribución de los nuevos medios para fortalecer y mejorar la condición de nuestros cuerpos y nuestra salud física y mental.

Sin duda, la crisis pandémica ha hecho comparar la educación del cuerpo con lo que hasta hace unos meses parecía ser lo más distante que podía existir de sus conceptos fundacionales, es decir, educación a distancia, electronic learning (e-learning) y educación virtual. Una de las áreas que más ha aportado durante los recientes periodos de cuarentena ha sido la EF, el deporte y particularmente la didáctica de la EF. Ha sido notorio como algunos docentes de EF han adaptado las clases llevadas a cabo durante el confinamiento utilizando y adaptándose a las redes sociales (Instagram; Youtube; TikTok; Twitter). Gracias a redes como TikTok maestros de EF han planteado retos a sus estudiantes para llevarlos a cabo durante sus clases, debiendo crear respuestas a dichos retos (Piedra, 2020) y, por lo tanto, realizando actividad física.

¿Puede la EF ayudar a mejorar las competencias digitales a la vez que mejora la condición física de los alumnos? La competencia digital ha irrumpido en nuestra sociedad de una manera exponencial en los últimos años. El avance de la tecnología, de las TIC en la educación, hace que sea necesario preguntarse qué niveles de competencia digital tienen los docentes y discentes y si son digitalmente competentes, en nuestro caso específico, docentes de EF y si su alumnado es capaz de interactuar con esta tecnología.

Es necesario recalcar la importancia actual de que los docentes desarrollen esta competencia debidamente, siendo necesario que la formación asociada a la competencia digital comience en la etapa de Educación Superior, donde los alumnos de magisterio se van a formar como futuros docentes. A pesar de que la tecnología y la competencia digital sea un tema que se encuentre muy en boga en la actualidad, nos encontramos ante una temática que, a pesar de que se trabaja de manera habitualmente en las aulas, aún no se ha conseguido que el nivel de competencia digital en el ámbito formativo y académico se equipare al que se tiene en el ámbito personal, para extraer así las potencialidades que nos ofrecen la tecnología y la competencia digital (Rodríguez-Jiménez, et al., 2019).

La competencia digital es una de las siete habilidades clave que cualquier ciudadano debe desarrollar al terminar la educación básica. Así pues, el desarrollo de esta competencia debe suponer la adquisición, por parte de la ciudadanía, de una serie de destrezas conceptuales, técnicas y actitudinales que permitirán resolver los problemas y retos que surjan en el día a día en todos los ámbitos (Liesa, Vázquez, y Lloret, 2016).

Igualmente, los futuros docentes son los agentes esenciales que en el futuro van a desarrollar esta competencia en las generaciones venideras, por lo que poseer un óptimo nivel de competencia digital se ha convertido en un aspecto necesario para la sociedad del siglo XXI (Rodríguez-García, et al., 2015). La competencia digital es una competencia clave, establecida desde las instituciones educativas como el Ministerio de Educación de España (2015), otorgando así de la importancia necesaria a dicha competencia que, cada vez más, resulta indispensable y se encuentra como elemento principal y transversal en la mayoría de las situaciones de aprendizaje que se dan en entornos educativos formales y no formales, así como en todas las áreas de aprendizaje.

A raíz de la pandemia por COVID-19 se ha puesto de manifiesto la necesidad de fomentar el aprendizaje virtual o “e-learning”. Esta modalidad de aprendizaje, que surgió como necesidad relacionada al aprendizaje a distancia, se convirtió en una opción global obligatoria ante la necesidad de mantenerse confinados, siendo la única alternativa a la actividad académica tradicional y que permitiera seguir avanzado en la formación de las diferentes etapas educativas. Esto puso de manifiesto que, tanto docentes como discentes, debían tener una competencia digital al menos suficiente para poder enfrentarse a este reto educativo a través del e-learning y el uso de la tecnología.

El e-learning depende de la evolución de la tecnología, así como de los continuos cambios en los contextos formativos y sus componentes. Las características que el e-

learning debe tener para que sea una modalidad adecuada para su uso en diferentes contextos formativos son (Darabi, et al., 2013; Siemens, 2014):

- Contenidos interactivos y atractivos.
- Flexibilidad de plazos.
- Colaboración entre los estudiantes.
- Presencia de los docentes.
- Interacción entre docentes y discentes.
- Retroalimentación continuada.

Igualmente, existen beneficios que el e-learning y la tecnología aportan al aprendizaje del discente, independientemente de la etapa o de la materia educativa (Kizilcec, et al., 2017; van Laer y Elen, 2016):

- Gestión propia del aprendizaje por parte del alumnado.
- Propuesta de objetivos propios alcanzables.
- Mayores niveles de autorregulación en el proceso de E-A.

Sin embargo, el empleo de esta tecnología también ocasiona la aparición de nuevos riesgos, que deben ser prevenidos mediante una formación adecuada en relación a la tecnología y sus aplicaciones, tanto del profesorado como del alumnado

Por eso, surge la necesidad de conocer qué dice la literatura existente a este respecto, cómo se relaciona la EF con respecto a las nuevas tecnologías, y, si efectivamente, éstas permiten alcanzar los objetivos programados en las planificaciones didácticas y si la tecnología contribuye a aumentar el nivel de actividad física en detrimento del sedentarismo.

2. MÉTODO

Este trabajo se enmarca dentro de los estudios de tipo revisión bibliométrica, y pretende analizar el impacto de la investigación que se focaliza en EF y Tecnología. En este trabajo se han seguido indicaciones pautadas por previas investigaciones de tipo bibliométrico (Cruz, 1999; Fernández-Cano, y Bueno, 1999).

La búsqueda de la literatura se efectuó en el segundo trimestre del año 2021 y tuvo lugar en la base de datos Web of Science (WoS), dado el rigor y prestigio de los documentos científicos que alberga, del mismo modo que por la facilidad a la hora de refinar la búsqueda y concretarla en torno a diferentes indicadores, a la vez que proporciona herramientas de análisis que permiten valorar la calidad científica de los documentos hallados.

2.1. Unidad de análisis

Se han analizado 633 documentos publicados en la base de datos Web of Science desde el año 2000 hasta el año 2020 incluido. 2021 no se incluye al ser un año no finalizado.

2.2. Diseño y procedimiento

Para la puesta en marcha de la investigación y la confección de la muestra final (n=633) se realizó una búsqueda combinada de los dos conceptos clave que se pretendían estudiar.

En un primer momento, se establecieron las palabras clave. Se accedió a ERIC Thesaurus, utilizado por la gran variedad de palabras clave de uso científico que tiene indexadas y por abarcar todas las áreas de conocimiento. Se delimitaron los términos “physical education” y “technology”. La base de datos en la que se realizó la búsqueda fue Scopus, del grupo Elsevier. La ecuación de búsqueda introducida en la base de datos Scopus fue: “physical education” AND “technology”. El operador booleano escogido fue AND, cuya finalidad era obtener documentos de la literatura científica que contuvieran en el título, palabras clave, resumen o texto el documento los dos tesauros objetos de estudio.

En referencia a los metadatos obtenidos, para poder dar respuesta al objetivo de la investigación se tomaron en cuenta nueve variables de investigación tras el análisis de diversas investigaciones de carácter similar (Aznar et al., 2018; Rodríguez-García, et al., 2019; Gómez-García, et al., 2019; Campos-Soto et al., 2020; Marín-Marín, et al., 2021).

Tabla 1

Criterios de inclusión

Variable	Criterios de inclusión
Año de publicación	Hasta el 2020, no se incluye 2021 al ser un año no finalizado
Clasificación de los documentos según el tipo de publicación	Se han contemplado todos los documentos posibles
Dispersión de los documentos en publicaciones y autores	
Revistas más productivas	
Autores con mayor producción científica	Al menos dos referencias indexadas sobre la materia

Instituciones más prolíficas	Al menos dos referencias indexadas sobre la materia
Conexión de descriptores	

3. RESULTADOS

3.1 Evolución y productividad del área

En este apartado los ejes principales son la productividad diacrónica y la ley de Price (Price, 1986). La figura 1 muestra la distribución de la producción desde el año 2000 hasta el año 2020. Al ser un periodo de tiempo relativamente corto el que ha transcurrido desde que comenzara el estudio de esta temática, no existe aún, un periodo o año en particular que suponga con sus publicaciones una gran parte del total, sin embargo, sí que se aprecia un claro aumento de la productividad en cuanto a *physical education* y *technology* a partir del año 2010.

La combinación que nace de la búsqueda en la base de datos indicada de las palabras clave ha dado como resultado documentos de diferente naturaleza (artículos, capítulos de libro, actas de congreso...) desde el año 2000 hasta el año 2020. La productividad diacrónica en este tramo de tiempo ha hecho evidente cómo la asociación entre la educación física y la tecnología es una temática de creación reciente, con un auge exponencial. Destaca el hecho de que existen discontinuidades en cuanto a la progresión en la publicación de trabajos sobre la temática. Así mismo, destaca el año 2017 como el más prolífico con un total de 82 contribuciones (12,95%) (Figura 1).

Según la ley de Price (Price, 1986), se comprueba la premisa sobre la duplicidad de la literatura de carácter científico en periodos de 10-15 años, pudiendo observar así el año de 2008 con 16 referencias (9,47%), mientras que en 2018 hay 79 referencias (12,48%).

Figura 1

Productividad diacrónica acerca de la producción sobre physical education asociada a technology.

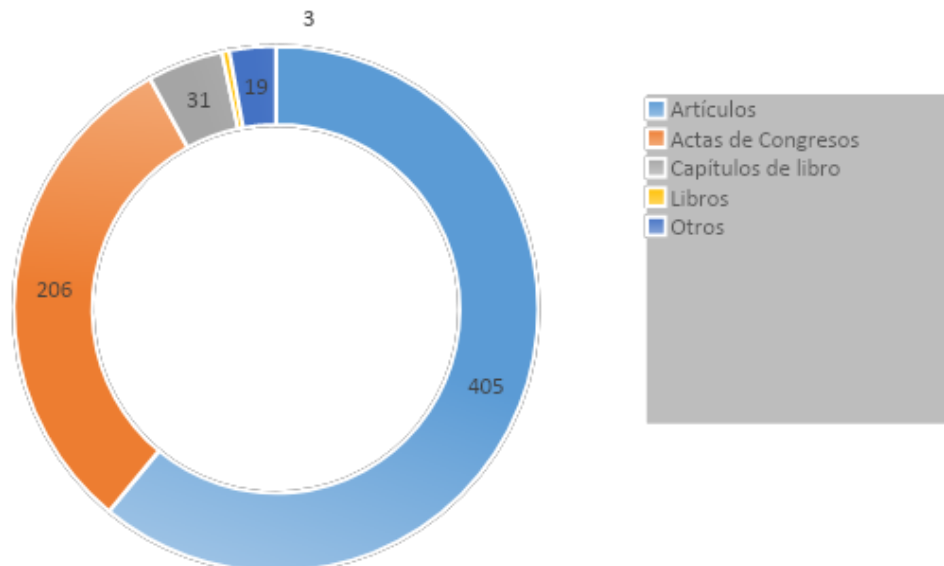


3.2. Indicadores de dispersión

Si se atiende a la tipología del documento científico (figura 2), se observa que la mayoría de publicaciones corresponden a artículos, suponiendo más de la mitad del total de documentos (61%). Por otro lado, en segundo lugar, se encuentran las actas de congreso o conferencias (31%). Por último, y en menor medida, se encuentran los capítulos de libro (5%), libros (1%) y documentos de otra índole (3%), teniendo todos estos documentos muy escasa representación en la literatura científica sobre la temática referida a educación física y tecnología.

Figura 2.

Clasificación de documentos científicos sobre physical education and technology en base a su tipología



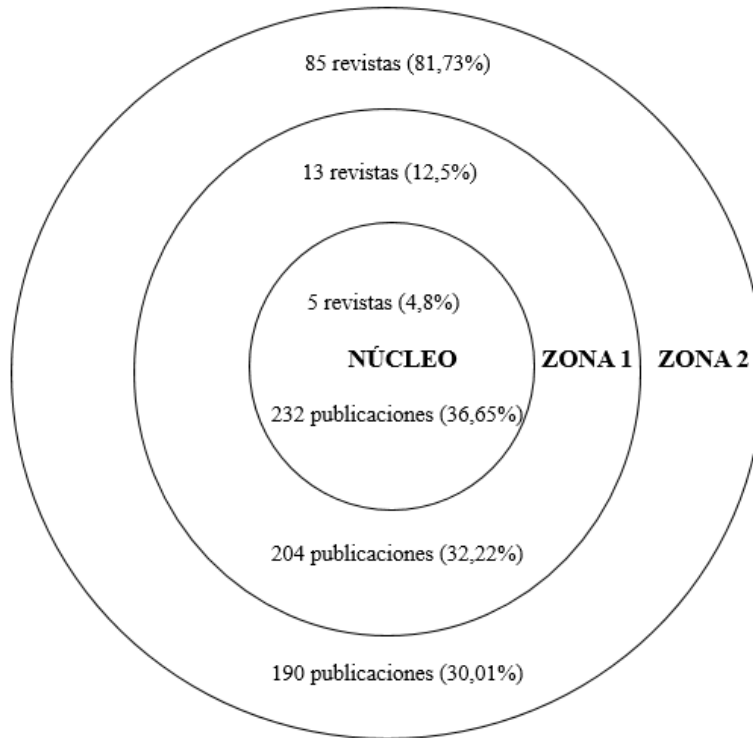
En este apartado también se hace referencia a la ley bibliométrica de dispersión de la literatura científica o ley de Bradford, para estimar la disminución exponencial de

rendimiento (decreciente) a la hora de ampliar la búsqueda de las referencias en revistas científicas, que indica que un número reducido de revistas concentran el mismo o parecido número de documentos que otros grupos mayores de revistas. A través de esta ley se trata de demostrar que la distribución de la producción científica referida a cualquier temática es bastante desigual (Bradford, 1934; Miranda, 1990).

La figura 3 muestra cómo las diferentes publicaciones están agrupadas en torno a varias zonas (zona 1, zona 2), las cuales incluyen la misma o similar cantidad de publicaciones que el núcleo. El total está compuesto por 103 revistas que incluyen 626 publicaciones, distribuidas en tres zonas diferenciadas y con una media de 208 publicaciones en cada zona. Lo expuesto por esta ley se comprueba al observar cómo en el núcleo con tan solo 5 revistas hay un total de 232 publicaciones (36,65%), número muy similar al de las zonas 1 y 2, las cuales tienen números superiores de revistas. El núcleo está formado por: “Advances in Social Science, Education and Humanities Research” (Holanda. Springer Nature. No indexada), Sport, Education and Society (Reino Unido, editorial Routledge. Q1 en Education: 125/1544. H-Index: 63; IF: 1,287 en 2020), Science and Education (Holanda. Springer Netherland. Q1 en Education: 193/1544. H-Index: 46; IF: 1,038 en 2020), Quest (Reino Unido, Taylor and Francis. Q1 122/1544. H-Index: 53; IF: 1,294 en 2020) y The Physical Educator US (Estados Unidos. Sagamore Venture. No indexada).

Figura 3.

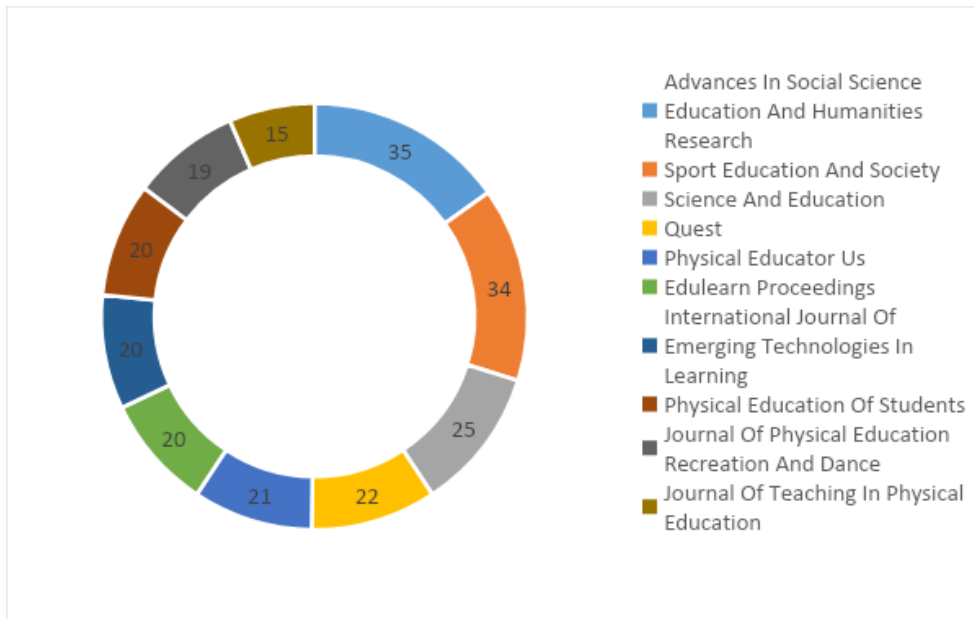
Área de dispersión de Bradford.



Por último, y en consonancia con la procedencia de las publicaciones, las cuáles son en su mayoría artículos y actas de congreso, se señala que un número representativo de publicaciones pertenece a un grupo reducido de revistas. En la figura 4 se muestran las 10 revistas más productivas en esta área de estudio, las revistas que concentran un mayor número de publicaciones. Estas 10 revistas representan un 36% del total de revistas condensando 231 publicaciones, es decir, un 36,49% del total. Así, las tres revistas con un mayor número de publicaciones son *Advances in Social Science Education and Humanities Research* con 35 documentos, *Sport Education and Society* con 34 documentos y *Science and Education* con 25. Posteriormente, las siguientes revistas oscilan entre las 22 y las 15 publicaciones, existiendo tras estas una disminución progresiva no llegando a alcanzar las 10 publicaciones por revista.

Figura 4.

Revistas más productivas.



3.3. Indicadores de impacto

Los indicadores que aquí se presentan se han dividido en tres factores diferenciados, los cuales son fundamentales para la identificación de la influencia de la tecnología en la educación física.

Con respecto a los autores con una mayor producción de literatura científica sobre esta temática (tabla 2), es Casey la autora con un mayor número de contribuciones a este campo con un total de 11 (1,73%), seguido por Goodyear con 8 (1,26%) y Papastergiou igualmente con 8 (1,26%). En cuanto a los demás autores, sus aportaciones van disminuyendo progresivamente.

El autor con un mayor índice de impacto es Hua Wang (I=24.283), seguido muy de lejos por Barolli (I=322,9). El número de contribuciones de los tres primeros autores son muy parecidas pues firman juntos la gran parte de sus trabajos obteniendo así resultados similares.

Tabla 2

Autores con mayor número de contribuciones sobre physical education y technology

Autor	Nº doc	%	Citas	I.Impacto	Universidad
Casey, A.	11	1,73	264	24	Loughborough University
Goodyear, V.A.	8	1,26	297	37,1	University of Birmingham
Papastergiou, M.	8	1,26	107	13,3	University of Thessaly Democritus University of Thrace

Antoniou, P.	7	1,10	67	9,5	Democritus University of Thrace
Harvey, S.	6	0,94	120	20	West Virginia University
Jones, S.	6	0,94	17	2,8	West Virginia University
Hyndman, B.	5	0,79	94	18,8	Charles Sturt University
Krause, J.M.	5	0,79	31	6,2	University of Northern Colorado
Vernadakis, N.	5	0,79	41	8,2	Democritus University of Thrace
Wrench, A.	5	0,79	51	10,2	University of South Australia

Si se atiende a las instituciones más relevantes en lo que se refiere a producción científica sobre educación física y tecnología (tabla 3), se infiere que es el Ministerio de Educación y Ciencia de Ucrania la institución que se encuentra en primer lugar con 31 aportaciones (4,89%), seguida por la Universidad de West Virginia con 14 documentos (2,21%). En términos generales, las universidades estadounidenses son las más representativas, en concreto la Universidad de West Virginia, la University System de Georgia y la Universidad de Northern Colorado. Destaca la presencia de la Universidad de Granada en el 6º puesto en cuanto a instituciones más relevantes en lo referido a la materia de estudio con 9 publicaciones sobre la temática.

Tabla 3

Instituciones con mayor número de contribuciones sobre physical education y technology

Institución	Nº doc	%	Citas	I.Impacto
Ministry of Education Science of Ukraine	31	4,89	224	7,22
West Virginia University (EEUU)	14	2,21	128	9,14
University of Limerick (Irlanda)	11	1,73	209	19
University System of Georgia (EEUU)	11	1,73	39	3,54
Nanchang Institute of Science and Technology (China)	9	1,42	43	4,7
Universidad de Granada (España)	9	1,42	163	18,11
Loughborough University (Inglaterra, UK)	8	1,26	130	16,25
Democritus University of Thrace (Grecia)	7	1,11	74	10,5

University of Birmingham (Inglaterra, UK)	7	1,11	193	27,5
University of Northern Colorado (EEUU)	7	1,11	36	5,14

4. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los distintos indicadores bibliométricos, se han podido recoger los metadatos de la producción científica existente, la evolución, características e influencia del tema abordado.

De este modo, se han encontrado un total de 633 documentos, los cuales se concentran en un periodo de tiempo corto relativamente, entre 2000 y 2020. El punto álgido de esta producción científica se encuentra en el año 2017, sufriendo en los años siguientes una bajada en el nivel de producción que pensamos puede aumentar en los próximos años debido a la situación de confinamiento producida por la Covid-19 y que ha supuesto un reto a la hora de utilizar e implementar recursos tecnológicos al quehacer docente, creándose nuevas necesidades e implementándose nuevas estrategias que pueden haber dado lugar a futuras líneas de investigación.

Al realizar esta investigación se ha podido confirmar la ley de Bradford, la cual indica que un número reducido de revistas concentran el mismo o parecido número de documentos que otros grupos mayores de revistas. De las 5 revistas del núcleo, 3 se encuentran en el primer cuartil de la temática Education, indicando la relevancia e interés de los estudios que relacionan EF y Tecnología

En cuanto a la productividad diacrónica de la temática, a raíz del aumento de la tecnología, la relación entre EF y esta ha ido en aumento, poniendo de manifiesto el potencial de mejora e innovación pedagógica que tiene la EF con respecto a las nuevas tecnologías, mobile learning y Apps (Díaz-Barahona, 2020). Es posible que nos encaminemos a una “nueva EF” que conlleve un cambio significativo en la cultura de la enseñanza de la EF en España, donde el contacto físico entre profesores y estudiantes antes era normal y se daba por sentado (Varea, González-Calvo y García-Monge, 2020).

Pero, a pesar de la innegable asociación entre tecnología y enseñanza, el uso de la tecnología sin una formación y preparación previa por parte de los docentes encargados de ponerla en práctica puede dar lugar a que no se consigan las actuaciones deseadas en cuanto a actividad física y el uso de complementos tecnológicos puede conducir a situaciones de sedentarismo e inactividad física (Pyle y Esslinger, 2014).

Como futura línea de investigación, hay que señalar que un estudio de carácter bibliométrico supone un primer paso para el conocimiento más profundo de una temática. Por eso, como siguiente paso a este estudio, sería conveniente establecer una población de estudio (profesorado y alumnado) y conocer sus percepciones en cuanto a formación en materia tecnológica, competencia digital, mobile learning y las carencias que puedan presentar para que, en el futuro, unos puedan ser referente de uso en materia tecnológica aplicada a la EF y que otros sean capaces de adquirir los conocimientos, comportamientos y actitudes que se deriven de su uso.

5. conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio bibliométrico son el ejemplo de cómo avanza la tecnología, especialmente en los últimos años y cómo es necesaria una constante formación y reciclaje continuo de todos los elementos de la comunidad educativa participantes.

El uso de la tecnología debe integrarse en la formación académica en todas las etapas educativas, así como en todas las materias, aportando elementos innovadores a la misma y fomentando la investigación relacionada, permitiendo el avance y la mejora del proceso de Enseñanza Aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., y Rodríguez García, A. M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC*, 7(1), 256-274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>
- Bradford, S. C. (1934). Sources of Information on Specific Subjects. *Journal Information Science*, 10, 173-180. <https://doi.org/10.1177/016555158501000406>
- Campos Soto, M. N., Navas-Parejo, M. R., y Moreno Guerrero, A. J. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 47-60.
- Casey, A, Goodyear, V. A y Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education, *Sport, Education and Society*, 22:2, 288-304, DOI: [10.1080/13573322.2016.1226792](https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1226792)
- Cruz, M. (1999). Bibliometría y Ciencias Sociales. *Clío: History and History Teaching*, 7, 1-10.

- Darabi, A., Liang, X., Suryavanshi, R., y Yurekli, H. (2013). Effectiveness of online discussion strategies: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 27(4), 228-241.
- Díaz-Barahona, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2020, vol. 37, núm. 37, p. 763-773.
- Fernández-Cano, A., y Bueno, A. (1999). Synthesizing scientometric patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46(2), 349-367.
- Gómez-García, G., Rodríguez-Jiménez, C., y Ramos Navas-Parejo, M. (2019). La realidad virtual en el área de educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 11(Supl. 1), 177-186.
- Goodyear, V. A., Kerner, Ch., y Quennerstedt, M. (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24:3, 212-225, DOI: [10.1080/13573322.2017.1375907](https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907)
- Isidori, E. (2020). Sports Pedagogy at the Time of COVID-19. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 145-146.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., y Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education*, 104, 18-33.
- Liesa, M., Vazquez, S., y Lloret, J. (2016). Identifying the strengths and weaknesses of the digital competency in the use of internet applications in first grade of the teacher degree. *Revista Complutense De Educacion*, 27(2), 845-862. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409
- López Frías, J., y Torres, C.R. (2020). El valor del deporte y del deportista. En J.L. Pérez Triviño (Ed.), *El deporte tras el coronavirus: una visión transversal del impacto de la crisis en el deporte* (pp. 347-352). Barcelona: impreso por el autor.
- Marín-Marín, J. A., Moreno-Guerrero, A. J., Dúo-Terrón, P., y López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-21.
- Miranda, A. (1990). Bibliometría. *Bibliotecas*, 8, 1-11.
- Piedra, J. (2020). Redes sociales en tiempos del COVID-19: el caso de la actividad física. *Sociología del deporte*, 1(1), 41-43.
- Price, D. J. S. (1986). *Little Science, big science and beyond*. Nueva York, NY: Columbia University Press.

Pyle, B., y Esslinger, K. (2014). Utilizing technology in physical education: Addressing the obstacles of integration. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(2), 35.

Rodríguez Jiménez, C., Romero Rodríguez, J. M., y Campos Soto, M. N. (2019). La competencia digital de los futuros docentes. Formación y desarrollo en Educación Superior. En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro. ISBN 978-84-17667-23-8, pp. 1032-1041

Rodríguez-García, A.M., Trujillo-Torres, J.M., y Sánchez-Rodríguez, J. (2015). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 623-646. <https://doi.org/10.5209/RCED.58862>

Rodríguez-García, A. M., Romero Rodríguez, J. M., y Agreda Montoro, M. (2019). Impact of ICT on the teaching of Physical Education: a bibliometric research study. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 3(1), 1-14.

Siemens, G. (2014). Digital Learning Research Network. LearnSpace, November. vol. 4, 11-18. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2014/11/18/digitallearning-research-network-dlrn/>

van Laer, S., y Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454.

Varea, V., González-Calvo, G., y García-Monge, A. (2020). Exploring the changes of physical education in the age of Covid-19. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861233>.

CAPÍTULO 3.

EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Juan Manuel Trujillo Torres, Carmen Rodríguez Jiménez, José Antonio Martínez
Domingo y Carmen Rocío Fernández Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación de nuestra sociedad tiene como uno de sus objetivos adaptarse a las necesidades de cada momento que se vive (Cobo, 2010), mientras que en épocas pasadas esto no era así, pues el principal reto a superar era la alfabetización de la población sin tener en cuenta las necesidades individuales o específicas.

Sin embargo, una característica común en todas las épocas vividas son algunas preocupaciones permanentes que existen dentro la educación. Entre estas destacan el fracaso escolar y su consiguiente abandono del sistema educativo (Trujillo-Torres, et ál., 2019).

En concreto este trabajo se va a centrar en abordar el abandono escolar y el abandono escolar temprano en el contexto educativo español. Realizando un análisis a través de las diferentes comunidades autónomas españolas y señalando las características de esta población.

2. EL ABANDONO ESCOLAR. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

El abandono escolar se define como ese grupo de individuos entre 18 y 24 años que sin una justificación aparente han abandonado su formación. Únicamente tienen o deberían tener el título de Enseñanza Obligatoria y en la actualidad no reciben formación alguna (MEFP, 2019).

Dentro del concepto de abandono escolar existen varias clasificaciones para los estudiantes según cómo haya sido o esté siendo este abandono. Así, están aquellos estudiantes que simplemente no asisten al centro escolar; por otro lado, están aquellos que en un primer momento abandonan, pero después retoman sus estudios; y, por último, aquellos que abandonan los estudios a causa de un cambio de residencia, ya sea este dentro del mismo país o en otro diferente.

Las consecuencias del abandono escolar para aquellas personas que no continúan con una formación completa pueden ser las siguientes (Ruiz-Ramírez, et ál., 2014; Trujillo-Torres, et ál., 2019):

- Limitaciones en el plano personal
- Limitaciones en el desarrollo del puesto de trabajo
- Pocas oportunidades laborales
- Trabajos de poca calidad
- Mayor tasa de paro
- Posible marginación
- Exclusión socio-económica

En el presente, son las administraciones las encargadas de ofrecer todos los recursos disponibles a los centros educativos para atender cualquier tipo de necesidad de los discentes. Es decir, el fracaso y el abandono escolar deben ser también objeto de atención de las administraciones y que doten así de recursos humanos y materiales suficientes para paliar estos fenómenos (de la Fuente, 2009; ITE, 2016).

De este modo, se puede observar cómo en los últimos años a través de las diferentes leyes educativas que se han sucedido en España (LOE, 2006; LOMCE, 2013) la preocupación por la reducción de estos fenómenos y las tasas existentes sobre ellos ha sido un elemento central.

En la actual ley educativa vigente la LOMLOE (2020) de igual modo se abordan estas preocupaciones. Así, se puede ver cómo en las novedades que introduce con respecto a la ley predecesora, la actual muestra una gran cantidad de acciones a este respecto. Por ejemplo, en los planes y compromisos de esta reforma de ley se proponen:

- El impulso de una educación basada en competencias e inclusiva junto con la reducción del abandono educativo temprano.
- La definición de modelo de Plan de Contingencia para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes independientemente de la situación o contexto.

De igual manera, en esta ley se incluyen novedades con respecto al avance en la equidad y la lucha contra la segregación, elementos fundamentales a tener en cuenta

cuando se trata la temática del abandono educativo. Por consiguiente, se pueden observar las siguientes propuestas:

- Definición de las necesidades educativas especiales relacionándolas con las barreras que limitan el derecho de educación de los estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad tanto socioeducativa como cultural.

Esta remodelación de ley junto con la anterior con la cual se complementa, establecen una serie de planes de actuación. Estos son específicos para los centros escolares para que así se puedan desarrollar acciones para paliar o evitar el fracaso escolar (Ritacco-Real & Amores-Fernández, 2011). Entre estos se destacan:

- Plan de prevención y control del absentismo
- Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
- Programas de Diversificación Curricular
- Programas de apoyo y refuerzo
- Programas de Compensación Educativa

A través de estos planes y las acciones que se realizan como consecuencia deben tener en cuenta el lugar donde se llevan a cabo, es decir, el contexto. Así pues, estas actuaciones pueden ser (PROA, 2018):

1. Acciones de atención al estudiante
2. Acciones para la familia
3. Acciones sobre el contexto

Los avances desarrollados en nuestro país dentro de la educación han abordado diferentes áreas como la presencia de las TIC o cambios en cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Jiménez, et ál., 2019). Sin embargo, la problemática del abandono escolar y las demás problemáticas asociadas a este fenómeno, siguen sin ser completamente paliadas, aunque es importante señalar que teniendo en cuenta los resultados oficiales que los diferentes organismos proporcionan estos son cada año mejores.

3. CAUSAS DEL ABANDONO ESCOLAR

Esta problemática puede tener muchos y diferentes orígenes. Al igual que antes se exponían los tres tipos de actuaciones que se pueden llevar a cabo a través de los planes

de actuación y hacia quién están dirigidas, con respecto a las causas pasa igual, estas proceden de los mismos tres entornos (Romero Sánchez & Hernández Pedreño, 2019).

De este modo, en primer lugar, están los factores personales:

- Cognitivos
 - Aptitudes
- No cognitivos
 - Motivaciones
 - Autopercepción

Se sigue con los factores ajenos al individuo, esto es, el contexto escolar y los factores sociales, entre estos últimos (Capdevilla-Seder, & Bellmunt-Villalonga, 2016; González-Rodríguez, et ál., 2016; Thibert, 2013):

- Grupo de iguales
- Entorno familiar
- Situación socioeconómica
- Factor sexual. Dependiendo del sexo del individuo (masculino, femenino) la tasa de abandono difiere. Así, son diversos estudios (Andión, et ál., 2017; Fernández, et ál., 2010; García-Fernández, 2016) los que demuestran que las mujeres siempre obtienen mejores resultados en cuanto a niveles de fracaso y abandono escolar que los hombres en cualquiera de las etapas educativas

3. EL ABANDONO ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

En contexto español, que es donde nos encontramos, el abandono temprano de la educación y formación de nuestro sistema escolar se sitúa en un 16,0%, si se compara con el resultado del año 2019 (17,3%) se comprueba que ha bajado considerablemente, pero es que además si la cifra se retrotrae una década hasta el año 2010 la tasa era de 28,2%. Es decir, la tendencia de este fenómeno es el descenso.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha elaborado una serie de informes y estadísticas (2020), a través de cuales no solo se pueden obtener datos genéricos como los que se acaban de exponer, si no que se ve de manera detallada cómo es la situación actual de España y de cada comunidad autónoma, así como la posición de

nuestro sistema educativo ante esta problemática en comparación con el resto de países de la Unión Europea.

En primer lugar, este informe destaca la diferencia aún hoy día muy significativa, que existe entre los hombres y mujeres con respecto al abandono escolar. Así, en el año 2020 el dato de los hombres era de 20,2% y el de las mujeres de 11,6%. El abandono masculino supone un 74% superior al de las mujeres.

Por otro lado, si se tiene en cuenta la nacionalidad de este grupo de población que abandona su formación dentro del sistema educativo español, en el año 2020 un 32,5% no poseía la nacionalidad española, superando en más del doble a la población de nacionalidad española (13,6%).

Con respecto a la situación de las diferentes comunidades autónomas dentro de España, País Vasco (6,5%) y Principado de Asturias (8,9%) son las que mejores datos tienen, encontrándose por debajo de la media europea (9,9%). Sin embargo, la ciudad autónoma de Ceuta es la que mayor tasa de abandono con un 25,5%, a pesar de que en la última década ha reducido los datos en 20 puntos menos.

Con respecto al impacto de la pandemia causada por la COVID-19 a través de este informe se confirma que no se le puede atribuir un impacto a esta casuística que haya afectado al abandono escolar.

4. CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto, es importante destacar que el abandono escolar como bien reflejan los datos es una problemática en descenso que debe seguir siendo prioridad en la sociedad para poder llegar, algún día, a su erradicación total.

Sin embargo, existen diferentes factores que hacen que sea una problemática que desencadena otras como por ejemplo esas grandes diferencias de tasas entre sexos o entre comunidad autónomas dentro del sistema educativo español.

Como futuras líneas de investigación sobre esta temática, se propone una profundización en las causas de estos porcentajes, así como un estudio más exhaustivo de las diferentes propuestas de las distintas comunidades autónomas ante el abandono escolar para poder comparar las acciones de todas ellas.

Por otro lado, es necesaria la investigación a este respecto teniendo en cuenta otros problemas como es el fracaso escolar, pues a pesar de no ser lo mismo, son conceptos y fenómenos estrechamente relacionados que no pueden obviarse dentro del contexto escolar.

Finalmente, destacar que la literatura a este respecto y los datos ofrecidos por las autoridades pertinentes ofrecen una visión de la situación actual y cómo ha sido su evolución a lo largo del tiempo muy clara, que lleva diferenciar muy bien los conceptos y conocer el estado actual de la cuestión. Por otro lado, tras ver los resultados que se están obteniendo desde hace una década, cabe señalar que nuestro sistema educativo y nuestro país como sociedad está haciendo un gran trabajo para paliar y terminar con este fenómeno que es el abandono escolar, por lo que solo queda continuar trabajando en ello.

REFERENCIAS

- Andión, I. R., Barca-Lozano, A., Brenlla-Blanco, J. C., & Barca-Enríquez, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 143-147.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín número 106 de 04/05/2006. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- BOE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín número 295 de 10/12/2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- BOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. Boletín número 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Capdevilla-Seder, A., & Bellmunt-Villalonga, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157-172.
- Cobo, E. (2010). Early leavers in education and training in Spain. *Revista De Educacion*, 31-62.
- Consejería de Educación y Cultura, Junta de Andalucía. (2018). Plan de Orientación, Refuerzo y Apoyo (PROA). <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/255b2d65-32e3-466c-b03f-1695ac0cb8f8/Instrucciones%2024-09-2018>
- de la Fuente Fernández, M. A. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de investigación en Educación*, 6, 173-181.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación la Caixa.

García Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles educativos*, 38(154), 191-213.

González-Rodríguez, D., Vidal, J., & Vieira, M. J. (2016). Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 2163-2171.

ITE. (2016). La Educación inclusiva. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>

Ritacco-Real, M. J., & Amores-Fernández, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 117-137.

Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). ANÁLISIS DE LAS CAUSAS ENDÓGENAS Y EXÓGENAS DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Educacion XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74.

Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité - Veille et Analyses*, 84. Lyon: Institut Français de l'Éducation.

Trujillo-Torres, J. M., Rodríguez-Jiménez, C., & Rodríguez-García, A. M. (2019). El abandono y el fracaso escolar. Retos a superar. En El Homrani, Báez y Ávalos (Eds.). *Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas*. Ugreduso, Universidad de Granada, Granada.

CAPÍTULO 4.
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PERSPECTIVA
SOSTENIBLE

Juan Carlos de la Cruz Campos, José María Sola Reche, Carmen Rocío Fernández
Fernández y José Antonio Martínez Domingo

1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Educación Física se enfrenta a graves problemas de sostenibilidad. Cada vez son más fuertes las tendencias que predicán una Educación Física que haga sostenibles las conductas motrices, favoreciendo aprendizajes, procedimientos, evaluaciones, materiales y recursos que faciliten comportamientos sostenibles, una vida equilibrada y saludable.

La sostenibilidad es definida como el "Desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades" (Informe Brundtland, Asamblea General de las Naciones Unidas, 1987). La Didáctica de la Educación Física Sostenible supone un tipo de educación contextualizada en la vida cotidiana, práctica y aplicada, por lo que las situaciones de aprendizaje constituyen la sustancia de la realidad vital de los educandos. Correr, saltar, andar, bailar, estirarse, sentarse, nadar o deslizarse con unos patines, suponen acciones motrices cotidianas en la vida de todo ser humano, cualquiera que sea su edad y condición, siendo estas las tareas motrices habituales y sostenibles que sirven para educar (Lagardera, 2009).

Y Didáctica sostenible también supone adaptarse al medio ambiente, a las tradiciones, al clima local y la idiosincrasia de cada población. Sostenible es patinar sobre hielo en países nórdicos, pero no lo es en países mediterráneos. Promover la natación en zonas costeras o con recursos hídricos seguros y suficientes es sostenible, pero no lo es en zonas montañosas o desérticas. Aun así, el concepto de sostenibilidad permanece difuso, con poca orientación sobre el desarrollo y mantenimiento de programas de desarrollo deportivo sostenible (Lindsey, 2008). Por ello, existe una clara necesidad de una mayor comprensión de la sostenibilidad organizativa e institucional de los programas de actividad física y deporte basados en la comunidad y diseñados para mejorar el desarrollo de los jóvenes más vulnerables (Whitley, Forneris y Barker, 2015).

Una Didáctica Sostenible de la Educación Física puede diseñarse eligiendo entre los elementos propios de la Didáctica (metodología, procedimientos, evaluación) y los de la actividad física con y hacia situaciones motrices congruentes con los valores éticos y morales que aparecen en La Carta de la Tierra de la UNESCO, con objeto de ayudar a las personas para que aprendan a llevar a cabo una ejercitación física sostenible, que ayudara a vivir en bienestar, equilibrio y felicidad (Lagardera, 2009)

Al comienzo de la pandemia COVID-19 no podíamos sospechar los posibles efectos que tendría la COVID-19 en los 17 ODS de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2019). Un año después de su inicio podemos calcular con más seguridad los efectos que ha provocado esta crisis en algunas de las áreas clave de la sostenibilidad, en concreto, en la igualdad de género, los DD.HH., el medioambiente y las finanzas sostenibles como los ámbitos en los que la pandemia ha tenido una mayor repercusión. La población infantil se ha visto enormemente afectada por la reducción de los servicios de atención y protección de la infancia, incluido el cierre de las instituciones educativas y deportivas, que ha aumentado la vulnerabilidad de los niños y niñas a la violencia, la explotación y el abuso (Usher, 2020).

En la década de los '60, el Banco Mundial propuso que para evitar el exceso de tecnificación y su repercusión medioambiental, los planteamientos debían ser globales, pero con actuaciones locales (“Think globally, act locally”) (Tarantola, 2005). Partiendo de este contexto, se han estudiado numerosos programas para mejorar la actividad física infantil. La mayoría se basan en estrategias de intervención basadas en la comunidad, la familia y la escuela para facilitar la actividad física a medida que se abordan los enfoques educativos (Drenowatz, Wartha, Fischbach, et al, 2013). Pero, en la actualidad, el reto ante el que nos enfrentamos es planificar, desde los niveles más básicos de la Educación y el Deporte, una actividad física tolerante, respetuosa y que facilite el empoderamiento e influencia en nuestra sociedad de las mujeres, de los jóvenes, de los excluidos o en situación de desamparo, entre otros grupos sociales.

A nivel mundial, un tercio de adultos y cuatro quintos de los adolescentes deberían ser físicamente más activos para cumplir con las recomendaciones de actividad (Bjørnarå, Torstveit, Stea, et al., 2017). El aumento de la actividad física implica un menor riesgo de sobrepeso y enfermedades crónicas, así como un potencial para reducir la importante contribución del transporte a las emisiones globales de CO₂. No obstante, la práctica de ejercicio físico requiere más gasto energético y mayor consumo de alimentos, conduciendo a la paradoja de que exista una necesidad global de disminuir las emisiones

de gases climáticos y, simultáneamente, una llamada para obtener mejores niveles de actividad física, por lo que los tipos de actividad física deben ser tenidos en cuenta considerando las próximas limitaciones de recursos.

El concepto de actividad física sostenible debe sugerir ciertos hábitos de actividad física con propiedades potencialmente sostenibles, como el transporte activo (Chillón, Evenson, Vaughn et al., 2011. Villa-Gonzalez, Barranco-Ruiz, Evenson et al., 2018). Sin embargo, las intervenciones deportivas o de actividad física a veces se consideran una panacea para los problemas sociales relacionados con los jóvenes y aunque esto puede explicar su proliferación, existe poca evidencia sólida para respaldar algunas de las afirmaciones hechas sobre la eficacia de tales programas, particularmente aquellos relacionados con los beneficios sostenidos para los jóvenes (Armour, Sandford, & Duncombe, 2013).

Los enfoques recomendados para promover la actividad física de los niños a través de las escuelas requieren que los maestros de educación física sirvan como defensores y líderes de los Programas de Actividad Física Escolar. El sistema Educativo, la actividad física y el deporte pueden contribuir, a su nivel, en actuaciones locales y globales. A diferencia de otros ámbitos, la educación y el deporte pueden traspasar fronteras y difundir una cultura y unos valores sostenibles pero algunos autores critican la sostenibilidad considerándola un concepto amorfo y con una orientación poco concreta (Lindsey, 2008). Pero, existe poca evidencia que sugiera que los maestros de educación física estén idealmente preparados o respaldados para asumir roles de liderazgo en los Programas de Actividad Física Escolar (Webster, Beets, Weaver et al., 2015).

Los objetivos de esta revisión han sido obtener evidencias científicas sobre la Didáctica Sostenible de la Educación Física realizada por niños y adolescentes durante la presente década, confrontar los estudios que relacionan la Educación Física con prácticas sostenibles y determinar los esfuerzos investigadores para desarrollar unos patrones de Educación Física sostenible en escolares y adolescentes.

2. MÉTODO

2.1. Fuente de datos y estrategia de búsqueda:

Revisión sistemática de estudios de intervención en jóvenes y publicados en artículos científicos. Los artículos se identificaron a través de una búsqueda automatizada en las bases de datos de los sistemas referativos: ERIC (Education Resources Information Center), Professional Development Collection, Primary Search, MAS Ultra - School Edition, Middle Search Plus y SCIELO España. La revisión se efectuó entre los meses

de enero a marzo de 2021. Los registros se limitaron a los publicados en español, inglés y francés entre enero de 2010 y diciembre de 2020. Además, se hizo un seguimiento de las referencias de los artículos seleccionados para encontrar publicaciones adicionales sobre este tema. Como este estudio era una revisión sistemática de los estudios primarios no se requería ninguna aprobación ética.

Las palabras claves para realizar la búsqueda fueron sido: Didactics AND Physical Activity AND Youth AND Sustainability. Para la utilización correcta de la terminología se consultó la edición 2018 de los descriptores en ciencias de la educación en <https://eric.ed.gov/>.

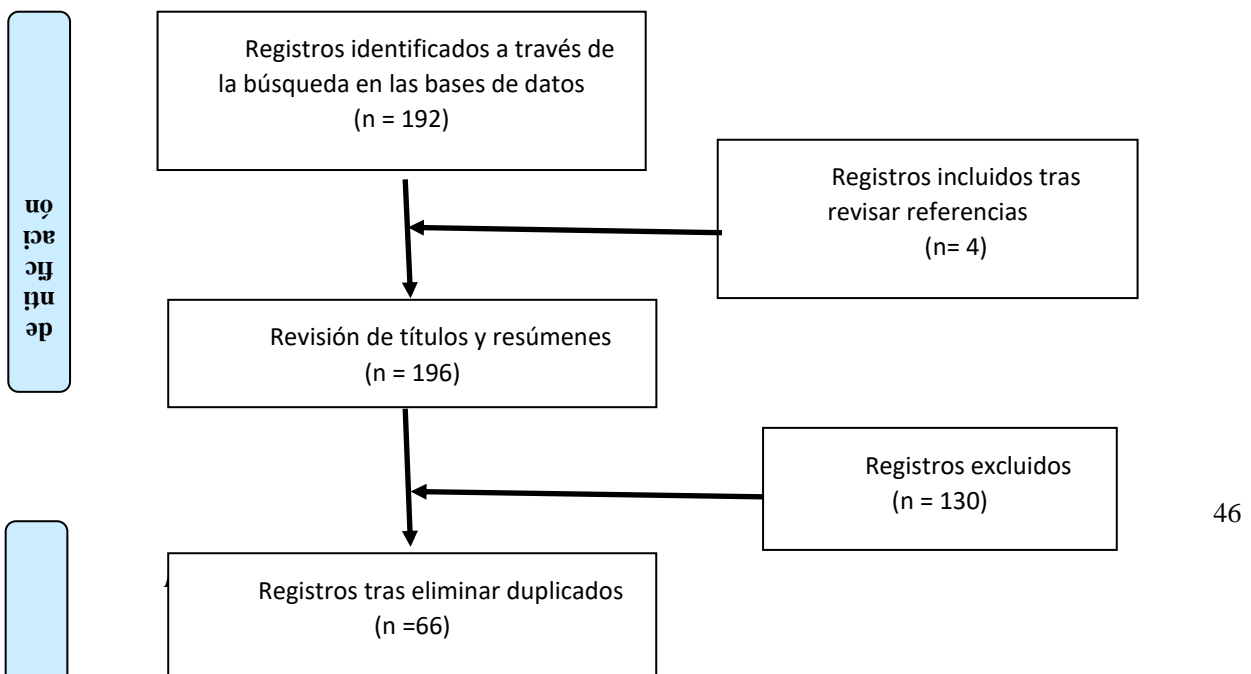
No hubo restricciones en cuanto a las fechas de publicación y tampoco se ha tenido en cuenta las metodologías didácticas, el tipo de ejercicio físico o las estrategias de sostenibilidad.

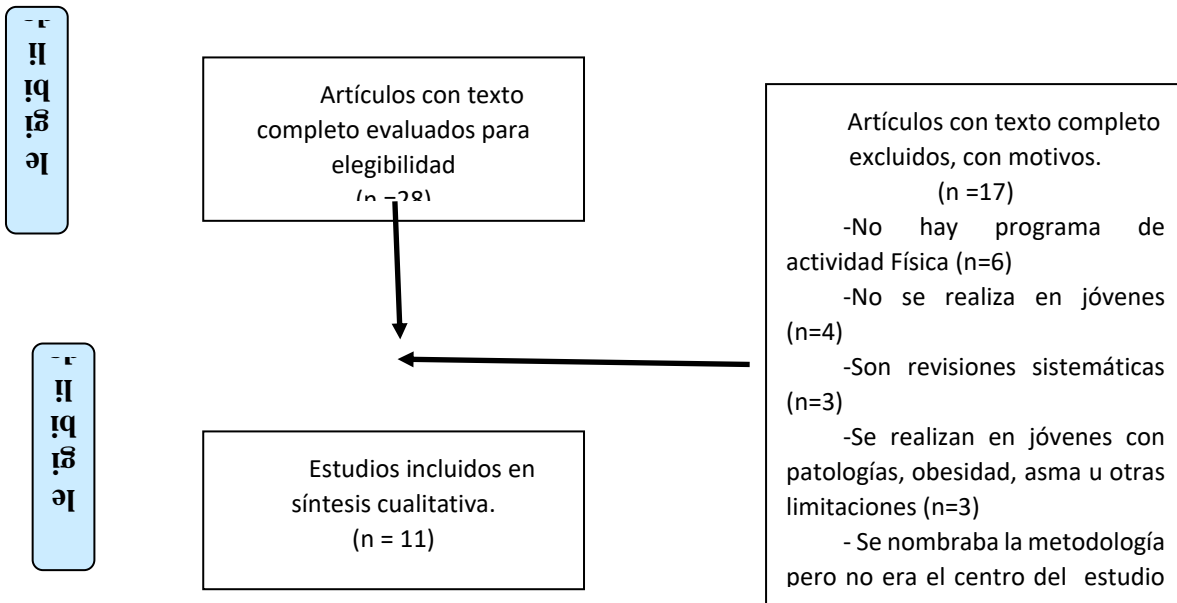
Además, para cumplir con los objetivos de esta revisión solo nos hemos interesado por los estudios relacionados con los componentes de sostenibilidad y cuyos cuestionarios administrados incluían variables relacionadas con la misma. Debido al limitado número de estudios sobre esta temática no se ha tenido en cuenta el tipo de instrumento que se ha utilizado para la medición de la actividad física o sostenibilidad.

Todos los artículos fueron examinados para su elegibilidad en base a su título y su resumen. El siguiente paso fue la revisión por parte de los revisores de las versiones de texto completo de los estudios considerados elegibles o posiblemente elegibles para ver si cumplían los criterios de inclusión y así, siguiendo las recomendaciones PRISMA confirmar su selección y su inclusión en la revisión sistemática (Figura 1).

Figura 1.

Diagrama de flujo. PRISMA. 2009.





(De: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097).

2.2. Sistema de búsqueda:

Para la búsqueda de bibliografía se utilizaron los siguientes métodos:

- Análisis de documentos, lo que permitió extraer la información más relevante y separarla en sus elementos constituyentes.

- Síntesis de la información, que hizo posible la ordenación y la combinación de la información extractada, así como una evaluación comparativa.

- Concluida la búsqueda, se estableció una selección de los artículos que quedaron incluidos en la revisión. Para ello fue preciso considerar la utilidad y la relevancia del tema estudiado. También se analizó y se incluyó en el resumen la aplicabilidad de los resultados al tema de estudio.

Se obtuvieron 192 registros. El resultado del proceso de búsqueda permitió seleccionar 11 estudios que cumplieron con los criterios de selección (Tabla 1).

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de los estudios.

	INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
Población	Niños Adolescentes	Deportistas o adultos Adultos Poblaciones especiales
Grupo de comparación	Practicantes de actividad física sostenible Control	No hace comparación entre los practicantes de actividad física sostenible o tradicional
VARIABLES	Salud, alimentación. Ejercicio físico Psicológicas Antropométricas	No incluye medición de variables de sostenibilidad
Tipos de estudios	Estudios transversales o longitudinales que presenten resultados de sostenibilidad en programas de Educación física	Artículos que no estén en inglés o español.
	Resultados de sostenibilidad diferenciados por tipos ejercicio físico	Estudios de intervención, revisiones sistemáticas o meta-análisis No se especifica que se practique actividad física sostenible.

Seguidamente, tuvo lugar la lectura crítica de todo el documento determinando el diseño del estudio y sus objetivos, los datos descriptivos de los participantes, la intervención llevada a cabo, las variables, los resultados más significativos y las conclusiones obtenidas. La validez de los artículos seleccionados estuvo dada por el grado de evidencias demostrado, por las recomendaciones del artículo y por la aplicabilidad a nuestro contexto.

Durante la revisión de texto completo se buscaron criterios de sostenibilidad y la comparación de este grupo de estudio con grupos control o con metodología de Educación Física tradicional o estándares de la población. Además, se buscaron las herramientas de

evaluación utilizadas para medir la actividad física o las variables de sostenibilidad relacionadas.

2.3. Selección de estudios

Para establecer los criterios de inclusión y exclusión de los estudios nos hemos basado en 4 componentes (población, medio ambiente, grupo de comparación, variables y tipos de estudios).

Un revisor examinó los títulos y los resúmenes de los registros obtenidos de la base de datos y, más tarde revisó el texto completo de los artículos seleccionados. Una vez revisados todos los artículos se realizó manualmente la extracción de datos de los estudios incluidos en la revisión sistemática. Esta extracción de datos se realizó a través de una tabla descriptiva que incluía todos los factores necesarios que nos permitían realizar más tarde la comparación de las características y los resultados obtenidos en los diferentes estudios.

Los datos se analizaron de forma descriptiva debido a la heterogeneidad entre las poblaciones de participantes, los resultados obtenidos y, sobre todo, por la diversidad de instrumentos utilizados para medir las variables de interés en los estudios incluidos. Es por esto por lo que no se planificó ni se realizó ningún meta-análisis cuantitativo. En la extracción de datos se ha informado de las medias y las desviaciones típicas para los datos continuos y, se han recogido las frecuencias o proporciones para los elementos de datos categóricos.

3. RESULTADOS

Se encontraron 192 registros. En un primer cribado se eliminaron 130, excluyendo los duplicados, aquellos de los que no se disponía del texto completo y los que no estaban escritos en inglés, francés o español (Figura 1). En un segundo cribado se eliminaron otros 19 por no estar publicados en revistas científicas registradas en JCR o SJR, los artículos de opinión, los basados en recomendaciones realizadas por sociedades científicas y los realizados en jóvenes con alguna patología. Los 28 artículos restantes fueron evaluados por cada uno de los autores de la revisión, excluyendo a otros 17 por no constituir estudios replicables, no basarse en programas de ejercicio físico sostenible, no indicar la intervención llevada a cabo, las variables o los resultados más significativos.

Los documentos seleccionados se indican en la tabla 2

Tabla 2.

Artículos seleccionados

Autor, año, País	Tipo de estudio	Muestra	Variab	Variables	Tiempo	Resultados
Armour, et al (2013) Reino Unido	Estudio longitudinal de programas de actividad física infantil.	HSBC / OB: 596 jóvenes, 28 profesores, 50 mentores. SSLfS: 10712 jóvenes, 818 colegios.	Elaboración de perfiles individuales de alumnos y creación de modelos lógicos de los programas.	de 4 años	6	Encuentran diferentes mecanismos interactuando para producir resultados positivos.
Belton et al (2010) Irlanda	Descriptivo narrativo	26 profesores colaboradores en prácticas	Colaboración entre profesores, entrenamiento inicial y folletos explicativos	2 sem	La cooperación entre profesores tuvo un impacto positivo en la práctica docente	
Benjamin (2010) EEUU	Intervención de sostenibilidad	600 estudiantes de 5°- 8° de 2 colegios judíos	Encuestas sobre hábitos nutricionales y deportivos. Índices de Salud Escolar	sobre 2 cursos	2	Aumentos de conocimientos y mejora de hábitos de EF
Brown et al (2011)	Sostenibilidad ambiental en el	56 varones; 121	Autoinformes sobre liderazgo, afinidad por la	24 días	Se gana independencia, mejora la	

EEUU	programa Camp Grow de gestión ambiental	mujeres. (10- años) de 18	naturaleza y empoderamiento.		resolución de problemas, afinidad por la naturaleza y el empoderamiento,
Domin ick et al (2016) EEUU	Estudio descriptivo a través de encuestas	3411 en 14 hogares residencia les para niños	Sostenibilidad del programa Environmental Interventions in Residential Children's Homes	2 años	Se mejoraron los entornos que promueven la Actividad Física
Erwin et al (2011) EEUU	Niños: Intervención con pausas de actividad de 5-10 minutos de actividad física. Profesores: 2 clases de 30´de formación	106 alumnos (75 chicas) de 3º-5º de 2 colegios elemental es. Edad: 10.07 ± SD: 0.93 años.	Variables podométricas	Un mes	Los maestros que cumplían con una pausa de actividad conseguían estudiantes que acumulaban un ~33% más de pasos/ día
Evans et al (2018) EEUU	Estudio de métodos mixtos comparando grupo control con grupo practicante de actividad física	76 estudiante s 20.1 ± 3.5 años. 57,8 % mujeres	Encuestas alimen tarias, y consumo de bebidas azucaradas	16 sema nas	En un 96,1 % hubo mejoras en los patrones dietéticos y menor consumo de bebidas deportivas/ azucar adas.

Forneris et al (2013)	4 Estudios de caso, descriptivos pre y post intervención comparando programas de actividad física sostenible	Adolescentes desatendidos o refugiados.	Relacionadas con la enseñanza de la responsabilidad personal y social: -Respeto de los derechos y sentimientos de los demás; -Esfuerzo y cooperación; -Ayuda a otros y liderazgo, -Transferencia fuera del programa.	6 meses,	Proporciona descripciones de los desafíos y estrategias hacia la sostenibilidad en 4 programas de actividades físicas y deportivas en jóvenes desatendidos o refugiados.
Hivner et al (2019)	Estudio descriptivo con análisis multifactorial del programa BHS (Building Healthy Schools).	13 colegios de primaria y secundaria	Identificar a los colegios más destacados en bienestar mediante comunicaciones directas (teléfono, email, reuniones)	2 años	Los programas equilibran las prioridades en competencia y respaldan el éxito de sus estudiantes.
Osborne (2012)	Estudio observacional cualitativo	16 profesores de colegios públicos de dos ciudades.	Notas de campo, 108 fotografías y 20 documentos (periódicos escolares, materiales educativos y un manuscrito de EF)	Un curso	Se mejora el trabajo extraescolar, mediante U.D. de Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible.

Ramos et al (2020)	Estudio descriptivo pre y post intervención	15 niños, de 6-7 años (53 % chicas)	Datos antropométricos, composición corporal, actividad física acelerometría y Mediterranean Diet Quality Index for children and teenagers)	6 sesiones	Se mejor la adherencia a la dieta mediterránea y AF
--------------------	---	-------------------------------------	--	------------	---

Las variables estudiadas se agruparon en Elaboración de perfiles individuales de alumnos, estudios de casos a nivel escolar y creación de modelos lógicos de los programas. El 54 % de los estudios (6 estudios) han analizado el efecto de programas concretos de actividad física, mientras que el 64 % (7 estudios) consistieron en realizar estudios descriptivos a través de diferentes tipos de encuestas, cuestionarios, entrevistas, autoinformes, notas de campo, fotografías y documentos.

4. DISCUSIÓN

En esta revisión sistemática de 11 estudios el objetivo principal ha sido sintetizar la bibliografía sobre actividad física sostenible en niños y adolescentes durante la última década. Aunque la temática está claramente definida, los estudios seleccionados muestran una gran diversidad de enfoques, metodología, participantes (muy diferentes edades, sexo, cultura o etnia), variables estudiadas y análisis.

Con los artículos seleccionados apreciamos que es necesario desarrollar una nueva didáctica, obviamente, junto a una nueva educación física, que necesita ser sostenible, pero también de un nuevo deporte, de un deporte sostenible que sea eminentemente respetuoso con la persona, con sus límites, que no se asuman riesgos innecesarios y que se lleven a cabo prácticas cotidianas con la finalidad de restaurar los daños ocasionados, de cuidado, de reposo, de modo que el deportista, que tanto y tanto exige de su cuerpo, aprenda a cuidarlo y darle todo lo que necesita para que sea capaz de vivir de modo apacible, feliz y sano (Lagardera, 2009)

Hemos encontrado solo 4 artículos enfocados a los descriptores: Sostenibilidad, Educación, actividad física y juventud. 2 fueron realizados en Estados Unidos, uno en

Reino Unido y otro en Brasil. Los sujetos estudiados fueron los propios jóvenes en 3 estudios. En uno se estudiaron 10.000, en otro 177 y en otro no se especifican. En el artículo de Osborne (2012) se evaluaron a 16 profesores de colegios públicos. Los enfoques metodológicos y aproximaciones a la sostenibilidad fueron muy heterogéneos y poco comparables entre sí. Mientras que el estudio de Armour (2013) estudió programas financiados de forma privada (Open Bank HSBC y Sky Sports), los demás recibieron fondos públicos.

En tres de ellos se abordó la sostenibilidad desde un punto de vista medio ambiental y sólo en uno se tuvo como objetivo primario la protección de jóvenes desatendidos para favorecer un desarrollo juvenil positivo (Whitley et al, 2015). El desarrollo juvenil positivo es definido como *“un enfoque intencional y pro-social que involucra a los jóvenes dentro de sus comunidades, escuelas, organizaciones, grupos de compañeros y familias de manera productiva y constructiva”* (Larson, 2000). Estos programas tienen un alto valor educativo y pedagógico. Coinciden en indicar que involucrar a los jóvenes en los esfuerzos de la comunidad para promover la sostenibilidad ambiental tiene implicaciones importantes para los jóvenes y para las comunidades en las que viven.

En revisiones anteriores, ya se contemplaba la sostenibilidad como uno de los muchos procesos conocidos para fomentar el desarrollo juvenil positivo (Schusler y Krasny, 2010). Por ejemplo, completar proyectos de servicio, servir en comités de toma de decisiones u organizar eventos especiales ofrecen oportunidades para que los jóvenes contribuyan a un cambio comunitario duradero.

Sin embargo, en ninguno se consideraron otros aspectos de la sostenibilidad, como una actividad física tolerante, respetuosa o que facilitara el empoderamiento e influencia en nuestra sociedad de las mujeres. La noción de empoderamiento es definida como: la relación de la mujer con la toma de «poder», fortalecimiento de la autoestima, la confianza en sí misma y la capacidad de elegir las orientaciones en su propia vida así como, con el poder colectivo de cambio de las relaciones de género en las esferas económica, política, jurídica y sociocultural (Zimmerman, 2000). A nivel de la actividad física y el deporte, el empoderamiento de la mujer contempla procesos y estructuras que mejoran la participación femenina en el deporte y que mejoran la efectividad organizacional para el logro de metas, como participar y competir en las mismas condiciones que los varones, obtener la misma financiación y premios, alcanzar representación en los órganos de dirección y de toma de decisiones, así como adaptar los

reglamentos a las necesidades femeninas, evitando la discriminación y los prejuicios (Blinde, Taub y Han, 1994). En las acciones de empoderamiento, las mujeres deportistas pueden desarrollar cualidades potenciadoras que la sociedad no les atribuye: (a) competencia corporal, (b) percepciones de un yo competente, y (c) un enfoque proactivo de la vida. A pesar de participar en un contexto deportivo que está gobernado en gran medida por hombres y donde prevalecen las nociones masculinas de poder, la naturaleza del empoderamiento femenino debe ser consistente con las reconceptualizaciones feministas (Blinde, Taub y Han, 1993).

En los estudios seleccionados tampoco se ha abordado la sostenibilidad en relación al acoso en el deporte. Las niñas que sufren acoso en el deporte, no sólo abandonan precozmente la práctica deportiva, sino que además arrastran sus secuelas de forma permanente. Recientes revelaciones de mala conducta sexual por parte de entrenadores deportivos han desafiado las creencias arraigadas en el valor educativo del deporte. Sin embargo, hay muy poco conocimiento sobre la dinámica de la explotación sexual en el deporte sobre el cual basar las mejoras en la práctica del entrenamiento o la enseñanza deportiva. Investigaciones inductivas realizadas por Cense y Brackenridge (2001) en Gran Bretaña establecieron un conjunto de factores de riesgo hipotéticos para el abuso sexual en el deporte.

En los artículos revisados, la sostenibilidad parece enfocarse solo a la protección del medio ambiente, apoyándose en iniciativas públicas y privadas. En nuestro país esta orientación está respaldada también por numerosas entidades, como el COE acogido a las políticas globales del COI, que colabora con The United Nations Environmental Programme (UNEP) (Gray, 1990) y, desde 1995, se exigen criterios de sostenibilidad a las ciudades candidatas a la elaboración de los Juegos Olímpicos. La Estrategia Nacional sobre Deporte y Sostenibilidad (Green Cross, 2019) destaca la relación directa entre deporte y medio ambiente, siendo la comunidad deportiva una de las primeras defensoras de un modelo de desarrollo sostenible y promotor de la difusión de los valores de la sostenibilidad. También establece unas líneas de acción, todas ellas encaminadas a la protección del medio ambiente.

5. CONCLUSIONES

En la última década no hay suficientes estudios que demuestren que se están haciendo investigaciones de relieve sobre la sostenibilidad de la actividad física en la juventud.

En la actualidad, la Educación Física y su Didáctica de nuestro entorno, son poco o nada sostenibles, por su excesiva dependencia de tecnologías obsoletas, de medios

fungibles que encarecen la actividad y repercuten directamente sobre el ecosistema influenciada por las fuerzas audiovisuales y propagandísticas. Existe un predominio de actividades basadas en la oposición y muy pocos en relación a la cooperación.

Es necesario desarrollar una Didáctica sostenible de la Educación Física, que favorezca las acciones motrices individuales evolutivas y las cooperativas entre personas en función de las circunstancias geográficas, climatológicas, económicas y sociales.

REFERENCIAS

- Armour, K., Sandford, R. y Duncombe, R. (2013). Positive youth development and physical activity/sport interventions: Mechanisms leading to sustained impact. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(3), 256-281.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C., y Meegan, S. (2010). The evaluation of a cooperating physical education teachers programme (COPET). *European Physical Education Review*, 16(2), 141-154. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X10381302>
- Benjamins, M. R., y Whitman, S. (2010). A culturally appropriate school wellness initiative: Results of a 2-year pilot intervention in 2 jewish schools. *Journal of School Health*, 80(8), 378-386. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00517.x>
- Bjørnará, H. B., Torstveit, M. K., Stea, T. H. y Bere, E. (2017). Is there such a thing as sustainable physical activity? *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(3), 366-372.
- Blinde, E. M., Taub, D. E., y Han, L. (1993). Sport participation and women's personal empowerment: Experiences of the college athlete. *Journal of Sport and Social Issues*, 17(1), 47-60.
- Blinde, E. M., Taub, D. E., y Han, L. (1994). Sport as a site for women's group and societal empowerment: Perspectives from the college athlete. *Sociology of sport journal*, 11(1), 51-59.
- Browne, L.P., Garst, B.A. y Bialeschki, M.D. (2011). Engaging youth in environmental sustainability: Impact of the Camp 2 Grow program. *Journal of Park and Recreation Administration*, 29(3).
- Brundtland, G. (1987). El desarrollo sostenible. *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://desarrollosostenible.wordpress.com/2006/09/27/informe-brundtland>*.
- Cense, M., y Brackenridge, C. (2001). Temporal and developmental risk factors for sexual harassment and abuse in sport. *European Physical Education Review*, 7(1), 61-79. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X010071006>

Chillón, P., Evenson, K. R., Vaughn, A. y Ward, D. S. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 10-17.

Dominick, G. M., Tudose, A., Pohlig, R. T., y Saunders, R. P. (2016). Sustainability of physical activity promoting environments and influences on sustainability following a structural intervention in residential children's homes. *Health Education Research*, 31(2), 207-219. doi:<http://dx.doi.org/10.1093/her/cyw004>

Drenowatz, C., Wartha, O., Fischbach, N. y Steinacker, J. M. (2013). Intervention strategies for the promotion of physical activity in youth. *Dtsch Z Sportmed*, 64, 170-175.

Erwin, H. E., Beighle, A., Morgan, C. F., y Noland, M. (2011). Effect of a low-cost, teacher-directed classroom intervention on elementary students' physical activity. *Journal of School Health*, 81(8), 455-461. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00614.x>

Evans, M. S., Massey-Stokes, M., & Denson, K. (2018). Effectiveness of a required health-related fitness course on dietary behaviors among community college students. *Journal of Health Education Teaching*, 9(1), 1-13. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/effectiveness-required-health-related-fitness/docview/2101388476/se-2?accountid=14542>

Forneris, T. (2013). Project Nepal: The experience of implementing life skills programming in a developing country. In R. Schinke & R. Lidor (Eds.) *Case studies in sport development: Contemporary stories promoting health, peace and social justice* (pp.175–186). Fitness Information Technology: Morgantown, WV.

Forneris, T., Whitley, M. A. y Barker, B. (2013). The reality of implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65, 313–331.

Forneris, T., Whitley, M. A., & Barker, B. (2013). The reality of implementing community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 65(3), 313-331.

Gray, M.A. (1990) The united nations environment programme: An assessment. *Environmental Law*, 20(2), 291-319.

Green Cross (2019). *Estrategia Nacional sobre Deporte y Sostenibilidad*. Recuperado el 01 de septiembre de 2021 de <http://greencross.org.es/proyectos/deporte-sostenible>.

Hivner, E., Hoke, A., Francis, E., Ricci, T., Zurlo, C., y Kraschnewski, J. (2019). When a "one size" model doesn't fit all: The building healthy schools' program. *Journal of*

Physical Education, Recreation & Dance, 90(2), 8-16.
doi.org/10.1080/07303084.2018.1546629

Lagardera, F. (2009) Educación Física Sostenible. *Acción Motriz*, 2, 28-38.

Larson, R.W. (2000) Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

Lindsey, I. (2008). Conceptualising sustainability in sports development. *Leisure Studies*, 27, 279–294. doi:10.1080/02614360802048886.

Naciones Unidas (25 de septiembre de 2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. *La asamblea general adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

National Heart, Lung, and Blood Institute (01 de julio de 2021). *Quality assessment tool for observational cohort and cross-sectional studies*. Bethesda: National Institutes of Health, Department of Health and Human Services, 103-111. Recuperado el 01 de septiembre de 2021 de <https://www.nhlbi.nih.gov/health-topics/study-quality-assessment-tools>.

Osborne, R. (2012). Physical education in the decade of education for sustainable development: a study with Brazilian physical education teachers and educators. *Human Movement*, 13(3), 280-287.

Ramos, S., Vale, S., Pinto, A., Rodrigues, P., y Barbot, A. (2020). Sustainability and healthy habits in school: Eating and physical activity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 1-15.

Schusler, T. M. y Krasny, M. E. (2010). Environmental action as a context for youth development. *The Journal of Environmental Education*, 41(4), 208-223.

Tarantola, D. (2005). Global Health and National Governance. *American Journal of Public Health*, 95(1), 8.

UNESCO (2021). *Carta de la Tierra*. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 de <https://cartadelatierra.org>

Usher, K., Bhullar, N., Phil, M., Durkin, J., Gyamfi, N. y Jackson, D. (2020). Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29, 549-552.
doi.org/10.1111/inm.12735

Villa-Gonzalez, E., Barranco-Ruiz, Y., Evenson, K. R. y Chillón, P. (2018). Systematic review of interventions for promoting active school transport. *Preventive medicine*, 111, 115-134.

Webster, C. A., Beets, M., Weaver, R. G., Vazou, S. y Russ, L. (2015). Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: A partnership model. *Quest*, 67(2), 185-202.

Whitley, M. A., Forneris, T. y Barker, B. (2015). The reality of sustaining community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 67(4), 409-423.

Zimmerman, M. A. (2000). *Empowerment theory*. In *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Springer, Boston, MA.+

CAPÍTULO 5.

LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

José Antonio Marín Marín, Juan José Victoria Maldonado, Susana Tallón-Rosales y
Arturo Fuentes Cabrera

1. INTRODUCCIÓN

En la labor de destacar y explicar los cambios acontecidos en la Educación, respecto a la incursión de las nuevas tecnologías y sus nuevas formas de hacer, es necesario contextualizar antes la singularidad propia que conlleva la educación en los niños y niñas con edades comprendidas entre los 0 y 6 años, es decir la Etapa Educativa de Infantil. Este periodo evolutivo del ser humano, comprende una etapa muy importante para el desarrollo social de los niños y niñas, pero con especial atención a su incorporación a los centros educativos por primera vez. Estos pequeños y pequeñas, salen de sus hogares para conocer un otro grupo de socialización, que sin duda seguirá forjando sus personalidades a lo largo de sus vidas.

Atendiendo a UNICEF (2005), la Infancia es un tramo vital en el cual, el individuo necesita progresar y desarrollar su autonomía con seguridad, y con grandes dosis de cariño y amor proveniente de sus familiares. Además es preciso para ese crecimiento, realizarlo sin miedos, comportamientos agresivos y situaciones problemáticas, en definitiva cultivar el sentimiento de sentirse protegidos. En definitiva, es atender a la cultura que envuelve lo infantil, como primera e importante etapa vital de la vida de cualquier ser humano, atendiendo a sus características, edad, y tiempo. Arléo y Delalande (2011).

En el Sistema Educativo Español, la Etapa de Educación Infantil comprende desde los 0 a los 6 años. Este período especial de desarrollo, en estos momentos cobra mayor importancia por los incesantes cambios respecto a las metodologías que proporcionan el Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), no solo en las aulas, sino en la propia sociedad en constante readaptación en la vida diaria. Por tanto, es primordial contar con capacidades de gestión de lo digital para manejar, entender, poder tener acceso a la información actual, aplicaciones, procesos y plataformas que ya forman parte de la realidad del día a día, y no solo en el ámbito educativo, sino en el laboral y en cualquier sector económico y/productivo. Los centros educativos, deben contener estos

cambios para mejorar los procesos y la calidad de la enseñanza, en pro, de capacitar al alumnado infante ante las demandas tecnológicas actuales y en consonancia a su etapa evolutiva.

En estos tiempos, y en palabras de Cascales & Laguna (2014), las TIC ya forman parte de los métodos educativos y de enseñanza, dado que en un gran número de aulas de Educación Infantil, están disponibles recursos y tecnologías digitales creando un nuevo escenario formativo. Pizarras digitales, Tablets, aplicaciones interactivas entre otros, ya son propias de las aulas de los niños y niñas de Infantil, promoviendo la motivación e interacción de este alumnado de forma exponencial. Este salgo digital amparado en la legislación educativa, enfoca y desarrolla la competencia digital a través del currículo para promulgar esta capacitación. El empleo y uso de dichos recursos digitales en Infantil, facilita el acceso al contenido y su adecuación a esta etapa evolutiva teniendo en cuenta, la importancia de lo lúdico y experimental. Además capacita para la gestión de aplicaciones colaborativas, edición de material y contenidos digitalizados que motivan por su parte y flexibiliza la labor docente.

El conocimiento que se adquiere en esta etapa educativa, está caracterizado por la experimentalidad, la capacidad de manejar, manipular, la versatilidad de la imitación y el componente central, el juego. Por tanto, los recursos tecnológicos han potenciado el currículo de la Etapa de Infantil, dado que desarrollan aún más las capacidades de creación, de experimentar con lo lúdico, y la facilidad de crear entornos educativos interactivos entre los niños y niñas, (Vidal, 2005).

Los beneficios en Educación respecto al uso de las TIC son múltiples, desde la rapidez, disponibilidad inmediata, operatividad, canales de información, interactividad, ubicuidad...creando un espacio formativo no marcado por un espacio y un tiempo, sino que permite enseñar y aprender en cualquier parte y en cualquier momento, tal y como indican Cabero, Llorente y Puentes (2015), se centran más en un inicio de esta revolución digital, en la productividad y maximizar los servicios de las plataformas interactivas educativas.

En este nuevo entorno de aprendizaje digital, adquiere un papel relevante el quehacer docente, dada la importancia ante tanta diversidad de materiales, contenidos, aplicaciones e información, para una adecuada selección de los mismos adaptados a su fin didáctico y a la etapa evolutiva de los alumnos.

1.1. El rol innovador del profesorado de Educación Infantil

En estos incipientes escenarios tecnológicos, es primordial comprender el significado de la Competencia Digital. Padrón-Pereira, et ál. (2017), aboga este término como la capacidad de agente de transformación en una sociedad cada vez más digitalizada, con lo cual se convierte en una de las competencias básicas ya no sólo a nivel educativo y/o curricular, sino para el desempeño de cualquier profesión. Al focalizar dicha competencia al entorno educativo, es necesario evaluar la competencia digital docente. Dicha competencia abarca todo el espectro de saberes, aptitudes, y capacidades para utilizar las TIC, dentro de las aulas educativas, mediante su inclusión en los planes curriculares como un elemento indispensable. Por tanto, se trata de una competencia necesaria en el alumnado de cualquier etapa educativa, como base para acceder a un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de entornos tecnológicos más creativos, innovadores y versátiles, (Mañas & Roig-Vila, 2019).

La importancia del rol del docente de la Etapa de Infantil ante esta revolución tecnológica, es la de defender y apoyar la inclusión de las TIC, lo antes posible en su día a día como modo de trabajo, (Rodríguez-Jiménez, et ál. 2019). Esta iniciación en los más pequeños y pequeñas, es ideal para asimilar con cotidianeidad el desarrollo de su competencia digital. Es un camino que queda mucho por hacer, puesto que no solo beneficia la mera inclusión en las aulas, sino aprovechar y potenciar su adecuado uso. En este sentido, son los propios docentes de esta etapa, los que deben aprender a manejar y extraer las potencialidades de los recursos digitales para aplicarlos de una forma acorde a la exigencia curricular. El docente de la Etapa Educativa de Infantil, es un orientador que deberá potenciar en sus alumnos las capacidades digitales en entornos creativos de confianza, a través de los medios tecnológicos apropiados para dicha etapa atendiendo a las características psicoevolutivas de los niños y niñas de 0 a 6 años, y los preceptos curriculares establecidos por la normativa educativa.

2. CÓMO TRABAJAR EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

El pilar esencial a tener en cuenta los docentes de Educación Infantil, son las propias particularidades que presentan el alumnado, atendiendo a su edad, y modo de relacionarse, ya que es una etapa evolutiva donde el individuo empieza a conformar su personalidad. En Educación Infantil se enseñan los procesos educativos, mediante la manipulación del entorno y su manejo fomentando la autonomía, la capacidad de observación, que posibilita la imitación de comportamientos y rutinas, y además la versatilidad de experimentar con todo lo que les rodea a través de sus sentidos y su propio

cuerpo. Los niños y niñas de Infantil, tendrán rutinas de jugar, dibujar, cantar, dialogar, bailar, crear, inventar...con la finalidad de expresar sus emociones y vivencias mediante los aprendizajes adquiridos. Realizarán actividades en grupo clase, pequeños grupos e individual para su propio autoconocimiento, tal y como persiguen las finalidades educativas de dicha etapa. Por este razonamiento, en la Etapa de Educación Infantil queda más que justificado, que para crear estos mágicos entornos de enseñanza-aprendizaje, las herramientas tecnológicas y recursos digitales ofrecen el escenario ideal para un desarrollo curricular apropiado y con seguridad. Además fomenta más la comunicación entre los propios compañeros docentes y sobre todo con las familias, que son una parte esencial en este tramo educativo.

Son múltiples las ventajas que ofrece el uso de recursos tecnológicos en las aulas de 0 a 6 años de edad. Entre sus principales beneficios, se destaca la capacidad de generar motivación e interés a los alumnos de Infantil por parte de los maestros y maestras que emplean estas metodologías. En edades infantiles, el alumnado versa sus aprendizajes en interactuar, imitar, participar, jugar, experimentar en contextos creativos que desarrollen su relación con el entorno y sus movimientos, generando un ambiente de confianza y comodidad, (Vidal Puga, 2015). El incremento vertiginoso en la disponibilidad de este tipo de herramientas digitales, se plasma en las cuantiosas plataformas multimedia, materiales curriculares interactivos, actividades y aplicaciones, así como software educativo, que ofrecen a los maestros y maestras de Educación Infantil, multitud de entornos atractivos, lúdicos y dinámicos para entablar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pérez Gómez (2012), destaca entre las ventajas de la tecnología en las aulas, la flexibilidad que ofrece al entorno educativo, así como itinerarios personalizados a las características de los alumnos y alumnas. Por tanto, se necesita una formación adaptada a este entorno, en el cual el docente adquiera las competencias necesarias a estos nuevos contextos pedagógicos.

Por el lado contrario, también es importante destacar los inconvenientes que puede conllevar un abuso o mal uso de los recursos tecnológicos debido a la alta expansión de los mismos. Hoy en día, es habitual disponer de Internet, teléfonos móviles, juegos y diversas apps, varias redes sociales, haciendo esta sociedad cada vez más digitalizada. Por ello su inclusión en todos los sectores económicos y de población ha normalizado su uso y disposición, en la cual, cada vez a más temprana edad se empiezan a utilizar en el contexto familiar. En este sentido, es importante establecer límites de uso y asentar bases

saludables con el entorno digital en el alumnado de Educación Infantil. Un abuso de lo digital desencadena conductas disruptivas, comportamientos y trastornos amenazantes con la salud y que es primordial evitar, para no caer en un maltrato digital (Castro y Rodríguez, 2016).

Por tanto, es necesario la responsabilidad en este sentido tanto por los centros educativos, familias e incluso la propia sociedad. Para evitar situaciones conflictivas derivadas de un abuso tecnológico es vital a edad temprana, inculcar hábitos adecuados. Como destacan Castro y Pérez (2017), en este aspecto, es clave el papel del tutor en los centros educativos, para estas labores en concreto y por su estrecha relación con las familias de los niños y niñas. A través de la labor de tutoría, el docente, transfiere aprendizajes relacionados con el ámbito afectivo-social, y supervisa el avance del grupo en su totalidad.

En definitiva, las herramientas tecnológicas capacitan la comunicación entre las familias y entre los propios compañeros docentes, facilitando la participación. Fomenta la creatividad, al trabajar los contenidos desde otros medios más atractivos tanto para profesorado como para alumnado. Afortunadamente en la actualidad, los centros educativos cada vez más cuenta con recursos y herramientas digitales, conexión a Internet y softwares educativos. Pero no sólo es disponer de ellos, el objetivo es el desarrollo evolutivo y cognitivo de los alumnos y alumnas, impulsando aprendizajes que les permitan avanzar en sus recorridos académicos. El foco principal de cualquier metodología didáctica e innovadora debe ser el alumnado.

2.1. Ejemplos de herramientas digitales en Educación Infantil

Son múltiples los recursos tecnológicos que se pueden encontrar en Internet, de forma gratuita y de pago con compras incorporadas en las propias páginas y/o descargas. En la Tabla 1, se muestra a modo de ejemplo una selección de recursos digitales creativos en diversas áreas para trabajar en las aulas de infantil.

Tabla I

Ejemplos Recursos Digitales en Infantil.

Recurso	Descripción	Website
Aprendices Visuales	Página web que proporciona imágenes y	https://aprendicesvisuales.com/

	pictogramas para aprender. Educación inclusiva.	
Bee-bot	Es un robot programable que permite la iniciación a la robótica en infantil. Cuenta con tapetes curriculares y carpetas de actividades interactivas.	https://ro-botica.com/producto/bee-bot/
Educaplan et	Página que proporciona juegos y recursos interactivos para el área de matemáticas.	https://www.educaplanet.com/educaplanet/matematicas-grin-456/
PDI	La pizarra digital interactiva permite experimentar a través de aplicaciones y programas, aumentando la participación y motivación.	https://lapizarradigital.es/
Siembra estrellas y 9 letras	Proporciona recursos multimedia,	http://siembraestrellas.blogspot.com/

especialmente en
comunicación y
lenguaje.

Storyjump	Es una página que	https://www.storyjumper.com/
er	permite apoyar los	
	procesos de	
	aprendizaje, crean	
	do cuentos	
	digitales e	
	historias	
	interactivas.	

Nota. Elaboración propia

3. CONCLUSIONES

La edad infantil es un tramo evolutivo de los más influyentes en la configuración de la personalidad del individuo. Se forja la personalidad, y comportamientos, hábitos, actitudes y preferencias, del futuro ser humano que será y que convivirá en sociedad. Por tanto, al ser una etapa de nuevos conocimientos y nuevos modos de explorar, es ideal incluir en ella la familiarización hacia el contexto digital, propiciando unos hábitos saludables de gestión ante la incipiente tecnología.

Por otro lado, manejar y experimentar con las herramientas digitales multiplica, la atención de los niños y niñas hacia el curriculum, realizando de otros modos, sus tareas y actividades, y al mismo tiempo el profesorado presentando el contenido e información de forma más atrayente. Ofrecen versatilidad de escenarios educativos en los cuales, el alumnado de infantil, puede aprender en entornos mágicos, facilitando la posibilidad de experimentar y crear. En este sentido, la formación de los maestros y maestras para desarrollar sus competencias digitales es básica. El docente debe estar preparado ante este nuevo y amplio entorno, mediante los conocimientos de los recursos digitales en cuanto a su aplicación didáctica. La innovación radica tanto en el uso de la tecnología como en el aprovechamiento del potencial que ofrece para el ámbito educativo.

Por ello, la importancia de incluir en los planes formativos de los futuros docentes, asignaturas que les permitan capacitar la competencia digital y la innovación didáctica.

Un currículum actualizado a las exigencias de la sociedad digital actual, con formación de posgrado acorde, y actualización docente en el desarrollo de su actividad diaria, es decir una formación en competencia digital constante. Se debe entender que las TIC, ya forman parte inherente de las escuelas, por sus demostradas potencialidades, y por ende, deben estar incluidas en los diferentes currículos de las diversas etapas educativas. Planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva su técnica y didáctica, máxime cuando se debe incluir entornos más creativos y dinámicos, los cuales en la Etapa de Educación Infantil son clave para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas de 0 a 6 años. Estos recursos potencian el eje vertebral de esta etapa evolutiva, que es aprender jugando, creando, experimentado. La tecnología en las aulas de Infantil, mejora el proceso educativo, eleva su calidad y potencia el máximo desarrollo de los alumnos y alumnas, pilar fundamental en este tramo educativo.

REFERENCIAS

- Arléo, A. & Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines: Universalité et diversité*. Rennes: PUR.
- Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M.d.C., Puentes Puente, Á. (2015). *Mitos, prejuicios y realidades de la educación a distancia*. Venezuela, Caracas: Universidad Metropolitana
- Cascales, A. y Laguna, E. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 125-136. doi: 10.12795/pixel bit.2014.i45.09
- Castro, Concepción y Pérez, Jesús (2017): “El Trabajo Social en el entorno educativo español”. *Barataria Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 215-226. doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309.
- Castro, Concepción y Rodríguez, Esther (2016). “Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos”. *Revista Trabajo Social Hoy*, 77, 7-23. doi.org/10.12960/TSH.2016.0001.
- Mañas, A., y Roig-Vila, R. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, (45), 75-86.
- Padrón-Pereira, L., Padrón-Pereira, E., y Yera-Quintana, A. I. (2017). Las competencias profesionales pedagógicas del metodólogo provincial de preuniversitario. Consideraciones teóricas de base. *Educación y Sociedad*, 15, 91-104.

Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Fernández-Campoy, J.M. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 29-42.

Roig-Vila, R., Lorenzo-Lledó, A., y Mengual-Andrés, S. (2019). Utilidad percibida de la realidad aumentada como recurso didáctico en Educación Infantil. *Campus Virtuales*, 8(1), 19-35.

UNICEF (2005). La infancia amenazada. Estado mundial de la infancia. <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.htm>

Vidal Puga, M. D. P. (2015). Medios, Materiales y Recursos Tecnológicos en la Educación Infantil. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 161-188.

CAPÍTULO 6.

LA CALIDAD EDUCATIVA. UNA CUESTIÓN DE EQUIDAD, CAMBIO METODOLÓGICO Y PRESENCIA DE TIC EN LAS AULAS

Santiago Alonso García, Juan José Victoria Maldonado, Susana Tallón Rosales y Jesús
López Belmonte

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad las aulas son cada vez más diversas, por lo que se hace necesario dar una respuesta educativa diferenciada para atender a cada una de las necesidades e intereses educativos existentes (Nelson, 2018).

La atención personalizada en este nuevo contexto educativo supone la única forma de cumplir con las exigencias de las leyes educativas vigentes y ofrecer una educación inclusiva en igualdad de oportunidades para todos. Esto resulta un reto para los docentes, que durante años han basado su metodología en la exposición de contenidos, presuponiendo la homogeneidad del grupo y adquiriendo la parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez et al., 2019).

Esta forma de aprendizaje adaptado, posibilita el ajuste de la enseñanza para cada estudiante de forma que todo el alumnado sin excepción alcance los objetivos marcados y, por tanto, el éxito académico. Lo que se traduce en lo que nuestro sistema educativo llama una educación de calidad (Eslava-Suanes et al., 2017).

Para este fin, se pueden aprovechar las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), puesto que son recursos muy válidos para la personalización de la enseñanza y el fomento de la participación activa del alumnado. Ambos aspectos son fundamentales para alcanzar la inclusión educativa, a través del respeto de los ritmos y formas de aprendizaje particulares que se pueden conseguir con el uso de dispositivos tecnológicos empleados con la metodología didáctica adecuada (Moreno-Guerrero, 2018).

2. LA EQUIDAD EDUCATIVA

Durante los últimos años, se han llevado a cabo grandes esfuerzos por desarrollar la inclusión y participación de todo el alumnado en las aulas en términos de equidad. Pero debido a que los factores implicados se encuentran dentro de un gran entramado donde entran en juego las políticas educativas, culturas y prácticas discriminatorias muy

arraigadas a la educación tradicional, los logros son lentos y limitados (Yépez-Moreno y Catillo-Bustos, 2020).

La equidad educativa está unida al clima escolar y al ambiente que propicia un aprendizaje tanto de conceptos, como de actitudes y valores adecuados para vivir en sociedad. Para que esto se produzca, la escuela debe facilitar experiencias que aseguren la participación de todo el alumnado sin excepción. Esta participación va a permitir el aprendizaje desde una perspectiva de grupo y en colaboración, la implicación activa en el proceso y la aceptación y reconocimiento dentro del aula (Ochoa-Cervantes, 2019).

En este sentido la formación docente juega un papel clave. Este debe sentir la inquietud por flexionar sobre su propia práctica y por estar dotado de las estrategias adecuadas, que permitan esta participación desde un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, como forma más idónea de alcanzar un aprendizaje significativo. Por tanto, debe concebir la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo y contextualizado, donde el alumnado aprenda a resolver situaciones problemáticas en grupo, construyendo los significados desde la experiencia propia, dentro de un clima de respeto e inclusión (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017).

3. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN

Las metodologías tradicionales se ha demostrado que no dan respuesta a la diversidad del alumnado, por lo que la tendencia de las nuevas corrientes pedagógicas es la de abandonarlas y cambiarlas por otras estrategias didácticas, que se caracterizan por ser activas e innovadoras. Estas favorecen la participación de los discentes y el aprendizaje autónomo, por lo que están mejor adaptadas a las demandas educativas actuales, que exigen el desarrollo de diferentes competencias y la inclusión de la diversidad del alumnado (Abellán-Toledo y Herrada-Valverde 2016; Cáceres-Reche et al., 2020).

La investigación en innovación educativa persigue la inclusión de metodologías activas, que consigan la participación del alumnado en su propio aprendizaje. De esta forma el protagonismo recae en los discentes, las clases son prácticas, fomentando la experimentación y el trabajo colaborativo y cooperativo. El papel que asume el profesorado es el de guía del aprendizaje. Por lo que desde este nuevo enfoque, la planificación del aprendizaje pasa a ser la clave de este proceso (Konopka et al., 2015).

Las TIC juegan un papel muy importante dentro de las metodologías activas, puesto que suponen valiosos recursos que apoyan a la enseñanza a través de la personalización

del aprendizaje y la creación de nuevos entornos. Además de ser motivadoras para el alumnado y encontrarse al día con la sociedad digital en la que nos movemos actualmente, dentro de la que los discentes han de aprender a integrarse de la forma más efectiva (López-Belmonte et al., 2020).

La elección de metodología pedagógica va a depender del contexto educativo en el que se vaya a aplicar y la capacitación que tenga el docente sobre su práctica. Además se deben tener en cuenta aspectos como al ajuste más apropiado a las necesidades del alumnado, el fomento del aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias (Roque-Herrera et al., 2020).

La metodología eficaz es la que fomenta el aprendizaje significativo y autónomo, a través del desarrollo competencias y la socialización. En la tabla 1 se exponen las principales características y algunos ejemplos (Marín-Marín et al., 2019).

Tabla 1.

Metodologías activas: características y ejemplos

Características	Ejemplos
Adaptables a los ritmos de aprendizaje	Flipped Classroom
Adaptables a la diversidad del alumnado	Aprendizaje Basado en Problemas
Despiertan el interés y la motivación por el aprendizaje	Aprendizaje Basado en Proyectos
Permite la toma de decisiones de los discentes	Aprendizaje Servicio
Fomentan la socialización	Gamificación
Desarrollan la creatividad	Design and Visual Thinking
Favorecen el desarrollo intelectual	Aprendizaje Colaborativo

Por todas estas características se consideran idóneas para aplicar en la educación, dando una respuesta personalizada y equitativa al alumnado y contribuyendo al aprendizaje significativo y útil, que el sistema educativo demanda.

4. TIC E INCLUSIÓN

Las TIC han pasado a ser el eje central de nuestra sociedad, cambiado las formas de aprender, comunicarse, interaccionar, trabajar, comprar, etc. Dentro de la educación también son recursos muy útiles para el apoyo del aprendizaje activo e inclusivo (Gómez et al., 2018).

El alumnado necesita hacer uso de las tecnologías para prepararse para la sociedad digital en la que se encuentra inmerso, con el fin de no convertirse en un marginado digital y, por otra parte, como recurso de apoyo a las estrategias didácticas, que permiten la personalización de su aprendizaje, facilitando la adaptación a sus necesidades educativas y ritmos (Maldonado, 2018; González et al., 2018).

Las TIC se encuentran muy unidas a las metodologías activas, ya que en muchos casos son necesarias y se retroalimentan entre sí. Ofrecen grandes posibilidades didácticas como la comunicación interactiva, el tratamiento de imágenes, la simulación de contextos, la construcción de modelos, la resolución de problemas, el acceso a la información y el manejo de los datos (Cadena et al., 2019). Resultan, por tanto, grandes herramientas educativas que el docente debe saber dominar para sacar el máximo provecho.

Moreno-Guerrero (2018) destaca los siguientes aspectos de las TIC que son de gran utilidad en los contextos educativos:

- Ofrecen nuevas vías de transmisión de información
- Permiten la interacción de diferentes códigos y sistemas simbólicos
- Simulan situaciones de la vida real
- Fomentan la motivación y mejoran la actitud del alumnado, el cual se siente atraído por ellas
- Desarrolla el aprendizaje autónomo y colaborativo
- Favorece la formación continua y ubicua

En lo que respecta a la educación inclusiva las TIC son grandes recursos por dos aspectos fundamentales (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018):

- Pueden contribuir a la educación de calidad, eliminando las barreras que impiden la participación del alumnado con diferentes necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE).

- Permite la creación de entornos accesibles, que reducen la llamada brecha digital, que se entiende como la distinción entre las personas que tienen acceso a las TIC y las que no.

Por lo que son piezas fundamentales para poder hablar de inclusión, ya que la falta de habilidades digitales puede producir situaciones de exclusión educativa y social, en muchas ocasiones suponen la única vía de participación del alumnado con NEAE y un recurso clave para el uso de metodologías activas, que, como se ha comentado anteriormente, son las que dan una respuesta inclusiva al alumnado diverso que convive en las aulas del siglo XXI.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La unión que resulta de la educación inclusiva, las metodologías activas y las TIC, forma un tetraedro de innovación, que posibilita la labor docente llevada a cabo con eficacia y calidad, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad actual y de las leyes educativas vigentes.

Para hablar de equidad y por tanto de calidad educativa, se necesita lograr una educación de igualdad no solo de acceso, sino también de participación, para lo que resulta fundamental la integración de las TIC junto con las metodologías activas más acordes a cada contexto educativo.

El sistema educativo se encuentra en una situación privilegiada tanto, para conseguir evitar la exclusión social debida a la llamada brecha digital, como para utilizar las TIC como estrategia didáctica favoreciendo la creación de situaciones enriquecidas de aprendizaje, superando los déficit sociales, económicos, escolares y culturales del alumnado, entre otros aspectos fundamentales para la inclusión. Además, son motivadoras para el alumnado, del mismo modo que las metodologías activas, las cuales otorgan el protagonismo a los discentes.

La formación y actitud del profesorado es un aspecto clave para conseguir abolir el antiguo rol, que tenía adquirido tradicionalmente, cambiar de forma radical su metodología, dominar las nuevas y adquirir la competencia digital. Todos estos aspectos son de gran importancia para la educación de calidad del siglo XXI, que lleva implícita la equidad de oportunidades de la diversidad alumnado que convive en las aulas

REFERENCIAS

- Abellán-Toledo, Y. y Herrada-Valverde, R.I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Fuentes*, 18(1), 65-76.
- Balongo González, E., y Mérida Serrano, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Cáceres-Reche, M. P., Rodríguez-García, A. M., Gómez-García, G. y Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Learning analytics in higher education: a review of impact scientific literature. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (13), 32-46. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/4584>
- Cadena, M., Sarmiento, M. A., Casanova, J. F. y Tuyub, T. C. (2019). Uso de TIC en estrategia didáctica, para elevar el rendimiento escolar: Estudio de un caso. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 6(11), 1-19.
- Eslava-Suanes, M. D, de León Huertas, C., & Gonzáles- López, I. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-7.
- Gómez, B.L., Thevenet, P.S. y Bellido, M.R.G. (2018). La escuela del siglo XXI: Retos digitales necesarios para dar respuesta a la realidad social y educativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-19.
- González, L.E.Q., Jiménez, F.J. y Moreira, M.A. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 343-348.
- Konopka, C. L., Adaime, M. B. y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: some considerations. *Creative Education*, 6(14), 1536-1545.
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Ávila-Rodríguez, M. y Montero-Cáceres, C. (2020). Proyección pedagógica de la competencia digital docente. El caso de una cooperativa de enseñanza. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 167-179. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3844>

- Maldonado, M.E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia-Educación*, 14(1), 39–50.
- Marín-Marín, J. A., Ramos-Navas-Parejo, M. y Fernández-Campoy, J. M. (2019) Metodologías Activas para la Enseñanza Universitaria: Proyecto Enseña+. En F.J., Hinojo Lucena, I. Aznar Díaz, y M. P. Cáceres Reche, (Eds.). *Avances en recursos TIC e innovación educativa*. (pp.101-116). Editorial Dykinson
- Moreno-Guerrero, A.J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. En M. A. Cacheiro González. *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid, España: UNED
- Nelson, P. S. (2018). Efectos del uso de estrategias didácticas de enseñanza y Recursos educativos mediados por tecnologías TIC, seleccionadas a la luz de la evaluación diagnóstica del aprendiz, en el rendimiento académico y motivación de aprendices de programas de nivel tecnólogo del centro CTPI del Sena Regional Cauca (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, J.M., & Fernández, M.J. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE International Journal of New Education*, 2(3), 39-59.
- Roque-Herrera, Y., Zalagaz-Sánchez, M.L., Valdivia-Moral, P. Marín-Marín, J.A. y Alonso-García, S. (2020). Active Methodologies in the Training of Future Health Professionals: Academic Goals and Autonomous Learning Strategies. *Sustainability* 2020, 12, 1485; <https://doi:10.3390/su12041485>
- Trujillo, J.M., Rodríguez, C., Chaves, E., & Gómez, G. (2018). Creación, uso e integración de las TIC por parte del profesorado. En J, Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, y J. Sánchez-Rodríguez (Edit.), *Innovación pedagógica sostenible*. Málaga: UMA Editorial.
- Yépez-Moreno, A. G., y Catillo-Bustos, M. R. (2020). La Inclusión Educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 4(1), 1-14.

CAPÍTULO 7.

LA DISGRAFÍA. APROXIMACIÓN TEÓRICA A ESTA PROBLEMÁTICA

José María Romero Rodríguez, Carmen Rodríguez Jiménez, Marta Montenegro Rueda
y José Fernández Cerero

1. INTRODUCCIÓN

La disgrafía es una problemática muy común entre los estudiantes independientemente de la etapa en la que se encuentre, y saber qué es, reconocerla y ponerle solución es indispensable para que en la persona adulta no persista el problema.

A través de este trabajo se pretende dar a conocer los aspectos básicos de la disgrafía, la definición, características, clasificación, aspectos involucrados, entre otras cosas, para que tanto los docentes como las familias y los miembros cercanos del contexto del niño sepan identificarlo y, por ende, tratarlo.

El objetivo aquí, por tanto, es exponer de manera teórica todos los conceptos de la manera más actualizada posible.

Con la disgrafía, al igual que sucede con la dislexia, se plantea el problema de delimitar a los sujetos que presentan un trastorno de la escritura, pues la disgrafía se manifiesta de diferentes maneras, por lo que no hay un patrón fijo que seguir. En primer lugar, hay estudiantes que muestran dificultad para escribir palabras con buena expresión oral; en segundo lugar, estudiantes que escriben incorrectamente las palabras y que tienen dificultades en la expresión oral, y, en tercer lugar, estudiantes que escriben correctamente las palabras y que tienen dificultad en la expresión oral.

Los problemas con la escritura se pueden presentar a dos niveles: en la escritura con palabras o en la redacción-composición, haciendo referencia a problemas en los niveles superiores de organización de ideas para la composición escrita. Estas dificultades para la escritura de palabras pueden estar originadas por problemas en las rutas fonológicas (ruta indirecta, no léxica, que utiliza la correspondencia fonema-grafema para llegar a la palabra escrita) en palabras desconocidas y pseudopalabras, o en las rutas léxicas (llamadas también ortográficas, directas o visuales, que utilizan el almacén léxico-ortográfico, en el que se encuentran almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras procesadas con anterioridad).

En la redacción, los problemas pueden estar causados por la incapacidad de generar ideas, de organizarlas coherentemente o escribir utilizando correctamente las reglas gramaticales. Por último pueden presentarse problemas motores debidos a una deficiente coordinación visomotora que impide la realización de movimientos finos o problemas en los programas motores responsables de la realización de letras. La Escritura es una conducta muy compleja y en la que intervienen diferentes procesos y estructuras mentales, pero también factores de tipo emocional.

2. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO

Hoy en día el término de disgrafía se puede definir de muchas maneras y desde diferentes puntos de vista. En su concepto más amplio la disgrafía es el trastorno de la escritura y que afecta tanto a la forma como al contenido y que manifiestan las personas que no presentan problemas intelectuales, sensoriales, motores o sociales (Santana del Sol, et ál., 2021).

La disgrafía señala dos tipos de síntomas característicos relacionados (González, et ál., 2016). Los primeros son los signos secundarios globales, entre ellos:

- la postura inadecuada
- soporte incorrecto del instrumento (lápiz, bolígrafo)
- mala presión del instrumento
- velocidad excesivamente rápida o lenta.

Por otro lado, están los síntomas específicos, que ponen su atención en elementos del propio grafismo:

- El tamaño de la letra
- Letras inclinadas
- Letras deformes
- Demasiado espacio
- Letras irreconocibles

En definitiva, un texto de difícil comprensión.

A continuación, se va a abordar la definición del concepto de disgrafía desde el punto de vista de varios autores y la relación o discrepancias entre los términos que proponen.

Según el Modelo clásico, la disgrafía es un trastorno de la escritura que afecta a la forma y el significado de la letra y es de tipo funcional.

Para Portellano (1990) hay dos tipos de disgrafía. La primera se denomina disgrafía primaria que es cuando el alumno presenta una letra defectuosa sin que existan causas madurativas que las expliquen. Y la segunda se denomina disgrafía secundaria o sistomática, que es la mala letra cuando está condicionada por un componente caracterial o cualquier trastorno importante.

Los aspectos grafos involucrados en la escritura son:

- Dificultad en la linealidad.
- Separación inter- letras en la escritura manuscrita.
- Separación inter-palabras.
- Dificultad en la presión del lápiz.
- Dificultades en la fluidez del movimiento al escribir.

Muy relacionada con esta tendencia está la Escuela Francesa, que está representada por autores como Ajuriaguerra (1983) y Zazzo (1971), que entienden la disgrafía como la incapacidad para reproducir total o parcialmente los trazos gráficos sin que existan déficit intelectual, neurológico, sensorial graves, en sujetos con estimulación psicopedagógica adecuada.

Por otro lado, según García Vidal (1989), la disgrafía se entiende como el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía, es decir, se manifiesta en la dificultad para escribir palabras de manera ortográficamente adecuada. La definición de García Vidal se contrapone a la de Ajuria guerra y Zazzo que si entienden que afecta a su trazado gráfico.

Por último, un aspecto que tienen todos en común es que la disgrafía es un problema que afecta a individuos que no tiene ningún problema intelectual, neurológico, afectivo o social que influya en este problema.

3. CLASIFICACIÓN Y TIPOS

En este tipo de problema que se está abordando se puede hacer una distinguida clasificación. Podemos ver los distintos tipos de disgrafía que existen, desde el que afecta al trastorno psicomotor hasta el que afecta al sistema semántico Los siguientes tipos de disgrafía son (Gil, 2019):

- Disgrafía motriz: Es un trastorno psicomotor. El niño comprende la relación que hay entre los sonidos que escucha y la representación gráfica de estos sonidos, pero que en el que encuentra dificultades a la hora de escribir como consecuencia de una motricidad escasa. Este trastorno se manifiesta en la lentitud, movimientos gráficos disociados, manejo incorrecto del lápiz y una postura incorrecta al escribir.
- Disgrafía sintomática: Se produce cuando la dificultad de la escritura no se debe a problemas funcionales sino a problemas como trastornos neurológicos, deficiencia intelectual, problemas de visión etc.
- Disgrafía específica: La dificultad para producir letras o palabras no solo es exclusivo del trastorno motor sino también a la mala percepción de las formas, la desorientación espacial y temporal etc. Que compromete a toda la motricidad fina.
- Disgrafía superficial: Este tipo de problema se produce cuando está afectada la zona ortográfica o léxica por lo que se utiliza la zona fonológica. Cuando esto ocurre no se pueden escribir palabras que no se ajusten a las reglas de conversión fonema-grafema, es decir, el niño escribe bien las palabras regulares pero cometen fallos en las palabras irregulares, También hay una confusión con los homófonos ya que siguen las reglas de conversión fonema-grafema. Hay errores de omisión, adicción o sustitución de letras.
- Disgrafía fonológica: Se produce cuando se deteriora la ruta fonológica y se usa la ruta ortográfica. El alumno no puede escribir pseudopalabras ya que está dañado el mecanismo de conversión fonema-grafema. Puede escribir correctamente las palabras regulares y las irregulares porque la ruta léxica está intacta y las palabras a nivel visual las tiene integradas.
- Disgrafía profunda: en este caso se produce cuando se dañan las dos rutas, tanto la fonológica como la ortográfica y por esta razón el niño tiene dificultades con las palabras irregulares, pseudopalabras y las palabras regulares. Lo principal de este tipo de disgrafia es la emisión de errores semánticos al escribir un texto o de forma instantánea. También hay dificultades en las palabras, verbos, derivaciones ...

- Disgrafía semántica: por último tenemos la disgrafia semántica que se produce cuando la conexión con el sistema semántico está afectada. A pesar de todo ello, el niño puede escribir correctamente palabras irregulares y cuyo significado no conocen.

4. ETIOLOGÍA

Ya vistos los tipos de disgrafías existentes, a continuación, se va a exponer la etiología, es decir, las causas que producen esta deficiencia. Se observa que sobre la mala letra del discente no solo es un factor el que provoca el déficit de escritura, sino que existen un conjunto de factores que intervienen. Estos factores son los siguientes:

4.1. Factores madurativos

Con frecuencia la evidencia de déficits neuropsicológicos impide una ejecución satisfactoria. La escritura es una actividad perceptivo-motriz que requiere una adecuada integración en la madurez del niño. Para García-Moreno, et ál., (1995) existen 4 tipos de trastorno neuropsicológico que pueden provocar la disgrafia:

4.1.1. Trastorno de la lateralización

El ambidextrismo es frecuente causa de déficit escritor, debido a que no existe una adecuada implantación de la lateralidad manual. La escritura tiende a ser lenta, con numerosos retrocesos e inversiones de giros y sílabas y con torpeza en el control de la escritura. Ocurre algo parecido con la zurdería contrariada especialmente en el caso de los niños que son zurdos. La escritura tiende a ser en dirección derecha-izquierda, se efectúa de forma lenta y con alteraciones en el espacio-tiempo. Otra de las causas es la lateralidad cruzada que se produce cuando el predominio visual no es homogéneo con el de la mano y el pie.

4.2.1. Trastornos de la psicomotricidad

Cuando la base tónico-motor del niño se encuentra trastornada por causas funcionales puede producirse alteración en la escritura. Se diferencian dos grupos principales:

- El torpe motor: Su motricidad es débil, por lo que fracasa en actividades de rapidez, equilibrio y coordinación fina.

- Los Hiperactivos: Presentan trastornos de presión, dificultad para mantener la horizontalidad de las líneas con dimensiones irregulares.

4.3.1. Trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices

Muchos estudiantes presentan un déficit de integración viso-perceptiva con confusión de figura-fondo, perseverancia en la copia, rotación de figuras, etc. En otros casos hay un déficit de estructuración espacio-temporal que afecta a la escritura (desordenes en la direccionalidad, posiciones erróneas en torno a la línea base, alteración de grafemas de simetría similar, etc.). Por último, existen también trastornos del esquema corporal que modifica la escritura convirtiéndola en lenta y agotadora, con dificultad en el control del lapicero y trastornos de la postura corporal durante la escritura.

4.2. Factores del carácter o personalidad

La escritura inestable, chapucera, con falta de proporción adecuada, con deficiente espaciación e inclinación es característica de ciertos niños con conflictos emocionales. En otras ocasiones, es un trastorno mixto porque se presenta no sólo como expresión de trastornos afectivos, sino en unión de trastornos perceptivos-motrices, de lateralización, etc.

Según Portellano (1995) existen algunos síndromes que no se pueden explicar de forma independiente sino como la suma de factores de forma continuada. Como en el caso del grafoespasmo o calambre del escribano. Los síntomas más característicos de este cuadro son:

- Crispación en todo el brazo que escribe y especialmente a nivel de los dedos y el hombro.
- Fenómenos dolorosos en toda extremidad superior.
- Detenciones forzosas durante la escritura.
- Lentitud de ejecución para escribir.
- Mala coordinación con sacudidas y tirones bruscos.
- Sudoración a nivel de las palmas.
- Actitud inestable frecuente en la forma de sujetar el lapicero.

- Rechazo hacia la escritura

4.3. Factores de tipo pedagógico

Entre ellos podemos destacar la implantación de un rígido sistema de movimientos y posturas gráficas que impiden al niño adaptar su escritura a los requerimientos de su edad, madurez y preparación. La escuela es el detonador de las disgrafias, en primer lugar, porque es donde el niño tiene que escribir de forma más sistemática y porque determinados errores educativos generan disgrafia o son una causa reforzadora de la alteración de la escritura en niños con trastornos madurativos.

Estas causas pedagógicas vienen determinadas por los siguientes aspectos:

- Instrucción rígida e inflexible.
- Descuido del diagnóstico del grafismo como método de identificación de las dificultades de la escritura en los niños.
- Instrucción rígida o demasiado forzada en las primeras etapas del aprendizaje.
- Deficiente orientación del proceso adquisición de destrezas motoras.
- Orientación inadecuada.
- Establecer objetivos demasiados inadaptados a las posibilidades del alumno.
- Aumentar excesivamente rapidez o calidad escritora.
- Práctica de la escritura como una actividad aislada de las exigencias gráficas y de las distintas actividades discentes.
- Materiales inadecuados para la enseñanza.

5. DIAGNÓSTICO

El diagnóstico dentro del aula consiste en precisar el grado de alteraciones y puntualizar el tipo y frecuencia del error gráfico.

Para este procedimiento se necesitará corregir cada día las producciones del niño, destacando los fallos para poder reeducar con el procedimiento adecuado.

Destacamos cuales son los principales problemas que tiene el niño:

1. Dificultades desde los primeros años para deletrear palabras y expresar sus ideas de acuerdo a las normas propias de su edad.

2. Errores gramaticales tanto en las oraciones verbales como en las escritas y una mala organización de los párrafos.
3. Escritura lenta, con letras sin forma y con desigualdades.
4. Trastorno de la prensión. El estudiante coge de manera torpe el lápiz contrayendo exageradamente los dedos, lo que le fatiga en muy poco tiempo. Se hacen notar más en cursos más avanzados cuando se le exige al niño que escriba más rápido.
5. Deficiente espaciado entre letras, palabras o renglones.
6. Alteraciones tónico-posturales en el niño con déficit de la atención.
7. La mayoría de los estudiantes con este tipo de deficiencia se frustran y se enfadan a causa del sentimiento de fracaso académico. Pueden llegar a sufrir un trastorno depresivo crónico y alteraciones de la conducta como resultado de su creciente sensación de aislamiento.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, exponer que a través de este trabajo se quiere dar a conocer una problemática común dentro de las aulas en los centros escolares y que tanto los docentes como las familias deben ser conscientes de ello.

Se considera esta problemática lo suficientemente importante para que sea objeto de investigaciones sobre ella y que a edades tempranas pueda ser detectada con facilidad e intervenida para proponer soluciones.

REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, J. (1983). *La escritura del niño*. Barcelona: LAIA,
- Zazzo, R. (1971). *Manual para el examen psicológico del niño*. Madrid: Fundamentos.
- García-Moreno, L. M., Portellano, J. A., Zahonero, M., Martínez, R., & Pascual, J. (1995). Memoria y lateralidad: Memoria verbal y espacial en sujetos diestros y zurdos. *Archivos de Neurobiología*, 58(4), 377-389.
- García Vidal, J. (1989). *Programas de desarrollo individual*. Madrid: EOS
- Gil, I. A. (2019). Dificultades específicas de aprendizaje: la disgrafía. En, Salido-López, J.V. (Ed.) *LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA COMUNICACIÓN: visiones multidisciplinares y transversalidad* (p. 129-139). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

González, O. D., Reyes, E. D., & Durruthy, I. D. (2016). Caracterización de disgrafía en niños y niñas. *Revista Información Científica*, 95(6), 883-892.

Portellano-Pérez, J. A., & Quirós, J. M. S. (1990). *Rehabilitación de la disgrafía*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: Editorial CEPE.

Santana del Sol, Y., LLópez Guerra, K., Sugasty Medina, M. O., Gonzales-Sánchez, A., & Valqui Oxolon, J. M. (2021). Estudios sobre la corrección de la disgrafía caligráfica en escolares con discapacidad intelectual. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.972>

CAPÍTULO 8.

PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

María Natalia Campos Soto, José Fernández Cerero, Marta Montenegro Rueda e
Inmaculada Ávalos Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

En 1948 el derecho a la educación fue reconocido, a nivel mundial, con la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Asimismo, este derecho fue reconocido, para todos los niños, gracias a la Convención sobre los derechos del niño. Pero, fue en el año 2000 cuando la UNESCO, propone la necesidad de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales o pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social, como parte integrante de un sistema educativo que debe buscar estrategias para lograr una educación de calidad para todas las personas en igualdad de condiciones. A su vez, en la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, en 2008, los ministros de Educación y Jefes de Delegación de 153 Estados miembros, apuestan por una educación de calidad e inclusiva, alegando que es imprescindible para fomentar el desarrollo social, humano y económico (Solla, 2013).

En esta línea, la Agenda 2030, en su objetivo 4, hace referencia a la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, quedando, especialmente, expuesto en la meta 4.5, centrada en suprimir las desigualdades de género, capacitar profesionalmente a las personas más vulnerables y garantizar que el acceso a todos los niveles educativos sea lo más equitativo posible (UNESCO, 2015).

La heterogeneidad del alumnado de la escuela del siglo XXI y la evolución de las teorías sobre atención a la diversidad, han impulsado que la mayoría de los centros educativos valoren la importancia de la educación inclusiva y se presten para la creación de escuelas para todos, permitiendo eliminar o reducir las barreras que impiden que determinados colectivos no puedan desarrollar sus aprendizajes en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Es por ello que, nuestro sistema educativo se enfrenta a un desafío importante, afrontar una globalización y una diversidad que crece.

Asimismo, para organizar centros educativos inclusivos, es necesario tener diferentes factores (Tabla 1):

Tabla 1

Factores a tener en cuenta a la hora de organizar una escuela inclusiva

Participación de toda la comunidad educativa.
Gestión de la convivencia a partir de un modelo democrático articulado en los principios de la participación y la inclusión.
Disponibilidad de recursos didácticos y humanos para apoyar el aprendizaje de cada alumno/a.
Actividades formativas dirigidas para toda la comunidad educativa.
Fomento de actitudes de sensibilización hacia aquellos grupos sociales más desfavorecidos.
Evolucionar de una cultura individualista a una colaborativa entre toda la comunidad educativa.
Eliminación de posibles barreras que impidan el acceso al currículum y a la comunicación, etc.

Fuente. López-Azuaga y Suárez-Riveiro (2017, p. 16)

Teniendo en cuenta esta realidad, cabe destacar la importancia de las prácticas innovadoras inclusivas como un elemento inherente al propio objetivo de la educación: desarrollo, mejora y perfeccionamiento.

A partir de lo expuesto, numerosos autores señalan la necesidad de transformar la educación utilizando estrategias de aprendizaje más inclusivas como son las Comunidades de Aprendizaje y/o el Aprendizaje y Servicio (Martínez-Virto y Azcona-Martínez, 2020), Patios y Parques Dinámicos, Patrullas de Patio, Patios Divertidos y Círculo de Amigos (Marco del Monte, 2020; D'Angelo, 2017; Lagar, 2015; García-Pérez et al., 2021; García-Gómez et al., 2020; Salas-Sánchez, 2020; Ministerio de Educación, 2012).

2. PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS

2.1. Prácticas inclusivas en centros de Educación Infantil y Primaria

Uno de los lugares donde un alumno se puede sentir excluido es en el patio del recreo. Es por ello que, varios centros han presentado diferentes prácticas innovadoras para evitar que, cierto colectivo de alumnado, se pueda sentir excluido o rechazado. El patio de recreo es uno de los lugares que más favorece la interacción social a través del juego. (Rodríguez-Martín, 2017)

Actualmente, son muchos los centros educativos que están apostando por metodologías inclusivas, para que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) puedan aprender en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Para ello, este modelo educativo debe hacer extensibles los recursos y apoyos de aprendizaje a todos los espacios del centro escolar, es decir, debe ir más allá de las aulas de clase. En este sentido, el recreo se convierte en uno de los mejores escenarios para que todos los educandos desarrollen sus relaciones sociales, a la vez que disfruten jugando. Cabe destacar que, cada vez son más los centros educativos en España que están implementando metodologías inclusivas en los recreos. Concretamente, Gey Lagar, especialista en habilidades sociales, ha diseñado el programa “Patios y Parques Dinámicos” con el objetivo de incluir a niños con trastorno del espectro autista en los juegos que se realizan en el patio de recreo (D’Angelo, 2017).

2.1.1. Patios y parques dinámicos

El proyecto “Patios y parques dinámicos” nace con la finalidad de utilizar el tiempo de recreo como herramienta de inclusión escolar, de manera que todo el alumnado pueda participar en todos los juegos propuestos en igualdad de condiciones, aprendan a interactuar, a respetar la diversidad y a disfrutar del juego compartido (Lagar, 2015).

Cada vez son más los centros educativos que adoptan esta metodología en la cual se proponen una serie de juegos en los patios del recreo. Metodología que desarrolla el trabajo en grupo, el liderazgo, la cooperación, las habilidades sociales, a la vez que disminuye la exclusión con el alumnado más vulnerable, aumenta la autoestima y la autonomía (García-Pérez et al., 2021).

2.1.2. Patrullas de patio

En este tipo de metodología, cada semana, el docente elige al alumno que va a tener la función de “Jefe de Patrulla”, el mismo, que va a seleccionar a cuatro compañeros del grupo-clase. Tres de ellos van a ser los Patrulleros y el cuarto será el Guardia de Patrulla.

Los patrulleros deben ser empáticos, respetuosos y tolerantes ya que su función consistirá en evitar situaciones de conflicto e integrar en el juego a niños en riesgo de exclusión social. Los patrulleros pueden llevar una insignia, por ejemplo un brazalete, para que el resto de alumnos puedan identificarlos, a la vez que favorece la autoestima y su compromiso con los demás al sentirse reconocidos por sus compañeros. En una libreta irán anotando los conflictos que han solucionado, cómo lo han hecho y, también, escribirán aquellas situaciones que no han sabido resolver para buscarle una solución entre todos. Por su parte, el jefe y el guardia eligen el juego que se va a realizar, ese día, en el recreo, con los patrulleros. Este tipo de programas es necesario implantarlos en los centros educativos por la necesidad de optimizar las capacidades de interacción social de algunos estudiantes cuya relación no es satisfactoria con sus iguales en los periodos de recreo. (García-Gómez et al., 2020)

2.1.3. Patios divertidos

Es un proyecto que consiste en ayudar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), que presentan dificultades de socialización y, de esta manera, evitar el rechazo y discriminación que puedan padecer, evitando que se encierren más en sí mismos. El objetivo es incluir a este colectivo en los juegos diarios con el resto de niños para que puedan disfrutar del recreo de una forma lúdica, interactúen con sus iguales, aprendan normas y comportamientos similares a los demás.

La metodología consiste en realizar un registro de observación en el patio para detectar a aquellos alumnos que suelen estar solos e integrarlos en los juegos.

A diferencia del proyecto anterior, en este es el alumno el que elige, cada día, los compañeros de clase con los que quiere jugar y el juego que quiere poner en práctica, el cual será guiado por un docente. Otra opción es que el niño observe los distintos juegos a los que está jugando el resto de alumnado y que les pregunte si puede jugar con ellos o si ellos quieren jugar con él a otro tipo de actividad. En un principio, el adulto hará de mediador y después se retirará pero seguirá observándolos desde la distancia. Paralelamente se trabajan en pequeño grupo habilidades sociales. (Salas-Sánchez, 2020)

2.1.4. Círculo de amigos

Esta metodología, al igual que las anteriores, nace con el objetivo de mejorar la habilidades sociales entre iguales, principalmente, con aquellos que presentan problemas para relacionarse, bien porque presentan dificultades para hacer amigos o porque acaban

de llegar al centro educativo y no conocen a nadie. Consiste en la creación de un grupo de alumnos que son los que van a captar a este perfil de alumnado y se van a encargar de aumentar su participación social. Las acciones están supervisadas por un docente, el cual les va a ayudar a reflexionar sobre los problemas encontrados y las soluciones que se pueden poner en práctica. Es una estrategia que favorece a todos los alumnos ya que sirve para hacerlos conscientes de la necesidad de ayudar a determinadas personas. (Ministerio de Educación, 2012)

2.1.5. Comunidades de aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que nació para transformar los centros educativos, tiene como objetivo la supresión del fracaso escolar y la superación de conflictos. Es un medio para solucionar estos problemas utilizando el aprendizaje dialógico, con la participación de toda la comunidad educativa (Domínguez-Rodríguez, 2018).

En las Comunidades de Aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad. (Elboj et al., 2002; citado en Domínguez-Rodríguez, 2018, p. 29)

Las comunidades de aprendizaje utilizan explícitamente el aprendizaje como una forma de promover la cohesión social, la regeneración y el desarrollo económico que involucra a todas las partes de la comunidad. (Yarnit, 2000; citado en Garzón-Castrillón, 2020, p. 243).

3. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, una herramienta clave para garantizar la educación inclusiva en los centros, es la implementación de prácticas innovadoras en los patios de recreo para que todos los educandos puedan disfrutar del tiempo de juego en igualdad de condiciones, a partir de las características especiales de cada uno. Este tipo de iniciativa debería formar parte del Plan de atención a la diversidad de todos los centros educativos,

ya que son muchos los beneficios que se están obteniendo, prueba de ello son los resultados obtenidos en los colegios donde se está poniendo en práctica.

En España, cada vez son más los centros educativos que se están uniendo a esta metodología de recreos inclusivos. Son los docentes los que se están encargando de ponerla en práctica, proponiendo y dinamizando los juegos en los patios, orientando a los alumnos para que conozcan y respeten las normas y, muy especialmente, ayudando a que un determinado colectivo de alumnos se integren en el grupo y mejoren sus habilidades sociales que, por sus características especiales, pueden precisar de más ayuda o apoyo que el resto de sus compañeros.

La educación inclusiva está aportando muchos beneficios a la comunidad educativa en general pero, muy especialmente, a los estudiantes que se encuentran dentro del colectivo en riesgo de exclusión social, que han visto cómo ha mejorado su proceso de aprendizaje y sus relaciones sociales con los iguales, lo que ha conllevado a un aumento de la autoestima.

Para concluir, cabe recalcar que, la educación inclusiva no solo beneficia a un determinado colectivo, sino que favorece a toda la comunidad educativa, por lo que es necesario que los centros educativos sean conscientes de la necesidad de seguir trabajando en ello.

REFERENCIAS

- D'Angelo, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210.
- Domínguez-Rodríguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39.
- García-Gómez, A., Gil-Díaz, L. y Ambrosio-Bravo, M. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre educación*, 38, 253-278. <https://doi.org/10.15581/004.38.253-278>
- García-Pérez, M., Ortega-Navas, M.C. y Cervera-García, B. (2021). Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 297-310.
- Garzón-Castrillón, M.A. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Visión de Futuro*, 24(1), 236-259.

Lagar, G. (2015). Patios y Parques Dinámicos. Trabe.

López-Azuaga, R. y Suárez-Riveiro, J.M. (2017). Detección de necesidades de mejora en centros educativos que aspiran a ser inclusivos. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas* (pp. 15-23). Universidad de Oviedo.

Marco del Monte, 2020

Martínez-Virto, L. y Azcona-Martínez, A. (2020). Escuela Post-Covid: La Oportunidad de Repensar la Educación en Clave Inclusiva. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-7.

Ministerio de Educación (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Formación en red.

Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas, retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.

Salas-Sánchez, M.I. (2020). Orientaciones para crear patios activos en los centros escolares. *Retos*, 38, 745-753.

Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the children España.

UNESCO (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Guía Educación 2030*.

CAPÍTULO 9.

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN MÚSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Mario Diaz-Otero, Susana Blanco-Novoa, M^a José González-Ojea

1. INTRODUCCIÓN

La RAE (2021) en su segunda acepción sobre la definición de competencia cita literalmente que una competencia es la “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Cuando nos referimos a las competencias docentes estamos precisamente atendiendo a aquellas cuestiones que un docente debe poseer para ejercer su labor como tal.

Denyer, et al. (2007) hacen alusión a las competencias como aquellas aptitudes que ponen en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes permitiendo ejecutar una serie de tareas.

Capistrán (2016) afirma que la música fomenta el aprendizaje integral del individuo no solamente el puramente técnico musical.

Lozano y Hernández (2014) han afirmado que consideran la música como el eje conductor de todos los contenidos sobre los cuales se trabaja en la educación infantil entendiendo que resulta fundamental en la formación de los infantes su aporte lúdico, su versatilidad y su potencial creativo.

Resulta pues evidente pensar que el alumnado solo podrá obtener estos beneficios de la práctica musical a través de la adecuada formación inicial del profesorado (Jorquera, 2017).

Autores como Del Barrio (2018) evidencian en sus estudios que la formación inicial del profesorado en la educación infantil parte fundamentalmente de la comprensión de la potencialidad de la música y afirma que la adquisición de competencias profesionales debe producirse a través de modelos de aprendizaje que resulten útiles y familiaricen al futuro profesorado de educación infantil con un lenguaje que les resulta en la mayor parte de las veces totalmente ajeno.

El objetivo de este estudio es analizar la competencia didáctica del profesorado de educación infantil en la materia de música en su formación inicial con la finalidad de detectar si ésta es suficiente para capacitar didácticamente a los docentes en esta área.

2. MÉTODO

En el presente estudio se ha empleado una metodología cualitativa a través de un análisis de contenido legislativo del currículo de las enseñanzas de educación infantil en la comunidad autónoma gallega y un análisis de las guías docentes de la materia de música en la educación infantil de las tres universidades gallegas.

El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva; pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición. (López-Noguero 2002)

2.1 Procedimiento

El trabajo ha sido estructurado en dos partes. En la primera parte se ha realizado un análisis de contenido del currículo de las enseñanzas en educación infantil reflejados en el *Decreto 330/2009, del 4 de junio, y en el que se establece el currículo de educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia* tanto en su primer como segundo ciclo atendiendo a los contenidos que poseen relación directa o cercana a los elementos constitutivos de la enseñanza de la expresión musical y el movimiento. Para la selección de estos contenidos curriculares tendremos en cuenta los elementos propios de la enseñanza de la música que, en base a los estudios de Stellacio y McCarthy (1999) se fundamentan en la importancia de la habilidad innata del ser humano para explorar sonidos, cantar y hacer música y que es necesario fomentar en las etapas de la infancia y la niñez.

En la segunda parte del estudio se ha realizado un análisis de contenido de las guías docentes de la materia de formación obligatoria del Grado en Maestro de Educación Infantil “Música en la Educación Infantil” de las tres universidades gallegas realizando un estudio comparativo de las guías docentes y analizando el grado de formación recibida en la formación inicial del profesorado en la materia de música con respecto a los contenidos del currículo.

Para el análisis de datos se ha empleado el programa MS Office Excel 2019.

2.2 Instrumentos

Para la elaboración de este estudio como fuentes documentales hemos utilizado el currículo oficial de la Enseñanzas en Educación Infantil dispuesto en el *Decreto 330/2009, del 4 de junio, y en el que se establece el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia* y las guías docentes específicas de las tres universidades públicas en las materias de formación obligatoria en el área de didáctica de la expresión musical de la comunidad gallega: “*Música en la Educación Infantil*” (2021)

en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), “*Didáctica de la expresión musical*”(2021) en la Universidad de A Coruña (UDC) y “*Expresión musical y su didáctica*” (2021) en la Universidad de Vigo (UVigo).

3. RESULTADOS

En una primera instancia, extraemos los elementos curriculares tanto del primero como segundo ciclo que contengan elementos propios de la educación y la expresión musical, Hemos determinado las diferentes áreas donde aparecen los contenidos siendo la primera de ellas el conocimiento de si mismo y la autonomía personal (1), la segunda el conocimiento del contorno (2) y la tercera lenguajes: comunicación y representación (3). Cada una de estas áreas posee sus correspondientes bloques señalados a través de las claves numéricas que presenta el currículo. En los resultados derivados del análisis no encontramos con 13 contenidos propios de la didáctica de la música en el primer ciclo y 17 contenidos en el segundo.

En el análisis de las guías docentes de las universidades gallegas podemos constatar cuales de estos elementos son tratados expresamente dentro de su currículo. Así pues, determinamos del primer ciclo la Universidad de Santiago de Compostela atiende a 2 elementos del total (15,3%), en la Universidad de la Coruña a 11 (84,6%) y en la Universidad de Vigo a 8 (61,5%).

Tabla 1

Análisis comparativo de las guías docentes de las universidades y el currículo de la educación infantil del primer ciclo.

Área	Bloque	Contenidos curriculares referidos a música	USC	UDC	UVigo	Porcentaje
1	1	Potenciación de las destrezas y habilidades en la manipulación de instrumentos, herramientas y materiales.	SI	SI	SI	100%
1	1	Vivencia y control del cuerpo en relación con el movimiento, las dimensiones del espacio y al movimiento de los demás.	NO	SI	SI	66,6%

1	1	Ajuste del propio movimiento al espacio y a los movimientos de los demás.	NO	SI	SI	66,6%
1	1	Potenciación de la iniciativa y del esfuerzo en la conquista de los desplazamientos del cuerpo y de los objetos.	NO	SI	NO	33,3%
2	2	Conocimiento y participación en costumbres, tradiciones de la cultura gallega y celebraciones personales.	NO	NO	NO	0%
2	1	Exploración de objetos y materiales diversos a través de los sentidos de diferentes acciones.	NO	SI	NO	33,3%
2	1	Experimentación de diferentes acciones sobre los objetos y materiales.	NO	SI	NO	33,3%
3	1	Reconocimiento y utilización de las posibilidades del cuerpo para comunicar.	NO	SI	SI	66,6%
3	1	Utilización del movimiento y de la danza como medios de expresión.	NO	SI	SI	66,6%
3	2	Exploración de las posibilidades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.	NO	SI	SI	66,6%
3	2	Interés y disfrute con la audición y reconocimiento de las diferentes obras musicales.	NO	SI	SI	66,6%
3	2	Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones y juegos musicales.	SI	SI	SI	100%

3	2	Utilización de instrumentos musicales para acompañar las producciones musicales.	NO	NO	NO	0%
---	---	--	----	----	----	----

Con respecto a los resultados posterior al análisis de datos en el segundo ciclo del currículo de la educación infantil determinamos que la Universidad de Santiago de Compostela atiende a 3 contenidos del total (17,6%), la Universidad de la Coruña a 10 (64,7%) y la Universidad de Vigo a 13 (76,4%).

Tabla 2

Análisis comparativo de las guías docentes de las universidades y el currículo de la educación infantil del segundo ciclo.

Área	Bloque	Contenidos curriculares referidos a música	USC	UDC	UVigo	Porcentaje
1	1	Reconocimiento de las percepciones sensoriales propioceptivas que provienen de los propios músculos y articulaciones y las percepciones exteroceptivas relacionadas con los campos visuales, auditivos, olfativos, táctiles, gustativos...	NO	SI	SI	66,6%
1	1	Identificación, verbalización y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de las demás personas.	NO	NO	SI	33,3%
1	2	Coordinación progresiva de sus habilidades psicomotrices finas y gruesas.	NO	SI	NO	33,3%
1	2	Exploración de las posibilidades perceptivas, motrices y expresivas propias y de las demás personas, mostrando iniciativa para aprender habilidades nuevas	NO	NO	NO	0%

2	1	Reconocimiento de algunos atributos y propiedades de objetos y de materiales, examinando con atención sus características y su aplicación en la vida diaria.	NO	SI	SI	66,6%
3	2	Exploración sensorial de los elementos presentes en el contorno integrando actividades de tocar, oler, oír y ver.	NO	NO	SI	33,3%
3	2	Disfrute con las obras artísticas distinguiendo y apreciando elementos básicos del as formas de expresión - color, forma, línea, movimiento, volumen, texturas, ritmos, melodías, timbres, entre otros- que les permitan a las niñas y niños desarrollar su sensibilidad estética.	SI	SI	SI	100%
3	2	Experimentación y conocimiento de las posibilidades de transformación de los diferentes materiales y objetos.	NO	SI	SI	66,6%
3	2	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos encontrados para la interpretación y a creación musical.	NO	SI	SI	66,6%
3	2	Vivencia del sonido y del silencio	SI	SI	SI	100%
3	2	Creación de secuencias de movimientos y ritmos a partir de las sensaciones que le genera la música.	NO	NO	SI	33,3%
3	2	Audición atenta de obras musicales populares, clásicas y contemporáneas.	NO	NO	SI	33,3%

		Participación activa e disfrute e la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas colectivas e individuales.					
3	2	Creación, mediante la música y el baile, de los propios patrones, recreando situaciones, ideas, hechos y sentimientos, mediante el humor, lo absurdo y la fantasía, compartiendo con otras personas las propias creaciones.	NO	SI	SI	66,6%	
3	2	Vivencia de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación además del intercambio afectivo.	NO	NO	SI	33,3%	
3	2	Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal - mimo, marionetas, teatro de sombras...- colaborando en la elaboración de los elementos necesarios para una ambientación adecuada.	NO	SI	SI	66,6%	
3	3	Valoración crítica de los contenidos y de la estética de las producciones audio-visuales.	SI	SI	NO	66,6%	
3	2	Reconocimiento de sonidos del contorno natural y social, y discriminación de los trazos distintivos.	NO	NO	NO	0%	

Para mejorar la organización de los contenidos curriculares y facilitar su análisis hemos agrupado los contenidos a través de las siguientes palabras clave: *“interpretación”, “tímbrica”, “audición”, “expresión emocional”, “expresión corporal”, “percusión corporal”, “análisis formal y musical”, y “cultura general o folclore”*.

Hemos realizado un análisis de las guías docentes en base al agrupamiento de los contenidos por palabras clave lo que nos permite observar la carga de contenidos dedicados a los mismos.

Tabla 3

Resultados de la agrupación de contenidos curriculares a través de palabras clave en el primer ciclo

Palabras clave	Nº de coincidencias	USC	UDC	UVigo
Interpretación	6	33,3%	83,3%	50%
Tímblica	2	0%	100%	0%
Audición	1	0%	0%	0%
Expresión Emocional	2	0%	100%	100%
Expresión Corporal	4	0%	100%	75%
Percusión Corporal	2	0%	100%	100%
Análisis formal y musical	1	0%	100%	100%
Cultura General y folclore	1	0%	0%	0%

Con respecto a los resultados obtenidos de la agrupación de los contenidos curriculares en palabras clave observamos que en los contenidos relacionados con la “interpretación” es la Universidad de Santiago de Compostela la que los trabaja en menor medida (33%) siendo la Universidad de la Coruña la que los trabaja de forma mas completa (83,3%). La Universidad de Vigo se queda sin embargo en el 50% de los contenidos referidos a la interpretación trabajados. Con respecto a la “tímblica” ésta solo es trabajada en la guía docente de la Universidad de la Coruña. La “audición” y la “cultura general y folclore” no aparece mencionada de forma explícita en ninguna de las guías docentes mientras que la “expresión emocional”, la “percusión corporal” y el “análisis formal y musical” no aparecen en la guía de la Universidad de Santiago de Compostela, pero si en la Universidad de la Coruña y la Universidad de Vigo. La “expresión corporal” tampoco aparece mencionada de forma explícita en la Universidad de Santiago de Compostela, sin embargo, aparecen totalmente reflejados en la Universidad de la Coruña y en un 75% en la guía docente de la Universidad de Vigo.

Con respecto al segundo ciclo hemos organizado los contenidos en las siguientes palabras clave: “interpretación”, “tímblica”, “audición”, “creatividad”, “expresión emocional”, “expresión corporal”, “danza”, “análisis formal y musical”, y “cultura general o folclore”.

En base al análisis realizado observamos que la Universidad de Santiago de Compostela no cuenta en su guía docente con los contenidos agrupados en las palabras clave de: “interpretación”, “tímblica”, “creatividad”, “expresión emocional”, “expresión corporal” y “danza” la “Audición” se trabaja en un 28,5 %, y el “Análisis formal y musical” y la “cultura general y folclore” en un 50% siendo la Universidad que menos trabaja los contenidos agrupados del currículo. En la Universidad de la Coruña nos encontramos con que la “interpretación” y la “audición” se trabajan en el 57,1%, la “tímblica” en el 100% de los casos, la creatividad y la expresión corporal en el 66,6%, la expresión emocional y la danza en el 25% y el “Análisis formal y musical” y la “cultura general y folclore” en el 50%. Con respecto a la Universidad de Vigo observamos que es la Universidad que mas trabaja los contenidos en base al análisis realizado a través de la agrupación por palabras clave observando que la “interpretación”, “la tímblica”, la “creatividad”, la “expresión emocional” la “expresión corporal” y la “cultura general y folclore” aparecen en la guía docente en el 100% de los casos. La “audición” aparece en el 71,4%, la “danza” en el 75% y el “análisis formal y musical” no aparece.

Tabla 4

Resultados de la agrupación de contenidos curriculares a través de palabras clave en el segundo ciclo

Palabras clave	Nº de coincidencias	USC	UDC	UVigo
Interpretación	7	0%	57,1%	100%
Tímblica	1	0%	100%	100%
Audición	7	28,5%	57,1%	71,4%
Creatividad	3	0%	66,6%	100%
Expresión Emocional	4	0%	25%	100%
Expresión Corporal	3	0%	66,6%	100%
Danza	4	0%	25%	75%
Análisis formal y musical	2	50%	50%	0%
Cultura General y folclore	2	50%	50%	100%

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo relativo al diseño curricular de la Educación Infantil su división en dos ciclos nos ha permitido un análisis más detallado de los contenidos musicales.

Los contenidos del currículo en Educación Infantil dentro de cada área que los delimita son generalistas, pero poseen convenientemente elementos propios e inherentes a la formación musical.

Se concluye que una vez analizados los contenidos de las guías docentes de la materia “*Musical en la educación infantil*” de las tres universidades públicas gallegas, observamos que en ningún caso se trabajan el 100% de los contenidos curriculares, que únicamente existe una materia de música obligatoria en todo el grado y que esta solo se imparte en un cuatrimestre, mientras en otras universidades fuera de nuestro país como sucede en la Universidad Estatal de California la formación del profesorado de infantil en la materia de música atiende a una formación de mas de mil horas (Lotova y Siebenaler, 2018). Si tenemos en cuenta el volumen de contenidos referidos a música en el currículo y teniendo en cuenta la descripción de las guías y la carga lectiva la formación inicial del profesorado de educación infantil en la materia de música resulta insuficiente.

La Universidad de Santiago de Compostela dedica una atención principal a cuestiones relacionadas con la interpretación de material didáctico, ya sea formación con instrumentos de pequeña percusión, Orff o flauta y a elementos relacionados con el espectro auditivo y el análisis musical, sin embargo, no hace mención al uso de la percusión corporal.

En la Universidad de la Coruña el tratamiento de los contenidos es más amplio en cuanto a la formación musical global, pero atiende con cierta dedicación cuestiones relativas a la expresión musical y en particular a la expresión corporal.

Sin embargo, en la Universidad de podemos ver que su tratamiento global es muy alto, pero quedan las áreas dedicadas al análisis de la música y los contenidos de corte mas participativo en un segundo plano o incluso inexistentes concluyendo que esta guía docente es la que mejor atiende a la formación inicial del profesorado de educación infantil en base a los contenidos del currículo.

Se concluye a su vez que las guías docentes son elaboradas con gran diferencia de parámetros tanto en lo formal como en el contenido de ellas, lo que nos ofrece la evidencia de la libertad formativa que las tres universidades poseen. Podemos destacar que, sin embargo, que las tres son coincidentes en el peso que dan a la formación instrumental de una forma muy explícita.

Destacaremos que en la observación de los contenidos del currículo de Educación Infantil tanto primer como segundo ciclo aborda el ámbito cultural que en su parte entendemos que está ligado al ámbito musical igualmente; pero es específicamente en el

primer ciclo donde además se refiere a la cultura de la región gallega en particular. Sorprende que en ninguna de las tres universidades mencione expresamente en sus contenidos formación propia de la música folclórica. Sobretudo teniendo en cuenta que la región posee un arraigo especial sobre una música propia tanto organológicamente hablando como en un concepto más extenso de la teoría, armonía, estructura y forma musical. Aun así, debemos señalar que las tres universidades si atiende otros aspectos del ámbito cultural, por lo que cumplen con los contenidos incluidos en el segundo ciclo de la educación infantil.

Concluimos en base a los datos analizados que la formación del profesorado abastece de los elementos estructurales más adecuados para impartir una formación musical dentro de la materia de “Música en la educación infantil” sin embargo la carga lectiva resulta insuficiente para abordar los contenidos legislativos propuestos dentro del currículo por lo que se propone una ampliación de las materias referidas a la didáctica de la música y formación en proyectos interdisciplinares que fomenten y promuevan la adquisición de contenidos por parte del alumnado y a su vez fomenten la capacitación didáctica del futuro docente para lograr la competencia profesional del docente como especialista en su materia.

REFERENCIAS

Capistrán, R.W. (2016). La educación musical a nivel preescolar: el caso del instituto de educación del estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 3-12.

Decreto 330/2009 del 4 de junio por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 23 de junio de 2009, núm 121

Del Barrio, L. (2018). La competencia didáctica musical en el grado de maestro en educación infantil. *Eufonía*, (74), 51-59.

Denyer, M et al. (2007). Las competencias en la educación. Fondo de cultura económica (Eds.), *El concepto de competencias* (pág. 34) <https://bit.ly/3COckpa>

Jorquera, C. (2017). Las buenas practicas como reflejo del estado de la educación musical; una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación musical*, (5), 71.83.

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, 4, 167-180. <https://bit.ly/2XVa9pu>

Lozano, R y Hernández, R. (2014). La música como eje conductor del currículo en educación infantil: concierto para Montejo Opis 07-08. En A. Rodríguez y T Pessoa (coords), *La práctica cotidiana en los colegios: casos para la formación de docentes* (pp.157-158). Octaedro

Ivanova- Iotova, A. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (3), 295-315. <https://bit.ly/2ZHSqm9>

Real Academia Española RAE. (2021). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua española*. Consultado en 30 de agosto de 2021, <https://bit.ly/3zYGKbf>.

Stellacio, C. K. y McCarthy, M. (1999). *Research in early childhood music and movement education*. En C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. Nueva York: Teachers College Press. <https://bit.ly/3EXWBdB>

Universidad de Santiago de Compostela. (2021). *Guía docente de Didáctica de la expresión musical*. Consultado el 5 de septiembre de 2021, de <https://bit.ly/3zHQaHW>

Universidad de A Coruña. (2021). *Guía docente de Música en la Educación Infantil*. Consultado el 5 de 2021, de <https://bit.ly/2WjjA1v>

Universidad de Vigo. (2021). *Guía docente de la Expresión musical y su didáctica*. Consultado el 5 de septiembre de 2021, de <https://bit.ly/39LvfcC>

CAPÍTULO 10.

La importancia de la motivación en el aprendizaje instrumental

Susana Blanco-Novoa, Mario Diz-Otero, M^a José González-Ojea

1. INTRODUCCIÓN

En la investigación musical la motivación resulta un constructo que abarca diferentes ámbitos. Por un lado, la motivación a la hora de iniciarse dentro del mundo de la música, ya sea como primer contacto directo con ella o los inicios con un instrumento musical concreto y por otro lado, la importancia de la motivación durante el proceso de aprendizaje y el impacto que tiene en ella el ambiente que rodea al alumno (Martínez Cantero 2018).

El aprendizaje de cualquier instrumento musical requiere constancia, disciplina y un alto grado de compromiso por parte del alumno. Si además este proceso de aprendizaje se realiza a través de una institución académica como son los conservatorios de música, nos encontramos ante varios factores a tener en cuenta. Por una lado la edad de inicio de estos estudios que, en el caso del grado elemental, suele ser bastante temprana (entre los 8 y los 14 años como máximo) y por otro, los planes de estudios que imprimen una exigencia añadida. De ahí que, además del alumno, el papel del profesorado y el entorno social y familiar serán claves en el éxito su trayectoria académica y musical. Es fundamental tener en cuenta que en el aprendizaje instrumental la interacción alumno-profesor es directa e individualizada.

Sloboda, Howe, Davidson y Moore (1996) afirman que los niños cuyos padres son activos consumidores de música tienen más probabilidades de éxito en su aprendizaje instrumental. Los mismos autores (1998) en una investigación posterior observaron que los alumnos atribuían mayor interés hacia el aprendizaje de un instrumento musical a una buena relación con su profesor. Arévalo (2010) señala que otra de las cuestiones fundamentales que intervienen en la motivación en el aprendizaje instrumental sería la determinación y la actuación de los docentes que lo imparten y la capacidad que estos poseen para enfocar los intereses del alumnado.

Los factores internos (autoconcepto y valoración personal en el quehacer musical) y los factores externos (familia, profesores y grupo de iguales) se consideran agentes

determinantes en la motivación del alumnado de música (Asmus 1994; Arriaga 2006; Sichivitsa 2007).

Dado que la motivación es un elemento clave en el éxito académico del alumnado de música de conservatorios, en este estudio se pretende analizar la evidencia científica existente sobre la importancia de este constructo en este ámbito teniendo en cuenta los factores que puedan influir en él, tales como el ambiente en el centro de estudios o el apoyo familiar.

2. MÉTODO

Se ha realizado un estudio de corte descriptivo retrospectivo sobre motivación académica en estudiantes de música en conservatorios. Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos: Web of Science y Scopus.

En el parámetro de búsqueda se emplearon las palabras “motivation”, “music” y “conservatory” en el título, resumen o palabras clave. En ambas bases de datos se realizó el mismo protocolo de búsqueda con los términos en inglés ya que es el idioma de preferencia en su indexación.

2.1. Criterios de inclusión y exclusión

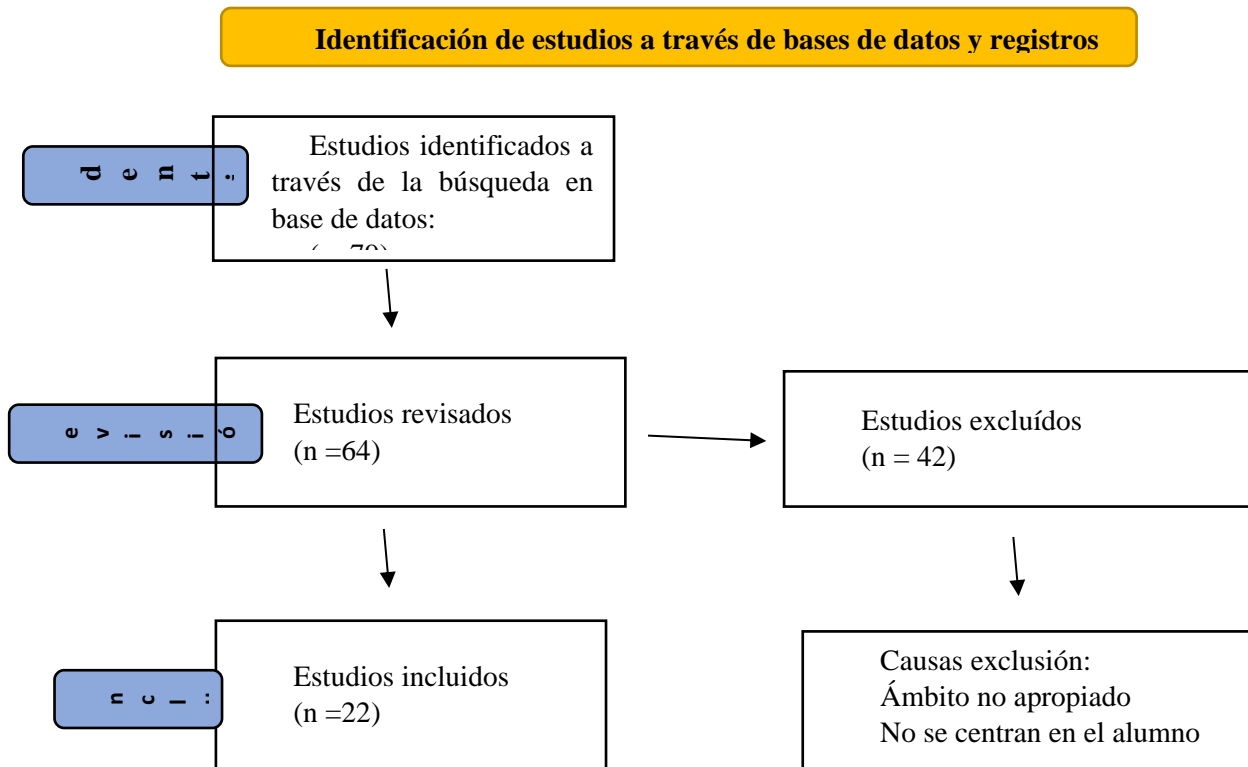
Con los resultados obtenidos se realizó una selección de aquellos que más se ajustasen a este estudio. Tanto para la búsqueda como para la selección final de artículos se establecieron los siguientes criterios de inclusión: período de publicación e idioma. Se estableció una franja de diez años, por lo que se eligieron los estudios publicados desde 2011 hasta 2021 y con respecto al idioma, estudios publicados en inglés y castellano. Por otra parte, para garantizar la calidad científica se seleccionaron aquellos estudios que tuviesen como criterio de publicación la revisión por pares, lo que se asegura una metodología coherente y bien elaborada.

Inicialmente se localizaron 64 artículos, pero se tuvieron que excluir 35 por no ajustarse a la investigación, ya que algunos no se centraban en la motivación académica del alumnado de música, por lo que se excluyeron aquellos estudios cuyo ámbito eran los conservatorios de danza, o los que ponían el foco en los futuros docentes de música.

Se elaboró el siguiente esquema PRISMA tal como sugieren Page et al. (2020):

Figura 1

Esquema PRISMA.



3. RESULTADOS

Para organizar la literatura revisada se diseñaron diferentes categorías con el fin de organizar por temáticas centrales de estudio y así facilitar su comprensión e interpretación.

Teorías de la Autodeterminación

Las diferentes teorías de la motivación académica son un campo de estudio muy valioso para abordar el aprendizaje musical. Los estudios que analizan la motivación académica del alumna de música siguen diferentes teorías. La más empleada es la teoría de la autodeterminación (STD). En esta línea se encontraron 5 estudios. Virkkula (2020) puso en marcha un proyecto en el que involucró a músicos estudiantes con músicos profesionales dando resultados muy positivos en la motivación musical. Siguiendo una de las miniteorías de la STD (la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas) Lee y Leung (2020) lleva a cabo un estudio en el que relacionan la motivación con el entorno de aprendizaje. Comeau et ál. (2019) emplean un instrumento basado en la STD para analizar la motivación de alumnos de violín y piano así como a sus familias. En otro estudio Freer y Evans (2018) emplearon esta teoría para analizar la disminución de alumnado durante los años escolares con el fin de revertir este proceso. Upitis et ál (2017) se amparan también en esta teoría para analizar la motivación de alumnos que frecuentan clases particulares llegando a la conclusión de que su motivación es más alta al igual que su grado de compromiso.

Ansiedad escénica, exposición pública y motivación

Se localizaron 5 estudios que analizan cómo los conciertos o exámenes influyen en la motivación de los estudiantes de música. El miedo al error, la ansiedad ante la exposición pública, el pánico a sentirse juzgado son determinantes en la motivación hacia la práctica instrumental. Lupiáñez, Vila y Muñoz (2021) apuntan a la necesidad de apoyo psicológico profesional en los conservatorios para garantizar resultados más satisfactorios. Papageorgi (2021) señala que los alumnos con alta motivación pueden manifestar ansiedad escénica desadaptativa, mientras que Strenacikova (2020) observa que la motivación de los alumnos influye en cómo ellos se presentan ante la exposición pública, ya sea en exámenes o conciertos y cómo las experiencias que viven pueden variar su percepción de éxito. En la misma línea, el estudio de Mitchell (2017) apunta que para que la motivación del alumnado de música se incremente ha de ir acompañada de experiencias positivas con el desempeño evaluativo, y además han de ir acorde a su nivel, comprensión, valores, metas y características como intérprete. Hallam et ál. (2021) afirman que los instrumentistas que experimentan situaciones más negativas frente a su esfuerzo después de su exposición ven mermada su motivación.

Entorno socio-familiar y aprendizaje entre iguales

En esta línea se encontraron 8 estudios. Ng (2017) afirma que los alumnos que se muestran más participativos en actividades musicales extra-curriculares presentan mayor motivación y mayor apoyo familiar en el desempeño de sus estudios musicales. En la misma línea apunta el estudio de Blanco-Novoa, Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021). Orejudo et ál. (2020) afirman que los estudiantes de música españoles perciben un apoyo social óptimo para el desempeño de su aprendizaje musical. Macián-González y Giménez (2020) añaden al apoyo de los padres la secuenciación de objetivos para mejorar la motivación ante el aprendizaje instrumental a edades tempranas. Johnson (2017) realizó un estudio entre 261 alumnos en los que se intercambian el rol profesor/alumno y observó que tanto en rendimiento, participación a nivel teórico y práctico se habían experimentado mejoras que afectaban de forma directa a la motivación. El estudio de Nielsen, Johansen y Jorgensen (2018) afirma que los escenarios de práctica instrumental entre iguales contribuye a mejorar la motivación interna de los estudiantes. Hallam et ál (2017, 2020) en un estudio que analiza la motivación ante el desempeño instrumental no observaron diferencias significativas con respecto al género.

El rol del profesor

Se localizaron 4 estudios que abordan el papel del profesor ante el alumnado de disciplinas musicales instrumentales y cómo afecta a la motivación de los mismos. Blackwell et al. (2020) señalan que los alumnos más motivados experimentan altas dosis de vitalidad y muestran además una relación más sólida con sus profesores por lo que llegaron a la conclusión de que la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje vendrá determinado por la relación que se establece entre ambos. Miksza, Evans y McPherson observaron que los alumnos que se ven sometidos a mayor control docente experimentan orientaciones de motivación autónomas más débiles frente a los que se muestran más flexibles. En otro estudio, Wan y Gregory (2018) afirman que la inclusión en el aula de herramientas digitales tales como software para atriles, acompañamientos musicales digitales o tablets contribuían a aumentar el interés y la motivación durante las clases de instrumento. Por otra parte, Ruíz, Guerrero y Gómez (2017) en su estudio introducen dentro del aprendizaje instrumental un programa de entrenamiento auditivo que les permite crear sus propias canciones o acompañamientos contribuyendo de forma muy significativa a su motivación.

4. DISCUSIÓN

Hallam (2002), resalta la influencia en la motivación y el logro de los estudiantes de música con el entorno social, con la cultura, con la familia y con el grupo de iguales. Por lo tanto el ambiente social, familiar y el grado de importancia que éstos dan a aprendizaje instrumental, así como la propia percepción del alumno sobre sus capacidades y habilidades musicales contribuirán a fomentar el deseo de continuar estudiando y así como aumentar su motivación (Hallam et ál. 2017). Vasil (2013) señala que al comienzo de los estudios musicales y la continuación en el futuro viene muy influenciada por los factores socio-económicos familiares y resto de entorno. Hallam (2010) relaciona la persistencia en los estudios musicales con el tiempo dedicado a conseguir un determinado nivel relacionándolo con el grado de disfrute de la actividad, el valor que le atribuye a la música así como la propia actitud del individuo hacia la interpretación. La familia será un factor que afectará a la motivación extrínseca, ya que el apoyo será determinante para que el alumno continúe sus estudios musicales superiores (Steward, 2005; Albert, 2006). Las metas académicas también van ligadas con la propiocepción sobre las habilidades hacia la tarea, el apoyo familiar, metas de superación personal y una consideración de alto rendimiento al esfuerzo (Holgado, Navas y Marco, 2013; Martin, Collie y Evans 2016; Mawang, Kigen y Mutweleli 2018). También adquiere relevancia en la continuación de

los estudios la conexión emocional que se establece con la música que se activa en los inicios y acompañará durante toda la carrera (StGeorge, Holbrook y Cantwell, 2014).

5. CONCLUSIONES

Los alumnos que estudian música en el conservatorio tienen un perfil altamente vocacional, pero no por ello ha de obviarse la importancia que la motivación ejerce sobre su rendimiento académico. El abandono de estos estudios se debe en gran medida por un descuido de este factor, ya sea por parte de los profesores o por parte del ambiente socio-familiar que le rodea. Es fundamental que tanto familias como profesores sea consciente del impacto que ejercen sobre el presente y el futuro de este alumnado marcando directrices claras de actuación, tanto en la programación de la materia en lo que al profesorado respecta, como al apoyo e interés que muestran las familias involucrándose en las actividades musicales.

Las líneas de actuación propuestas parten de la concienciación en primer lugar por parte de los profesores, mediante el diseño de modelos de intervención en el aula incorporando dinámicas pedagógicas activas, eligiendo el repertorio ajustado a las particularidades de cada alumno que le permitan desarrollar sus capacidades y habilidades provocando que su interés en el aprendizaje sea mayor. El diseño de actividades extra-curriculares que permitan la interacción del alumnado favorece el contacto y aprendizaje entre iguales en un contexto más informal pero no por ello menos valioso. Estas relaciones sociales crean lazos que también pueden ser decisivos para aumentar su motivación y compromiso hacia la música.

En base a la literatura revisada es más que evidente que la motivación juega un papel fundamental en el éxito de la carrera musical de los alumnos de conservatorios de música sobre todo en la relación que establecen con su instrumento musical.

REFERENCIAS

- Albert, D. J. (2006). Socioeconomic Status and Instrumental Music: ¿What Does the Research Say about the Relationship and Its Implications?. *Update: Applications of Research in Music Education* 25 (1): 39-45
- Arévalo, A. (2010). La motivación en la realidad musical actual de la Educación musical. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* 29: 1-14.
- Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 5 (4): 5-32.

Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación* 68: 131-140.

Blackwell, J., Miksza, P., Evans, P., y McPherson, G. E. (2020). Student vitality, teacher engagement, and rapport in studio music instruction. *Frontiers in Psychology*, 11 doi:10.3389/fpsyg.2020.01007

Blanco-Novoa, S., Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. R. (2021). Impact of the social and Family Environment on the motivation of students in professional music teaching. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 28(1), 131-147. doi:10.18848/2327-7963/CGP/V28I01/131-147

Comeau, G., Huta, V., Lu, Y., y Swirp, M. (2019). The motivation for learning music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705-718. doi:10.1007/s11031-019-09769-7

Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., y Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x>

Freer, E., y Evans, P. (2018). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, 46(6), 881-895. doi:10.1177/0305735617731613

Guillén-Gámez, F. D., y Ramos, M. (2021). Competency profile on the use of ICT resources by spanish music teachers: Descriptive and inferential analyses with logistic regression to detect significant predictors. *Technology, Pedagogy and Education*, doi:10.1080/1475939X.2021.1927164

Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2): 225-244. doi <http://dx.doi.org/10.1080/1461380022000011939>

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3): 269-289.

Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., y Papageorgi, I. (2020). Gender differences in musical motivation at different levels of expertise. *Psychology of Music*, 48(5), 657-673. doi:10.1177/0305735618815955

- Hallam, S.; Varvarigou, M.; Creech, A.; Papageorgi, I.; Gomes, T.; Lanipekun, J.; Rita, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice?. *Psychology of Music*, 45 (1): 116-130.
- Hallam, S., Papageorgi, I., Varvarigou, M., y Creech, A. (2021). Relationships between practice, motivation, and examination outcomes. *Psychology of Music*, 49(1), 3-20. doi:10.1177/0305735618816168
- Holgado, F. P., Navas, L., y Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. doi 10.1387/RevPsicodidact.6942
- Johnson, E. (2017). The effect of symmetrical and asymmetrical peer-assisted learning structures on music achievement and learner engagement in seventh-grade band. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 163-178. doi:10.1177/0022429417712486
- Lee, C. K. C., y Leung, B. -. (2020). Factors in the motivations of studio-based musical instrument learners in hong kong: An in-depth interview study. *International Journal of Music Education*, 38(3), 400-414. doi:10.1177/0255761420926663
- Lupiañez, M., Ortiz, F. D. P., Vila, J., y Muñoz, M. A. (2021). Predictors of music performance anxiety in conservatory students. *Psychology of Music*, doi:10.1177/03057356211032290
- Macián-González, R., y Giménez, J. T. (2020). Influence of sequencing of contents and the parental support on the motivation of preschool violin students. [Influencia de la secuenciación de contenidos y el apoyo parental en la motivación de estudiantes de violín en edad preescolar] *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, 22 doi:10.24320/REDIE.2020.22.E07.2257
- Martin, A. J., Collie, R. J., y Evans, P. (2016). Motivation and engagement in music: Theory, research, practice, and future directions. *The Arts, Motivation and Engagement: How the Arts Makes a Difference; Fleming, J., Gibson, R., Anderson, M., Eds*, 169-185.
- Martínez Cantero, I. (2018). Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa. *ARTSEDUCA*, (19), 62-83. Recuperado a partir de <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2783>
- Mawang, L. L.; Kigen E. M. y Mutweleli S. M. (2018). Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*: 0305735618805837.

- Miksza, P., Evans, P., y McPherson, G. E. (2021). Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. *Psychology of Music*, 49(1), 50-68. doi:10.1177/0305735619836269
- Mitchell, N. (2017). Beginning and intermediate piano students' experiences participating in evaluative performances. *International Journal of Music Education*, 35(4), 515-525. doi:10.1177/0255761416667463
- Ng, C. (2017). Australian primary students' motivation and learning intentions for extra-curricular music programmes. *Music Education Research*, 19(3), 276-291. doi:10.1080/14613808.2015.1095721
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G., y Jørgensen, H. (2018). Peer learning in instrumental practicing. *Frontiers in Psychology*, 9(MAR) doi:10.3389/fpsyg.2018.00339
- Nierman, G. E. y Veak, M. H. (1997). Effect of selected recruiting strategies on beginning instrumentalists' participation decisions. *Journal of Research in Music Education* 45: 380-389.
- Orejudo, S., Candela, C., Casanova, O., y Cuartero, L. M. (2020). A social support scale for music students in music schools, academies, and conservatories: An adaptation into spanish and a factorial invariance study. *Psychology of Music*, doi:10.1177/0305735620968626
- Pardue, L. S., McPherson, A., y Overholt, D. (2018). Improving the instrumental learning experience through complexity management. Paper presented at the *Proceedings of the 15th Sound and Music Computing Conference: Sonic Crossings, SMC 2018*, 150-157. Retrieved from www.scopus.com
- Ruiz, E. B., Guerrero, I. M. M., y Gómez, F. J. B. (2017). Harmonic knowledge as strategy to improve comprehension, motivation and creativity in ear training learning. [El conocimiento armónico como estrategia para mejorar la comprensión, la motivación y la creatividad en el aprendizaje del lenguaje musical] *Revista Electronica Complutense De Investigacion En Educacion Musical*, 14, 305-327. doi:10.5209/RECIEM.53371
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education* 29: 55-68.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., y Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309.
- Stewart, J. L. (2005). Factors Related to Students' Decisions to Continue in Band. *Contributions to Music Education*, 32 (1): 59-74.

StGeorge, J., Holbrook A. y Cantwell, R. (2014). Affinity for Music: A Study of the Role of Emotion in Musical Instrument Learning. *International Journal of Music Education* 32 (3): 264–77. doi:10.1177/0255761413491178.

Strenacikova, M. (2020). Achievement motivation and its impact on music students' performance and practice in tertiary level education. [Мотивация достижений и её влияние на исполнительскую практику студентов музыкальных вузов] *Music Scholarship*, (2), 143-155. doi:10.33779/2587-6341.2020.2.143-155

Upitis, R., Abrami, P. C., Varela, W., King, M., y Brook, J. (2017). Student experiences with studio instruction. *Music Education Research*, 19(4), 410-437. doi:10.1080/14613808.2016.1202221

Vasil, M. (2013). Extrinsic Motivators Affecting Fourth-Grade Students' Interest and Enrollment in an Instrumental Music Program. *Applications of Research in Music Education*, 32(1): 74-82. doi 10.1177/8755123313502345

Virkkula, E. (2020). Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1) doi:10.1186/s40461-020-00098-5

Wan, L. A., y Gregory, S. (2018). Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music, Technology and Education*, 11(1), 37-64. doi:10.1386/jmte.11.1.37_1

CAPÍTULO 11.

Papel de la formación inicial en la adquisición de las competencias profesionales docentes en los conservatorios profesionales y centros autorizados de música de galicia: el caso concreto del profesorado de percusión

David Rodríguez García

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha aumentado la preocupación por la formación del profesorado en todos los niveles dada su transcendencia para el buen funcionamiento del sistema educativo. Según Riveiro (2014), no hay duda de que la labor del docente es un eslabón fundamental para la eficacia de la enseñanza, de ahí que la formación inicial del profesorado, en general, y del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial, en particular, constituya un importante foco de estudio e investigación.

Diferentes autores se han preguntado si el profesorado de música que se incorpora al sistema educativo recibe una formación acorde con las funciones que deben desempeñar y son numerosos los estudios que concluyen con respuesta negativa (González, 2017; Riveiro, 2014; Bautista, Pérez Echevarría y Pozo, 2011), llegando a establecer otros como Fullam (2002, citado por Bolívar, 2004, p.57) que “la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”.

Al respecto, el Council of the European Union (2014) considera que la formación inicial debería proporcionar a los docentes las competencias clave que les permitan ser excelentes en su práctica, al tiempo que los motive a reforzarlas y actualizarlas a lo largo de sus carreras, recomendando a los organismos competentes que definan marcos referenciales de competencias y cualidades profesionales requeridas para el profesorado en cada fase de su carrera o en las diversas situaciones docentes. Pero, ¿está contribuyendo esta formación inicial a la consecución de las competencias profesionales docentes del profesorado de conservatorios?

El modelo de enseñanza que se ofrece en los conservatorios despierta controversias. Por un lado, nos encontramos con muchos autores que lo consideran como dogmático o transmisivo, en el que el maestro es la figura principal y donde se reproduce sin objeción la tradición de la formación musical del siglo XIX sin tener en cuenta las demandas de la

sociedad actual, en unos centros marcados por el elitismo en una búsqueda constante de virtuosismo instrumental (Fernández-Morante y Casas, 2019; Bautista y Fernández-Morante, 2018; Orobio, 2015; Pozo, Bautista y Torrado, 2011) y, por el contrario, también hay voces que consideran que actualmente se está llevando a cabo un cambio en este modelo dando lugar a un profesorado reflexivo, que investiga y genera conocimiento teórico y práctico en función de las nuevas demandas educativas, prestando más atención al alumnado y sus necesidades (Roma, 2019; Cain, 2013; Nieto, 2012).

El objetivo de este estudio se centró en conocer y analizar la formación inicial del profesorado de percusión de los conservatorios y centros autorizados de enseñanza musical de Galicia desde dos perspectivas, curricular y a través de sus opiniones y percepción al respecto, puesto que hoy en día la docencia supone la opción laboral mayoritaria de los titulados superiores en música, tanto en Galicia (Valverde, 2015; Sobrino, 2009), como en el resto del país (Díaz, 2015; Vicente, 2007), y ya no solamente en conservatorios, sino también en centros de enseñanza general como institutos de secundaria para impartir Música (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020).

2. MÉTODO

Dada la finalidad y la temática de nuestra investigación hemos optado por utilizar un enfoque de naturaleza mixta cualitativa-cuantitativa de tipo descriptivo a través de tres instrumentos. Como instrumento cuantitativo un cuestionario validado a través de pasación a jueces con el cual se realizaron 18 preguntas dentro de los constructos referidos al *conocimiento y uso de elementos y documentos curriculares* y a la *formación del profesorado*.

Por otra parte, como instrumentos cualitativos hemos empleado un grupo de discusión formado por profesores de percusión de centros públicos y privados elegidos por su experiencia en el campo relacionado con el objeto de estudio, y un análisis documental a través de las diferentes disposiciones legales relativas a los planes de estudios de las enseñanzas especiales de música que fueron implantándose en España de forma cronológica hasta la actualidad, centrando la búsqueda en toda referencia al acceso a la función docente en estas enseñanzas y a la carga lectiva de materias de índole pedagógica o didáctica en el currículo oficial de Percusión.

2.1. Participantes y análisis de datos

Se enviaron 42 cuestionarios dirigidos al profesorado de todos los conservatorios (27) y centros autorizados de música (15) de Galicia en los que se impartía la materia de Percusión, recogándose un total de 24 respuestas,

Para la realización del análisis estadístico se empleo el software SPSS 23.0.

El grupo de discusión se llevó a cabo con una muestra intencional de 6 profesores de percusión. Se siguió un guion con un total de 22 preguntas alrededor del objeto de estudio, analizando e interpretando los resultados en relación con las categorías establecidas previamente en el cuestionario.

Con respecto al análisis documental los documentos legislativos analizados fueron los siguientes: Real Orden por la que se establece el conservatorio de Madrid (1830), Reglamento del Real Conservatorio de Madrid de 1831, el Real Decreto de 17 de junio de 1868, el Decreto de 2 de julio de 1871, el Real Decreto de 14 de septiembre de 1901, el Real Decreto de 11 de septiembre de 1911, el Real Decreto de 25 de agosto de 1917, el Decreto de 15 de junio de 1942, el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), el Real Decreto 574/1991, de 22 de abril, el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (LOE), el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre y el Decreto 163/2015, de 29 de octubre.

3. RESULTADOS

A partir de los diferentes instrumentos empleados que describimos en el apartado anterior obtuvimos los datos que exponemos a continuación y que dividimos en dos categorías: formación requerida para el acceso a la función docente y formación inicial del profesorado de percusión de conservatorios y centros autorizados de música de Galicia.

3.1. Formación requerida para el acceso a la función docente

Desde el comienzo de la enseñanza oficial de música en el Real Conservatorio de Música de Madrid en 1830, el futuro profesorado recibía una instrucción basada en su totalidad en la práctica instrumental, no existiendo formación pedagógica alguna para el desempeño de la labor docente.

Esto hecho fue constatado a partir del análisis que llevamos a cabo de los distintos planes de estudios que regularon la enseñanza especializada de música, y en el que también pusimos el foco en los requisitos establecidos y los medios de acceso a la función docente, encontrando, por una parte, el proceso de concurso-oposición dividido en

diferentes pruebas diseñadas por el claustro del centro para optar al puesto de profesor numerario, y por otro lado el concurso de méritos entre candidatos propuestos por el profesorado o estamentos políticos entre personalidades de las distintas especialidades.

Habría que esperar hasta el Decreto 2618/1966 (art. 5.4) para que se incluyese en el currículo por primera vez un curso completo en el grado superior las asignaturas de Pedagogía Musical y Prácticas de Profesorado, aunque no eran obligatorias para todas las especialidades.

En la década de los 90, con la promulgación de la LOGSE, se trató de solventar esta carencia de formación pedagógica en el profesorado con la exigencia establecida en el texto de la Ley en cuanto a la necesidad de disponer de un título superior y de estudios de capacitación pedagógica (art. 58 de la Ley Orgánica 10/2002) – que no llegaría a exigirse finalmente –, la creación de la especialidad de pedagogía (RD 617/1995) y la promoción de la formación permanente del profesorado.

Estos cursos de capacitación pedagógica desde entonces serían impartidos en la universidad bajo diferentes formatos (art. 9 del RD 1834/2008), siendo el actual el “Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas”, una formación no específica para profesorado de conservatorio, salvo en contadas ocasiones, y que a día de hoy ni siquiera se exige para el acceso a oposiciones para docente de dichos centros.

3.2. Formación inicial del profesorado de percusión de conservatorios y centros autorizados de música de la comunidad autónoma de Galicia

En los datos recogidos a través de los cuestionarios, la mayoría del profesorado, un 62,5%, considera que su grado de formación didáctica y metodológica es medio, tal y como refleja la tabla 1.

Tabla 1

Autopercepción de la formación como docentes

Grado de autopercepción	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	20,8
Medio	15	62,5
Bajo	4	16,7

Con respecto a la manera en que el profesorado obtuvo su formación en cuanto a programación y otros aspectos didácticos de la percusión, una gran mayoría (79,2%)

indica que fue individualmente a través de su propio trabajo de indagación sobre el tema, aunque un 58,3% reconocen que son o fueron ayudados por otros colegas de profesión, y el 50% de los encuestados respondieron que fue gracias a la asistencia a cursos de formación especializados.

Además, es preciso destacar que un 58,3% del profesorado reconoce que durante la carrera no contaron con este tipo de formación, aspecto que constatamos en el transcurso del grupo de discusión al recoger el sentir general en cuanto a que estuvo enfocada hacia la interpretación y no a la docencia. Por otro lado, a pesar de que en el Plan 66 sí que había una asignatura denominada Práctica de profesorado y pedagogía musical, el docente 3 relata durante el grupo de discusión que *“no estaba bien planteada, no se trataba de una formación específica”*. Con la entrada de la LOGSE se perdió en Galicia tanto esta materia como cualquier otra relacionada con la pedagogía de la percusión, pero el docente 3 indica que desde la implantación de la LOE *“ahora sí se cursa un cuatrimestre de pedagogía en el (grado) superior, pero no es suficiente”*, y continúa el docente 6 manifestando que *“la especialidad de pedagogía de percusión más cercana que se puede cursar es el Conservatorio Superior de Oviedo”*.

Concretamente, dicha materia se denomina “Pedagogía y Didáctica instrumental” y se encuentra enmarcada en el primer cuatrimestre del cuarto curso de grado superior, con una carga lectiva de 16 sesiones de una hora de duración (Decreto 163/2015) en la que se abordan multitud de aspectos relacionados con la programación y las unidades didácticas, metodologías y estrategias de enseñanza, aplicación de las TICs o las diferentes escuelas técnicas de percusión.

En referencia a si habían completado o actualizado su formación, al ser preguntados a través del cuestionario, 11 profesores (45,8%) indicaron haber realizado alguna actividad de perfeccionamiento relacionada con su labor docente en los últimos años, mientras que la mayoría manifestaron no haber realizado ninguna (13 docentes, 54,2%) motivados por el desconocimiento de la oferta (39%), falta de tiempo (46%) o considerar más oportuno trabajar en otros temas (15%).

Sumado a esto, 18 profesores (75%) indicaron que la información que se proporcionaba en cuanto a formación en aspectos metodológicos y didácticos para las enseñanzas de régimen especial de música por parte de la Xunta de Galicia y los centros de formación y recursos es insuficiente, 5 (20,8%) consideraron que era suficiente y 1 docente (4,2%) que era más que suficiente.

Por último, añadir que en el grupo de discusión también observamos falta de interés y motivación en cuanto a formación adicional relacionada con aspectos didácticos y/o pedagógicos, investigación sobre la praxis docente e innovación didáctica, actitud perfectamente reflejada en el comentario del docente 1 al expresar que *“toda herramienta es buena mientras entre en mis horas de permanencia”*, o con relatos como el del docente 3 cuando indica que *“no la busqué (formación complementaria pedagógica), hice Educación Musical por otros motivos, por hacer algo en la universidad. No sabía que iba a ser profe (de percusión)”*, y del docente 6 cuando se queja de que *“para los cursos de formación ofrecidos por la administración, además de ser en horario de tarde, no nos permiten solicitar horas para asistir”*, imposibilitando la participación del profesorado en estas actividades en caso de haberlas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al nivel de formación percibido por los docentes para el desempeño de su labor, la mayoría de los encuestados opinaron que era medio, reconociendo que durante la carrera no contaron con preparación para tal fin. También durante el grupo de discusión registramos manifestaciones indicando que su preparación estuvo enfocada hacia la interpretación y no a la docencia.

Estos datos concuerdan con los estudios de autores como González (2017), Riveiro (2014) o Bautista, Pérez Echevarría y Pozo (2011), entre otros, cuyos resultados reflejaron la necesidad de una mayor formación del profesorado de conservatorios, tanto de carácter inicial como permanente, para poder ejercer con garantías dicha labor.

A pesar de que para ejercer la docencia es necesario estar en posesión de la titulación específica y de una formación pedagógica y didáctica de la especialidad correspondiente (formación esta última que aún no ha sido regulada por ley), se hace necesaria la instauración en los Conservatorios Superiores de Galicia de la especialidad de Pedagogía de la Percusión, al igual que se llevó a cabo en otras comunidades autónomas con la LOGSE.

En concreto fue con el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, que establecía los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música cuando se incluyeron por primera vez las especialidades pedagógicas (Riveiro, 2014), por lo que los primeros egresados de este plan de estudios (curso 2005/2006) contarían con conocimiento pedagógico en su formación inicial. Sin embargo, en la actualidad sólo la mitad de los Conservatorios Superiores de España poseen la especialidad de Pedagogía (Riveiro, 2014), y en Galicia no llegaría a impartirse tan siquiera, limitando la posibilidad

de formación pedagógica musical de los estudiantes gallegos en su comunidad, y dificultando el acceso a las posibles salidas que proporcionaría el ámbito educativo (Sobrino, 2009).

Hasta 1995 las materias pedagógicas eran prácticamente inexistentes en la formación inicial de los docentes, pero, a pesar de la aparición de la especialidad de Pedagogía en ese año, cualquier otro egresado de las especialidades de interpretación instrumental podía optar a la función docente pese a no incluir materia pedagógica alguna en su currículo, resultando en que la mayoría de los profesores careciesen de una mínima formación para desempeñar su función con garantías. Incluso autores como Díaz (2015) sostienen que muchos músicos se inician en la docencia con la creencia de que es algo fácil si se tiene un buen dominio del instrumento.

Los datos recogidos en nuestra investigación, también mostraron una desmotivación en cuanto a la realización de cursos o actividades de perfeccionamiento que podría deberse a que la oferta no sea siempre sobre materias interesantes para todo el colectivo, ya que este es muy diverso y siempre quedan áreas por abordar (Moreno, 2018), por ser en ocasiones demasiado general, o al sentimiento de desamparo que el profesorado siente por parte de las instituciones al no facilitarles medios ni herramientas para afrontar su cometido con éxito (Díaz, 2015).

También observamos a partir de las respuestas recogidas en los cuestionarios que una gran mayoría de los docentes considera insuficiente la información proporcionada en cuanto a formación en aspectos metodológicos y didácticos por parte de la Xunta de Galicia, algo que redundaría en una falta de interés y motivación en lo que respecta a formación adicional de ese tipo, investigación sobre la praxis docente o innovación didáctica, posiblemente como resultado de una sensación de abandono por parte de la administración, la proliferación de reformas educativas o lo que consideran un trabajo burocrático cada vez más tedioso (Moreno, 2018; Díaz, 2015).

La docencia es una profesión compleja, que exige un compromiso formativo personal, puesto que se deben dominar conocimientos especializados y al mismo tiempo saber transmitirlos. Es por ello que resulta totalmente necesaria la formación permanente y una reflexión sistemática sobre la propia práctica educativa, propiciando de ese modo la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales docentes.

Concordamos con Torrado (2003) en la necesidad de que el profesorado adquiriera o mejore su competencia teórica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, de ese modo, tenga una mayor capacitación para el uso de una mayor diversidad de estrategias

didácticas que promuevan, entre otros aspectos, la autonomía y la autorregulación del alumnado, el desarrollo eficaz de las clases o el aprovechamiento del potencial de la evaluación. De acuerdo con Sánchez-Andrade (2016), la investigación educativa puede utilizarse como resolución de controversias y conflictos metodológicos, permitiendo, de ese modo, que la enseñanza no esté basada simplemente en la intuición o la experiencia, sino que esté fundamentada en aspectos contrastados a partir de la propia práctica investigadora.

Por todo ello, al igual que Bautista y Fernández Morante (2018), creemos y defendemos una investigación potenciada desde las administraciones educativas con impacto real en las aulas y de la cual se deriven claras implicaciones educativas en aras de una mejora pedagógica e innovación en los conservatorios, puesto que no solamente la formación inicial y permanente del profesorado deberían ser las únicas actividades que impulsen los cambios en los modelos y métodos de enseñanza musical.

REFERENCIAS

- Bautista, A., y Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre investigación en interpretación musical: implicaciones para el desarrollo profesional docente. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 1-13. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>.
- Bautista Arellano, A., Pérez Echevarría, M. P., y Pozo Muncio, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, (355), 443-466. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-032>
- Bolívar, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 57-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.5513>
- Cain, T. (2013). Investigación acción en educación musical. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp.57-76). Barcelona: Graó.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2015). Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 218, 16-11-2015, 43138-43238. Decreto del DOG nº 218 de 2015/11/16 - Xunta de Galicia.
- Council of the European Union. (2014). Conclusions on effective teacher education. [Sesión de conferencia]. 2014 Education, youth, culture and Sport Council meeting. Brussels, Belgium. <https://bit.ly/3i3L8Qe>.

Díaz Mohedo, M. T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, 69(223), 86-97. <http://doi.org/10.4067/S0716-27902015000100007>.

Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>.

Fernández Morante, B. y Casas Mas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: educación musical y su red nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (7), 3-13. <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>.

González Royo, A. (2017). Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación [Tesis de doctorado, Universidad Politécnica de Valencia]. RIUNET, Repositorio Institucional UPV. <http://hdl.handle.net/10251/86156>.

MEC. (1966). Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. BOE, núm. 254, 24-8-1966, 13381-13387.

MEC. (1995). Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. BOE, núm.134, 6-6-1995, 16607-16631.

MEC. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, núm. 307, 24-12-2002, 45188-45220.

MEC. (2008). Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. BOE, núm. 287, 29-11-2008, 47586-47591.

Moreno Guna, M. (2018). Desarrollo profesional docente del profesorado de enseñanzas musicales de conservatorio de tuba en España. Contexto sociopolítico e institucional. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (54), 223-246. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/403>.

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2012). La investigación y la innovación: nuevas competencias del profesorado. En E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana y Ó. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp.381-389). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha. <http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf>.

Orobio, E. (2015). Las competencias del profesor: una revisión pendiente en los Conservatorios Superiores. En Actas del II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música, 386-399. Madrid: SEM-EE.

Piermarini, F. (1831). Reglamento interior para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina. Madrid: Imprenta Real. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000124057&page=1>.

Roma, N. (2019). El Grado de Pedagogía en los Conservatorios y Escuelas Superiores de Cataluña. Análisis exploratorio. ArtsEduca, (24), 25-40. <http://doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.3>

Riveiro Villodres, L. E. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, (6), 295-308. <https://bit.ly/3zDXnZA>.

Sánchez-Andrade Fernández, J. L. (2016). La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/42036>.

Sobrino Fernández, M. E. (2009). Evaluación de la transición al empleo de los Licenciados en Música en Galicia [Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/2563>.

Torrado, J. A. (2003). Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales [Tesis de doctorado o publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.

Valverde Corrales, E. (2015). A educación musical superior en Galicia ante o mundo do traballo: estudo cuantitativo e cualitativo [Tesis de doctorado no publicada]. Universidade de Vigo.

Vicente Bújez, A. (2007). Evaluación del currículo en los conservatorios de grado superior de música de Andalucía. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hera.ugr.es/tesisugr/17826160.pdf>.

CAPÍTULO 12.

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA

María José González Ojea, Susana Blanco Novoa, Mario Diz-Otero

INTRODUCCIÓN

Los nuevos paradigmas educativos hacen necesaria la actualización de los procesos de enseñanza centrándola en el estudiante y la adquisición de capacidades que le hagan capaz de desenvolverse en contextos diversos donde deban aplicar esas capacidades (Andreu y Godall, 2010; Benito y Cruz, 2005; Giráldez, 2007).

En lo que respecta a la enseñanza de la música es necesario innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de que el alumnado domine competencias clave que le permita utilizarlas en contextos reales a lo largo de su vida.

Las escuelas de música fomentan el aprendizaje de la música y su inclusión en la vida social de un gran número de personas, con diferentes edades y conocimientos previos de música, pero que quieren hacer que la música sea parte de su vida sin acudir a centros de enseñanza reglada como son los conservatorios (Navasquillo, 2013; Llorente Etxeberria, 2006; Díaz Gómez, 2002).

Por tanto, se recomienda incorporar las competencias clave al diseño de las programaciones de las escuelas de música. Pero, ¿poseen los profesores de las escuelas de música competencias para trabajar por competencias?

El objetivo de este estudio es comprobar si las competencias docentes del profesorado de las escuelas de música permiten el trabajo por competencias del alumnado teniendo en cuenta los principios educativos de este modelo.

Funcionalidad de las Escuelas de Música

El primer reconocimiento a las escuelas de músicas aparece en la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1992. En ella se presentaban dos vías para formarse musicalmente, la enseñanza reglada o conservatorios y las no regladas, que son las escuelas de música (Navasquillo, 2013). Las escuelas de música ofrecían la enseñanza en música a toda la población, sin tener en cuenta la edad ni los conocimientos previos, haciéndola más accesible (Díaz Gómez, 2002).

En su trabajo, Díaz Gómez (2002) define cuatro ámbitos de enseñanza en las escuelas de música: Música y movimiento, dirigida a alumnos de cuatro a ocho años; práctica

instrumental, donde el alumno aprende a tocar un instrumento de manera global y se enseña tanto la parte práctica como la teórica; la formación teórica complementaria a la práctica instrumental, en la que se trabaja tanto el lenguaje musical como la formación auditiva y las actividades de conjunto, donde el alumno aprende a trabajar en grupo.

Las escuelas de música dan servicio a las personas que quieren acercarse a la práctica de la música, generando actividad en los municipios (Salvador, Vilaginés y Roig, 2010). Por tanto, las escuelas de música buscan aproximar la educación musical a las personas, independientemente de las variables poblacionales, como edad, sexo, clase social o cultura. Para poder atender a la diversidad del alumnado la formación es abierta, priorizando la práctica activa y las agrupaciones de tipo vocal e instrumental (Navasquillo, 2013). Las escuelas de música atienden la demanda de un número importante de personas, que quieren que la música tenga un lugar importante en su formación y vida, tanto personal como social (Llorente Etxeberria, 2006).

No hay una edad concreta para incorporarse a una escuela de música, acuden alumnos de seis, treinta o setenta años, dado que es una enseñanza no formal. Sin embargo, habitualmente la mayoría son niños que pueden empezar su formación en este tipo de centros desde los cuatro años, por lo que están en pleno desarrollo de la personalidad y de ahí la importancia de colaborar en el dominio de las competencias clave.

Competencias clave del alumnado

La utilización del término competencia nos enlaza con una educación globalizadora, donde se cambia el “saber” por “saber hacer” (Andreu y Godall, 2010). Con la instauración de las competencias se cambia del paradigma centrado en el profesor y la transferencia de conocimientos a una enseñanza basada en la perspectiva del alumnado, ayudando al desarrollo de sus capacidades y cualidades (Benito y Cruz, 2005). La formación del alumnado deja de basarse en los conocimientos que en muchos casos se olvidan en un periodo breve de tiempo para pasar a dominar procedimientos y consolidar actitudes (De Juanas y Fernández, 2008).

Delors (1997) establece tres componentes de las competencias:

- Saber, referido a aprender a conocer, que son conocimientos generales, específicos, teóricos y prácticos.
- Saber hacer, referido a aprender a hacer, mediante aprendizaje basado en la experiencia.

- Saber ser/estar, referido a aprender a vivir juntos y ser, colaborando de manera constructiva con el entorno, teniendo valores y actitudes correctas.

En Alonso, Giménez y Fernández Rio (2015) se definen estas competencias como aquellas que se deben haber desarrollado al acabar el periodo de enseñanza obligatoria para ser un ciudadano activo, realizarse a nivel personal, tener la capacidad de aprender continuamente a lo largo de la vida e incorporarse de manera positiva a la vida adulta. Para Giráldez (2007) la capacidad de usar los conocimientos eficazmente en el contexto adecuado más allá de los propios conocimientos adquiridos es a lo que se refieren las Competencias básicas. Son aquellas necesarias y útiles para la persona y la sociedad (Martínez Clares y Echevarría Samanes, 2009).

La necesidad de desarrollar metodologías alternativas que permitan a las personas utilizar los conocimientos adquiridos en los centros educativos en otros contextos como el social y el familiar fue básica para la incorporación de las competencias básicas al sistema educativo, que se definen como “el dominio orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración de conocimientos y valores que se materializará en resolución de tareas ajustadas a diferentes situaciones en distintos contextos” (Escamilla González, 2012)

Los cambios y sus interacciones en los centros educativos afectan de manera especial al personal docente, dado que influyen en su trabajo diario (Alonso, Giménez y Fernández Rio, 2015) y siendo ellos, además los encargados de llevar a cabo los cambios educativos que aparecen en las legislaciones, muchas veces sin la formación adecuada para ello, dificultando su labor (Díaz-Barriga, 2010).

Una gran parte de las definiciones actuales de competencia básica inciden en la aplicación de destrezas y conocimientos, teniendo el alumnado que mostrar distintas competencias básicas a lo largo de su aprendizaje como competencia lingüística, matemática, en el conocimiento, artística y cultural entre otras. La incorporación de las competencias a los currículums educativos hace necesario priorizar el aprendizaje integrador dirigido a la aplicación de los saberes adquiridos (García, 2015).

La interacción de las competencias con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación hará que realmente sean operativas. Uno de los problemas asociados a las competencias reside en que a los docentes se les entrega un listado de competencias, pero sin saber qué deben hacer con ellas, por lo que el currículum basado en competencias implica un cambio metodológico, formativo y orientativo del docente para adaptarlo a los

nuevos sistemas basados en estas competencias (Carabaña, 2011). Las competencias deben ser el centro alrededor del cual se configura el currículum educativo y no solo como una parte más del mismo. Los apartados a desarrollar en las diferentes competencias deben estar incluidos en los objetivos, contenidos, actividades y evaluación, con una metodología más interdisciplinar y globalizada (Sierra y Arizmendiarieta, Méndez-Giménez, y Mañana-Rodríguez, 2013).

La Ley de Educación de 2006 incorporó, entre las novedades en los currículums las competencias básicas (LOE, 2006) definiéndolas como: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía personal.

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero se modifican las competencias básicas y establecen las competencias clave en el Sistema Educativo Español siendo las siguientes: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales.

Las competencias que se recogen en esta orden se han establecido de conformidad con los resultados de la investigación educativa y con las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Con la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) se mantienen las competencias clave, pero con ligeros ajustes en su denominación y se reformula el porqué de su necesidad: Competencia en lectoescritura (comunicación lingüística), Competencia multilingüe (plurilingüe), Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y Competencia en conciencia y expresiones culturales.

Competencias y música

Andreu y Godall (2010) defienden en su trabajo que la música tiene un lugar importante en el desarrollo de las capacidades físicas y psíquicas, a nivel del individuo y del colectivo, aportando a la persona capacidades para la realización como ser humano en los contextos sociales y culturales. Además, la música ayuda de manera importante a la adquisición de las competencias básicas (Andreu y Godall, 2012).

Barrio Bastida (2011) relaciona en su trabajo algunas de las competencias básicas con la música de la siguiente manera:

Competencia	Aplicación musical
CCL	Incorporar textos e imágenes a la música
CMCT	Utilizar los medios digitales para la creación y reproducción de la música.
CAC	Componer una pieza ya que en este proceso no solo se está trabajando en las ideas propias sino también utilizando aquellas que aporta el grupo, así como el lenguaje musical y otras capacidades que se trabajan para interpretar esa obra
CSC	Trabajar en un proyecto en grupo de creación e interpretación de una obra musical siendo necesario relacionarse con los demás, así como ayudarse y comprenderse, trabajando de manera productiva y en cooperación todos, sin aislamientos personales.
CSIE	Trabajar a la hora de escoger las ideas para llevar a cabo un proyecto, así como planificar y organizar el trabajo y negociar con los demás participantes en el mismo.
CEC	Trabajar a través del lenguaje musical, diferentes tipos de música, asociados a su vez a imágenes y textos. Se trabaja la creación musical propia, así como la valoración de las obras ajenas.

Iturbe (2010) realizó un trabajo sobre cómo el interpretar y analizar canciones y obras que hablen sobre la autoestima y la amistad pueden ayudar a la persona a trabajar la competencia de autonomía e iniciativa personal, ayudando al alumno a conocerse y valorarse a sí mismo y al contexto social que le rodea.

Competencias del profesorado

Con la entrada de la Universidad Española al llamado proceso de Bolonia la educación universitaria pasa a estructurarse en tres niveles, grado, máster y doctorado (Rodríguez Conde et al., 2011), apareciendo la formación basada en las competencias básicas. La formación del profesorado a nivel europeo se basa en dos áreas: el área metodológica o pedagógica, que trabaja la forma de enseñar al alumnado, y el área disciplinar, que se basa en el conocimiento de la especialidad que se va a enseñar, siendo la especialización en esta segunda área la predominante en la formación del profesorado (Bolívar, 2007). Martínez Abad (2013) defiende que alguien competente es aquel capaz

de afrontar las situaciones problemáticas a nivel académico utilizando recursos cognitivos.

En el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) se establecen las competencias básicas del profesorado en cuanto a la educación musical, siendo las siguientes: Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales; Dominar la didáctica específica de la Ed. Musical, así como las técnicas de programación, diseño e intervención; Conocer los fundamentos de las diferentes especialidades musicales; Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido; Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical actuales con coherencia sistemática; Conocer los fundamentos de la cultura popular del entorno del centro; Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical; Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempos y culturas; Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil; Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo; Conocer los elementos temáticos desde un análisis perceptivo de la escucha, elaborando documentos, esquemas y partituras; Conocer y dominar los principios de la expresión y la comunicación corporal; Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías; Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas; Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo en al menos dos lenguas; Promover la comprensión de las formas estéticas contemporáneas; Conocer los principios de neurofisiología sobre estimulación y percepción sonora, semiótica y simbolización en los lenguajes musicales y Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la Ed. Musical.

Al ser una formación no reglada no se han encontrado competencias específicas para el profesorado de escuelas de música, por lo que se podrían adaptar las competencias existentes para la educación primaria de la siguiente manera:

1. Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales, realizando adaptaciones para adecuarlos al tipo de centro
2. Dominar la didáctica específica de la Ed. Musical, así como las técnicas de programación y los recursos educativos
3. Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, y rítmica
4. Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido

5. Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical con una coherencia sistemática
6. Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la Comunidad Autónoma
7. Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de los estilos próximos al contexto educativo del centro y el alumnado
8. Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil
9. Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo
10. Tomar conciencia de los elementos temáticos desde un análisis perceptivo
11. Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías a nivel educativo
12. Conocer las manifestaciones musicales del entorno del centro, así como de la población del municipio
13. Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo acorde a la formación del alumnado

Las competencias del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) para educación musical serían las mismas que para las escuelas música, con la salvedad de adaptarlas al entorno y contexto del centro, con la finalidad de conseguir un disfrute y de la música, haciéndola parte de la vida de la población. Todas estas competencias podrían ser de ayuda para la consecución de las competencias clave.

Si tenemos en cuenta las competencias propuestas para las escuelas de música, la competencia en lectoescritura y la competencia multilingüe se relacionaría con las competencias del profesorado 1 y 3; la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería con las competencias del profesorado 1, 3 y 4; la competencia digital con las competencias del profesorado 2 y 11; la Competencia personal, social y de aprender a aprender con las competencias del profesorado 5, 6, 10 y 13; la Competencia ciudadana se relaciona con las competencias del profesorado 6, 7 y 12; la Competencia emprendedora con las competencias del profesorado 4, 7, 8, 9 y 13; y por último la Competencia de conciencia y expresiones culturales se relaciona con todas las competencias propuestas para el profesorado de escuelas de música, dado que la música es un arte y cultura.

Conclusión

Podemos concluir que el profesorado de las escuelas de música posee competencias docentes que permiten el dominio de las competencias clave del alumnado. Por tanto, el profesorado de las escuelas de música está formado para favorecer el dominio de las competencias clave determinadas en el currículum de primaria, teniendo en cuenta que, a pesar de la variedad de edades en escuelas de música, la mayoría del alumnado se sitúa en un rango de edad de 6-12 años que coincide con la etapa de educación primaria.

REFERENCIAS

- Alonso, D. M., Giménez, A. M., & Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Andreu, M., & Godall, P. (2010). La música integrada en el currículo de primaria y la adquisición de competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, (190), 16-20.
- Andreu, M., & Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de educación*, 357, 179-202. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-357-057>
- ANECA (2005). Libro blanco para el título de grado en Magisterio. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Barrio Bastida, E. (2011). Cómo conseguir las competencias básicas a través de la materia de música en la ESO. *Eufonía: Didáctica de la música*, 52, 79-88.
- Benito, Á., & Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27,103-104.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-31.
- De Juanas, A. & Fernández, M. P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EESS. *Cuadernos de Trabajo Social*, 220, 217-230. <https://doi.org/10.5209/CUTS.8376>
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI. Madrid: UNESCO
- Díaz Gómez, B. M. (2002). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesario coordinación. Análisis para futuros planes de intervención

educativa en la Comunidad Autónoma Vasca. [Tesis doctoral] Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.

Escamilla González, A. (2012). Las competencias básicas en la programación de educación infantil. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (340), 24-27.

García, A. R. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>

Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49-57.

Iturbe, B. (2010). Música y Competencias Básicas: Competencia en autonomía e iniciativa personal. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 335, 1-4.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. núm. 106, 4 /05/2006).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. núm 340, 30/12/2020)

Llorente Etxeberria, J. (2006). Las escuelas de música: osadía y desafío. *Eufonía: didáctica de la música*, 37, 95-104.

Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.

Martínez-Abad, F. (2013). Evaluación y formación en competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria (Tesis doctoral, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Universidad de Salamanca). <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121869>

Navasquillo, R. M. (2013). Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas. *Revista electrónica de LEEME*, 31, 1-28.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (B.O.E. núm. 25, 29/01/2015, 6986 a 7003).

Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., Pinto Molina, M., Martínez Abad, F., & García Riaza, B. (2011). Informational Literacy and Information and Communication Technologies Use by Secondary Education Students in Spain: A Descriptive Study. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 4(4), 1-12.

Salvador, M. F., I Vilagines, C. F., y Roig, D. C. (2010). *Guía de las Escuelas Municipales de Música*. Madrid: FEMP y Ministerio de Educación. Gobierno de España.

Sierra y Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense De Educación*, 24(1), 165-184. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196

CAPÍTULO 13.

METODOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Juncal Gutiérrez-Artacho y María-Dolores Olvera-Lobo

Este trabajo ha contado con el apoyo del Proyecto de Innovación Docente COMTRANSTI de la Universidad de Granada y del Proyecto de I+D+i RTI2018.093348.B.I00 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), financiado parcialmente por el programa FEDER de la Unión Europea y la Agencia Estatal de Investigación (AEI).

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el mercado laboral está en constante cambio y evolución como resultado de la globalización y el desarrollo de nuevas tecnologías. En consecuencia, están surgiendo nuevos perfiles profesionales que desarrollan actividades dinámicas que demandan actitudes y rasgos de personalidad, además de habilidades y conocimientos especializados. Por ello, la educación superior no debe olvidar los perfiles profesionales emergentes y promover las competencias transversales que demandan.

En los últimos años, dentro del campo de la traducción, han surgido nuevos perfiles profesionales polifacéticos que requieren un gran dominio de las nuevas tecnologías (Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho, 2017). Este sería el caso de los poseditores, encargados de revisar los textos traducidos automáticamente, o de los localizadores y transcreadores, encargados de la adaptación cultural y (re)creación de textos. Estos nuevos perfiles se caracterizan por trabajar con textos interactivos y multimodales, en los que entran en juego elementos lingüísticos, imágenes, colores, maquetación, animaciones, voz, música, etc. (Jiménez-Crespo, 2013) Se trata, por ejemplo, de textos destinados a la difusión web.

Para formar futuros profesionales para estos nuevos perfiles, es necesario definir las competencias transversales que deben adquirir los traductores. El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) clasifica las competencias en genéricas (transversales) y específicas (profesionales). Las denominadas competencias transversales implican la adquisición de competencias y habilidades generales y transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El actual programa de Grado en Estudios de Traducción e Interpretación en España contempla una serie de competencias transversales como saber trabajar en equipo, saber

organizar y planificar o desarrollar la creatividad. Estas competencias pueden ser adquiridas por los estudiantes durante su programa académico y también son evaluables. Sin embargo, la formación en competencias transversales suele ser olvidada o relegada a un segundo plano, planteando un gran desafío tanto para las instituciones de educación superior como para los docentes (Gutiérrez-Artacho *et al.*, 2019, Robinson *et al.*, 2018), quizás por la necesidad de desarrollar habilidades de traducción como producto final a nivel macro (Hansen-Schirra, *et al.*, 2018). Por lo tanto, es necesario reconocer su importancia y promoverlos en diferentes materias a través de la implementación de metodologías de enseñanza innovadoras. Durante los últimos años hemos sido testigos de cómo las metodologías disruptivas han irrumpido en el ámbito educativo.

En el campo de los negocios y la tecnología, una innovación disruptiva significa mejorar un producto o servicio de tal manera que conlleva algo totalmente inesperado para el mercado y que muchas veces desafía a las empresas líderes en una industria. Las innovaciones disruptivas generalmente ofrecen alternativas simples y más baratas, que atraen a nuevos clientes (Christensen *et al.*, 2006). Por tanto, las innovaciones disruptivas buscan crear nuevos mercados y redes de valor, así como desestabilizar a las empresas rivales que dominan el mercado existente (Christensen *et al.*, 2016; Christensen *et al.*, 2006).

En los campos educativo y académico, las metodologías disruptivas cuestionan el papel de las instituciones formales de aprendizaje. El aprendizaje disruptivo significa poder repensar las pedagogías tradicionales, discutir lo que significa ser un experto y dimensionar lo realmente relevante para enseñar y compartir, con la creación constante de nuevos conocimientos como valor central (Cobo, 2016). Todo esto debe ponerse en práctica teniendo en cuenta lo siguiente:

- 1) los estudiantes construyen su propio aprendizaje a través de la experiencia,
- 2) las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) deben ser un elemento clave en la formación de los estudiantes.

El objetivo principal de este capítulo es explorar cómo las metodologías disruptivas, o sea, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje basado en competencias, entre otros, pueden aplicarse a los estudios de Traducción e Interpretación para fomentar la transversalidad competencias que demandan los nuevos perfiles profesionales.

Por tanto, en el presente trabajo vamos a indicar algunas metodologías innovadoras y disruptivas que pueden adaptarse a la educación a distancia y en línea. En segundo

lugar, vamos a identificar diferentes recursos y herramientas que pueden ayudar tanto a los profesores como a los estudiantes a aplicar estas metodologías con éxito. Por último, se esbozan las líneas de trabajo futuras para aplicar estas metodologías en el ámbito educativo y diseñar procedimientos de evaluación adaptados a las exigencias del actual contexto sanitario, social y económico. Nuestra investigación muestra que las metodologías innovadoras y disruptivas son aplicables a contextos en línea y constituyen una prometedora y necesaria línea de investigación futura.

2. MÉTODO

Desde el pasado curso académico los escenarios docentes han estado sometidos a la incertidumbre. En el caso concreto de la Universidad, en general, el paso de un escenario de enseñanza semivirtual a otro 100 % virtual ha supuesto un reto no solo para el profesorado, sino también para el estudiantado. Por tanto, en este contexto, se ha producido un cambio en los paradigmas tradicionales de la educación.

Esta situación ha dado lugar a la aparición de nuevas necesidades educativas en todos los niveles de la enseñanza, y la educación superior no es una excepción. Al mismo tiempo, no hay que olvidar que el mercado laboral actual está sometido a constantes cambios impulsados por la globalización y el crecimiento de las nuevas tecnologías, por lo que la educación superior debe adaptarse a estas características para formar a sus alumnos. Por lo tanto, es necesario explorar nuevas metodologías de enseñanza innovadoras y disruptivas para satisfacer estas necesidades. En el caso del sector de la traducción, han surgido nuevos perfiles multifacéticos que requieren un gran dominio de las nuevas tecnologías: localización, posesición y transcreación.

3. RESULTADOS

A continuación, indicamos algunas de las tecnologías disruptivas para la docencia en la educación superior.

3.1. Creación de vídeos formativos para el apoyo a la docencia online

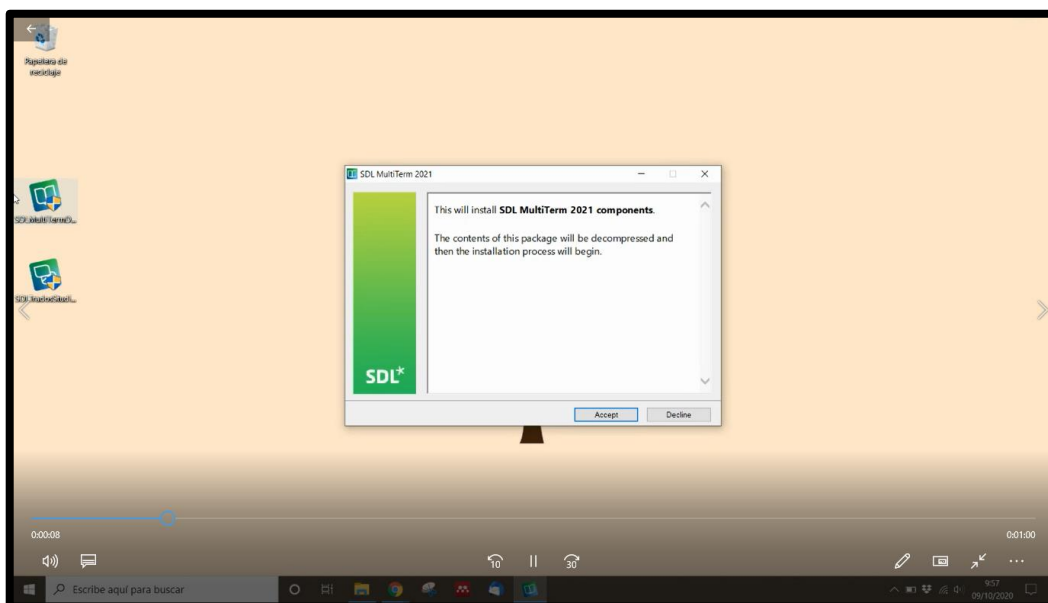
El pasado curso ante la incertidumbre de la situación académica, nos planteamos el problema de enseñar programas informáticos específicos de manera online. Por ello, hemos desarrollado una propuesta docente para impartir diferentes programas informáticos, tales como *Microsoft Word*, *SDL MultiTerm 2021*, *SDL Trados Studio 2021* y *GIMP*. Los mencionados programas son unos de los más requeridos en el mundo

profesional de la Traducción y, por tanto, forman parte del plan curricular del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

Para solventar los problemas de la docencia semi-virtual y virtual del pasado curso y posteriores, todo el profesorado responsable ha desarrollado un total de 37 de vídeos didácticos en donde se explican las diferentes funciones y se realizan actividades de la evaluación continua.

Figura 1

Ejemplo de vídeo para la instalación del programa SDL MultiTerm 2021.



Siguiendo la metodología de *flipped classroom*, los estudiantes debieron ver los vídeos antes de la clase para que el profesorado pudiera resolver sus dudas, especialmente con respecto a los aspectos más prácticos de los programas informáticos. De esta manera, los inconvenientes de la docencia semi-virtual y virtual, en las que el trato con el estudiantado es menos «directo» fueron paliados y aliviados.

3.2. El vídeo explicativo como herramienta de evaluación a distancia.

El escenario de enseñanza virtual en el que ha debido desarrollarse la evaluación de las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre en la Universidad de Granada, ha creado la necesidad de producir nuevas herramientas y procesos de evaluación adaptados a la no-presencialidad.

En el caso de la asignatura Herramientas Informáticas para Traductores e Intérpretes, impartida en el tercer cuatrimestre del grado en Traducción e Interpretación, el profesorado aplicó una innovadora técnica de evaluación: el vídeo explicativo. El clásico

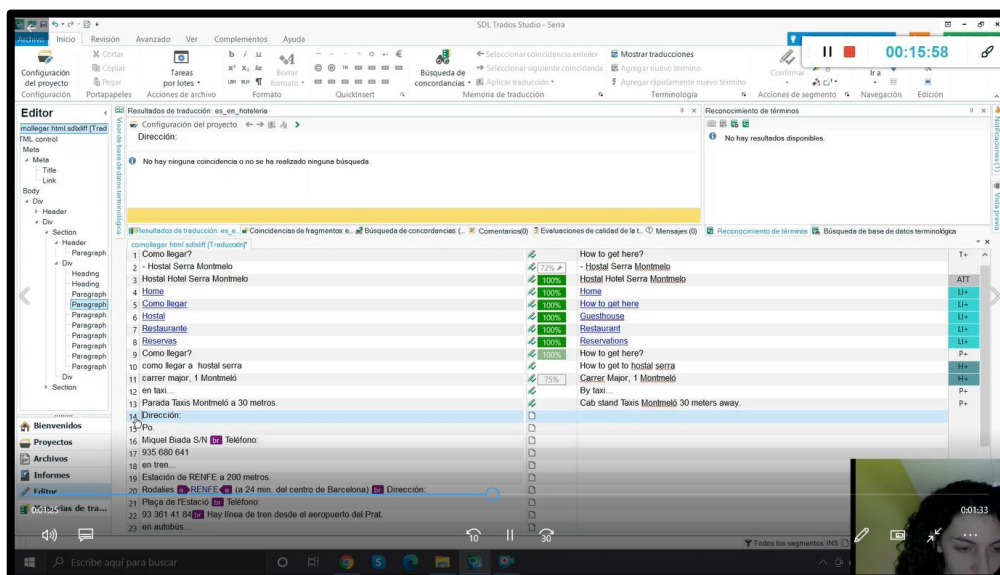
examen final fue sustituido por un encargo asíncrono en el que el alumnado debía realizar una serie de tareas informáticas, grabarlas en un vídeo mientras explicaban cómo las estaban realizando, y editar dicho vídeo para que su duración no superara los tres minutos.

De esta manera, el estudiantado debió poner en práctica no solo los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura, sino también competencias transversales como: toma de decisiones, justificación de las decisiones propias y capacidad de análisis y síntesis.

Así, el profesorado adoptó una metodología de evaluación disruptiva, adaptada a las circunstancias excepcionales derivadas de la crisis sanitaria vivida durante el curso.

Figura 2

Vídeo de la alumna María Rosa Lozano Ortiz para la evaluación de la asignatura.



3.3. El uso de *Kahoot!* para dinamizar las clases teóricas-prácticas

Kahoot! ha surgido en los últimos años como una gran herramienta para aumentar la participación y motivación de los estudiantes, así como para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar competencias transversales como la resolución de problemas y la capacidad de análisis y síntesis. En la asignatura de traducción general del francés al español se decidió implementarlo como método de evaluación de los contenidos teóricos. La herramienta *Kahoot!* fue implementada en dos grupos de estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Los estudiantes estaban matriculados en un curso de traducción general y, para la mayoría de ellos, este curso era su primer contacto con la traducción.

Los *Kahoots* se utilizaron durante la primera parte del curso, que comprende cinco temas teóricos centrados en varios aspectos de la Teoría de la Traducción y la Lingüística. Se prepararon cinco cuestionarios *Kahoot!* diferentes formados por diez preguntas para cubrir todos los temas teóricos del curso. Por lo tanto, después de la presentación de cada tema los alumnos debían jugar a un *Kahoot!* para comprobar si habían adquirido los diferentes contenidos expuestos durante la clase. Los resultados de los cuestionarios se utilizaron para evaluar el rendimiento académico de los alumnos, ya que representaban el 10% de su nota final.

4. CONCLUSIONES

La nueva situación que nos ha presentado la pandemia ha obligado a los docentes, a todos los niveles educativo, reestructurar tanto los contenidos como el método de trabajo. En el presente trabajo nos hemos centrado en explicar algunas metodologías disruptivas que han solventado algunos de los problemas acaecidos con la docencia semipresencial y/o virtual.

La incorporación de estas metodologías en el Grado de Traducción e Interpretación ha sido una solución bastante recomendable para la docencia de material tanto teórico como práctico. Creemos que es necesario seguir trabajando en la línea propuesta, aunque hay que remarcar que la incorporación de estas metodologías obliga al profesorado a aumentar de manera sustancial su carga de trabajo, y que, por tanto, solamente es posible incorporarlas si hay una programación y organización previa.

REFERENCIAS

- Christensen, C. M., Heiner Baumann, R. R., y Sadtler, T. M. (2006). Disruptive Innovation for Social Change. *Harvard Business Review* 84, 12, 94-101
- Christensen, C. M., McDonald, R., Altman, E. J., y Palmer, J. (2016). Disruptive innovation: Intellectual history and future paths. *Harvard Business School Working Paper*, 17-057, December.
- Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Universidad de Deusto
- Gutiérrez-Artacho, J.; Olvera-Lobo, M. D., y Rivera-Trigueros, I. (2019). Competencia comunicativa y nuevas tecnologías en el proceso de localización web: modelo MDPT

para la formación de profesionales en localización. *Revista Fuentes*, 21(1), 73–84.
<http://10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.05>.

Jiménez-Crespo, M. À. (2013). *Translation and Web Localization*. Routledge.

Hansen-Schirra, S., Hofmann, S., y Nitzke, J. (2018). *Acquisition of Generic Competencies Through Project Simulation in Translation Studies*.

Olvera-Lobo, M.D., y Gutiérrez-Artacho, J. (2017). Training versus Profession: from Translation to Web Localization. *INTED2017 Proceedings. International Technology, Education and Development Conference*. 6-8 mars, Valencia (España), 5461–5469. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2017.1274>

Robinson, B. J., Olvera-Lobo, M. D., y Gutiérrez-Artacho, J. (2016) “The Professional Approach to Translator Training Revisited”. From the Lab to the Classroom and Back Again: Perspectives on Translation and Interpreting Training. *New Trends in Translation Studies Series*. Peter Lang.

CAPÍTULO 14.

LOS MUSEOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN Y ACCESIBILIDAD

Silvia Martínez Martínez

Esta investigación se ha llevado a cabo dentro del Proyecto de Investigación AL-MUSACTRA [Acceso universal a museos andaluces a través de la Experiencias e investigaciones en contextos educativos traducción (Ref. B-TIC-352UGR18)], financiado por el Ministerio Español de Economía, Industria y Competitividad.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las instituciones culturales están más interesadas que nunca en integrar la pedagogía en su política estructural, ya que cada vez es mayor la diversidad de entidades que proyectan el Patrimonio, el Arte y la Cultura a nuestra sociedad. De este modo, la Didáctica Museística y Patrimonial se sitúa como un intermediario entre el público y la idea clásica y funcional centrada en conservar y exhibir objetos museísticos.

Por todo ello, las instituciones culturales en general y el museo en particular, deben ser entes abiertos, vivos y dinámicos, lugares de encuentro en los que cada sector de la sociedad pueda desempeñar el papel que le corresponda a través de un abanico cada vez más amplio de canales; para lo cual el Consejo Internacional de Museos (ICOM), en su Asamblea General de 1965, ya fijó las directrices sobre educación y acción cultural y didáctica que han sido desarrolladas desde aquel entonces hasta la actualidad.

Así pues, el acceso al ocio y a la cultura (museos, centros de interpretación, arquitectura, rutas turísticas culturales, etc.) es un derecho universal recogido en diversas leyes y normas, como, por ejemplo, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su Art. 30, insta a todos los estados parte a reconocer su derecho a participar en la vida cultural y a adoptar las medidas pertinentes para que tengan acceso al material y a las actividades culturales en formatos accesibles con el objetivo de lograr la plena integración ciudadana. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas reconoce en el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que todas las personas nacen libres e iguales y establece que los principios de igualdad y no discriminación son una parte de la base del Estado de Derecho. Sin embargo, observamos que aún existen barreras en la comunicación que afectan al acceso

a la información y su procesamiento. Álvarez de Morales Mercado (2021, p. 69) señala que «uno de los principales problemas que interfieren en la eliminación de barreras es que la accesibilidad como tal no forma parte del diseño, sino que se aplica *a posteriori*». Esto se traduce en que los museos no son aún para toda la ciudadanía, es decir, existen colectivos con dificultades, como las personas con discapacidad sensorial o cognitiva que no pueden gozar de ese derecho que tanto se ha defendido a lo largo de la historia y que, además, precisan de personal cualificado que pueda llevar a cabo dichas tareas de accesibilidad.

A lo largo del presente trabajo veremos cómo ha evolucionado el concepto de museo, convirtiendo su papel de meros centros de conservación a uno en el que asume un rol didáctico significativo. Tanto es así, que entre los Planes Nacionales elaborados por el IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España) se encuentra el Plan Nacional de Educación y Patrimonio que fomenta, entre otros objetivos, la inclusión en los currículos de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el Patrimonio y el establecimiento de un conjunto de criterios que permitan el desarrollo de proyectos educativos que respondan a las necesidades y expectativas del público al que van dirigidos. Este enfoque resulta muy enriquecedor y coloca el acento en el uso de los bienes culturales como recursos educativos.

Al hilo de estos avances en el concepto de *museo*, su uso como recurso didáctico y la necesidad de que llegue a todos los colectivos nace la idea del presente trabajo. Se mostrarán algunos avances de investigación llevados a cabo en la elaboración de Trabajos Fin de Grado (TFG) con un grupo de alumnos formado *exprofeso* en la Facultad de Traducción e Interpretación (TeI) de la Universidad de Granada (UGR).

Partimos de un objetivo general que consiste en utilizar los museos como recursos didácticos en la Enseñanza de la Educación Superior y desarrollar habilidades para realizar pequeños trabajos de investigación, es decir, Trabajos Fin de Grado (TFG), haciendo hincapié en el estudio de los museos como lugares educativos. En cuanto a los objetivos específicos que nos marcamos para llevar esta investigación a cabo, destacamos los siguientes:

- hacer uso de los museos como herramientas para conocer y respetar la diversidad social, educativa y cultural, en concreto, la discapacidad auditiva,
- fomentar el aprendizaje y divulgación de la accesibilidad en espacios públicos,
- promover la formación de nuevos perfiles profesionales, y

- trascender el aula como espacio de aprendizaje.

Para demostrar tales objetivos comenzaremos realizando un breve repaso sobre el concepto de museo y su uso como espacio educativo. Tras estos planteamientos teóricos, explicaremos las metodologías que hemos empleado y que se basan en una experiencia docente innovadora realizada en la Facultad de TeI de la UGR. A continuación, mostraremos algunos resultados obtenidos de mano de la opinión del estudiante y, por último, formularemos nuestras conclusiones teniendo en cuenta el objetivo del que partíamos al inicio. De este modo, pretendemos analizar, clarificar y visibilizar un uso diferente del museo como recurso pedagógico.

2. EL MUSEO COMO NUEVO ESPACIO EDUCATIVO INTEGRADO

Para contestar a la pregunta de cómo ha evolucionado el concepto de museo, es necesario volver la mirada atrás para iniciar un recorrido cronológico por la historia de las instituciones museísticas, desde principios del siglo pasado hasta la actualidad. Tomando como referencia los trabajos de Germain Bazin (1969) y Hugues de Varine-Bohan (1974) podemos afirmar que el museo ha pasado de ser una realidad sacrosanta a un instrumento de desarrollo y dinamización sociocultural. En el siglo XIX nacen los primeros museos públicos y en el siglo XX, después del periodo de entreguerras, se empieza a dar una nueva proyección al museo, al ser considerado no solamente como institución dedicada a la adquisición, conservación y exposición, sino también a la investigación y la educación. De este modo, tal como señala Soler Gallego (2012, p. 14) «el último cuarto del siglo pasado fue decisivo para la renovación de la organización conceptual del museo».

Así pues, hasta que llegara el siglo XX la función única de los museos consistía básicamente en adquirir, conservar y exponer objetos museísticos, carente de cualquier preocupación de tipo pedagógico. Pero, afortunadamente, este concepto de museo pronto comienza a transformarse.

A partir del año 1946, año en que se crea el ICOM, es cuando «surge una nueva visión de esta institución y de su papel social, pues a las tres funciones clásicas se les suman las novedosas de investigar y educar, resultando en el conjunto de requisitos básicos que debe satisfacer todo tipo de museo en la actualidad» (Soler Gallego, 2012, p. 15).

En la década de los cincuenta, además, asistimos a un cambio de perspectiva fundamental: el visitante se convierte en protagonista del museo. Así pues, al objetivo primordial de conservación se le suma otro de igual importancia: la atención a los potenciales usuarios de la exposición; estos usuarios conforman el llamado *horizonte destinatario*, término que engloba todo tipo de público, con unas expectativas y necesidades diferentes que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar y adecuar la oferta de cualquier museo. Dicho de otra forma, en el momento en que el público empieza a volver su mirada hacia el museo, este se ve obligado a encontrar las formas de volver su mirada hacia el público. Hernández Cardona (2005, p. 40) llegó a definir como *antidiálogo* el tipo de estrategia museográfica utilizada hasta entonces en la mayoría de las instituciones. Según este *antidiálogo*, hasta fechas muy cercanas el museo no había tenido en cuenta las necesidades, intereses o capacidad de comprensión del visitante. En cambio, la decisión de instaurar un diálogo entre el usuario y el museo ha permitido desarrollar estrategias didácticas e interactivas que potencian la motivación del visitante y le permite acercarse a los objetos en exposición.

Motivar, atraer, retener, interesar y comunicar al visitante van a ser, en síntesis, las características que deberán reunir las actuaciones que lleve a cabo el museo, utilizando los medios de comunicación que respondan a las condiciones reales de receptividad de los distintos grupos sociales.

3. METODOLOGÍA Y FASES DE LA ELABORACIÓN DEL TFG

Antes de comenzar con este apartado, creemos conveniente recordar el objetivo principal de este trabajo. Este consiste en hacer uso de los museos como eje central de pequeños trabajos de investigación realizados por un grupo de estudiantes de cuarto curso del Grado en TeI de la UGR. Esta ambiciosa meta no solo pretende que el alumnado desarrolle habilidades para la realización de dichos TFG, sino que también vinculen y relacionen la investigación con la teoría y la práctica de la traducción y la interpretación.

Desde hace unos años, en la Facultad de Traducción e Interpretación se viene realizando una práctica innovadora para la elaboración de los TFG que son obligatorios para todos los alumnos del Grado en TeI: la creación de grupos de TFG que crean voluntariamente algunos profesores. Cada grupo está compuesto por un máximo de diez alumnos cuyo nexo común es la temática objeto de investigación. Cada grupo de TFG se reúne una vez a la semana durante todo el segundo cuatrimestre, siendo un total de 14 sesiones.

Como ya sabemos los docentes que nos dedicamos a la enseñanza en la Educación Superior, realizar un TFG es algo muy temido por la mayoría del estudiantado. Sin embargo, se ha comprobado que la modalidad de TFG grupal es un gran éxito, ya que los estudiantes pueden trabajar de forma colaborativa sobre una misma temática y, a la par, estar tutorizados por un mismo docente a lo largo de todo el proceso. De este modo, los alumnos se ven menos presionados para fijar los objetivos, buscar documentación y desarrollar el contenido de este.

Para esta experiencia, hablaremos de uno de los grupos de TFG de la Facultad de Tel que versa sobre la *Subtitulación para sordos* (SpS). La temática de este grupo está basada fundamentalmente en un estudio teórico-práctico relacionado con una materia del grado. En este caso, como ya hemos mencionado, se trata del SpS, una modalidad de traducción audiovisual accesible que se estudia con más profundidad en la asignatura de cuarto curso titulada *Traducción para entornos multimedia*. Si bien es cierto que, en un principio, este grupo estaba pensado para abordar esta modalidad traductora solo para SpS de productos multimedia, a petición del alumnado, se amplió en el curso académico 2019-2020 para su estudio en entornos museísticos y, se incrementó el interés de estos durante el curso 2020-2021.

Como hemos visto en el apartado anterior, el museo constituye un evento comunicativo multimodal e interactivo (el macrotexto situacional) y, como tal, transmite el significado (el macrotexto) por medio de un discurso multimodal (los microtextos). En Traductología, esto se traduce como un texto origen de carácter multidisciplinar, multimodal e innovador. Gracias a esto, las instituciones museísticas han sido un entorno idóneo para innovar en el proceso de enseñanza de la Traducción y la Interpretación, de modo que, los estudiantes no solo han adquirido conocimientos teóricos y prácticos, sino que han podido desarrollar competencias transversales de autoaprendizaje, organización y planificación, entre otras. Así pues, el alumno se encuentra motivado al poder ser el propio actor de su trabajo de investigación. Este hecho posee un alto grado de “poder pedagógico” tal como señalaban Leach y Moon en su libro de 2008. Además, su aliciente también venía marcado por un encargo de traducción real, que *se sale de la monotonía* y que, por supuesto, trasciende la clásica aula de traducción e interpretación.

Tras esto, se puede deducir que la metodología principal que se ha empleado ha sido el socioconstructivismo, que se trata de una teoría de aprendizaje que sitúa al estudiante como protagonista en el centro del proceso de enseñanza (Fedor de Diego, 2003). Este método se ha venido utilizando en investigaciones realizadas por algunos miembros del

grupo TRACCE de la UGR, que lleva casi una década dedicándose, entre otras labores investigadores, a utilizar los museos como recursos didácticos para la enseñanza de la traducción audiovisual accesible y especializada (Martínez-Martínez et ál., 2016; Álvarez de Morales Mercado, 2017).

No obstante, a lo largo de las dos fases generales de elaboración del TFG que presentamos a continuación, se observará que, en la segunda fase, se emplearán otras dos metodologías de apoyo y que se explicarán en el desarrollo de dicha fase.

3.1. Fase 1: Clases teóricas

A pesar de que los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación han visto algunas modalidades de traducción accesible en diversas asignaturas del grado, apenas tienen conocimiento sobre la investigación de dichas prácticas traductoras. Es por eso por lo que se decidió dedicar seis sesiones para impartirles teoría aplicada al objetivo principal de investigación.

Dichas sesiones se organizaban siempre explicando la teoría de lo general a lo particular y podían variar en función de los conocimientos del grupo. De este modo, las sesiones de la primera fase fueron las siguientes:

Sesión 1: contextualización del usuario meta, es decir, las personas con discapacidad auditiva. Nos centramos en sus necesidades para paliar las barreras de acceso al conocimiento, su velocidad de lectura, heterogeneidad, etc.

Sesión 2: explicación sobre la accesibilidad museística y su aplicación desde el punto de vista de la traducción y la interpretación.

Sesión 3: el futuro de la accesibilidad museística y nuevos perfiles profesionales.

Sesión 4: muestra de los materiales que podían utilizar. En este caso eran vídeos de dos museos situados en Granada capital, el Museo Arqueológico de Granada (MAEG) y el pabellón del BioDomo del Parque de las Ciencias.

Sesión 5 y 6: características específicas del SpS, basándonos en la norma UNE 153010 (2012) de *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*, la norma UNE 153101: 2018 EX sobre *Lectura Fácil* y la norma ISO/WD 24495-1 sobre *Lenguaje Claro*.

Tras esta primera fase, los alumnos tienen un periodo de reflexión para decidir con cuántos estudiantes quieren hacer su trabajo y, sobre todo, en qué museo y en qué materiales se quieren centrar. Dadas las escasas dimensiones de los TFG, unas seis mil palabras, se les recomiendan escojan un vídeo o dos como máximo, siendo un total de 15

minutos el material con el que vayan a trabajar de forma práctica. Una vez han realizado esto, pasamos a la siguiente fase.

3.2. Fase 2: Parte práctica.

En esta segunda y última fase el profesor y el estudiantado seguirán trabajando durante 8 sesiones más hasta la finalización del TFG ya totalmente redactado.

Además del socioconstructivismo, para cumplir los objetivos de este trabajo hemos empleado la *Collaborative Action Research*, traducida al español como investigación cooperativa. Bartolomé Pina (1986, p. 53) ya presentaba este método como una alternativa para investigar e innovar en educación. Básicamente consiste en trabajar en equipo, en este caso, el grupo de estudiantes y el profesor, para resolver un problema (hacer uno o dos vídeos de un museo accesible para personas sordas) y compartir la responsabilidad tanto en la toma de decisiones como en las tareas de investigación. En nuestro caso, además, para resolver el problema se usó el método ensayo-error de Risku (1998), gracias al cual los estudiantes adquirieron estrategias transversales que pudieron extraer a su propio encargo de traducción, el cual iban a desarrollar a lo largo de su TFG. Así pues, de forma innovadora, se utilizaron textos multimodales museísticos para que los estudiantes comprendieran el análisis de una traducción y todos los procesos de interpretación del texto origen y adaptarlos mediante subtítulos para que los usuarios con discapacidad auditiva puedan acceder al conocimiento de ese *objeto museístico* concreto sobre el que versaba su TFG.

De este modo, de forma resumida el resto de las sesiones se plantearon de la siguiente forma:

Sesión 7: búsqueda de información y proceso de documentación del vídeo que cada alumno había elegido.

Sesión 8: confección de una lista sobre los problemas traductológicos que habían surgido a raíz de lectura y análisis del texto multimodal.

Sesión 9: aprendizaje para utilizar un software gratuito de subtitulación.

Sesión 10-14: redacción del TFG.

Por último, cabe señalar que el estudiante siempre ha estado guiado por el docente como facilitador del descubrimiento. En esta ocasión, además, esta tarea ha sido más fácil dado que todos y todas nos hemos podido acostumbrar al uso más frecuente de las aplicaciones en línea tales como, *Google Meet* debido a la pandemia provocada por la COVID-19. Por lo tanto, ellos y ellas han podido tomar sus propias decisiones y han

sabido seguir los pasos adecuados para elaborar un trabajo de investigación de calidad y acorde a las características y directrices marcadas por la UGR.

En el siguiente apartado mostraremos algunas opiniones de los alumnos que han realizado estos TFG para así observar de primera mano la eficacia de esta metodología grupal para realizar trabajos de investigación.

5. RESULTADOS

A pesar de que esta metodología grupal se lleve realizando desde el año académico 2019-2020, este proyecto debe entenderse aún como un experimento metodológico piloto. Los docentes solemos tener una idea o una suposición sobre lo que los alumnos han aprendido. No obstante, lo ideal es conocer de primera mano los resultados del aprendizaje y, en nuestro caso, además es muy importante hacer un seguimiento de todas las decisiones traductoras e investigadoras que el estudiantado ha tomado para así poder ir mejorando la metodología y el contenido en los siguientes años académicos.

Por tales motivos, a continuación, mostramos cuatro opiniones anónimas de algunos estudiantes:

Este trabajo nos ha servido para aprender muchas cosas, así como para aplicar otras que ya habíamos estudiado con anterioridad. Además, nos ha servido para llegar a una conclusión, y es que se requiere una muy buena formación y unas grandes competencias en traducción para llevar a cabo esta exhaustiva tarea, pues hay que tener en cuenta las particulares características que la caracterizan a la hora de desempeñar el trabajo práctico. Los SpS surgen de un compendio de traducción intralingüística, traducción intersemiótica y una serie de aptitudes entre las que se encuentra la formación en subtítulo y en Lectura Fácil [Estudiante A].

Una vez hemos realizado el trabajo, conocido los aspectos teóricos y prácticos, haciendo una subtitulación para personas con discapacidad auditiva en el ámbito museístico, se ha sacado como conclusión que este trabajo es bastante importante y útil. Importante, porque así alcanzamos a un público más amplio dentro de esta comunidad de personas sordas. Útil, porque usamos la SpS como un recurso para la interacción con este grupo [Estudiante B].

Nuestro interés en el SpS surge a raíz de la curiosidad por conocer este campo, pues tristemente en el plan de estudios de la carrera de Traducción e Interpretación no se le dedica una gran cantidad de tiempo, por eso, queríamos aprender sobre esta modalidad de traducción. Al mismo tiempo, queríamos asentar las bases de nuestros conocimientos sobre la materia y poner en práctica todo lo que hemos aprendido durante nuestra formación. Este TFG ha sido la oportunidad perfecta para emplear nuestros conocimientos y aprender más sobre aquello que nos era desconocido [Estudiante C].

[...] Por último, nos gustaría destacar la importancia de la creación de nuevas herramientas y su utilización para hacer del mundo un lugar accesible para todos por igual y que toda la población pueda disfrutar. Así como nuestro papel como ciudadanos de ese mundo de contribuir a impulsar esa accesibilidad [Estudiante D].

Tal y como se puede deducir de estos comentarios, el trabajo grupal ha sido todo un éxito. A grandes rasgos, podríamos decir que esta experiencia ha consistido en una acción de innovación en la enseñanza-aprendizaje de la TeI por medio de la utilización de la accesibilidad museística como recurso didáctico para la elaboración de pequeños trabajos de investigación. Utilizar textos reales ha sido, por tanto, *un soplo de aire fresco* para el estudiantado y este hecho ha repercutido sobremanera sobre su motivación e interés para trabajar y aprender.

5. CONCLUSIONES

Los museos en la actualidad se conciben como espacios con un claro papel social implícito de difundir el conocimiento y varias finalidades expresas según las exposiciones permanentes o itinerantes que acoja. López Puigdollers (2014, p. 3) señalaba que los museos se hallaban poco aprovechados por los docentes a pesar de ser considerados como ayudas culturales por los centros de enseñanza. Afortunadamente, casi una década después podemos afirmar que esto ya no es cierto. Hoy en día, los museos son frecuentados por alumnos de cualquier nivel educativo e incluso aún más desde la Universidad que, además, desempeña una excelente labor investigadora en colaboración con los mismos. De hecho, no solo se utilizan los museos como herramienta didáctica en el Grado de Traducción e Interpretación de la UGR, sino que también se ha observado que se usan en otros grados como Pedagogía (también de la UGR) en el que incluso existe

una asignatura optativa titulada *Museos e instituciones de la memoria: su actividad socioeducativa*.

Asimismo, observamos que los museos luchan contra la desigualdad en la sociedad y se puede percibir que existe un cambio cada vez más orientado en el visitante. Tanto es así, que se están creando nuevos perfiles profesionales, como el de traductor o intérprete accesible y está de nuestra mano formar a profesionales en este ámbito que conozcan las distintas estrategias para integrar a todos los sectores de nuestra sociedad. Para ello, en este trabajo nosotros hemos sistematizado este problema y junto con el alumnado hemos transformado el pabellón del BioDomo del Parque de las Ciencias y las tres salas del MAEG en espacio de aprendizaje. Ambos museos han sido el germen temático de los materiales docentes y para el alumnado ha sido la fuente documental y texto origen en el proceso traductor e investigador de su TFG. Se ha comprobado, pues, que trascender el aula ha supuesto un valor añadido a estos trabajos de investigación y que la elección de tales museos como recursos didácticos ha sido un éxito.

REFERENCIAS

- Álvarez de Morales Mercado, C. (2021). Nuevos parámetros en la traducción accesible: audiodescripción de exteriores del Museo Arqueológico de Granada. En Martínez Martínez, S.; Rivera Salas P. E. y Luque Colmenero, M. O. (Coords.), *Los nuevos lenguajes audiovisuales* (pp. 69-84). Tirant lo Blanch.
- Álvarez de Morales Mercado, C. (2017). Didáctica de la Traducción Accesible en el Turismo y su Aplicación en Enseñanzas de Posgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2) 223-236. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.533>.
- Asociación Española de Normalización y Certificación (2012). *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. UNE 153010*. AENOR.
- Asociación Española de Normalización y Certificación (2018). *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. UNE 153101: 2018 EX*. AENOR.
- Bartolomé Pina, M. (1986). La investigación colaborativa. *Educación*, 10, 51-78.
- Bazin, G. (1969). *El tiempo de los museos*. Dalmon.
- Consejo Internacional de Museos (1965) Resolución de la 8ª Asamblea General del ICOM de 1965 en Nueva York.
- Fedor de Diego, A. (2003). Sobre las propiedades metacognitivas y constructivistas de la terminología y sus consecuencias didácticas. En Muñoz Martín, R. (Coord.), *AIETI. Actas*

del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (pp. 19-31). AIETI.

Hernández Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En: Santacana Mestre, J. y N. Serrat Antolí (Coords.), *Museografía didáctica* (pp. 22-61). Ariel.

Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) (5 de septiembre de 2021). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>

Leach, J. y Moon, B. (2008) *The Power of Pedagogy*. SAGE Publications.

López Puigdollers, M. (2014). *El museo como espacio educativo integrado: una propuesta pedagógica*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Jaume I]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/107198>

Martínez Martínez, S., Limbach; C., Carlucci, L. y Álvarez de Morales Mercado, C. (2016). Didáctica patrimonial y difusión de la cultura. En Guzmán Pérez, M. (Ed.), *Patrimonio y Educación: una propuesta integradora* (pp. 329-336). Editorial Universidad de Granada.

Norma ISO/WD 24495-1. Plain Language – Part 1: Governing principles and guidelines. En desarrollo.

Organización Nacional de las Naciones Unidas (ONU) (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Organización Nacional de las Naciones Unidas (ONU) (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Stauffenburg.

Soler Gallego, S. (2012). *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*. Ediciones Tragacanto.

Varine-Bohan, H. (1974). *Los museos del mundo*. Salvat.

CAPÍTULO 15.

la Mensajería instantánea. un espacio privilegiado para el desarrollo de la competencia escrita en la formación docente

Francisco Núñez-Román, Coral I. Hunt-Gómez, Alejandro Gómez-Camacho e Inés Lucas-Oliva.

Este trabajo ha contado con el apoyo del Proyecto de Investigación “La escritura digital del alumnado adolescente en Andalucía. La mensajería instantánea y sus implicaciones educativa” (Ref. US-1380916) de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha enfatizado la importancia de los procesos de escritura como estrategia de acceso al conocimiento en la Educación Superior, fomentándose el desarrollo de la alfabetización académica como «conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad» (Carlino, 2003, p. 410). La alfabetización académica tiene, por lo tanto, un importante «impacto en las situaciones educativas que se promueven en la universidad» (Castelló, 2014, p. 346), y, por consiguiente, en los procesos de formación docente desarrollados en el contexto de la Educación Superior.

Frente a la concepción tradicional de la escritura como un proceso individual y solitario, numerosos estudios han mostrado la eficacia de la escritura colaborativa en el desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes (Granado-Peinado *et al.*, 2019; Herder *et al.*, 2018; Klein, 2014; Nykopp *et al.*, 2014). En este sentido, se ha observado que la escritura colaborativa fomenta la reflexión sobre el proceso de escritura y favorece el contraste de puntos de vista y la construcción de conocimiento compartido (Kuhn *et al.*, 2016).

La escritura colaborativa, además, se ve potenciada gracias a los entornos virtuales. La escritura colaborativa en línea, OCW en sus siglas en inglés (Online Collaborative Writing), permite que “students collaboratively write in small groups or pairs via online platforms with the supports of instructional scaffoldings or technological assistances” (Chen *et al.*, 2021). El resultado de la OCW es un mayor grado de compromiso por parte

del alumno (Liao et ál., 2018), demostrando, por ejemplo, ser más eficaz en los procesos de revisión textual (Álvarez et ál., 2012; Bradley y Thouësny, 2017; Guasch et ál., 2013; López-Pellisa et ál., 2021).

La rápida evolución de las TIC obliga a un constante ajuste de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, en el marco de un nuevo concepto de literacidad que supone, en palabras de Casanova (2016, p. 78) «un nuevo modo de explorar la realidad y construir el conocimiento». Sin embargo, Valverde González subraya también las carencias en la competencia digital del alumnado, puesto que, si bien este «demuestra dominio lúdico de tales medios, no obstante, falla al aplicarlas en un contexto formal, especialmente en la transposición de los conocimientos académico-científicos adquiridos en sus estudios universitarios» (Valverde González, 2018, p. 3). Esta diferencia entre el amplio uso cotidiano de algunas herramientas, como las redes sociales y la mensajería instantánea, y su escasa utilización en contextos académicos ha sido confirmada posteriormente por Gómez et al. (2012) o Casanova (2016), y según Melguizo (2020), se debe a que los contenidos digitales y el uso didáctico de estas herramientas no han sido abordados con claridad y determinación en la formación del alumnado.

En contraste, autores como Cassany (2016) destacan el papel cada vez más relevante de estas herramientas en las prácticas académicas de los estudiantes, puesto que las redes sociales y la mensajería instantánea suponen un espacio de intercambio de información en múltiples formatos multimedia sobre tareas, soluciones de ejercicios, capturas de pantalla sobre actividades de clase o borradores. Las herramientas de mensajería instantánea mejoran, además, la organización del trabajo grupal y una comunicación más eficiente entre estudiantes y entre estudiantes y profesores (Veytia Bucheli y Bastidas Terán, 2020). Para Cassany (2016), la mensajería instantánea, por lo tanto, pertenece a los otros espacios virtuales de aprendizaje que se han unido al aula tradicional; a saber, el «Entorno Virtual de Aprendizaje» (EVA) o plataformas didácticas gestionadas por las instituciones educativas, y los “entornos personales de aprendizaje” (EPA), que incluyen «un conjunto dinámico y variopinto de recursos de información, formación y autoaprendizaje que maneja cada internauta» (Cassany, 2016, p. 188).

Entre las redes sociales más populares usadas por los estudiantes universitarios, WhatsApp es, sin lugar a duda, una de las preferidas (Mena Roa, 2020), convirtiéndose en el principal medio de comunicación escrita entre la población universitaria. Por ello, en este capítulo, tras exponer la influencia del uso de WhatsApp en las prácticas escritoras del alumnado universitario, se realizará una revisión de los principales resultados del uso

de WhatsApp como herramienta en la mejora de la competencia escrita y la formación docente.

2. MENSAJERÍA INSTANTÁNEA COMO HERRAMIENTA DOCENTE

Existe una vasta literatura que analiza las posibles consecuencias negativas en la competencia escrita de los jóvenes del uso de aplicaciones de mensajería instantánea y la difusión de una nueva variedad de la lengua denominada *textese* (Johnson, 2015) o *digitalk* (Turner, 2010). Tradicionalmente, se ha venido considerando esta nueva variedad de la lengua como una amenaza en el desarrollo de las habilidades escritoras de los jóvenes (Johnson, 2015), como muestran los estudios en los que el profesorado en formación tiene una percepción negativa de la influencia de la norma digital en la competencia escrita estándar en los adolescentes (Gómez-Camacho et ál., 2018; Hunt-Gómez et ál., 2020, Núñez-Román et ál., 2021); no obstante, los estudios muestran, en general, que la mensajería instantánea no comporta efectos negativos en la competencia escrita. Las investigaciones realizadas en diferentes lenguas llegan a esta conclusión, como es el caso del inglés (Powell y Dixon, 2011; Wood et ál., 2014), el francés (Bernicot et ál., 2014; Cougnon et ál., 2017) o el español (Gómez-Camacho et ál., 2018; Hunt-Gómez et ál., 2020), de las que se extrae que los jóvenes son capaces de seleccionar la variedad escrita más adecuada a cada contexto y medio de comunicación.

Toda vez que la literatura ha confirmado que la mensajería instantánea no supone ningún riesgo en la competencia escrita de los adolescentes y universitarios, se ha iniciado una nueva línea de investigación centrada en el uso de estas herramientas como recurso didáctico para la mejora de la escritura académica. El resultado ha sido una creciente literatura, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que da cuenta de múltiples experiencias de aula basadas en la utilización de aplicaciones y programas de mensajería instantánea para desarrollar las diferentes habilidades de escritura.

Cremades et ál. (2021) recopilan las principales ventajas didácticas del uso de las redes sociales, en concreto de la aplicación WhatsApp, destacando una «mayor eficacia en la enseñanza-aprendizaje de la L1 y L2», la «mejora de las estrategias de comunicación entre alumnado y profesorado dentro y fuera del aula» o el «aumento de la motivación, bidireccionalidad e inmediatez para compartir todo tipo de materiales (escritos, orales y audiovisuales)» (2019, p. 118). En un estudio más reciente, se concluye que “the different applications of instant messaging are perceived by the current and future teachers as a

tool with great didactic potential” (Cremades et ál., 2021, p. 740), lo que permite indagar en las potencialidades de un recurso hasta ahora escasamente utilizado en contextos educativos, sobre todo, para el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos.

Estas posibilidades han sido más profusamente exploradas en ámbito anglosajón, o al menos en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, las investigaciones muestran una mejora de la competencia escrita (Awada, 2016; Ebadi y Bashir, 2021) y oral (Ahmed, 2019; Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017, Durán-Bautista y Huertas-Malagón, 2021), fundamentalmente a través de un notable incremento del vocabulario y una mayor atención a la adecuación del mensaje. Estos estudios destacan, además, que los estudiantes «pueden negociar el significado de manera ubicua, reflexionando y evaluando sus propias actuaciones a través de interacción real y *feedback*» (Andújar-Vaca y Cruz-Martínez 2017, p. 50).

En el ámbito de la lengua española, sin embargo, se observa un menor desarrollo de la investigación. Escobar-Mamami y Gómez-Arteta (2020), por ejemplo, muestran que el uso de WhatsApp como recurso de aprendizaje móvil mejoró las habilidades orales y escritoras de los alumnos. En su investigación, se utilizaron todos los recursos disponibles en WhatsApp (mensajes de textos, emoticonos, videollamadas, audios, documentos, etc.) para la realización de actividades de clase, tanto a través de chats individuales como grupales. Los resultados mostraron una mejora en las habilidades orales y escritas de los estudiantes que usaron WhatsApp frente a aquellos que no utilizaron este recurso, si bien no se observaron mejoras en aspectos relacionados con la ortografía. En relación con la competencia ortográfica, Llopis-Susierra y Andrés-Sebastiá (2020), por su parte, revelan cómo los correctores ortográficos incluidos en las aplicaciones de mensajería instantánea facilitan el asentamiento de la ortografía.

Por último, en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, Morató-Payá (2014) propone una serie de actividades a través de WhatsApp como complemento a las clases presenciales y como una forma de extender el contacto del alumnado con los contenidos lingüísticos fuera del aula.

4. CONCLUSIONES

Las aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, ampliamente usadas por los estudiantes de Educación Superior en su día a día, se configuran como una herramienta eficaz pero infrautilizada en el desarrollo de la competencia escrita y oral de los discentes. Además de su probada capacidad para mejorar el trabajo en equipo,

fomentar una comunicación más eficaz entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje o aumentar la motivación del estudiante, hay que tener en cuenta que se trata de un entorno privilegiado para la reflexión sobre las prácticas lectoras y escritoras y los procesos de literacidad en los que se encuentra inmerso el alumnado universitario. Los resultados de las investigaciones sobre el uso de estas herramientas de mensajería instantánea para la mejora de las diferentes habilidades lingüísticas indican que todavía nos encontramos ante un vasto campo por explorar, principalmente en relación con los aspectos metacognitivos de la escritura y la lectura, ya que el interés de los investigadores se ha centrado, principalmente, en la descripción de la escritura digital y sus posibles repercusiones negativas en el desarrollo de la competencia escrita, en lugar de explorar las potencialidades didácticas de estos recursos.

Los escasos estudios que muestran los resultados del uso didáctico de WhatsApp y aplicaciones de mensajería instantánea en el contexto de la didáctica de la lengua española nos llevan a compartir la opinión de Cremades et ál. (2016), quienes denuncian los prejuicios negativos del profesorado para incluir en su práctica docente este tipo de herramientas y la incoherente ausencia en el currículo educativo de estas prácticas alfabetizadoras, ampliamente extendidas entre los nativos digitales. Un primer paso para superar esta situación es otorgarles a las aplicaciones de mensajería instantánea y a la norma digital un mayor espacio en los planes de formación del profesorado, de modo que aquellas puedan considerarse un recurso potente y eficaz para el desarrollo de la competencia escrita de sus alumnos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. T. S. (2019). Chat and Learn: Effectiveness of Using WhatsApp as a Pedagogical Tool to Enhance EFL Learners Reading and Writing Skills. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 8(2), 61–68. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2019.82.61.68>
- Álvarez, I., Espasa, A., y Guasch, T. (2012). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(4), 387–400. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.510182>
- Andújar-Vaca, A., y Cruz-Martínez, M. S. (2017). Mensajería instantánea móvil: WhatsApp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar*, 25, 43-52. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>

- Awada, G. (2016). Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Cogent Education*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264173>
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A., y Volckaert-Legrier, O. (2014). Text messages in teenagers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 559-576. <https://doi.org/10.1111/jcal.12064>
- Bradley, L., y Thouëсны, S. (2017). Students' collaborative peer reviewing in an online writing environment. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 69–83.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 1-9.
- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88.
- Cassany, D. (2016). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 185-208). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cougnon, L., Maskens, L., Roekhaut, S., y Fairon, C. (2017). Social media, spontaneous writing and dictation. Spelling variation. *Journal of French Language Studies*, 27(3), 309-327. <https://doi.org/10.1017/S095926951600020X>
- Cremades, R., Maqueda, E., y Onieva, J. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp messenger. *Letral*, 20, 106-120.
- Cremades, R., Onieva-López, J. L., Maqueda-Cuenca, E., y Ramírez-Leiton, J. J. (2021). The influence of mobile instant messaging in language education: perceptions of current and future teachers. *Interactive Learning Environments*, 29(5), 733-742. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612451>
- Durán-Bautista, D. C., y Huertas-Malagón, S. P. (2021). Mobile Phones-Assisted Practice and Note-Taking in Foreign Language Oral Production. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 13(2), 51-72. <http://doi.org/10.4018/IJMBL.2021040104>
- Ebadi, S., y Bashir, S. (2021). An exploration into EFL learners' writing skills via mobile-based dynamic assessment. *Education and Information Technologies*, 26, 1995-2016. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10348-4>

- Escobar-Mamani, F., y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 65, 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Granado-Peinado, M., Mateos, M., Martín, E., y Cuevas, I. (2019). Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher education. *Reading and Writing*, 32, 2037-2058. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6>
- Gómez-Camacho, A, Hunt-Gómez, C. I., y Valverde-Macías, A. (2018). Textisms, texting, and spelling in Spanish. *Lingua*, 201, 92-101. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.09.004>
- Guasch, T., Espasa, A. Alvarez, I. B., y Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835772>
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., y Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160–174.
- Hunt-Gómez, C. I., Núñez-Román, F, y Gómez-Camacho, A. (2020). Textisms and spelling. Perception of pedagogy students of the Z generation. *Formación Universitaria*, 13(2), 143-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200143>
- Johnson, G. M. (2015). The Invention of Reading and the Evolution of Text. *Journal of Literacy and Technology*, 16(1), 107–128.
- Klein, P. D. (2014). Knowledge construction in collaborative science writing: Strategic simplicity, distributed complexity and explanatory sophistication. En P. D. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, y C. Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity* (pp. 300–327). Brill.
- Kuhn, D., Hemberger, L., y Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25–48. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Liao, C. C. Y., Chang, W., y Chan, T. (2018). The effects of participation, performance, and interest in a game-based writing environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 211–222. <https://doi.org/10.1111/jcal.12233>
- Llopis-Susierra, M., y Andrés-Sebastiá, M. P. (2020). La ortografía en las redes sociales y los chats: una nueva herramienta de aprendizaje entre los adolescentes. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 38. 1-23. <http://hdl.handle.net/10201/86311>

- López-Pellisa, T., Rotger, N., y Rodríguez-Gallego, F. (2021). Collaborative writing at work: Peer feedback in a blended learning environment. *Education and Information Technologies*, 26, 1293-1310. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10312-2>
- Melguizo, E. (2020). How Whatsapp is taught in compulsory secondary education textbooks: A didactic proposal in Spanish language and literature. *International Journal of Humanities Education*, 18(1), 19-41. <https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/V18I01/19-41DUMMY>
- Mena Roa, M. (30 de junio de 2020). Facebook domina el mundo de las redes sociales. *Statista*. <https://es.statista.com/grafico/11925/facebook-domina-el-mundo-de-las-redes-sociales/>
- Morató-Payá, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de profesoras de E/LE*, 10, 165-173.
- Núñez-Román, F., Gómez-Camacho, A., Errázuriz-Cruz, M. C., y Núñez-Cortés, J. A. (2021). Pre-service Teachers' perceptions on instant messaging and orthographic competence. *Texto Livre*, 14(3), e34141. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34141>
- Nykopp, M., Marttunen, M., y Laurinen, L. (2014). University students' knowledge construction during face to face collaborative writing. En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, y C. Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity* (pp. 277–299). Brill Studies in Writing.
- Powell, D., y Dixon, M. (2011). Does SMS text messaging help or harm adults' knowledge of standard spelling? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 58-66. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00403.x>
- Turner, K. H. (2010). Digitalk: A new literacy for a digital generation. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 41–46. <https://doi.org/10.1177/003172171009200106>
- Valverde González, M. T. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 58, Artíc. 14. <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/14>
- Wood, C., Kemp, N., Wladron, S., y Hart, L. (2014). Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. *Computers y Education*, 70, 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.003>
- Veytia Bucheli, M. G., y Bastidas Terán, F. A. (2020). WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), 74-93. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1911>

CAPÍTULO 16.

LA IMPORTANCIA DEL CLIMA DE AULA DESDE LA PERSPECTIVA DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Elena Guichot-Muñoz, Giulia De Sarlo, Pilar Moreno-Crespo y Olga Moreno-Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Los aspectos que rodean el entorno comunicativo en el aula son diversos y de diferente índole. Cuando estamos en un aula podríamos pensar que el mensaje tiene un único sentido (emisor/docente-receptor/alumnado). Sin embargo, se trata de una situación de comunicación con mayor complejidad de lo que pudiera parecer a simple vista. Igualmente, se debe considerar que son varias las fuentes que defienden que el clima escolar y el rendimiento académico se encuentran relacionados entre sí, viéndose implicados factores como la motivación, el compromiso, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc., (Benito, 2009; Carbonero et ál., 2011; Carrasco y Trianes, 2010). En este sentido encontramos una serie de pautas que refuerzan las variables comunicativas y sociales (Estrada-Ugarte, 2019).

Entre estas pautas que refuerzan las variables comunicativas y sociales es de vital importancia el lenguaje que los maestros y maestras utilizan en el aula, especialmente en etapas tempranas como es la Educación Primaria. No solo es importante el lenguaje, sino también como es utilizado. Como señala Irigoyen (2019, p. 5), «el lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social de los discentes según los objetivos que persiga. Este discurso también condiciona la manera de conocer, sentir y de vivir del educando».

No solo el lenguaje juega un papel esencial, sino que también es de gran relevancia el lenguaje no verbal, ya que este está ligado a las emociones. Todas estas cuestiones favorecen el clima de aula, por lo que sin duda es necesario un buen manejo por parte del profesorado.

Cazden (1992) recoge algunas sugerencias que el docente debe tener en cuenta para mejorar sus habilidades comunicativas no verbales, tal y cómo pueden ser, el entrar en el aula con una sonrisa, pasearse por el aula para brindar seguridad, que se mire constantemente al alumnado, así cómo que se emplee un lenguaje adecuado en un tono acorde a cada situación.

Este estudio tiene como objetivo conocer las concepciones del profesorado en formación inicial de Primaria en torno a cuáles son las cuestiones que como docentes tienen que cuidar en el aula para generar un clima cálido y de confianza con su alumnado.

2. MÉTODO

Se ha realizado un estudio de corte exploratorio y de carácter descriptivo-interpretativo (Bisquerra, 2004; Buendía-Eisman, 1992).

La muestra con la que se ha contado para dicho estudio está formada por 247 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. El procedimiento de muestreo fue intencional y por conveniencia entre el alumnado matriculado en el tercer curso en el Grado de Educación Primaria. La muestra estuvo conformada por 46 hombres (18,6%) y 201 mujeres (81,4%).

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario online, realizado en *Google Forms*, que consta de 21 preguntas de carácter cualitativo, de las cuales 4 cuestiones hacen referencia a una primera dimensión relativa a cómo favorecer el clima de aula en base a la actitud del docente, 7 conforman la segunda dimensión que está relacionada con la metodología de trabajo en el aula, y 10 forman parte de una tercera dimensión vinculada al proceso lecto-escritor. En este estudio nos centramos en presentar los datos relacionados con la primera dimensión.

La validación del instrumento se llevó a cabo a partir de dos procesos distintos: la primera versión del cuestionario fue discutida con 2 expertos en la materia, experimentados en la orientación de investigaciones y con una amplia práctica educativa en el ámbito de la formación inicial. Se sugirieron reformulaciones relativas al uso del lenguaje. Después de la reformulación, se realizó un pre-test con 10 alumnos en formación inicial, no participantes de la muestra, que manifestaron juicios sobre la claridad, la relevancia, la adecuación de las cuestiones, el tiempo necesitado en su realización y el aspecto visual (Bell, 1997; Hill y Hill, 2002).

El análisis de la información se realizó a partir de una tabla de Excel, para el caso de los cuestionarios, y del software de análisis cualitativo *Atlas.ti*. Para la codificación se han asignado códigos descriptivos, así DFI hace referencia a Docente en Formación Inicial, M o H al sexo, y el número al número asignado.

3. RESULTADOS

En cuanto a la primera pregunta, en la cual se le solicita a los futuros docentes de Educación Primaria reflexionar sobre cómo consideran que es importante comenzar el día de clases, prácticamente la totalidad de la muestra (96,8%) considera que es importante dar los buenos días, y hacer alguna actividad que favorezca de forma amena recuperar la sesión de clase del día anterior o en caso de ser una sesión distinta el comenzar explicando qué se va a hacer durante ese día en el aula, el porqué de su importancia y cuáles son los conocimientos que se van a adquirir. De tal forma podemos ver ejemplos tales como los extraídos de las siguientes unidades de información:

- DFI-M-1: *Darí­a los buenos días con una sonrisa, intentando comenzar la mañana con una cara alegre hacia los niños. Explicaría en qué va a consistir la clase, los conocimientos que vamos a aprender y cómo de útiles nos son en nuestra vida.*
- DFI-H-15: *Lo primero al llegar a clase, sería saludar a los alumnos. Captar su atención mediante gestos y siempre en cada clase, recordar la anterior brevemente. Si es la primera vez, presentarme y que ellos también lo hagan mediante un juego, para que así sea más ameno.*
- DFI-M-67: *Al comenzar la clase haría una asamblea para recordar lo dado anteriormente y así poder ver que mis alumnos han comprendido a la perfección los contenidos dados, por lo que es una buena técnica para llevar a cabo la siguiente sesión.*
- DFI-M-104: *Iniciaría la clase con un "buenos días", creo que es fundamental a la vez que transmitir una actitud positiva hacia los alumnos, ya que en la mayoría de los casos las actitudes de estos estarán influenciada por la nuestra.*

Posterior a esto, se realizaría un recordatorio de la materia que vimos por última vez en clase y explicar qué relación tiene con lo nuevo que veremos a continuación.

Un 3,2% incide en comenzar el día de clase valorando explícitamente cuestiones relacionadas con los sentimientos del alumnado, así como con sus emociones. Ejemplos de ello se pueden apreciar en las siguientes unidades de información:

- DFI-M-8: *Empezaría dando los buenos días o buenas tardes, intentando analizar a simple vista como [sic] están los alumnos si están atentos, si están*

hablando entre ellos, discutiendo o si alguno está triste o si hay algún problema.

- DFI-M-10: *Con un buenos días y preguntando a mis alumnos cómo les fue el día anterior, haciendo una pausa para centrarme en este momento, ya que veo necesario dedicar un tiempo para que los niños y niñas sean protagonistas.*
- DFI-H-20: *Lo primero que suelo hacer es preguntar a los alumnos que tal están y dejando que me cuenten algo de lo que han hecho el día anterior. De esta forma, centro su atención y puedo presentar el tema, normalmente a través de un vídeo, canción, problema... que les atraiga.*

Analizado cómo entablar una relación docente-alumnado nada más iniciar la clase se le solicitaba al profesorado inicial en formación que reflexionara sobre cómo se mueve durante las clases. Si son docentes pasivos que se quedan en el espacio de la mesa del profesorado, si pasean por el aula, etc. El 97,6% señala que considera conveniente utilizar todo el espacio disponible, paseando por el aula para tener a todo el alumnado a la vista, y favoreciendo una mejor interacción, tal y como se extrae de las siguientes unidades de información:

- DFI-H-15: *Me muevo por toda la clase, para que todos los alumnos me escuchen sin ningún problema y eviten cualquier tipo de distracción que les pueda alejar del tema que se está abordando en clase.*
- DFI-M-18: *Durante la clase intento moverme aprovechando todo el espacio disponible para que el alumnado sienta al profesor como alguien cercano con el que pueden tratar y construir conocimiento abiertamente y sin temor a cometer un error.*
- DFI-M-24: *Utilizando el espacio disponible del aula intentando interactuar siempre con ellos y evitando darles la espalda en la medida de lo posible.*

Sin embargo, un 3,4% considera que es mejor no moverse demasiado, o de hacerlo ocupar el espacio frontal dónde se sitúan la mesa del docente y generalmente la pizarra.

- DFI-M-10: *Gesticulando, interaccionando con los alumnos, moviéndome, pero no en exceso.*
- DFI-M-22: *De un lado hacia el otro de la pizarra o no moverme.*

- DFI-M-117: *Considero que tanto el exceso como la escasez de movimientos no deben estar presentes en el aula como profesor. Por lo tanto, no estaría todo el tiempo sentado o todo el tiempo de pie sin moverme, pero tampoco todo el tiempo dando vueltas por el aula. Buscaría un término medio, pudiéndome acercar a los alumnos cuando fuese necesario.*

Profundizando en cómo utilizan sus manos, su voz y su mirada, es decir, su lenguaje no verbal, el 100% de los participantes encuestados consideran que el lenguaje no verbal es muy importante en el ámbito educativo en general pero mucho más si se trabaja con edades comprendidas entre los 0 y los 12 años, es decir, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en las que el docente debe dar también seguridad a su alumnado. En este sentido, es importante trabajar la entonación de la voz, sin olvidar que este elemento es además una herramienta de trabajo del docente en el aula. Ejemplos de esto se extrae en:

- DFI-M-1: *La voz con entonación, nunca plana y siempre interactuando con los alumnos sin discursos muy extensos.*
- DFI-M-147: *El tono de voz debe ser tranquilo y sosegado, pero a su vez seguro y firme, dando credibilidad a lo que estamos diciendo. De nada vale alzar el tono de voz, recuerda que el estado de ánimo en muchos casos es contagioso y se transmite de forma involuntaria a nuestros alumnos.*
- DFI-M-206: *Con respecto a la voz pienso que no debería de tener siempre el mismo tono de voz, si no que debemos de entonar la voz dependiendo de la actividad que estemos llevando a cabo.*

En cuanto a las manos, es importante gesticular de forma suave, sin exagerar y acompañando a las explicaciones realizadas en cada momento.

- DFI-M-211: *Las manos las utilizaría para señalar los ejemplos que se encuentren proyectados o de cualquier otra forma, para darle más fuerza al discurso realizando gestos que reflejen lo que estoy diciendo y que siempre acompañen al discurso.*
- DFI-M-245: *Los gestos es algo muy importante en las explicaciones, muevo las manos en mis explicaciones, pero no con mucho movimiento que cause agobio, sino de forma suave.*

La mirada también forma parte del lenguaje no verbal, y es un elemento clave en el clima de aula, considerando el profesorado en formación inicial encuestado que esta debe de acompañar al alumnado, siendo este el foco principal de atención.

- DFI-H-232: *Mi mirada suele recorrer toda la clase, para cerciorarme que los alumnos están prestando atención.*
- DFI-M-245: *[...] en cuanto a la mirada intento mirar a todos o a la gran mayoría de los niños mientras explico.*

Por último, se les planteaba cómo mantendrían la disciplina de aula. Esta cuestión ha generado un número mayor de respuestas distintas. Un 31,3% señala que utilizaría técnicas de motivación para tenerlos atentos en todo momento, mientras que un 68,7% considera que para mantener la disciplina en clase el fomentar y premiar actitudes positivas a partir de reglas previas de respeto y buen comportamiento. Ejemplo de estas cuestiones se extraen en los siguientes fragmentos:

- DFI-M-36: *Tener la justa confianza con los alumnos, dándoles tiempo para descansar, motivándoles, etc.*
- DFI-M-164: *Motivar y ocupar siempre a los alumnos, para que no tengan tiempo de pensar en organizar trastadas ni hacer ruido.*
- DFI-M-18: *En primer lugar, establecer una serie de normas consensuadas entre todos los participantes de la clase. En el caso de que estas normas no se cumplan intentaría analizar los motivos que provocan esa actitud, y de un modo empático intentar alcanzar una solución a través del diálogo.*
- DFI-H-35: *Establecer pautas de comportamiento y disciplina de forma previa, de modo que el alumno que las incumpla varias veces tendrá que preparar una exposición para toda la clase.*

4. DISCUSIÓN

Como recuerda Dehaene, desde la neuro-educación sabemos que es justamente la capacidad comunicativa, tanto desde el punto de vista verbal como no verbal, lo que une a profesorado y alumnado en aquella conexión tan exquisitamente humana que es la posibilidad de enseñar y aprender (Dehaene, 2019). «Enseñar es prestar atención a la atención del otro», afirma el neurocientífico cognitivo (2019, p. 327), y esto es lo que todo el alumnado encuestado ha reconocido e incluido en su práctica docente, desde la

importancia otorgada a los saludos iniciales hasta las diferentes técnicas utilizadas para el mantenimiento de la disciplina en el aula. No se trata, sin embargo, simplemente de la instauración de un diálogo entre aprendiente y discente, en el que el foco de atención es compartido y recíproco: los aspectos más ligados al ámbito emocional toman también un papel protagónico en el output del profesorado en práctica. Una vez más es la neuroeducación, o sea el conocimiento de cómo funciona el cerebro de quien aprende, la que nos indica el camino a seguir (Ferré, 2017). Efectivamente, son muchos los estudios que han mostrado que las relaciones socioafectivas entre el docente y el alumnado tienen un papel clave en el desarrollo de la dicotomía enseñanza-aprendizaje (Casassus, 2008; Musitu y Cava, 2003). Para favorecer estas relaciones los docentes en formación inicial se sirven de distintas estrategias para motivar y atraer el interés del alumnado durante la clase. Algunos de los aspectos que destacan y favorecen más la relación entre ambos agentes son el utilizar un tono y un volumen de voz adecuado para dirigirse al alumnado. Estudios como el de Irigoyen (2019), no solo hacen mención a la importancia de la voz para generar un buen clima de aula, sino también ponen de manifiesto la importancia que tienen los movimientos por la clase, ya que esto genera sentimientos de proximidad en el alumnado. Finalmente, los resultados de la encuesta realizada confirman una vez más la importancia de una comunicación asertiva para fomentar un clima de aula positivo (Cortez Pozo, 2018).

5. CONCLUSIONES

Sin duda el clima de aula está intrínsecamente relacionado con el grado de interacción que el docente favorece con su alumnado, y en esta interacción es indispensable que el profesorado cuide aspectos tan importantes como el lenguaje verbal, no verbal, y su asertividad. Como señala Rodríguez-Buitrago (2018, p. 29), «tenemos que aprender que disintimos, pero que a través de un saber hablar, escuchar y por medio de una construcción de normas de manera participativa y su internalización de manera progresiva iremos favoreciendo comportamientos prosociales» que favorezcan el clima de aula.

REFERENCIAS

- Bell, J. (1997). *Como realizar un proyecto de investigación*. Gradiva.
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

- Buendía-Eisman, L. (1992). El proceso de investigación. En M.P. Colás-Bravo y L. Buendía-Eisman (Coords), *Investigación educativa* (pp. 69-107). Ediciones Alfar.
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Carrasco, C., y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Cazden, C. (1992). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Cortez Pozo, A. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Siglo XXI Editores.
- Estrada-Ugarte, C. (2019). *La dinámica comunicativa y social en el aula universitaria*. Instituto de Docencia Universitaria.
- Hill, M. M., y Hill, A. (2002). *Investigaçã por questionário*. Edições Sílabo.
- Irigoyen, C. (2019). *Estudio del lenguaje que los maestros de primaria utilizan en el aula*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cantabria.
- Musitu, G., & Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Rodríguez-Buitrago, A. G. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Revista eleuthera*, 18, 13-30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>

CAPÍTULO 17.

ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Erika González García, Andrea Cívico Ariza, Rosa Domínguez Martín y Castellar

López Guinea

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior la innovación tiene un papel angular actualmente. Hablar de innovación educativa hoy es, necesariamente, hacerlo de tecnologías y metodologías en las que el estudiante tiene un rol activo y principal.

Partiendo de esta base se presentan en este trabajo tres metodologías activas: aprendizaje cooperativo, *flipped classroom* y gamificación. Son bastante comunes las dudas entre cómo se utilizan, cómo diferenciarlas o cuáles son los mejores usos para cada una de estas metodologías, por ello se ha considerado pertinente presentarlas ofreciendo su definición y profundizando en el potencial que tienen para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos de especial interés el conocimiento de estas metodologías por los beneficios en el propio proceso educativo, además del interés y motivación que suscita en los estudiantes favoreciendo la adquisición de conocimientos y competencias transversales de forma dinámica y cooperativa.

2. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

A continuación, se presentan diferentes metodologías activas que pueden ser trabajadas en Educación Superior.

2.1. Aprendizaje cooperativo

La sociedad actual y el sistema educativo universitario en concreto, deben atender a los nuevos retos que plantea el siglo XXI. La educación, en todos sus niveles, constituye un ámbito fundamental para la formación de la ciudadanía. En este sentido, es de suma importancia que nuestro alumnado sea el protagonista y participe de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Delors, 1996; Florido, et ál., 2011). El uso de metodologías activas e innovadoras es uno de los recursos que se pueden emplear para lograr este reto de implicación, toma de decisiones y adquisición de competencias y habilidades relacionadas con el trabajo colaborativo, en equipo. Así pues, esta nueva metodología de

aprendizaje activa les permitirá formarse acorde con el momento que están viviendo, a la vez que les proporcionará nuevas herramientas para su aprendizaje. Teniendo en cuenta esta premisa, el modelo de educación superior debe dar un giro y dar respuesta a lo que la sociedad actual le está demandando (Juárez-Pulido, et ál., 2019), lo que implica que el alumnado debe adquirir una serie de competencias cooperativas, de trabajo colaborativo, en equipo, donde se fomenten también habilidades de aprendizaje personal y de desarrollo social (Monedero y Durán, 2002; Boud, et ál., 2014). Es decir, un tipo de metodología más innovadora y activa frente a la que se venía desarrollando centrada en el compromiso individual y poco creativo.

Cuando hablamos de cooperar o colaborar nos estamos refiriendo al concepto de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; lo que implica que los resultados obtenidos sean beneficiosos para todo el grupo, no de forma individualizada (Guerra, et ál., 2019). En síntesis, y como apuntan varios autores, aprendizaje cooperativo es una metodología activa en la que el alumnado, organizado en pequeños grupos, trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Johnson et ál. 2014).

Se trata de una metodología activa de aprendizaje con un interés creciente en el último siglo, debido en parte a los numerosos beneficios tanto académicos, como personales, sociales, etc. que aporta al alumnado. Permite trabajar de manera conjunta con pequeños grupos con el objetivo de alcanzar las competencias y habilidades que la sociedad demanda, como pueden ser el espíritu crítico, la resolución de conflictos, habilidades comunicativas, emocionales, sentido de iniciativa y liderazgo entre otras.

2.2. Flipped Classroom

La tradicional clase magistral, o método expositivo, sitúa al profesor como el centro del conocimiento, el cual transmite los contenidos teóricos y además proporciona ejemplos prácticos y al alumno como sujeto pasivo y receptor del conocimiento que le viene de fuera. Los docentes deben buscar estrategias diferentes, innovadoras y motivadoras para que los alumnos construyan y transformen su aprendizaje, para ello pueden apoyarse en las Tecnologías de la información y la comunicación, como instrumentos complementarios en el proceso de aprendizaje. Una de las metodologías activas de aprendizaje son las aulas inversas.

El aula invertida o *flipped classrom* es un modelo didáctico o una metodología que se utiliza para que el alumno forme parte más activa en su proceso de aprendizaje. Consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos, en casa, antes de llegar a clase,

utilizando diferentes herramientas que le proporciona el profesor, desde artículos, vídeos, presentaciones, para que en el tiempo de clase se puedan resolver dudas, plantear debates, generar nuevos puntos de vista, relacionados con la materia explicada. Desde esta metodología el alumno, dentro y fuera del aula utiliza diferentes herramientas de aprendizaje. Este modelo didáctico, puede ser aplicado en todas las áreas curriculares; educación primaria, educación secundaria, educación superior e, incluso, educación para adultos (Blasco, et ál., 2016)

Fueron Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química de la Woodland Park High School en Colorado (EEUU), los que consolidaron el término *flipped classroom* que puede traducirse como aula invertida o aula al revés, es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia (Bergmann y Sams, 2014).

El alumno es sujeto activo de su propio aprendizaje, siendo el profesor un guía en el proceso de aprendizaje, seleccionando los contenidos que debe trabajar y estando pendiente continuamente de las necesidades o dudas que el alumno pueda tener o presentar.

En nuestra experiencia docente en el ámbito universitario se ha podido observar que los alumnos presentan un mayor compromiso con el aprendizaje, puesto que son ellos, en primera persona los que trabajan de forma activa en la construcción de su propio aprendizaje; permite que aprendan a su propio ritmo; fomentan el desarrollo crítico y analítico; genera un mejor ambiente en el aula propiciando un trabajo colaborativo y una mayor interacción entre profesor-alumno.

Otro aspecto importante es que los alumnos descubren otra fuente de aprendizaje en sus iguales además o no solo, en el profesor según Ramírez-Montoya y Ramírez-Hernández (2016).

2.3. Gamificación

Siguiendo a Cuevas et ál., (2021) por gamificación podemos entender el uso de elementos del juego o diseños de juegos con la intención de que las personas mejoren su compromiso y motivación hacia el aprendizaje (Contreras y Eguia, 2017). A pesar de que no existe un consenso total de la comunidad científica hacía el término (Casandra, 2017), siguiendo a Teixes (2014) y Kavaliova et ál., (2016) entendemos la gamificación como

la utilización de aspectos relacionados con el juego en contexto que a priori no se consideran lúdicos.

La diferencia entre un simple juego y un diseño de actividad gamificada radica en que la intención de esta última es actuar en la conducta de las personas, no siendo el mero disfrute el eje vertebral de la acción. En este sentido, la finalidad que presenta la gamificación es, por una parte, fomentar un aprendizaje significativo, por otra parte, promover la cooperación y la resolución de las situaciones problemáticas que puedan ocurrir y, por último, motivar al alumnado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, Alsawaier (2018) y Gómez (2020) apuntan que la gamificación va un paso más allá del mero entretenimiento al conseguir generar emociones y experiencias que favorecen cambios de carácter holístico en el alumnado.

Tal como resalta Ardila-Muñoz (2019) aplicar esta metodología en el aula con el alumnado reporta amplios beneficios. Entre estos, siguiendo a Cuevas et ál. (2021), Cívico et ál., (2021) y Gómez (2020), destacan que se puede considerar como un recurso didáctico con un gran potencial para la mejora del rendimiento del alumnado, ya que por una parte, incentiva a que adquieran un rol activo en el proceso de aprendizaje involucrándose en el día a día de la clase y , por otra parte, genera espacios dónde cada individuo puede compartir las experiencias vividas mejorando el sentimiento de pertenencia al grupo y el proceso de socialización tan necesario en la infancia y la adolescencia (Deif, 2017; Foncubierta y Rodríguez, 2014). En este sentido, otro de los beneficios que reporta la gamificación es que permite al alumno y la alumna aprender de los errores cometidos sin sentirse penalizados por los mismos (Kingsley y Grabner-Hagen, 2015), aspecto muy importante ya que no se conciben la equivocación como elementos meramente punitivos si no como una oportunidad para crecer y mejorar. Este hecho permite que en el aula se cree un clima relajado sin tensiones, aprovechando plenamente las ventajas que conlleva la competición en las actividades como herramienta para mejorar las habilidades e interiorizar los conocimientos (Harman et ál., 2014). Igualmente, este hecho, de forma transversal, favorece el desarrollo de recursos como el aprendizaje basado en proyecto o el aprendizaje por descubrimiento (Cívico et ál., 2021). Por último, Corchuelo-Rodríguez (2018) y Prieto (2018) recogen que la gamificación favorece la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje aportando el carácter interactivo a la educación y permitiendo que el alumno adquiera el papel protagonista en la adquisición de conocimientos.

Por todo ello, podemos decir que esta metodología mejora la interacción entre profesor y alumno y promueve un mayor seguimiento del desarrollo educativo del alumnado por parte del docente mejorando con ello el interés y la motivación del discente por el proceso de aprendizaje, aspectos claves para mejorar el rendimiento escolar.

3. CONCLUSIONES

En pleno siglo XXI, así como la sociedad se está adaptando a las nuevas tecnologías, la universidad debe tener un avance e incluir nuevas herramientas en sus métodos de enseñanza-aprendizaje. Esta institución, generadora de la ciudadanía del futuro, debe ser capaz de romper las barreras que impiden el acceso al conocimiento, para ello han surgido una serie de medidas pedagógicas interactivas, métodos innovadores que quieren captar la atención del alumnado, ya que en la actualidad la mayor parte del ocio no solo de los niños y niñas se encuentra tras las pantallas a través de los juegos digitales, pudiendo transformar estos en recursos lúdicos que capten la atención y los motiven.

La educación no puede ser transmisora de conocimientos estancos, debe evolucionar y adaptarse a la sociedad actual del momento. Esto ocurre con los métodos y estilos docentes aplicados en las aulas, las cuales han de dar un paso más allá de la metodología tradicional para evolucionar a estrategias innovadoras, preocupadas por el alumno en sí más que por el contenido. Los docentes han de proporcionar a sus estudiantes aquellos conocimientos, herramientas, capacidades, habilidades útiles para poder desenvolverse en su vida cotidiana, en un futuro como ciudadanos de un lugar, preparados para afrontar retos y alcanzar metas.

Las nuevas generaciones viven inmersas en un proceso de cambio hacia el mundo de la tecnología, de almacenar pocos conocimientos, pero darle mucho uso a las herramientas que tienen.

Estas metodologías promueven que el alumnado se sienta protagonista de su aprendizaje. En este sentido, este hecho favorece un aumento de la motivación de los discentes hacia el proceso de aprendizaje y, por ende, mejora el rendimiento académico, así como también la cohesión de grupo, permitiendo que los alumnos y alumnas se sientan integrados como parte de un colectivo, repercutiendo ello directamente en su autoestima y desarrollo personal.

Numerosos estudios muestran en sus resultados un alto grado de satisfacción positiva por parte de los estudiantes en relación con la implementación de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza y de formas de evaluar.

En síntesis, consideramos que, en este contexto, Educación Superior, las metodologías activas como elemento guía de la formación adquieren vital importancia, especialmente aquellas que propician un rol activo del estudiante, el aprendizaje significativo, la colaboración y la autonomía.

4. REFERENCIAS

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M^a C., y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>
- Alsawaier, R. S. (2018). The International Journal of Information and Learning Technology. The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Ardila-Muñoz, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12, 71-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Universidad de Alicante.
- Bergmann, J., Sams, A. y cols. (2014) *What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)*. http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Blasco, A., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. revista d'innovació educativa*, 17, 12-20. n: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349551247003>
- Boud, D., Cohen, R., y Sampson, J. (Eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Casandra, N. (2017). Technology and Sustainable Development. *World Journal of Science*, 143(2), 155-171.
- Cívico, A., Colomo, E., Cuevas, N., Gabarda, V. (2021) Gamificando en Educación Superior: el Ministerio del Tiempo y la historia de la Educación Infantil. En C. Torres y D. Limón-Domínguez (Ed.), *Innovación docente en nuevas alfabetizaciones. Contexto de aprendizaje digital* (pp.69-79). Octaedro.

Contreras, R.S. y Eguía, J.L. (2017). Gamification in education: Designing course for game designers. *Revista KEPES*, 14(16), 91-120. <https://doi.org/bit.ly/2FCX7RG>.

Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamification in higher education: innovative experience to motivate students and stimulate content in the classroom. *EduTec*, 63, 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>.

Cuevas, N., Cívico, A., Gabarda, V., y Colomo, E. (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *REIDOCREA*, 10(16), 1-12. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66757>

Deif, A. (2017). International Journal of Lean Six Sigma Insights on lean gamification for higher education. *International Journal of Lean Six Sigma*, 8(3), 359-376. https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=it_fac

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

Florido, C., Jiménez, J. L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_25.pdf

Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Edinumen*, 1-8. https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf

García-Gil, D., y Cremades-Andreu, R. (2019). "Flipped classroom" en educación superior. Un estudio a través de relatos de alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 101-123. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100101&lng=es&tlng=es.

Gómez, J.L. (2020). Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. *Revista Universidad y Empresa*, 22(38), 8-9. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6939>

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Collaborative learning: innovative experience with university students. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

Harman, K., Koohang, A., Paliszkievicz, J. y Dickinson, P. S. (2014). Scholarly interest in gamification: a citation network analysis Scholarly interest in gamification: a citation

network analysis. *Industrial Management & Data Systems*, 114(1149), 1438-1452. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6939>

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014a). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200–210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

Kavaliova, M., Virjee, F., Maehel, N., y Kleppe, I. A. (2016). Crowdsourcing innovation and product development: gamification as a motivational driver. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1128132>

Kingsley, T. L. y Grabner-Hagen, M. M. (2015). Gamification: questing to integrate content, knowledge, literacy, and 21st-century learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 51-61. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065912>

Monedero, C., y Duran, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.

Prieto, J.M. (2018). Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios. Elaboración de una historia interactiva: MOTORIA-X. EDUTECH. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 66, 77-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1085>

Ramírez-Montoya, M. S., y Ramírez-Hernández, D. C. (2016). Inverted learning environments with technology, innovation and flexibility: Student experiences and meanings. *Journal of Information Technology Research*, 9, 1,18- 33. <http://10.4018/JITR.2016010102>

Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.

CAPÍTULO 18.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UN ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

José Antonio Pineda-Alfonso, Mario Ferreras-Listán, Miguel Ángel Ballesteros-Moscoso y Celia Corchuelo-Fernández

1. EL DEBATE EN TORNO A LAS COMPETENCIAS EN EL DISCURSO EDUCATIVO

El concepto de competencia profesional, junto con el de buenas prácticas y su transferencia, se ha convertido quizás en el elemento prevalente en el contexto actual de la formación docente. Este proceso se inició en 1999 con la Declaración de Bolonia, que fue incorporada a la normativa española a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín oficial del Estado, (Gobierno de España, 2007) siguiendo las directrices y enseñanzas del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Jiménez Sánchez, 2007). A partir de aquí, las universidades públicas españolas han impulsado la investigación sobre las necesidades formativas para identificar los perfiles competenciales que permitan poner en marcha planes de formación del profesorado encaminados al desarrollo profesional del docente (Jato, et al., 2014). Junto a esto, la literatura pedagógica ha pasado de poner el énfasis en el conocimiento como finalidad educativa, a adoptar la primacía del principio de la *competencia*.

Consecuentemente, en las últimas décadas, los programas formativos se han orientado a la formación en competencias (Yániz, 2008), entre las que destacan las relacionadas con el uso de la tecnología pedagógica y educativa, con la enseñanza y el aprendizaje y con las competencias en el aprendizaje profesional (Uerz, et ál., 2018). Con ello se ha intentado promover modelos de formación centrados en el estudiante, dirigidos a la adquisición de competencias y al autoaprendizaje. Además, esta reforma instaba a un cambio en los roles del docente y del alumnado, tendiendo a un reaprendizaje de la enseñanza por parte de los docentes y a un desarrollo de la competencia de aprender a aprender por parte de los alumnos. Todo esto ha supuesto una nueva concepción de la educación como aprendizaje a lo largo de toda la vida para la sociedad del conocimiento (Ion y Cano, 2012).

La respuesta a este viraje habría que buscarla en el campo de la economía y en la lógica del mercado. No en vano, el discurso que define los marcos competenciales de la educación para el siglo XXI viene avalado por estudios publicados por influyentes organismos internacionales. A saber, el informe europeo titulado *Competencias clave* publicado por *Eurydice*, y el *Learning for the 21st Century* (US Department of Education, 2002), auspiciado por el *Partnership for 21st Century Skills*, organismo integrado por entidades públicas y privadas tanto del ámbito económico como del educativo (*Apple Computer, Cisco System, Dell, Microsoft*) y la colaboración del *US Department of Education*.

La economía reclama un capital humano competente que pueda adaptarse a la movilidad laboral y al avance tecnológico. Es por esto que quizás la competencia fundamental requerida y que además integra a las demás, aprender a aprender, ha cobrado un valor añadido, y se ha convertido en condición de posibilidad del nuevo objetivo económico, aprender a producir, al facilitar el aprendizaje permanente, tan útil en el contexto empresarial (Rodríguez Lestegás, 1998).

El discurso de las competencias ha sido además interpretado de manera distinta en cada nivel de concreción del currículo. Básicamente, se han definido dos enfoques con respecto a lo que significa el concepto de competencia en el ámbito de la educación, que se expresan en la literatura en distintos posicionamientos. Por un lado, desde un modelo de instrucción y una perspectiva positivista, técnica y racionalista preocupada exclusivamente por los aspectos relacionados con los resultados observables, medibles y cuantificables. Y por otro, desde una concepción de las competencias de corte más procesual y con finalidades encaminadas a la formación integral. Es decir, no como un fin en sí mismas, sino como un medio de asimilar el conocimiento (Martín-Domínguez y Lavega, 2013).

Desde el modelo técnico-positivista, la competencia profesional es considerada como la aplicación del conocimiento privilegiado procedente de la Ciencia y la Tecnología a los problemas instrumentales de la práctica. En este sentido, distintas directivas europeas (OEE, 2020; EACEA/Eurydice, 2015; REC, 2013 y 2017), han considerado la educación como un activo estratégico, insistiendo en una concepción tecnocrática de la educación basada en el desarrollo de competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos (CCPE, 2012). Así, los documentos del EEES se refieren con frecuencia a la adquisición y medición del conocimiento, pero apenas se citan metas y finalidades educativas más

ambiciosas, como la promoción de los valores de convivencia democrática o el desarrollo personal integral (Huber, 2008).

En este enfoque, la elaboración de los principios teóricos y del diseño de la tecnología apropiada es competencia de expertos, investigadores y planificadores, en tanto que la tarea del profesional práctico consiste simplemente en ejecutar las prescripciones y aplicar con destreza las teorías que han elaborado otros. Desde el punto de vista de la racionalidad técnica esta participación no constituye ningún elemento esencial de la práctica profesional (Elliot, 1990). El profesional docente sería un mero consumidor del conocimiento producido por la investigación educativa.

Para este nuevo modelo sistémico de gestión empresarial, que ha sustituido al obsoleto modelo burocrático, se trataría de formar profesionales que no solo sean capaces de realizar tareas rutinarias y repetitivas, sino que sepan gestionar y manejar situaciones complejas, así como comprender, transferir y aprender a aprender, como requerimientos de la economía global en un mundo de máxima competitividad (Le Botert, 2001). En el discurso educativo, la *calidad*, que es otro de los significantes clave, es entendida exclusivamente bajo la perspectiva del rendimiento, que pretende alcanzarse con la definición de parámetros externos, ignorando los saberes y prácticas de los sujetos.

Ahora bien, desde otra perspectiva, más alejada del modelo instruccional y tecnocrático y más cercana a un enfoque humanístico y de formación integral, se plantea que no solo se trata de formar en competencias técnicas a nuestro alumnado, sino que también es necesaria una apuesta por la construcción social de valores como la autonomía, la responsabilidad o la cooperación a través de procesos educativos (Coiduras, 2009). Por tanto, aunque la mayoría de los programas de evaluación de la calidad que se están llevando a cabo en las universidades lo hacen desde la óptica de las competencias docentes como elemento sustancial (Villa y García, 2014), desde visiones más críticas y menos tecnológicas se propone una auténtica reformulación de la cultura de los docentes que aborde el quehacer del profesorado desde una dimensión relacional y humana, dimensión que, como es de suponer, también tiene incidencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Esteban Bara, 2013).

Este enfoque crítico con el modelo tecnocrático concibe la misión de la universidad en términos de formación de ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo (Morín, 1998, p. 27). Desde esta visión alternativa, la actividad docente no se concibe como una rutina mecánica sino como un espacio de reflexión y creación que facilite el desarrollo profesional. Y en la que la planificación juega un papel fundamental, pues el

desarrollo se consigue fundamentalmente a través de la investigación de las situaciones problemáticas de la propia práctica docente y de la planificación de intervenciones para su solución.

Así pues, frente a la tendencia neoliberal, signada por una serie de discursos que giran en torno a la calidad y a la competitividad (Jiménez Sánchez, 2007), este otro enfoque alternativo, que puede rastrearse incluso en los documentos oficiales europeos y españoles, pone el énfasis no solo en la realización profesional y la empleabilidad, también en el fomento del desarrollo sostenible y los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural (OEE 2011 y 2020).

En esta línea también se destaca el uso de estrategias colaborativas frente a las competitivas, la formación de profesionales reflexivos que contribuyan al compromiso social en el sentido de la solución de los problemas sociales, políticos, culturales y científicos, y el trabajo en la formación integral de ciudadanos desde un enfoque humanístico (Gómez Bayona, 2009).

En este sentido, algunos autores han postulado que la habilidad para reflexionar es una precondition para el desarrollo profesional del docente (Karm, 2010), pues los profesionales reflexivos ayudan a los estudiantes a aprender (Welkener, 2008). Al profesor práctico-reflexivo le interesa no solo cómo sino también el qué y porqué y para qué. Se trata de evitar las actuaciones miméticas e irreflexivas para que el profesor actúe como un verdadero *agente curricular* desempeñando un papel dominante en el proceso del desarrollo del currículum (Trillo, 1994).

Por tanto, el compromiso de la Universidad con la formación de profesionales reflexivos se ha convertido en una verdadera alternativa al discurso neoliberal y una condición de posibilidad para el mantenimiento de instituciones educativas al servicio de la construcción de una nueva sociedad (Gómez Bayona, 2009).

2. MÉTODO

El objetivo de este estudio, que tiene un carácter exploratorio y forma parte de una investigación más amplia, es conocer cómo se definen las competencias profesionales de los futuros docentes en el marco curricular de la formación del profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Y en concreto, cómo aparecen definidas en los distintos niveles de concreción curricular, desde los documentos básicos prescriptivos, de carácter estatal y autonómico, hasta el último grado de concreción curricular, las

programaciones de aula de las distintas asignaturas que forman el título de Grado en Educación Primaria.

Para ello se ha optado por realizar un análisis documental contabilizando el número de veces que una misma competencia se recoge en los diversos programas, así como los criterios que se han utilizado para seleccionar las competencias que se ha decidido trabajar en cada asignatura. Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado una hoja de cálculo que recoge el número de veces que una competencia es presentada en los programas de las asignaturas que un futuro maestro debe cursar. Las fuentes, por tanto, son indirectas, pues los documentos han sido elaborados por otros investigadores/profesionales (Bisquerra, 2009).

El corpus documental se ha tratado siguiendo la técnica del análisis de contenido, definiendo como unidad de análisis las referencias a las competencias profesionales que aparecen en los distintos documentos. Esta técnica tiene por objeto la identificación y catalogación de dichas competencias a través de los textos y/o documentos analizados (Piñuel, 2002), para su posterior análisis.

El Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria se encuentra estructurado en cuatro cursos académicos, con una carga lectiva total de 240 créditos. A su vez, esta carga lectiva se reparte entre un total de 55 asignaturas, de las cuales 28 son de carácter obligatoria, 23 de tipo optativa, y 4 asignaturas de formación teleológica a modo de suplemento del título de maestro. En esta investigación se ha optado por analizar solo los programas de las asignaturas obligatorias, ya que son las que serán cursadas por todo el alumnado de la titulación. A continuación, se recogen las asignaturas analizadas (Tabla 1).

Tabla 1

Asignaturas analizadas, del Plan de Estudios de Ed. Primaria. Elaboración propia

C	Cod.	Asignatura	C	Tipo
ur	Asig		r.	
so				
1	1950 003	Didáctica General	6. 0 0	F. Básic a
1	1950 007	Familia, Escuela, Relaciones Interpersonales y Cambio Social	6. 0 0	F. Básic a

1	1950 004	Fundamento de Ciencias de la Materia	6. 0 0	Oblig atoria
1	1950 058	Fundamentos de Ciencias de la Tierra	4. 5 0	Oblig atoria
1	1950 059	Fundamentos de Ciencias de la Vida	4. 5 0	Oblig atoria
1	1950 002	Matemáticas Específicas para Maestros	9. 0 0	Oblig atoria
1	1950 005	Procesos Sociológicos Básicos en la Educación	6. 0 0	F. Básic a
1	1950 008	Psicología de la Educación	6. 0 0	F. Básic a
1	1950 006	Psicología del Desarrollo	6. 0 0	F. Básic a
1	1950 009	Tecnologías de la Inf. y la Comunicación Aplicadas a la Educación	6. 0 0	F. Básic a
2	1950 012	Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Did. en Ed. Primaria	6. 0 0	Oblig atoria
2	1950 010	Didáctica de las Ciencias Experimentales	9. 0 0	Oblig atoria
2	1950 011	Didáctica de Matemáticas para Maestros	9. 0 0	Oblig atoria

			6.	F.
2	1950	Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje	0	Básic
	013		0	a
			6.	
2	1950	Fundamentos de Geografía	0	Oblig
	014		0	atoria
			6.	
2	1950	Fundamentos de Historia. Historia de España	0	Oblig
	015		0	atoria
			6.	
2	1950	Metodología de Investigación Educativa y Atención a la Diversidad	0	F. Básic
	016		0	a
			6.	
2	1950	Organización del Centro Escolar	0	F. Básic
	017		0	a
			6.	
2	1950	Teoría de la Educación	0	F. Básic
	018		0	a
			6.	
3	1950	Didáctica de las Ciencias Sociales	0	Oblig
	019		0	atoria
			6.	
3	1950	Educación de las Artes Visuales y Plásticas	0	Oblig
	020		0	atoria
			6.	
3	1950	Educación Musical	0	Oblig
	021		0	atoria
			6.	
3	1950	Fundamentos y Currículum de la Educación Física en Primaria	0	Oblig
	022		0	atoria
			6.	
3	1950	Lengua Española y su Didáctica	0	Oblig
	060		0	atoria

			3
3	1950 024	Prácticas Docentes I	0. Práct. 0 Ext. 0
4	1950 042	Didáctica de la Educación Física	4. 0 Oblig 0 atoria
4	1950 037	Literatura Española	6. 0 Oblig 0 atoria
4	1950 047	Trabajo Fin de Grado	6. 0 TFG 0

Las competencias que un maestro debe adquirir, durante su formación inicial, vienen recogidas en la *Memoria de verificación del título de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla*, que es el documento a través del cual se solicita de verificación de títulos universitarios oficiales, redactándose conforme a lo establecido en los Reales Decretos 1393/2007 y 861/2010 y en el Protocolo de evaluación para la verificación. Por tanto, partiendo de este documento se han seleccionado para nuestra investigación aquellas competencias que cualquier maestro, independientemente de la mención o especialidad que curse, debe alcanzar a lo largo de los cuatro cursos formativos del Grado. Las competencias incluidas en la memoria de verificación del título se clasifican en cinco tipos: Competencias Básicas (C.B.); Competencias Generales de Título (GT); Competencias Generales de Primaria (GP); Competencias Específicas de Primaria (EP); y Competencias Específicas Modulares (M). Se ha optado por no incluir las Competencias Específicas Modulares, ya que generalmente van referidas a asignaturas optativas, donde cada estudiante decide cual cursar y cual no. Por tanto, dichas competencias no tienen por qué ser trabajadas por la totalidad del alumnado de la titulación.

Así pues, la indagación se ha realizado sobre un total de 44 competencias (Tabla 2)

Tabla 2

Competencias profesionales analizadas en el estudio.

<p>C. Básicas (CB)</p>	<p>CB.1 Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de ...</p> <p>CB.2 Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean ...</p> <p>CB.3 Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) ...</p> <p>CB.4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no</p> <p>CB.5 Que los estudiantes hayan desarrollado las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores ...</p>
<p>C.G. Título</p>	<p>GT.1 Comprender y relacionar los conocimientos generales y especializados propios de la profesión teniendo en cuenta ...</p> <p>GT.2 Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos ..</p> <p>GT.3 Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.</p>
<p>Comp. Generales de Primaria: GP</p>	<p>GP.1 Analizar y sintetizar la información.</p> <p>GP.2 Organizar y planificar el trabajo.</p> <p>GP.3 Identificar, formular e investigar problemas.</p> <p>GP.4 Examinar alternativas y tomar decisiones.</p> <p>GP.5 Comunicar oralmente y por escrito con orden y claridad, en la propia lengua y en una segunda lengua.</p> <p>GP.6 Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.</p>

	<p>GP.7 Desenvolverse inicialmente en el desempeño profesional.</p> <p>GP.8 Adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal.</p> <p>GP.9 Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.</p> <p>GP.10 Expresar y aceptar la crítica.</p> <p>GP.11 Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional.</p> <p>GP.12 Asumir los compromisos y obligaciones éticas propias a la función docente.</p> <p>GP.13 Transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica.</p> <p>GP.14 Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.</p> <p>GP.15 Actualizar sus conocimientos y habilidades, integrando las innovaciones que se produzcan en su campo profesional, ...</p> <p>GP.16 Diseñar y gestionar proyectos e iniciativas para llevarlos a cabo.</p> <p>GP.17 Innovar con creatividad.</p> <p>GP.18 Trabajar de forma autónoma y liderar equipos.</p> <p>GP.19 Afrontar los retos personales y laborales con responsabilidad, seguridad, voluntad de auto superación y capacidad autocrítica.</p> <p>GP.20 Fomentar el espíritu emprendedor.</p> <p>GP.21 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, ...</p>
<p>Competencias Específicas de Primaria: EP</p>	<p>EP.1 Conocer los fundamentos científicos y didácticos de cada una de las áreas y las competencias curriculares de la E. Primaria...</p>

EP.2 Conocer los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociales de los procesos de desarrollo y aprendizaje...

EP.3 Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.

EP.4 Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.

EP.5 Fomentar en el alumnado hábitos lectores y el análisis crítico de textos de los diversos dominios científicos y humanísticos ...

EP.6 Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, ...

EP.7 Generar y mantener un clima positivo de convivencia escolar basado en el respeto a las diferencias individuales, ...

EP.8 Adquirir destrezas, estrategias y hábitos de aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlos entre los estudiantes, ...

EP.9 Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento...

EP.10 Desempeñar adecuadamente las funciones de orientación y tutoría con los estudiantes y sus familias.

EP.11 Colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación ...

EP.12 Promover la educación democrática para una ciudadanía activa y una cultura de paz, colaborando con ...

EP.13 Mantener una actitud crítica y autónoma en relación con los saberes, valores y prácticas que promueven las instituciones...

EP.14 Conocer y aplicar en las actividades de aula las tecnologías de la información y la comunicación, para impulsar ...

EP.15 Conocer las funciones, posibilidades y limitaciones de la educación para afrontar las responsabilidades sociales, ...

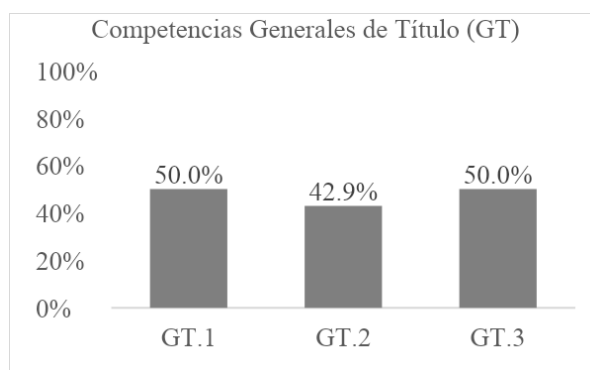
3. RESULTADOS

Las competencias básicas definidas en los Reales Decretos 1393/2007 y 861/2010 y en el *Protocolo de evaluación para la verificación de los títulos de Grado* giran en torno a la posesión, comprensión y aplicación de los conocimientos del área de saber o disciplina de referencia. Esto incluye la capacidad para reunir e interpretar datos, transmitirlos y eventualmente desarrollar autonomía para seguir aprendiendo. Sorprende que tratándose de competencias comunes y básicas solo aparezcan recogidas en las programaciones de dos asignaturas, de las cincuenta y cinco analizadas, del Grado en Educación Primaria, que además pertenecen a la misma área de conocimiento, Didáctica de las Matemáticas. En concreto suponen, todas ellas, en un 7,1%, valor escaso teniendo en cuenta su importancia.

Con respecto a las competencias generales del Grado en Educación Primaria, estas aluden a la capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos, concibiendo la profesión docente como un proceso de formación permanente. Representan, por tanto, la concreción de las competencias básicas de Grado al campo de las Ciencias de la Educación. Ahora bien, resulta paradójico que en el primer curso solo se citen en la formación básica en una asignatura (Psicología de la Educación), y en las asignaturas obligatorias nuevamente en una única asignatura (Didáctica de las Matemáticas). No es hasta segundo y tercer curso cuando aparecen las competencias generales de título en 14 (GT1), 12 (GT2) y 14(GT) asignaturas, de un total de 55 (ver Figura 1).

Figura 1

Porcentaje de aparición de las Competencias Generales de Título.



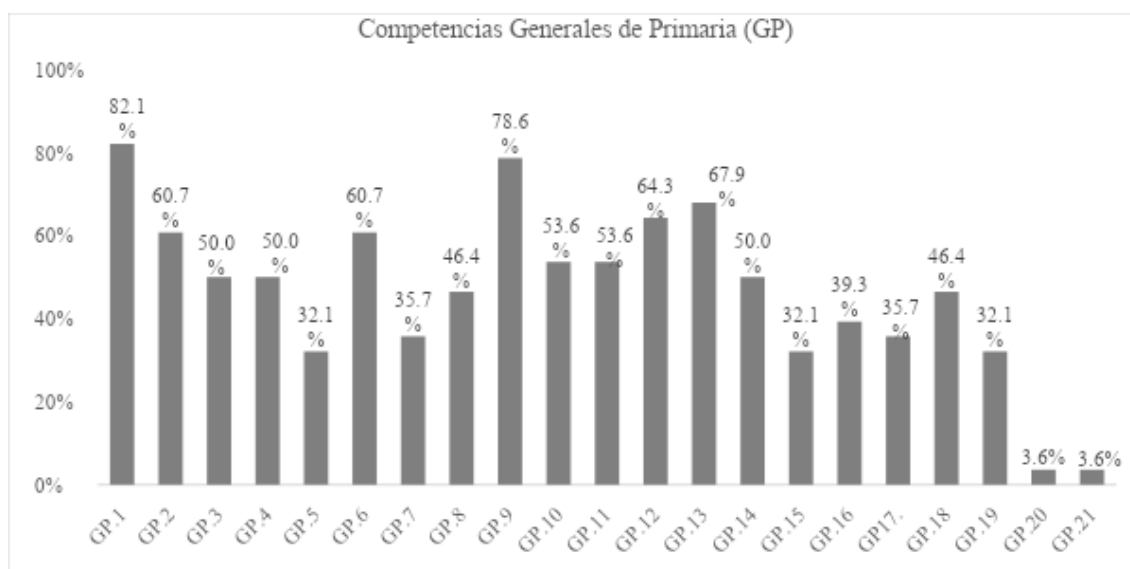
Como se puede observar en la Figura 1, las dos Competencias Generales de Título, 1 y 3, aparece entorno al 50% de las asignaturas del Plan de Estudios, mientras que la competencia GT2 se incluye en dos asignaturas menos, correspondiendo por tanto al 42,9% de las asignaturas.

Las competencias generales del Grado en Educación Primaria representan un grupo de destrezas relacionadas con el desempeño profesional, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, así como con la innovación, el diseño y la gestión de proyectos. Si nos fijamos en cuál de ellas es la más abordada en las programaciones de las asignaturas, observamos que la competencia de *analizar y sintetizar información* (GP1), se recoge en 23 asignaturas distintas. Le siguen la competencia *Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares* (GP9), que se recoge en 22 programas, así como las competencias referidas a la «asunción de compromisos y obligaciones éticas propias de la función docente» (18), y la «capacidad para transferir aprendizaje y aplicarlos a la práctica» (19).

En el extremo opuesto encontramos 2 competencias que solo aparecen citadas en la programación de una única asignatura *Fundamentos y Currículo de la Educación Física en Primaria*. Igualmente, con solo 9 referencias tenemos la capacidad de comunicarse de forma oral y por escrito con orden y claridad en la propia lengua y en una segunda lengua (GP5); así como la actualización de conocimientos y habilidades (GP15) y la destreza para afrontar retos personales y profesionales con responsabilidad (19). Se puede observar el porcentaje de aparición de estas competencias en la figura 2.

Figura 2

Porcentaje de aparición de las Competencias Generales de Primaria

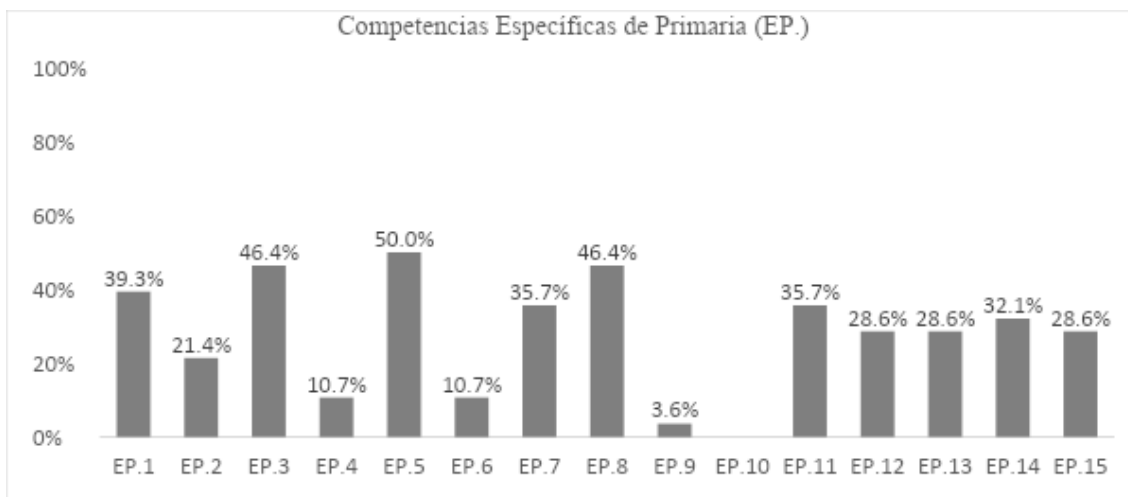


En cuanto a las competencias específicas de Primaria se presentan un grupo de 15 competencias que tienen que ver con el diseño y planificación de procesos educativos y con el conocimiento científico y didáctico de las áreas, así como con los principios psicológicos y pedagógicos de los procesos de desarrollo. También incluyen una serie de destrezas relacionadas con el ámbito de lo social, como la promoción de la educación democrática y las estrategias para el aprendizaje cooperativo, así como con el diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado.

En este grupo de competencias observamos que el diseño y planificación de procesos educativos (EP3), así como el fomento en el alumnado de hábitos lectores (EP5) y las estrategias para el aprendizaje cooperativo (EP8), son las tres competencias más abordadas en la formación de docentes. Esto contrasta con 2 competencias infravaloradas referidas al desempeño adecuado de las funciones de orientación y tutoría con los estudiantes y sus familias (EP10), que no aparecen en ninguna asignatura; y con el conocimiento de la organización de los centros educativos (EP9), que solo aparece una vez, en la asignatura *Prácticas I*. En la figura 3 se observa el porcentaje de aparición de las competencias específicas

Figura 3

Porcentaje de aparición de las Competencias Específicas de Primaria



Por otra parte, encontramos una serie de competencias definidas en los programas que no aparecen en el catálogo de competencias de la *Memoria Verífica*. Destacando las referencias a la adquisición de conocimientos básicos (4 veces) y a la solidez de los mismos (5 veces) que aparecen en asignaturas de primer curso y que se podría relacionar con las ya vistas en Matemáticas y con la idea frecuente en el profesorado de la falta de una formación básica en los períodos educativos anteriores. Otra de las competencias que no aparece en el catálogo de referencia es la referida a la «inquietud por la calidad» recogidas en 3 asignaturas: *Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación*, *Fundamento de Ciencias de la Materia* y *Fundamentos de Ciencias de la Vida*. Entendemos que esta competencia, que no aparece en el currículum prescrito y que es una aportación de estas asignaturas, se vincula estrechamente con una concepción tecnocrática de las competencias y con el concepto de calidad que a menudo le acompaña.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Constatamos en primer lugar cómo el catálogo de prescripciones competenciales establecido en la legislación vigente mantiene una estructura exhaustiva y repetitiva y una lógica aditiva. Este exceso de categorías competenciales no se atiende en las programaciones de las asignaturas, pues en el último jalón de la concreción curricular observamos una tendencia a alejarse del discurso de las competencias básicas y a centrarse en la disciplina de referencia y en las competencias que les son propias.

Como consecuencia de este choque de culturas y prioridades entre los planificadores del currículum y los ejecutores del mismo, se pueden observar interpretaciones particulares de algunas competencias que obedecen a las verdaderas concepciones que predominan en la cultura profesional mayoritaria de los docentes. Esto nos indica la

importancia del papel del profesional práctico reflexivo en el campo de la educación, pues ninguna reforma curricular resultará exitosa sin la participación activa de los profesionales que van a llevarla a cabo.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(110), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>
- Ander-Egg, E. (1992). *Técnicas de Investigación Social*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Clausó García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11–20. <https://doi.org/10.5209/RGID.12586>
- Esteban Bara, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: una crítica comunitarista. *Revista española de pedagogía*, 71(255), 227-242.
- Gómez Bayona, L. (2009). La formación de profesionales reflexivos y autónomos: horizonte de una educación universitaria integral. *Docencia Universitaria*, 10(1), 152-152.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2008, 59-81.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Jato Seijas, E., Muñoz Cadavid, M. A., y García Antelo, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde los programas de formación docente. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 203-229. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5621>
- Jiménez Sánchez, J. (2007). La docencia en la educación superior. *Cuadernos de Pedagogía*, 476, 2386-6322.
- Coiduras, J., Valls, M. J., Ribes, Ramona. Marsellés, M. À., Jové, G., y Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales una propuesta de desarrollo competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro–Educación

- Especial. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 12(2), 73-83. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Gobierno de España (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín oficial del Estado, 13, 16241-16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>.
- Karm, M. (2010). Reflection Tasks in Pedagogical Training Courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203-214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>
- Martín-Domínguez, J., y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Núñez Valdés, K. (2017). Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: metaevaluación de los instrumentos utilizados en el segundo ciclo básico chileno. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 253-276. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200014>
- Núñez-Valdés, K., y González Campos, J. A. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 161-175. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42
- Rodríguez Lestegás, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Uerz, D., Volman, M., y Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher education*, 70, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005>
- US Department of Education (2002). *Learning for 21st Century: A Report and MILE Guide for 21st Century Skills*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- Villa, A., y García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78. <https://doi.org/10.6018/reifop>

Welkener, M. (2008). The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 610-612. <http://www.jstor.org/stable/25144696>

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>

CAPÍTULO 19.

PREVALENCIA DEL RECHAZO ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EDAD

Carolina González, Ángela Díaz-Herrero y Lucía Granados

1. INTRODUCCIÓN

La falta de informes estandarizados y las discrepancias en el establecimiento de una conceptualización terminológica acerca del rechazo a la escuela generan dificultades a la hora de determinar las tasas de prevalencia. Su cuantificación es compleja, ya que es preciso valorar el origen causal del rechazo a la escuela estableciendo unos criterios de interpretación que favorezcan la unanimidad y exista una concordancia entre los datos. La mayoría de la literatura científica revisada establece una prevalencia del rechazo escolar de un 1% en muestra escolarizada, mientras que de un 5% para los casos clínicos. Egger et al. (2003) analizaron con una muestra de 1.422 estudiantes entre 9 y 16 años los índices de prevalencia de esta problemática. Los índices de prevalencia para estos sujetos en 3 meses se sitúan en un 2% para los sujetos con rechazo escolar ansioso ($n = 165$), un 6.2% para los estudiantes con un perfil absentista ($n = 517$), mientras que la muestra que representó a los jóvenes de carácter mixto presentó una prevalencia de 0.5% ($n = 35$ sujetos).

No se han encontrado estudios epidemiológicos que evalúen el rechazo escolar en muestra española, no obstante, son diversos los trabajos que analizan constructos próximos a este concepto, tales como la fobia escolar o los miedos escolares, y que, a su vez, suelen conllevar a la negativa asistir a la escuela. Los índices de prevalencia de la fobia escolar reportados por Bragado et al. (1996) a partir de un estudio realizado con 243 niños entre los 6 y 17 años. El objetivo de esta investigación fue analizar la prevalencia de los trastornos de ansiedad en jóvenes españoles obteniendo unas tasas de 0.4% para los sujetos con fobia específica al centro educativo y un 4.1% para los estudiantes con fobia a hablar en público. Por otro lado, el estudio realizado por Méndez et al. (1996) con una muestra de 7.808 niños y adolescentes españoles con edades comprendidas entre los 3 y 18 años reveló que el temor más frecuente entre los estudiantes era repetir curso, con una prevalencia prácticamente de la mitad de la muestra (49%), mientras que uno de cada cinco destacó un miedo muy intenso ante la suposición de un cambio de centro escolar.

El comportamiento de rechazo a la escuela puede manifestarse en cualquier momento educativo y sexo de niños y jóvenes entre 5 y 17 años. No obstante, estudiantes entre los 5 y 6 años, así como entre los 10 y los 13 años, se encuentran en momentos evolutivos en los que la incidencia de esta problemática es más frecuente (Kearney, 2007). La relación entre estas edades y el incremento de las tasas de rechazo escolar se debe a que en los momentos señalados los estudiantes experimentan situaciones escolares de transición, ya sea debido al acceso a un nuevo centro escolar, a un cambio de curso o al inicio de una etapa educativa superior (Pina et al., 2009). De este modo, cabe señalar que estas edades pueden convertirse en periodos de incidencia máxima y mayor probabilidad de desarrollar un rechazo hacia el centro educativo.

En cuanto a las diferencias en función del sexo, el rechazo escolar se distribuye de manera similar tanto en niños como en niñas, según indican las líneas de investigación encontradas (Bragado, 2006; Haight et al., 2011). De hecho, en el estudio desarrollado por Kearney y Albano (2004) con una muestra de 143 niños con edades comprendidas entre los 5 y 7 años ($M = 11.6$) y con un historial de absentismo del 37.32% de las clases, hallaron que la distribución por sexo no mostraba diferencias para las cuatro condiciones evaluadas. En contraposición, sí que encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la edad y los factores que justificaban su conducta de rechazo a la escuela. Por un lado, los niños que basaban su negativa asistir a la escuela para evitar situaciones aversivas que les provocaban malestar emocional (primer factor de la SRAS-R) y los que lo hacían para buscar la atención de sus padres o cuidadores (tercer factor de la SRAS-R) eran más pequeños que aquellos sujetos que se negaban a asistir a al centro escolar para evitar situaciones sociales aversivas y/o evaluativas (segundo factor de la SRAS-R) o por la obtención de refuerzos tangibles fuera de la escuela (cuarto factor de la SRAS-R).

A pesar de que la mayoría de los estudios de investigación centrados en el rechazo escolar no encuentran diferencias significativas en función del sexo, cabe destacar los hallazgos de otros trabajos centrados en la investigación de constructos vinculados al comportamiento negativo a asistir a la escuela, tales como la fobia escolar o los miedos a la escuela. En este campo los resultados son contradictorios, no obstante, predominan los trabajos que advierten que las chicas presentan puntuaciones más altas tanto en fobia escolar (Valiente et al., 2002) como en miedos escolares (Tejero, 2006) en comparación con los sujetos varones. Sin embargo, Pérez-Campos y Felipe-Castaño (2013) no encontraron diferencias significativas por sexo en su muestra de 70 niños con una edad

de 6 años. A partir de estos resultados se desprende la complejidad de establecer la prevalencia del rechazo escolar en función del sexo.

El objetivo de este estudio es determinar las diferencias en rechazo escolar según el sexo y el curso académico. Atendiendo a la literatura revisada, se espera que no existan diferencias significativas en rechazo escolar en función del sexo para los primeros tres factores y la puntuación total de la SRAS-R y que los chicos presenten mayor rechazo escolar que las chicas para el cuarto factor de la SRAS-R. Además, se espera que el alumnado de 3º curso de Educación Primaria presente mayor rechazo escolar para el tercer factor de la SRAS-R en comparación con el resto de sus iguales y cursos académicos; y que el alumnado de 6º curso de Educación Primaria presente mayor rechazo escolar en la puntuación total de la SRAS-R en comparación con el resto de sus iguales y cursos académicos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En este estudio participaron 1.078 niños españoles, 548 chicos y 530 chicas (50.8% y 49.2%, respectivamente) matriculados en los cursos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo de esta etapa). El rango de edad de los participantes osciló entre los 8 y los 12 años ($M = 9.63$; $DE = 1.12$). La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad en la distribución de frecuencias permitió comprobar que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de Sexo x Curso ($\chi^2 = 2.77$, $p = .43$).

2.2. Instrumento

Se utilizó la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002) que está compuesta por 24 ítems con una escala de respuesta de 7 puntos (0= *nunca*; 6= *siempre*) y se dirige a niños y adolescentes entre 5 y 17 años. Su objetivo es evaluar la autopercepción relativa de los cuatro factores fundamentales que pueden justificar las causas que subyacen al comportamiento de rechazo a la escuela: I. Evitar la Afectividad Negativa que Provocan los Estímulos o Situaciones Relacionadas con el Ámbito Escolar, II. Escapar de la Aversión Social o Situaciones de Evaluación, III. Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas y IV. Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo una reunión con los directores y el equipo docente de los centros educativos con el fin de exponer los objetivos de este trabajo de investigación, los instrumentos de evaluación empleados, solicitar su permiso y promover su colaboración. Posteriormente, en los centros donde aprobaron su participación, se elaboró una carta informativa dirigida a los padres de los estudiantes en la que se explicaba el propósito del estudio y se solicitaba el consentimiento informado por escrito para autorizar a sus hijos a participar en la investigación. Una vez concretados los centros y recopiladas las autorizaciones paternas, se procedió al pase de cuestionarios administrados de manera colectiva en el aula.

2.4. Análisis estadísticos

Para analizar las diferencias en rechazo escolar en función del sexo y curso académico se realizaron análisis de varianzas (ANOVA) intersujetos 2x4 (sexo x curso) en la puntuación total de la SRAS-R y para sus factores. A su vez, se efectuaron análisis post hoc a través a la prueba de Scheffé para identificar entre qué grupos de distinto curso académico se encontraban las diferencias significativas. Debido al elevado tamaño muestral de esta investigación, el estadístico F puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas por lo que se incluyó el índice d (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988) para valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. La interpretación de este índice es el siguiente: magnitud baja de diferencias o tamaño del efecto pequeños ($.20 \leq d \leq .50$), magnitud moderada de diferencias ($.51 \leq d \leq .80$) y magnitud alta de diferencias ($d \geq .80$).

3. RESULTADOS

La tabla 1 recoge las diferencias encontradas entre chicos y chicas en rechazo escolar. En general, son los chicos los que reportaron niveles de rechazo escolar significativamente superiores a las chicas para dos de los factores que componen la SRAS-R, así como para la puntuación total de la escala. Concretamente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas para los factores III (*negativa a asistir a la escuela debido búsqueda de la atención de otras personas significativas*) y IV (*negativa a asistir a la escuela debido a la obtención refuerzos tangibles fuera de la escuela*), a pesar de que las magnitudes de estas diferencias fueran pequeñas ($d = .27$ y $.17$, respectivamente). En cuanto a la puntuación total de la SRAS-R, fueron, igualmente, los chicos los que mostraron niveles significativamente mayores en rechazo escolar que las chicas, considerándose diferencias de magnitud baja ($d = .25$).

Tabla 1*Diferencias según sexo en SRAS-R*

SRAS-R	Chicos		Chicas		<i>Significación estadística y magnitud de diferencias</i>		
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F₀</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
FI	6.21	5.44	5.67	4.96	3.52	.061	-
FII	3.65	4.57	3.33	4.29	1.93	.165	-
FIII	13.29	7.61	11.31	7.02	21.59	<.001	.27
FIV	12.53	4.48	11.77	4.33	6.77	.009	.17
Total	35.70	14.83	32.09	13.63	18.35	<.001	.25

Nota. FI = Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; FII = Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación; FIII = Búsqueda de la atención de otras personas significativas; FIV = Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela; Total = Puntuación total de la SRAS-R.

Los análisis de las diferencias en rechazo escolar en función del curso académico quedan recogidos en la tabla 2. Diferencias estadísticamente significativas fueron halladas entre los distintos cursos, a excepción del factor II (*Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación*) para el cual no resultaron significativas. La puntuación para el factor I (*Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar*) revela un incremento en las puntuaciones de rechazo escolar a medida que aumenta el curso académico. De este modo, la puntuación más alta se corresponde a sexto curso ($M = 6.93$, $DE = 5.40$). Por el contrario, en el factor III (*Búsqueda de la atención de otras personas significativas*) las puntuaciones en rechazo escolar disminuyen a medida que se avanza en el curso. De este modo, es el grupo de tercero quienes presentan la puntuación más alta ($M = 13.37$, $DE = 8.06$) mientras que sexto curso la puntuación media más baja ($M = 10.18$, $DE = 6.24$). Respecto al factor IV (*Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela*) las puntuaciones medias entre los cursos fluctúan entre 12.52 ($DE = 4.41$) para tercer curso y 10.94 en quinto ($DE = 4.50$), a pesar de que en sexto vuelve a incrementarse la puntuación ($M = 12.46$, $DE = 4.14$). Por último, los resultados obtenidos en referencia a la puntuación total de la SRAS-R reportan

cuarto curso como el momento académico cuya puntuación media en rechazo escolar es más alta ($M = 35.25$, $DE = 14.05$), disminuyendo los valores en los dos cursos posteriores. En el análisis de las diferencias identificadas entre cursos se obtuvieron que los tamaños del efecto oscilan entre .20 (grupo 4° y 6° para la puntuación total) y .43 (grupo 3° y 6° para el factor III), siendo todas las diferencias identificadas de magnitud pequeña.

Tabla 2*Diferencias según el curso académico en SRAS-R*

SR	3°		4°		5°		6° Primaria		Significación estadística	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	F_0	p
FI	5.06	5.22	6.33	5.11	5.76	4.88	6.93	5.40	6.16	<.001
FII	3.73	4.67	3.76	4.46	3.28	4.58	2.97	3.83	1.93	.165
FIII	13.37	8.06	12.82	7.29	12.25	7.22	10.18	6.24	9.18	<.001
FIV	12.52	4.41	12.32	4.51	10.94	4.50	12.46	4.14	5.66	.001
Tota	34.70	15.33	35.25	14.05	32.24	14.46	32.55	13.07	2.92	.033

Nota. FI = Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; FII = Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación; FIII = Búsqueda de la atención de otras personas significativas; FIV = Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela; Total = Puntuación total de la SRAS-R.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo consistió en identificar la prevalencia de rechazo escolar en estudiantes de Educación Primaria españoles en función del sexo y edad. Los resultados obtenidos corroboraron la primera hipótesis planteada parcialmente ya que para el primer factor (Evitar la Afectividad Negativa) y el segundo factor (Escapar de

Situaciones Sociales y/o de Evaluación) no se encontraron diferencias en función del sexo. Estos hallazgos coinciden con la propuesta de diversas investigaciones que advertían de la ausencia de diferencias en rechazo escolar para la variable sexo (Bragado, 2006; Haight et al., 2011; Heyne y King, 2004; Kearney y Albano, 2004; Wijetunge y Lakmini, 2011). Sin embargo, esta hipótesis no se cumplió para el Factor III (Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas) y la puntuación total de la escala, para los que con una pequeña magnitud los chicos presentaron puntuaciones más altas que las chicas. A pesar de que estos resultados resultan contrarios a lo esperado inicialmente, la revisión teórica realizada desprende controversias en cuanto a las diferencias en función del sexo para variables vinculadas al rechazo escolar, tales como la ansiedad, los miedos o la fobia escolar (Hale et al., 2013; Pérez-Campos y Felipe-Castaño, 2013). Por tanto, es una problemática compleja a la hora de establecer unos patrones respecto a las diferencias en función del sexo. En base a los referentes teóricos, no se esperaba que los chicos obtuvieran puntuaciones más altas que las chicas para el Factor III ya que numerosas investigaciones señalan una frecuencia superior en chicas que en chicos respecto a las dificultades ante la separación de los padres o figuras afectivas (Tejero, 2006; Valiente et al., 2002). No obstante, los hallazgos encontrados podrían verse afectados por características personales y del entorno de los participantes, por ejemplo, el desarrollo de un vínculo afectivo sano depende del contexto y la relación del sujeto con sus seres queridos, es decir, no tanto del sexo sino de la constitución de vínculos afectivos seguros y de calidad (Chamorro, 2012).

Por otro lado, se esperaba que las puntuaciones para el cuarto factor de la SRAS-R (Obtención Refuerzos Tangibles Fuera de la Escuela) fueran superiores en el sexo masculino. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis planteada y concuerdan con investigaciones previas en las que las tasas de prevalencia en chicos resultan superiores a las de las chicas cuando la negativa a asistir a la escuela no se basa en la ansiedad y se realiza con el fin de disfrutar de refuerzos externos al centro educativo (Sälzer et al., 2012). El cuarto factor, relacionado con el absentismo escolar, presenta una mayor vinculación con la deserción escolar, problemática más común en el sexo masculino (Kearney, 2007).

Los resultados correspondientes a las diferencias halladas en función del curso académico en rechazo escolar apoyan la hipótesis formulada en la que se esperaba que el alumnado de tercero de Educación Primaria presentara mayor rechazo escolar para el Factor III (Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas) que el resto de sus

iguales en cursos superiores. La justificación de este resultado se debe, por un lado, a que el tercer factor de la SRAS-R ha correlacionado en distintas investigaciones de manera positiva con el trastorno de ansiedad por separación (Kearney, 2002) siendo este un trastorno frecuente durante la infancia (Pérez-Campos y Felipe-Castaño, 2013) y cuyos síntomas descienden con la edad (Orgilés et al., 2012). Por otro lado, Kearney y Albano (2004) encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad en función de los factores que justifican su negativa a asistir a la escuela, siendo los sujetos que justificaban su rechazo a la escuela por el tercer factor de la SRAS-R más jóvenes que aquellos que basaban su rechazo para el segundo y cuarto factor.

Por el contrario, la última hipótesis en la que se proponía un mayor rechazo a la escuela para 6º de Educación Primaria para el total de la escala no se cumplió ya que tan sólo resultaron superiores en comparación con el resto para el primer factor de la SRAS-R. La formulación de esta hipótesis se fundamentó en los hallazgos reportados por investigaciones previas que indicaban el periodo de 10 a 13 años como un momento de mayor incidencia del rechazo escolar debido a que es considerado un periodo de transición educativa en el que el alumnado finaliza la etapa de Educación Primaria y comienza la Educación Secundaria Obligatoria (Kearney, 2007; Pina et al., 2009). En base a los resultados obtenidos en esta investigación, las puntuaciones en rechazo escolar son superiores durante el segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º) que en cursos posteriores. Estos resultados coinciden con el trabajo de Kearney y Beasley (1994) quienes encontraron puntuaciones más altas en rechazo a la escuela para los niños entre 7 y 9 años.

5. CONCLUSIONES

A partir de estos resultados se desprende que no hay un momento específico para el desarrollo de la conducta negativa a asistir a la escuela, resultando el rechazo a la escuela una problemática que puede aparecer en cualquier momento de la escolarización. En base a estos resultados, cabe señalar que los centros de Educación Primaria e Institutos están cada vez más coordinados para favorecer la transición educativa entre dichas etapas y evitar que el desconocimiento afecte al alumnado en el incremento de su ansiedad, nerviosismo o preocupaciones. A pesar de ello, sexto curso ha obtenido las puntuaciones más altas de rechazo escolar para el factor I. Por el contrario, las puntuaciones más altas en rechazo escolar para el alumnado matriculado en el segundo ciclo de Educación Primaria podrían deberse a que es un periodo en el que el nivel de exigencia al alumnado

se incrementa, pudiendo existir mayores índices de ansiedad o presión que en la etapa anterior.

Financiación: Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y Fondos FEDER (RTI2018-098197-B-I00) otorgado a José M. García-Fernández y el Proyecto GV/2019/075 otorgado a Carolina González.

REFERENCIAS

- Bragado, C. (2006). Fobia escolar y rechazo al colegio. En F. X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (coords.), *Terapia psicológica con niños y adolescentes: Estudio de casos clínicos* (4ª ed.) (pp. 49-66). Pirámide.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sánchez, M. L. y Bersabé, R. M. (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6-17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 97-112.
- Chamorro, L. A. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría (Asunción): Órgano Oficial de la Sociedad Paraguaya de Pediatría*, 39(3), 199-206.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M. y Schafer, R. (2011). Confirmatory Analyses of the School Refusal Assessment Scale- Revised: Replication and Extension to a Truancy Sample. *Journal Psychopathology Behavioral Assessment*, 33(2), 196-204. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-011-9218-9>
- Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., García-López, L. J., Espinosa-Fernández, L., Muela, J. A. y Díaz-Castela, M. M. (2013). Psychometric properties of the screen for child anxiety related emotional disorders for socially anxious and healthy Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 16(25), 1-7. doi: 10.1017/sjp.2013.36
- Heyne, D. A. y King, N. J. (2004). Treatment of school refusal. En P. M. Barrett y T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (pp. 243-272). John Wiley and Sons Ltd.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2007). *Getting your child to say yes to school*. Oxford University Press.

- Kearney, C. A. y Albano, A. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. <http://dx.doi.org/10.1177/01454455033259263>
- Kearney, C. A. y Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128-132. <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807>
- Méndez, F. X., García-Fernández, J. M y Olivares, J. (1996). Miedos escolares: Un estudio empírico en preescolar, EGB y BUP. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 113-118.
- Orgilés, M., Méndez, F. X., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Piqueras, J. A. (2012). Anxiety disorder symptoms in children and adolescents: differences by age and gender in a community sample. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(2), 115-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.01.005>
- Pérez-Campos, N. y Felipe-Castaño, E. (2013). Ansiedad de separación y miedos escolares en niños y niñas de seis años. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 299-306.
- Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A. y Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 11-20. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x>
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O. y Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: the importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22(5), 311-319. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.001>
- Tejero, C. M. (2006). Temores vinculados a la vida escolar en estudiantes de secundaria: Un estudio empírico. *Organización y Gestión Educativa*, 14(4), 26-29.
- Valiente, R. M., Sandín, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2002). Diferencias sexuales en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 103- 113.
- Wijetunge, G. S. y Lakmini, W. D. (2011). School refusal in children and adolescents. *Journal of Child Health*, 40(3), 128-131. <http://dx.doi.org/10.4038/sljch.v40i3.3511>

CAPÍTULO 20.

RELACIÓN ENTRE EL RECHAZO ESCOLAR Y LA AGRESIVIDAD

Miriam Martín , María Vicent y Nelly Lagos-San Martín

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por rechazo escolar las ausencias escolares o las dificultades para asistir y/o permanecer en la misma (Heyne et al., 2019). Mientras que la asistencia regular a la escuela es considerada un pilar básico para que tanto niños como adolescentes logren el correcto desarrollo académico, social y personal (Kearney et al., 2019), el porcentaje de alumnos que durante algún momento de su etapa académica se han ausentado de la escuela es preocupante, pues alcanza índices de entre el 28% (González et al., 2014) y el 35% (Kearney y Graczyk, 2014). A pesar de los altos índices de prevalencia, el rechazo escolar continúa siendo un problema educativo aún por resolver (Baskerville, 2020). Por ello, es importante abordar esta problemática con el fin de que el estudiante afectado pueda reincorporarse al centro educativo en el menor tiempo posible y evitar de este modo, situaciones de exclusión y desigualdad social (Ingul et al., 2019; Pehlivan, 2011). Desde el modelo funcional (Kearney y Silverman, 1990) se proponen cuatro causas por las cuales los estudiantes rechazarían asistir a la escuela: I. Evitar estímulos que provocan afectividad negativa, II. Escapar de situaciones de aversión social/evaluación, III. Obtener la atención de otras personas, y IV. Obtener refuerzos tangibles fuera de la escuela.

Los dos primeros factores de la SRAS-R (I. Evitar afectividad negativa, II. Evitar aversión social y evaluación) están relacionados con el rechazo escolar basado en el reforzamiento negativo. Es decir, los estudiantes rechazan asistir a la escuela con el propósito de evitar situaciones que les provoquen afectividad negativa o situaciones de aversión social y/o evaluación, mientras que los escolares que basan su rechazo escolar en reforzamiento positivo (III. Obtener atención de personas significativas; IV. Obtener refuerzos tangibles fuera de la escuela), lo hacen con la intención de conseguir la atención de los padres o personas cercanas o bien, por el deseo de quedarse en casa o fuera de la escuela con amigos (González et al., 2018).

La variabilidad de factores sociales, familiares o personales dificultan poder establecer un término de rechazo escolar que aúne características comunes que puedan

responder a este comportamiento (González e Inglés, 2019). Con respecto a la agresividad, en la comunidad educativa 246 millones de estudiantes sufren algún tipo de violencia cada curso (Organización de las Naciones Unidas, 2017) lo que se ve reflejado en problemas o dificultades de asistencia escolar (Shaikh, et al., 2019). El comportamiento agresivo se constituye por tres componentes fundamentales: cognitivo (hostilidad), emocional (ira) y motor (agresividad física o verbal) (Anderson y Buschman, 2002). El principal objetivo de la violencia física o verbal es herir o humillar (Piko y Keresztes, 2006), mientras que la ira es la réplica ante una amenaza real o imaginaria (García et al., 2020) y la hostilidad se fundamenta en la exclusión, pudiendo dar lugar a comportamientos abusivos o violentos (Rendón, 2008).

Con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, se requiere conocer y comprender los factores influyentes en las conductas violentas o agresivas (Cupaioli et al., 2019), pues a mayor número de factores de riesgo (mala relación familiar, problemas de impulsividad o conducta antisocial), aumentaría también la probabilidad de participar en actos violentos o agresivos (Cardwell et al., 2019). En este sentido, estudios previos advierten de una relación entre el rechazo escolar y problemas de conductas externalizantes (Vaughn et al., 2014) entre los que se incluyen altos niveles de comportamiento agresivo (Aparicio et al., 2020).

Con el propósito de aportar nuevas evidencias que permitan un mayor conocimiento acerca de las conductas agresivas (Física, Verbal, Ira y Hostilidad) de aquellos estudiantes que rechazan asistir a la escuela, se pretende conocer la relación entre el rechazo escolar y las diferentes manifestaciones de la agresividad (Física, Verbal, Ira y Hostilidad). De acuerdo con investigaciones previas, se espera que exista una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el rechazo escolar y las dimensiones evaluadas sobre agresividad (Aparicio et al., 2020; Vaughn et al., 2014).

2.1. Participantes

Para llevar a cabo la investigación se reclutaron 1.078 niños españoles de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (3º,4º,5º,6º), de los cuales 548 fueron chicos (50.8%) y 530 chicas (49.2%). La distribución de la muestra en función del rango de edad osciló entre los 8 y los 12 años ($M=9.63$; $DE=1.12$). No se encontraron diferencias significativas en función del sexo y curso ($\chi^2 = 2.77$, $p = .43$).

2.2 Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los directores de las escuelas y se solicitó el consentimiento informado de los padres, madres o tutores legales para autorizar la participación de sus hijos/as. En este proceso se informó a los directores y familias de los objetivos de la investigación y el protocolo en el uso de datos de acuerdo con el comité de ética de la Universidad de Alicante (UA-2017-09-05) que aprobó la investigación. Los instrumentos se administraron en un tiempo aproximado de 40 minutos. Se leyeron las instrucciones en voz alta y se constató que todos los participantes lo hicieron voluntariamente. En todas las sesiones estuvo presente, al menos, uno de los investigadores junto con el tutor/a de aula. Por último, se agradeció a todos los miembros de la comunidad educativa su participación.

2.3 Instrumentos

School Refusal Behavior Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002; González et al., 2016). La SRAS-R es una medida de autoinforme compuesta por 24 ítems con una escala de respuesta de 7 puntos (0 = nunca; 6 = siempre). Este instrumento evalúa el comportamiento de rechazo a la escuela en estudiantes entre los 8 y 17 años. Concretamente, permite evaluar las causas en las que se fundamenta la negativa asistir a la escuela según el modelo funcional que propone cuatro factores que pueden contribuir en el rechazo escolar: I. Evitar estímulos que provocan afectividad negativa (e.g. “¿Cuántas veces tratas de no ir a la escuela porque si vas te sentirás triste o deprimido?”), II. Evitar situaciones aversivas sociales (e.g. “Si fuera más fácil para ti hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?”), III. Llamar la atención de personas significativas (e.g. “¿Cuántas veces preferirías que tus padres te enseñaran en casa en vez de tu profesor/a en la escuela?”) y IV. Obtener refuerzos tangibles externos a la escuela (e.g. “¿Cuántas veces rechazas ir a la escuela porque prefieres divertirte fuera de la escuela?”) (Kearney, 2002). Adecuados índices de consistencia interna fueron identificados para cada uno de los factores previamente mencionados, .70, .79, .87, y .72, respectivamente (González et al., 2018). En este estudio se utilizó la validación española de este instrumento propuesta por González et al. (2016) compuesta por las cuatro dimensiones citadas, pero con 18 ítems. La consistencia interna de la SRAS-R en este estudio fue de .72 (Factor I) y .70 (Factor IV).

Aggression Questionnaire (Buss y Perry 1992). El AQ es una medida de autoinforme compuesta por 29 ítems que evalúa cuatro componentes de la agresión: I. Agresión física (nueve ítems, e.g. “If I am provoked enough, I may hit another person), II. Agresión verbal (5 ítems, e.g. “When people don’t agree with me, I can’t help arguing with them”) III. Ira (7 ítems, e.g. “Sometimes I feel like a bomb about to explode”) y IV. Hostilidad (ítems, e.g. “When people are specially friendly, I wonder what they want”). Para responder a cada ítem se usa una escala Likert de 5 puntos (1= poco propio de mí; 5= muy propio de mí). Se obtuvieron valores de confiabilidad aceptables en este estudio para este instrumento: .80 (Agresividad Física), .76 (Agresividad Verbal), .71 (Ira) y .72 (Hostilidad).

2.4. Análisis estadísticos

Las correlaciones entre los distintos factores de la SRAS-R y el AQ se obtuvieron a través de los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson. Cohen (1988) propuso para el análisis de los coeficientes de correlación que valores iguales o mayores que .10 e inferiores a .30 indican una relación de magnitud pequeña, valores iguales o mayores que .30 e inferiores a .50 indican una magnitud moderada y valores iguales o superiores a .50 señalarían correlaciones de magnitud elevada. Para ello se utilizó el programa SPSS 20.

3. RESULTADOS

Correlaciones entre el rechazo escolar por reforzamiento negativo y la agresividad

La tabla 1 muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre el primer y segundo factor de la SRAS-R (I. Evitar Afectividad Negativa, II. Escapar Aversión social y evaluación) y las dimensiones que componen el AQ. En cuanto a las dimensiones de la agresividad (Física, Verbal, Ira, Hostilidad), el factor I de la SRAS-R correlacionó de manera positiva y significativa con todas las dimensiones de la agresividad: Física (.28), Verbal (.31), Ira (.30) y hostilidad (.35). Dichas correlaciones fueron de magnitud pequeña para la dimensión Agresividad Física y de magnitud moderada para las dimensiones: Agresividad Verbal, Ira y Hostilidad. Respecto al segundo factor de la SRAS-R, este correlacionó de manera significativa y estadísticamente positiva con todas las dimensiones de la agresividad: Física (.24), Verbal (.31), Ira (.26) y Hostilidad (.32). Se encontraron relaciones de magnitud pequeña para las dimensiones Agresividad Física

e Ira, y relaciones de magnitud moderada para las dimensiones Agresividad Verbal y Hostilidad.

Tabla 1

Correlaciones entre el rechazo escolar por reforzamiento negativo y la agresividad

AQ	Factor I SRAS-R	Factor II SRAS-R
Agresividad Física	.28*	.24*
Agresividad Verbal	.31*	.31*
Ira	.30*	.26*
Hostilidad	.35*	.32*

Nota. AQ= Aggression Questionnaire; SRAS-R= School Refusal Assessment Scale-Revised;. * $p < 0.01$

Correlaciones entre el rechazo escolar por reforzamiento positivo y la agresividad

La tabla 2 muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre el tercer y cuarto factor de la SRAS-R (III. Llamar la atención de personas importantes; IV. Obtener Refuerzos Tangibles) y las dimensiones de la agresividad (Física, Verbal, Ira y Hostilidad). El factor III de la SRAS-R correlacionó de manera positiva y significativa con Agresividad Física (.15), Agresividad Verbal (.14) y Hostilidad (.22), mientras que con respecto a la dimensión Ira, ningún valor resultó significativo entre esta variable y el tercer factor de la SRAS-R. Cabe señalar que ningún valor de correlación resultó significativo entre el cuarto factor de la SRAS-R y las dimensiones de agresividad. La magnitud de las correlaciones fue de carácter pequeño para el tercer factor de la SRAS-R y las dimensiones de Agresividad Física, Agresividad Verbal y Hostilidad, sin embargo, no se encontraron valores de correlación para la dimensión Ira en el tercer factor y en ningún caso con respecto al cuarto factor.

Tabla 2

Correlaciones entre el rechazo escolar por reforzamiento positivo y la agresividad

AQ	Factor III	Factor IV
Agresividad Física	.15*	n.s
Agresividad Verbal	.14*	n.s
Ira	n.s	n.s

Hostilidad	.22*	n.s
------------	------	-----

Nota. AQ= Aggression Questionnaire; SRAS-R= School Refusal Assessment Scale-Revised; n.s.= no significativo. * $p < 0.01$

Correlaciones entre la puntuación total de rechazo y la agresividad

La tabla 3 muestra que la correlación entre la puntuación total de la SRAS-R y la puntuación total del AQ alcanza un índice de correlación de .33, considerado de magnitud moderada. Además, la puntuación total de rechazo escolar correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con Agresividad Física (.27), Verbal (.28), Ira (.22) y Hostilidad (.34), consideradas de magnitud baja para las tres primeras dimensiones y de magnitud moderada para la dimensión de Hostilidad.

Tabla 3

Correlación entre la agresividad y la puntuación total de la SRAS-R

AQ	SRAS-R
Agresividad Física	.27*
Agresividad Verbal	.28*
Ira	.22*
Hostilidad	.34*
AQ. Total 29	.33*

Nota. AQ= Aggression Questionnaire; SRAS-R= School Refusal Assessment Scale-Revised; n.s.= no significativo. * $p < 0.01$

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio consistió en conocer la relación entre el rechazo escolar y la agresividad (Física, Verbal, Ira, Hostilidad). En este trabajo se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas con respecto a los dos primeros factores de la SRAS-R (I: Evitar afectividad negativa; II: Aversión social y evaluación) y las diferentes manifestaciones de la agresividad (Física, Verbal, Ira, Hostilidad), mientras que el tercer factor (III: Llamar la atención de otras personas) se relacionó de manera positiva y significativa con Agresividad Física, Verbal y Hostilidad. A pesar de que en numerosas ocasiones investigaciones previas han asociado los problemas de conducta externalizantes (mala relación con los padres, conducta antisocial, problemas de

impulsividad) al cuarto factor de la SRAS- R (IV: Obtener refuerzos tangibles fuera de la escuela), no se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre este factor y las dimensiones de agresividad evaluadas. Esto podría deberse a que cuando se analiza la agresividad en sus distintas manifestaciones (Física, Verbal, Ira, Hostilidad) el resto de factores que evalúa la SRAS-R se relacionan con este comportamiento agresivo. A pesar de ello, estos hallazgos están en línea con los resultados previos obtenidos por Aparicio et al. (2020), estudio en el que se identificó que a medida que aumenta la puntuación en rechazo escolar, aumenta también la probabilidad de manifestar comportamientos agresivos.

Aunque el presente trabajo aporte resultados novedosos con respecto a la relación entre el rechazo escolar y la agresividad, es necesario mencionar la existencia de diferentes limitaciones. En primer lugar, el estudio se llevó a cabo con estudiantes españoles de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, por lo que no es posible generalizar los resultados a otros rangos de edad o grupos culturales, de tal modo se espera que puedan realizarse estudios con grupos de edad superiores y en distintos países. Por otro lado, los instrumentos utilizados fueron cumplimentados tan solo por los estudiantes, por lo que se espera que futuros trabajos utilicen instrumentos de evaluación multifuente, contando con la participación de familias y docentes. Otra de las limitaciones del presente trabajo es que el estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta el modelo funcional propuesto por (Kearney y Silverman, 1990). En este sentido, futuros estudios podrías evaluar los problemas de asistencia a la escuela utilizando otros instrumentos que evaluaran otras causas que podrían mantener o justificar el comportamiento de rechazo a la escuela, tales como aspectos relacionados con el clima escolar, salud, relación con el profesorado, etc. (Gonzálvez et al., 2021). Además, de acuerdo con las teorías ambientalistas que entienden que el origen de la agresión se encuentra en el contexto que rodea al estudiante, por lo tanto, hablar de agresión y su relación con el rechazo escolar significaría conocer no solamente a sus actores y el papel que ocupa cada uno, sino tener presente a toda la comunidad educativa (García et al., 2020). Así, se espera que se pueda ampliar el conocimiento sobre los factores y funciones intervinientes en el comportamiento de rechazo hacia la escuela, aspecto fundamental con el fin de proponer estrategias y programas de intervención eficaz que permitan reducir los altos índices de rechazo escolar (Torregrosa et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, estos hallazgos revelan que existe una relación positiva entre el rechazo escolar y la agresividad, más aún en aquellos estudiantes que basan su negativa a asistir a la escuela en base a los tres primeros factores de la SRAS-R. En una sociedad en la que asistir a la escuela de manera regular supone un pilar fundamental para el desarrollo de los jóvenes, resulta de especial relevancia atender las necesidades de este alumnado y ayudarles a gestionar los conflictos, además de poner a su disposición herramientas y programas para reducir los índices de rechazo escolar y comportamientos agresivos.

Financiación: Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y Fondos FEDER (RTI2018-098197-B-I00) otorgado a José M. García-Fernández y el Proyecto GV/2019/075 otorgado a Carolina González.

6. REFERENCIAS

- Anderson, C.A. y Buschman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aparicio-Flores, M.P., López-Gallardo, C., González, C., Pérez-García, A., Granados, L. y García-Fernández, J.M. (2020). Agresividad y comportamiento de rechazo a la escuela en niños. *Espacios*, 41(23), 272-286.
- Baskerville, D. (2020). Truancy begins in class; Students perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education*. <https://doi:10.1080/02643944.2020.1788125>
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.452>
- Cardwell, S.M., Mazerolle, L. y Piquero, A.R. (2019). Truancy intervention and violent offending: Evidence from a randomized controlled trial. *Aggression and Violent Behavior*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.07.003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. Hillsdale, NJ:LEA.
- Cupaioli, F.A., Zucca, F.A., Caporale, C., Cinzia, L., Klaus, P., Passamonti, L. y Zecca, L. (2019). The neurobiology of human aggressive behavior: Neuroimaging, genetic, and neurochemical aspects. *Progress in neuro-psychopharmacology & biological psychiatry*, 106, 110059. <https://doi:10.1016/j.pnpbp.2020.110059>

- García, E.E., Cruzata-Martínez, A., Bellido, R.S. y Rejas, L.G. (2020). Decrease in aggressiveness in elementary students: The "Strengthening" program. *Propósitos y representaciones*, 8(2), e559. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.559>
- Gonzálvez, C. e Inglés, C.J. (2019). Avances actuales en el rechazo escolar y otros problemas de asistencia: una perspectiva internacional. Introducción al monográfico. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 11-15.
- Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R. & García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: Factorial Invariance and Latent Means Differences across Gender and Age in Spanish Children. *Frontiers in Psychology*, 7, 2011. <https://doi:10.3389/fpsyg.2016.02011>
- Gonzálvez, C., Inglés, C.J., Lagos, N. y Vicent, M. (2014). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: estado de la cuestión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 465-476.
- Gonzálvez, C., Kearney, C.A., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2021). Assessing school attendance problems: a critical systematic review of questionnaires. *International Journal of Educational Research*, 105, 101702. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101702>
- Gonzálvez, C., Sanmartín, R., Gómez-Núñez, M.I., Aparicio, P. y Vicent, M. (2018). El afecto positivo como factor protector del comportamiento de rechazo a la escuela. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 3, 89-99.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. y Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How?. *Cognitive And Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <http://doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: a school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46-62.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245. <https://doi:10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C.A., Gonzálvez, C., Graczyk, P.A. y Fornander, M.J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability. *Frontiers in Psychology*, 10:2222. <https://doi:10.3389/fpsyg.2019.02222>

Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25.

<https://doi:10.1007/s10566-013-9222-1>

Kearney, C.A. y Silverman, W.K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14, 340-366.

Organización de las Naciones Unidas (2017). El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños. Washington, D.C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Phelivan, Z. (2011). Absenteeism at state high schools and related school management policies in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3121-3126.

<https://doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.257>

Piko, B., & Keresztes, N. (2006). Physical activity, psychosocial health and life goals among youth. *Journal of Community Health*, 31(2), 136-145.

Rendón, M. (2008). *Regulación de ira, tristeza y norma subjetiva en una muestra de escolares* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Shaikh, M.A., Abio, A., Celedonia, K.L. y Wilson, M.L. (2019). Physical Fighting among School-Attending Adolescents in Pakistan: Associated Factors and Contextual Influences. *Environmental Research and Public Health*, 16, 5039;

<https://doi:10.3390/ijerph16245039>

Torregrosa, M.S., Gómez-Núñez, M.I., Inglés, C.J., Ruiz-Esteban, C., Sanmartín, R., García-Fernández, J.M. (2020). Buss and Perry Aggression Questionnaire-Short Form in Spanish Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.

<https://doi:10.1007/s10862-020-09809-4>

Vaughn, M.G., Maynard, B., Salas-Wright, C., Perron, B.E. y Abdon, A. (2014). Prevalence and Correlates of Truancy in the US: Results from a National Sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767-776.

<https://doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.015>

CAPÍTULO 21.

Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje

Mariola Giménez-Miralles, Ricardo Sanmartín y José Manuel García-Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, uno de los problemas escolares más significativos y que se ha convertido en tema esencial en investigación educativa es el rechazo escolar. Esta problemática afecta a numerosos niños y adolescentes (Musser, 2011). Son distintos los términos utilizados para referirse a las dificultades de asistencia escolar, tales como absentismo escolar, ansiedad escolar, evitación a la escuela o fobia escolar (Ochi et al., 2020). Por tanto, es importante partir de una delimitación conceptual sobre qué se entiende por conducta de rechazo a la escuela. Según Kearney (2016), es un concepto que alude a la negativa de un niño por asistir o permanecer a la escuela, manifestándose a través de conductas disruptivas, absentistas, un bajo rendimiento o, incluso, con la finalización precipitada de su trayectoria escolar. Esta idea está englobada dentro de los problemas de asistencia a la escuela, los cuales se refieren a las diferentes categorías de ausencias o dificultades para asistir o permanecer en la escuela, tales como los retrasos en la entrada al aula, las ausencias ocasionales o continuas, faltas de asistencia injustificadas, e incluso, aquellos que asisten bajo presión o tienen conductas negativas para perder clase (Kearney y Silverman, 1996).

El alumnado que evita la escuela tiene más probabilidades de presentar problemas emocionales a largo plazo, como depresión, ansiedad, bajo rendimiento académico, abandono escolar, trastorno de ansiedad por separación y trastorno negativista desafiante (Egger et al., 2003; Sobba, 2019). Casi todos los problemas de disciplina de los estudiantes se vieron agravados por el absentismo escolar (Kearney, 2008; Sánchez, 2012).

Dada la heterogeneidad de causas que pueden justificar un comportamiento de rechazo a la escuela, desde el modelo funcional son cuatro las condiciones que se proponen (Kearney y Spear, 2012): Factor I: Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; Factor II: Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación; Factor III: Búsqueda de la atención de otras

personas significativas; Factor IV: Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar. El modelo funcional cuenta con el instrumento *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002), el cual evalúa los cuatro factores previamente mencionados que justifican el comportamiento de rechazo a la escuela.

Se ha encontrado que existe una relación entre los problemas de asistencia escolar y el bajo rendimiento académico, siendo de interés conocer posibles factores de riesgo que pueden repercutir sobre esta relación. Entre dichas variables cabe mencionar el interés por conocer el impacto de las estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje son aquellas conductas y conocimientos que el alumno utiliza durante su aprendizaje para que influyan en su proceso de codificación, facilitando la adquisición y recuperación del conocimiento aprendido. Existen tres características que destacan en las estrategias de aprendizaje: la aplicación del control, el uso selectivo de los propios recursos y las capacidades disponibles, y las habilidades y técnicas. Con el propósito de analizar las estrategias de aprendizaje (estrategias de organización, elaboración, organización, regulación o control, y afectivas) referidas a aspectos que tienen relación con el aprendizaje como la actitud, motivación o ansiedad, elaboraron el *Learning and Study Strategies Inventory-High School* (LASSI-HS; Weinstein y Palmer, 1990) formado por 10 escalas: Actitud (contiene los ítems que tratan el interés y la actividad en la educación y la escuela), Motivación (está relacionada con la autodisciplina y la buena voluntad del alumnado para esforzarse y trabajar duro), Gestión del Tiempo (examina el uso que hacen los estudiantes de los principios del control del tiempo para el trabajo académico), Ansiedad (tratan sobre el grado de preocupación del alumnado por la escuela y las actividades escolares), Concentración (se centra en la capacidad de los estudiantes en prestar atención a las tareas académicas), Procesamiento de la Información (contiene los ítems que tratan el uso de imágenes mentales, elaboración verbal, supervisión de la comprensión y el razonamiento), Selección de las Ideas Principales (están relacionadas con la habilidad de los estudiantes para escoger la información importante como apoyo al estudio), Ayudas al Estudio (examina el grado con el que los estudiantes crean o utilizan técnicas o materiales de ayuda a su aprendizaje y al recuerdo de la información nueva), Autoevaluación (se centran sobre el repaso y la preparación de las clases y exámenes) y Estrategias de Evaluación (se focaliza sobre cómo abordan los estudiantes la preparación de los exámenes).

El objetivo de este estudio consiste en analizar la relación entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. Se espera que exista una correlación negativa entre el rechazo escolar y las distintas dimensiones de las estrategias de aprendizaje, excepto para la dimensión de Ansiedad, donde se espera encontrar una relación positiva entre esta variable y el rechazo escolar (Ingul, 2013; Ollendick et al., 1990; Rubin y Coplan, 2004).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra inicial estaba formada por 1334 estudiantes, de los cuales 73 (5.5%) fueron excluidos debido a errores u omisiones en sus respuestas, o porque no se obtuvo el consentimiento de sus familias para participar en el estudio. De este modo, la muestra final está formada por 1261 participantes entre 14 y 18 años ($M = 16.51$; $SD = 1.84$).

2.2. Instrumentos

School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R, Kearney, 2002) es un instrumento de autorreporte que evalúa las cuatro funciones del rechazo escolar. Está formada por 24 ítems y una escala de respuesta de 7 puntos (0 = Nunca; 6 = Siempre). Este estudio se llevó a cabo utilizando la versión española de las SRAS-R (Gonzálvez et al., 2016), formada por 18 ítems. Las cuatro condiciones funcionales para mantener la conducta de rechazo escolar son: (1) Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; (2) Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación; (3) Búsqueda de la atención de otras personas significativas; y (4) Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar.

Inventory of Learning and Study Strategies-High School version (LASSI-HS; Weinstein y Palmer, 1990) es un instrumento adaptado para los adolescentes (Weinstein, 1987) para evaluar las habilidades requeridas para conseguir tener éxito en el ámbito académico. Está formado por 76 ítems y una escala de respuesta de 5 puntos tipo Likert (1 = No me describe en absoluto; 5 = Me describe mucho), y estos se agrupan en diez subescalas: Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesamiento de la Información, Selección de las Ideas Principales, Ayudas al Estudio, Autoevaluación y Estrategias de Evaluación.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó una reunión con los directores de los centros escolares para presentarles los objetivos del estudio y solicitar su colaboración. Tras esto, se envió

el consentimiento escrito para las familias, esperando su aceptación. Los estudiantes participaron de manera voluntaria y completaron los instrumentos durante una sesión de 45 minutos dentro de la jornada escolar. Al menos un miembro del equipo de investigación estaba presente durante las sesiones para resolver las dudas y supervisar que se completaran los cuestionarios. Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con los estándares éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 1998) y los procedimientos fueron aceptados por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2017-09-05).

2.4. Análisis estadísticos

Las correlaciones entre los distintos factores de las SRAS-R y las diez dimensiones sobre estrategias de aprendizaje se obtuvieron a través de los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson. Cohen (1988) propuso para el análisis de los coeficientes de correlación que valores iguales o mayores que .10 e inferiores a .30 indican una relación de pequeña magnitud, valores mayores que .30 indican una magnitud moderada, mientras que valores superiores a .50 señalarían correlaciones de magnitud elevada/alta. Para ello se empleó el programa SPSS 20.

3. RESULTADOS

3.1. Correlaciones entre el rechazo escolar para evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar y las estrategias de aprendizaje.

Las correlaciones resultaron estadísticamente significativas para todos los factores excepto para las dimensiones de Procesamiento de la Información y Autoevaluación. Las correlaciones fueron positivas entre el primer factor de las SRAS-R y la dimensión de Ansiedad y Ayudas al Estudio, mientras que encontramos correlaciones negativas para el resto de las dimensiones. En cuanto a la magnitud de las correlaciones fueron de tamaño moderado entre el primer factor de las SRAS-R y la dimensión Actitud, y de tamaño pequeño para el resto.

Tabla 1

Coefficientes de correlación entre el factor I de la SRAS-R y su relación con las estrategias de aprendizaje (LASSI-HS)

LASSI - HS	FI – SRAS-R
------------	-------------

Actitud	-,365**
Motivación	-,127**
Gestión del Tiempo	-,199**
Ansiedad	,276**
Concentración	-,268**
Procesamiento de la Información	,024
Selección de las Ideas Principales	-,237**
Ayudas al Estudio	,073**
Autoevaluación	,027
Estrategias de Evaluación	-,280**

Nota. SRAS-R: School Refusal Assessment Scale – Revised, LASSI-HS: Learning and Study Strategies Inventory-High School

3.2. Correlaciones entre el rechazo escolar para escapar de la aversión social o situaciones de evaluación y las estrategias de aprendizaje.

Las correlaciones resultaron estadísticamente significativas para todos los factores excepto para las dimensiones de Procesamiento de la Información, Ayudas al Estudio y Autoevaluación. Las correlaciones fueron positivas entre el segundo factor de las SRAS-R y la dimensión de Ansiedad, mientras que encontramos correlaciones negativas para el resto de las dimensiones. En cuanto a la magnitud de las correlaciones fueron de tamaño moderado entre el segundo factor de las SRAS-R y la dimensión Actitud, y de tamaño pequeño para el resto.

Tabla 2

Coefficientes de correlación entre el factor II de la SRAS-R y su relación con las estrategias de aprendizaje (LASSI-HS)

LASSI - HS	FII – SRAS-R
Actitud	-,336**
Motivación	-,113**
Gestión del Tiempo	-,133**
Ansiedad	,136**
Concentración	-,236**

Procesamiento de la Información	-,037
Selección de las Ideas Principales	-,232**
Ayudas al Estudio	,005
Autoevaluación	
Estrategias de Evaluación	-,015
	-,285**

Nota. SRAS-R: School Refusal Assessment Scale - Revised, LASSI-HS: Learning and Study Strategies Inventory-High School

3.3. Correlaciones entre el rechazo escolar para búsqueda de atención de otras personas significativas y las estrategias de aprendizaje.

Las correlaciones resultaron estadísticamente significativas para todos los factores excepto para las dimensiones de Procesamiento de la Información y Autoevaluación. Las correlaciones fueron positivas entre el tercer factor de las SRAS-R y las dimensiones de Ansiedad y Ayudas al Estudio, mientras que encontramos correlaciones negativas para el resto de las dimensiones. En cuanto a la magnitud de las correlaciones fueron de tamaño moderado entre el tercer factor de las SRAS-R y la dimensión Actitud, y de tamaño pequeño para el resto.

Tabla 3

Coefficientes de correlación entre el factor III de la SRAS-R y su relación con las estrategias de aprendizaje (LASSI-HS)

LASSI - HS	FIII – SRAS-R
Actitud	-,317**
Motivación	-,100**
Gestión del Tiempo	-,140**
Ansiedad	,153**
Concentración	-,179**
Procesamiento de la Información	,011
Selección de las Ideas Principales	-,197**
Ayudas al Estudio	,092**

Autoevaluación	
Estrategias de Evaluación	,025
	-,240**

Nota. SRAS-R: School Refusal Assessment Scale - Revised, LASSI-HS: Learning and Study Strategies Inventory-High School

3.4. Correlaciones entre el rechazo escolar para la búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar y las estrategias de aprendizaje.

Las correlaciones resultaron sólo estadísticamente significativas para las dimensiones de Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo y Concentración. El resto de las dimensiones resultaron no significativas. Sólo encontramos correlaciones negativas entre el cuarto factor de la SRAS-R y las dimensiones del LASSI. En cuanto a la magnitud de las correlaciones fueron de tamaño pequeño entre el cuarto factor de las SRAS-R y todas las dimensiones.

Tabla 4

Coefficientes de correlación entre el factor IV de la SRAS-R y su relación con las estrategias de aprendizaje (LASSI-HS)

LASSI - HS	FIV – SRAS-R
Actitud	-,193**
Motivación	-,152**
Gestión del Tiempo	-,246**
Ansiedad	,008
Concentración	-,137**
Procesamiento de la Información	,030
Selección de las Ideas Principales	-,002
Ayudas al Estudio	-,003
Autoevaluación	
Estrategias de Evaluación	-,046
	,019

Nota. SRAS-R: School Refusal Assessment Scale - Revised, LASSI-HS: Learning and Study Strategies Inventory-High School

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era el de analizar la relación existente entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. Tal y como se planteaba en la hipótesis, se esperaba que existiera una correlación negativa entre el rechazo escolar y las distintas dimensiones de las estrategias de aprendizaje, excepto para la dimensión de Ansiedad, donde se esperaba encontrar una relación entre esta variable y el rechazo escolar. Por lo general, la mayoría de las relaciones identificadas son negativas excepto para la dimensión de Ansiedad en los tres primeros factores, que ha sido positiva. En el caso del cuarto factor, este hecho no sucede y podría deberse a que se trata de un tipo de rechazo escolar no basado en la ansiedad a la hora de justificar su negativa por asistir a la escuela.

De acuerdo con nuestros hallazgos, sería necesario un acercamiento desde otras perspectivas o ámbitos para llegar a conclusiones más firmes, ya que estos ítems analizados pueden verse afectados por otras variables como el fracaso escolar, las relaciones con los iguales y los docentes, o el abandono escolar (Havik, 2015). En cuanto a las limitaciones encontradas, se debería ampliar el estudio a una muestra más grande y diversa, considerando factores como la nacionalidad, el estatus socioeconómico de las familias, la salud, datos psicológicos o diferencias entre escuelas. Además, se espera en futuros trabajos recolectar más información a través de entrevistas, cuestionarios, observaciones, información personal, etc., teniendo en cuenta a las opiniones de las familias, de los compañeros/as de clase y de los docentes. A pesar de estas limitaciones, los resultados de este estudio son útiles para contribuir al conocimiento de las estrategias de aprendizaje y su relación con el rechazo escolar.

5. CONCLUSIONES

Con el fin de prevenir los problemas de asistencia escolar resulta vital que en el sistema educativo actual se lleven a cabo programas de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para enseñar al alumnado a aplicar dichos aprendizajes en su vida escolar. También sería recomendable realizar cursos del control de la ansiedad y de cuidado personal para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y prevenir los problemas de asistencia escolar. Cabe resaltar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sería más efectivo, dado los rápidos cambios del sistema actual, si el estudiante toma un rol activo en su aprendizaje. Este hecho mejoraría su creatividad, sus

habilidades de pensamiento, las estrategias de aprendizaje y de este modo, aumentaría su confianza para las evaluaciones y los problemas del mundo real (Saravanan et al., 2021).

Financiación: Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y Fondos FEDER (RTI2018-098197-B-I00) otorgado a José M. García-Fernández y el Proyecto GV/2019/075 otorgado a Carolina González.

REFERENCIAS

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Egger, H. L., Costello, J. E. y Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000046865.56865.79>

González, C., Kearney, C. A., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2018). School refusal assessment scale—revised chilean version: factorial invariance and latent means differences across gender and age. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(8), 835-843. <https://doi.org/10.1177/10734282917712173>

Havik, T., Bru, E. y Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>

Ingul, J. M. y Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of general psychiatry*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1744-859x-12-25>

Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>

Kearney C.A. y Fornander M.J. (2016) School Refusal Behavior and Absenteeism. In: Levesque R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_236-2

Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>

Kearney, C. A. y Spear, M. (2012). School refusal behavior. School-based cognitive-behavioral interventions. *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice*, 161-183.

Musser, M. P. (2011). Taking attendance seriously: How school absences undermine student and school performance in New York City. *Campaign the Fiscal Equity*.

Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F. y Ueno, S. I. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>

Ollendick, T. H., Greene, R. W., Weist, M. D. y Oswald, D. P. (1990). The predictive validity of teacher nominations: A five-year followup of at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(6), 699-713. <https://doi.org/10.1007/bf01342755>

Rubin, K. H. y Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 506-534. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0036>

Sánchez, M. (2012). *Truancy and Chronic Absence in Redwood City*. Youth Data Archive Issue Brief. John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.

Saravanan, S., Mahesh, V., Kumar, D. G. y Kshatri, S. S. (2021). *Improving student's learning with efficient learning techniques: A case study of first year basic electrical engineering course*. *Materials Today: Proceedings*. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.02.784>

Sobba, K. N. (2019). Correlates and buffers of school avoidance: a review of school avoidance literature and applying social capital as a potential safeguard. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 380-394. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1524772>

Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation abstracts* 5(32).

Weinstein, C. E. y Palmer, D. R. (1990). Learning and study strategies inventory—high school version. *H & H Publishing*.

CAPÍTULO 22.

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS PERFECCIONISTAS Y DIFICULTADES EN LAS RELACIONES FAMILIARES

M^a Pilar Aparicio-Flores, Roberto Ovidio Freire-Andino y Rosa Pilar Esteve-Faubel

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano desde su nacimiento mantiene estrechos lazos con su entorno y constituye redes con el fin de que sus vínculos interpersonales sean agradables (Salem et al., 2014). Esto depende tanto de su aprobación social como cultural y educativa, y es aquí donde la comunicación juega una relevante función tanto en la parte emocional como conductual. De ahí que las dificultades interpersonales sean aspectos muy complejos con un gran impacto en el desarrollo evolutivo de la persona y que suelen durar en el tiempo (Salem et al., 2014). Estas dificultades implican diversos problemas interpersonales vinculados a la propia valoración que el sujeto se hace de sí mismo mientras se relaciona con los demás, sea gente conocida o gente desconocida (Flores y Díaz, 1995). Asimismo, se trata de problemas contextuales que implican las relaciones amistosas por comportamientos atípicos en sociedad, pero también con las relaciones familiares (RF) (Eceiza et al., 2008).

Concretamente, en la etapa de la juventud se inicia la búsqueda de una identidad definitiva, y ello alberga aspectos psicosociales, existenciales y espirituales (Duarte, 2000). En esta etapa se inicia un nuevo ciclo madurativo encaminado a su máximo desarrollo físico e intelectual (Duarte, 2000; Uriarte, 2005), y por ello se necesita de vínculos estrechos estables y proyectos de vida amorosos y profesionales (Uriarte, 2005). No obstante, pese a que se trata de una etapa de preparación de las personas para entrar a la vida adulta (Duarte, 2000), todavía no se les reconoce como adultos (Gallardo, 2011). Esa falta definitiva de identidad, denota, en ocasiones, problemas de ansiedad en adolescentes porque necesitan respuestas instantáneas sobre su futuro, el cual en muchas ocasiones se determina por el ingreso a la educación superior en búsqueda de una profesión. Y es aquí donde estas dificultades podrían verse incrementadas si tenemos en cuenta, por una parte, que esos problemas suelen producirse por falta de habilidades sociales o la carencia de asertividad (Inglés et al., 2000), y por otra parte que es la

educación superior un nivel académico donde el alumnado puede llegar a exigirse elevados estándares tanto a nivel académico como social. Aquí, por tanto, se podría incluso hablar de constructos perfeccionistas.

El perfeccionismo se conoce como el conjunto de emociones, pensamientos, y conductas, que derivan en la constitución de expectativas muy elevadas de desempeño, lo que origina una forma de evaluación rígida y desproporcionada (Chemisquy, 2017). Es decir, se trata de la persecución de altos estándares personales hacia un rendimiento de logro óptimo, con una elevada preocupación por cometer errores. Se trata este de un rasgo de la personalidad multidimensional que suele ser estable en el tiempo, y se desencadena, según la literatura previa, entre otros aspectos por un modelo de padres perfeccionistas (Shanmugan et al., 2012). El perfeccionismo se ha vinculado con dificultades interpersonales debido a su vínculo con la ira (Besharat y Kamali, 2016) y la ansiedad social (Esteve-Faubel et al., 2020). También ha sido fruto de numerosas investigaciones con población universitaria (Besharat, 2016). Sin embargo, son pocas las investigaciones basadas concretamente en las dificultades observadas entre las RF en universitarios y variables de perfección en población ecuatoriana. Esto es importante conocerlo teniendo en cuenta que las dificultades interpersonales influyen tanto en aspectos emocionales como preocupaciones y creencias irracionales (Inglés et al., 2011). Y es aquí donde todavía podemos hablar de constructos más específicos y con un vacío absoluto en la investigación científica por lo que respecta a la población de Ecuador. Se trata de los Pensamientos Automáticos Perfeccionistas (PAP).

Los PAP son conocidos como esas creencias irracionales que derivan en una divergencia entre el nivel de logro real y las altas metas que el sujeto se propone (Flett et al., 2011). Cabe destacar el carácter desadaptativo de estos pensamientos, debido a que se manifiestan como rumias de perfección, lo que originan altos índices de angustia (Flett et al., 2011) y ansiedad social (Esteve-Faubel et al., 2020). Los PAP han sido objeto de estudio entre universitarios vinculándose con depresión (Macedo et al., 2017), miedo al fracaso (Flett, Stainton et al., 2012) e incluso enfermedades físicas y psicosomáticas (Flett, Nepon y Hewitt, 2016), entre otras variables desadaptativas. Sin embargo, se desconoce cuál es el vínculo de estas rumias de perfección y las dificultades observadas en las RF. De ahí nuestro objeto de estudio.

El presente estudio tiene como objetivo observar el vínculo entre las dificultades interpersonales proyectadas por la relación con las familias y los PAP en universitarios ecuatorianos. Concretamente, los objetivos específicos son: a) observar si existen diferencias estadísticamente significativas en PAP para universitarios con elevadas y bajas puntuaciones en dificultades interpersonales en las RF.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra de participantes fue reclutada bajo muestreo aleatorio por conglomerados en cada una de las Facultades de la Universidad Central de Ecuador. La muestra total de participantes fue de 3060 universitarios, con edades comprendidas entre 18 y 54 años ($M_{edad} = 22.7$, $DE = 2.46$), y con un 42.8% hombres y un 57.2% de mujeres. Los participantes cursaban en el momento de la investigación desde su primer semestre hasta su décimo, asimismo también se contó con participantes egresados. La distribución sexo x semestre fue homogénea $\chi^2 = 17.68$, $p = .09$

2.2. Instrumentos

Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA; Inglés et al., 2000): El CEDIA se trata de un cuestionario tipo Likert de 36 ítems, con 5 opciones de respuesta (0 = ninguna dificultad; 4 = máxima dificultad) encargado de evaluar las dificultades interpersonales. El CEDIA se distribuye en cinco dimensiones: I. Asertividad; II. Relaciones Heterosexuales; III. Relaciones entre Iguales; IV. Hablar en Público; y V. Relaciones Familiares (RF). La consistencia interna para el presente estudio fue de .97 para el total del CEDIA y entre .88 y .92 para el total de los factores.

Perfectionism Cognitions Inventory (PCI; Flett et al., 1998): La versión ecuatoriana del PCI es una escala tipo Likert de 17 ítems con 5 opciones de respuesta (1= nada; 5 = todo el tiempo). Se trata de una adaptación de la versión original unidimensional (Flett et al., 1998), sin embargo, en este caso, son tres las dimensiones halladas: I. Preocupaciones Perfeccionistas (PP); Demandas Perfeccionistas (DP); y Esfuerzos Perfeccionistas (EP). La fiabilidad para el presente estudio osciló entre .78 y .89.

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo una reunión con el profesorado de las distintas titulaciones en las que los participantes se encontraban matriculados. En estas reuniones se expuso el objetivo de la investigación y se pidió la colaboración en el estudio, así como los permisos pertinentes para poder aplicar los cuestionarios. Estos se aplicaron a través de la plataforma Google Drive, para lo cual se utilizó un tiempo medio de 20 minutos de una de las clases.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se dicotomizó la variable dificultades interpersonales en altas y bajas puntuaciones para lo cual se aplicó la *t* de Student ($\leq .75$ para altas puntuaciones y $\geq .25$ para bajas puntuaciones). Seguidamente, para conocer el tamaño del efecto de las diferencias observadas se aplicó el índice *d* de Cohen (1988) con la siguiente interpretación: $.20$ a $.49$ = baja magnitud, $.50$ a $.79$ = moderada magnitud, y $\leq .80$ = alta magnitud. Todos los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa estadístico SPSS.24.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra diferencias estadísticamente significativas en las RF y los PP, así como en el total del PCI. Los universitarios con elevadas puntuaciones en las RF puntúan significativamente más alto en las PP que aquellos universitarios con bajas puntuaciones, con una moderada magnitud de las diferencias ($d = .64$). Se observa para el total del PCI que los universitarios con elevadas puntuaciones de RF puntúan más elevado en PAP que sus iguales con bajas puntuaciones en este tipo de dificultad interpersonal, siendo las diferencias de pequeña magnitud ($d = .29$).

Tabla 1.

Diferencias en las variables de PAP en función de elevadas y bajas puntuaciones en las dificultades interpersonales en relaciones familiares en universitarios ecuatorianos.

Variabl e	Prueba Levene	Bajas puntuacion es	Elevadas puntuacion es	Significación estadística y magnitud diferencias
--------------	------------------	---------------------------	------------------------------	---

	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
PP	165.9	<.00	8.94	6.02	12.2	4.27	-	1284.7	<.00	.6
	4	1			2		12.6	6	1	4
							3			
DP	155.6	<.00	8.50	4.57	8.64	3.05	-.71	1231.2	.476	-
	3	1						0		
EP	188.2	<.00	14.3	7.91	14.9	5.09	-	1200.5	.070	-
	7	1	3		4		1.81	1		
PCIT	150.0	<.00	31.7	16.8	35.8	11.3	-	1239.7	<.00	.2
	2	1	8	8	1	9	5.59	5	1	9

Nota: PP = Preocupaciones Perfeccionistas; DP = Demandas Perfeccionistas; EP = Esfuerzos Perfeccionistas; PCIT = Puntuación total en Pensamientos Automáticos Perfeccionistas

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo observar si existen diferencias estadísticamente significativas en PAP para universitarios ecuatorianos con elevadas y bajas puntuaciones en dificultades interpersonales en las RF.

Tras los hallazgos observados cabe recordar que estas diferencias se dieron en las PP, primer factor de los PAP, y el total de la escala del PCI (Flett et al., 1998). Tras estos resultados es necesario recordar que las dificultades interpersonales se conocen como esas dificultades que tiene el sujeto para regularizar sus emociones, por lo que conllevan a una alteración en los sentimientos y la autoconfianza de la persona, así como en algunas situaciones de ámbito social (Torres, 2016). Se trata de limitaciones que se autoimpone la persona, particularmente los adolescentes, como consecuencia de reflexiones absurdas o de una elevada activación vegetativa (Inglés et al., 2000). Es necesario tener en cuenta que los PAP son pensamientos irracionales basadas en la imperfección de la persona o en la creencia de que la perfección puede ser alcanzada (Flett et al., 1998), cuestión por la cual también influye en la regularización de las emociones (Rudolph et al., 2007). A este respecto, cabe destacar que la regulación y aceptación emocional es constituida por la capacidad para controlar conductas impulsivas y actuar apropiadamente en las interacciones sociales (Norouzi et al., 2017).

Es importante destacar las diferencias entre las PP y las dificultades interpersonales en relación con las familias en universitarios ecuatorianos. Estudios previos advierten que son las PP la parte más insana y negativa del perfeccionismo (Chemisquy, 2017; Sherry et al., 2016). De hecho, las PP han sido vinculadas con desmesurados requerimientos parentales (Stoeber y Otto, 2006), así como con sensación de soledad y desconexión y problemas diádicos (Molnar et al., 2012). En este sentido son varias las cuestiones a tener en cuenta. Por un lado, el hecho de que las PP se consideren como la parte más insana del perfeccionismo medido como rasgo (Chemisquy, 2017; Sherry et al., 2016) refleja que este tipo de rumias específicas, aunque se activen en mayor medida dependiendo del malestar o hábitos presentes de la persona (Prestele y Altstötter-Gleich, 2018) también son la parte más insana con respecto a los demás factores de los PAP (EP y DP). Por otro lado, cabe destacar que las PP son vinculadas a desmesurados requerimientos parentales (Stoeber y Otto, 2006). Si tenemos en cuenta que el origen del perfeccionismo suele originarse en padres perfeccionistas (Shanmugan et al., 2012) y que además las personas perfeccionistas, o más concretamente con presencia de PAP, han sido vinculadas a estados de ira (Besharat y Kamali, 2016) y ansiedad social (Esteve-Faubel et al., 2020), es posible vincular los hallazgos del presente estudio. Asimismo, esos estados de desconexión y soledad también van a originar dificultades interpersonales y posibles problemas diádicos, por lo que también puede desencadenar problemas con las RF.

Es importante tener en cuenta que, en el caso de los universitarios ecuatorianos, la gran mayoría de estos viven con sus padres. Esto deriva en que, a pesar de que los límites de la persona son flexibles y se encuentran bajo unas normas sociales establecidas, son los padres quienes todavía ejercen control sobre los hijos; cuestión por la cual si tenemos en cuenta nuevamente la literatura previa sobre el origen del perfeccionismo en población infanto-juvenil (Shanmugan et al., 2012) unos padres perfeccionistas aumentarán sus exigencias hacia la conducta de sus hijos, lo que puede provocar un mayor enfrentamiento entre ellos. Los universitarios se enfrentan a nuevos problemas y desafíos que exigen nuevas formas de aprendizaje y habilidades para iniciar relaciones entre iguales y entre profesores y administrativos de la propia institución (Morales, 2011), por lo cual se enfrentan a diversos conflictos relacionados no solo con su vida académica sino también con su ámbito social y emocional (Salem et al., 2014). La presencia de dificultades interpersonales, por tanto, puede influir en su rendimiento académico (Inglés et al., 2000).

Cabe destacar diversas limitaciones en el estudio. La primera de ellas es que, pese a que el estudio se compone de una muestra amplia, no puede ser generalizado. Estudios posteriores deberían investigar estas variables en otros países de lengua española, teniendo en cuenta que la cultura actúa como un conjunto de percepciones, costumbres y creencias entre esas interacciones sociales que se ejercen entre grupos (Ortiz, 1997). De ahí que sea necesario observar si estos resultados serían replicados en otros países. Asimismo, debería observarse si son las PP las que actúan de manera significativa en las dificultades interpersonales en las RF en otros grupos etarios como población infantil y juvenil.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, el presente estudio advierte de la presencia de dificultades interpersonales en relaciones familiares en universitarios ecuatorianos con elevados PAP frente a universitarios con bajos PAP.

Futuras investigaciones deberían analizar la relación entre cada una de estas variables y su impacto sobre variables educativas, tales como los problemas de asistencia escolar. Estudios previos advierten, por un lado, que las familias caracterizadas por una escasa cohesión y conflictos se asocian con jóvenes con problemas de asistencia escolar (Sahin et al., 2016), así como que los estudiantes con altas puntuaciones de rechazo escolar se asocian a mayores rasgos de perfeccionismo socialmente prescrito (Gonzálvez et al., 2015). A pesar de estos hallazgos, no se han encontrado investigaciones previas que hayan analizado la relación entre el rechazo escolar y las dificultades interpersonales en las RF o los PAP. La relación entre estas variables se plantea como futura línea de investigación y debería de ser considerada por docentes y psicólogos escolares o clínicos a la hora de diseñar estrategias de prevención e intervención en este ámbito.

REFERENCIAS

- Besharat, M. A. y Kamali, Z. S. (2016). Predicting obsessions and compulsions according to superego and ego characteristics: a comparison between scrupulosity and non-religious obsessive-compulsive symptoms. *Asian Journal of Psychiatry*, 19, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.01.003>
- Chemisquy, S. (2017). Revisión teórica sobre el perfil cognitivo del perfeccionismo desadaptativo. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 16-40.: <https://doi.org/10.17162/au.v8i1.177>

- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, *Ultima década*, 8 (13), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008) Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Esteve-Faubel, J. M., Aparicio-Flores, M. P., Vicent, M., González, C., Sanmartín, R. y García-Fernández, J. M. (2020). Validation of Spanish version of the Perfectionism Cognitions Inventory: profiles of automatic perfectionism thoughts and their associations with social anxiety. *Professional Psychology: Research and Practice*, 51(3), 268-277. <https://doi.org/10.1037/pro0000290>
- Flett, G. L., Coulter, L. M., Hewitt, P. L. y Nepon, T. (2011). Perfectionism, Rumination, Worry, and Depressive Symptoms in Early Adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26 (3), 159-176.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. y Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1363-1381. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.5.1363>
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B. y Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: an analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 223-236. <https://doi.org/10.1007/s10942-0150-z>
- Flett, G. L., Nepon, T., Hewitt, P. L. y Fitzgerald, K. (2016). Perfectionism, components of stress reactivity, and depressive symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 645-654. <https://doi.org/10.1007/s10862-016-9554-x>
- Flores, M.F., y Díaz. R.D. (1995). Desarrollo y validación de una Escala Multidimensional de Asertividad para Estudiantes. *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 133-144.
- Gallardo, J. (2011). Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial, *Athenea Digital*, 11(3), 165-182.
- González, C., Vicent, M., Inglés, C.J., San Martín, N. y García-Fernández, J.M. (2015). Diferencias en perfeccionismo socialmente prescrito en función del rechazo escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 455-462.
- Inglés, C., Méndez, F., y Hidalgo, M. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12 (3), pp. 390-398.

- Macedo, A., Marques, C., Quaresma, V., Soares, M. J., Amaral, A. P., Araújo, A. I. y Telma-Pereira, A. (2017). Are perfectionism cognitions and cognitive emotion regulation strategies mediators between perfectionism and psychological distress?. *Personality and Individual Differences*, 119, 46-51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.032>
- Ortiz, R. (1997). *Mundialización y Cultura*. Alianza
- Prestele, E. y Altstötter-Gleich, C. (2018). Perfectionistic cognitions: Stability, variability, and changes over time, *Journal of Personality Assessment*, 101 (5), 521-533. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1418746>
- Rudolph, S. G., Flett, G. L. y Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and deficits in cognitive emotion regulation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25 (4), 343- 357. <https://doi.org/10.1007/s10942-007-0056-3>
- Sahin, S. Arseven, Z. y Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9, 195–210.
- Salem, S., Ihsan, Z. y Mahmood, Z. (2014). Development of Interpersonal Difficulties Scale for University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 29 (2), 277-297.
- Shanmugam, V., Jowett, S. y Meyer, C. (2012). Eating psychopathology amongst athletes: links to current attachment styles. *Eating Behaviors*, 13 (1), 5-12. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2011.09.004>
- Sherry, S., B., Mackinnon, S. P. y Gautreau, C. M. (2016). Perfectionists do not play nicely with others: expanding the social disconnection model. En F. M. Sirois y D. S. Molnar (eds.), *Perfectionism, Health, and Well-Being* (pp.225-243). Springer
- Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism; approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Torres, E. (2016). Dificultades interpersonales en la adolescencia: Relaciones con ansiedad social (Tesis), Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante, España.
- Molnar, D. S., Sadava, S. W., Flett, G. L. y Colautti, J. (2012). Perfectionism and health: A mediational analysis of the roles of stress, social support and health-related behaviours. *Psychology and Health*, 27 (7), 846–864. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.630466>
- Morales, E. (2011). La ansiedad social en el ámbito universitario, *Revista Griot*, 4 (1), 35-48.
- Norouzi, M., Zargar, F., y Norouzi, F. (2017), Effectiveness of acceptance and commitment therapy on interpersonal problems and difficulties in emotion regulation

among university students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11 (3), 8005. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.8005>

Uriarte, J. (2005) En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 145-160.

CAPÍTULO 23.

LA NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA JUVENTUD

Isabel Dávila Sánchez, M.^a Sandra García Gálvez, Katia Coral Machuca Sánchez y
Lourdes Gómez Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos ante una realidad social compleja, más si cabe tras esta pandemia que ha afectado a la salud, las relaciones interpersonales, la economía y la cultura, entre numerosos aspectos. Toda la población a nivel mundial se ha visto afectada por ella, pero especialmente la infancia y la juventud, quienes también han visto prohibido su derecho al juego y a las relaciones sociales con sus iguales. Al tiempo que han padecido complejos y repentinos cambios en el ámbito educativo, para los que se encontraban sin herramientas personales ni recursos materiales. Aún está por ver las consecuencias que esto acarreará en el desarrollo de los más pequeños y, sobre todo, en los jóvenes que dentro de poco tomarán las riendas de la sociedad; la comúnmente conocida “Generación COVID”, la más afectada psicológicamente durante la pandemia según la *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la Covid-19* (CIS, 2021).

Con referencia a la juventud, esta supone el motor de cambio y transformación de las sociedades, poniendo en práctica las herramientas adquiridas a lo largo de su proceso socioeducativo, tanto en los contextos de educación formal como no formal e informal, partiendo de referentes familiares y profesionales y forjando una base mediante la adquisición de competencias que le preparen para la vida y contribuyan a la reconstrucción global. Favoreciendo, asimismo, el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030, los cuales serán primordiales para acabar con la precariedad generalizada en esta etapa de la vida, con dificultades en el acceso a los estudios (falta de plazas en centros públicos de FP y Universidades), a un empleo digno o a una vivienda, entre otros aspectos.

2. MÉTODO

A continuación, se presentan tres experiencias para la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en diferentes entornos de trabajo. En cada una de ellas, se han utilizado diferentes herramientas socioeducativas para el trabajo con la infancia y la

juventud que han resultado útiles y exitosas para generar dinámicas de crecimiento personal, desarrollo social y educativo entre los/as participantes.

2.1. Experiencia 1: La magia de acompañar

La situación sanitaria del COVID-19 nos sorprendió y desdibujó todos los trabajos que estábamos llevando a cabo como personal docente dentro de la educación no formal, el proyecto Facilitar la inclusión de menores expulsados, un proyecto de formación integral para jóvenes que ofrece herramientas necesarias para gestionar lo que les había llevado al momento que están viviendo en el IES. Este proyecto nace tras más de 25 años trabajando con jóvenes, y poner en práctica algunas de las mejores herramientas en investigación: la observación, la indagación y la escucha, encontrando la respuesta a una necesidad, trabajar de manera integral, ocupándonos del alumnado como personas, los sacamos del centro y los acompañamos a descubrirse.

Tras 12 centros y más de 3 años nos encontramos con la situación sanitaria, uno de los centros, conociendo los resultados del proyecto solicitan adaptarlo para una posible continuación. De ahí nace el programa Despertando habilidades y fortalezas. Lo que más demandaba el alumnado era sentir compañía en este proceso, ante el sentimiento de vulnerabilidad, los futuribles desaparecidos, la sensación de miedo, la motivación desaparecida y la autoestima apenas comenzada a descubrirse, en un entorno de convivencia familiar diferente en el que volver a ubicarse estableciendo nuevas reglas y acuerdos, con la falta de vida social y lo que ello implica, y la aceleración de la educación on-line a cuyo ritmo tuvimos que adaptarnos.

El programa Despertando habilidades y fortalezas se diseña con la intención de acompañar a un alumnado con necesidad para adaptarse al entorno en el que se encuentra a nivel personal y académico, toda la adaptación al formato digital, las carencias en algunos casos de medios o de conocimientos, la falta de motivación para continuar, la falta de adaptación a los nuevos procesos de aprendizaje unido a la nueva situación en sus familias, por ello se trabaja con el alumnado, y de manera paralela con las familias, el ayuntamiento y el centro. Participa alumnado con cualquier tipo de necesidad detectada por el equipo de orientación o demandado por el propio alumnado o su familia.

Este proyecto se basa en varios de los ODS definidos por la OMS que promueven una vida sana y generar bienestar, fomentar una movilidad socioeconómica positiva que ayude a combatir la pobreza y las desigualdades más acrecentadas con la situación sanitaria actual, educar desde la igualdad de género como derecho humano fundamental, además de crear alianzas a nivel local que una a todos los agentes del sistema educativo.

Se plantea un programa de acompañamiento pues pretendemos lo que nos demanda el alumnado, caminar a su lado, facilitando herramientas en las que ir construyendo un proyecto de vida que estimule el desarrollo de acciones diarias para llevarlo a cabo, su frase más importante para definir el programa ha sido la de sentir la escucha sin juicios. Este proyecto lo protagoniza el grupo de jóvenes facilitándoles las herramientas para que sean y se sientan actores principales de su propio desarrollo, desde lo educativo a lo personal, lo social, lo familiar, desarrollando un sentimiento de capacitación para lograr desarrollar sus proyectos de vida.

Hemos logrado la implicación del ayuntamiento, de equipo del centro, de las familias y del alumnado. Se ha trabajado de manera individual y en equipo, en la planificación y a lo largo del desarrollo del mismo, de tal manera que se han generado proyectos en paralelo como la escuela de familias, continuidad en proyectos con el colegio de la localidad a través de las necesidades detectadas en el alumnado del IES, desarrollo de atención y asesoramiento individualizado con las familias, etc. Con las familias se han trabajado estrategias, necesidades y acuerdos para mejorar la situación intrafamiliar, pero siempre partiendo de su propio desarrollo.

El proyecto comenzaba con reuniones con ayuntamiento y el equipo de dirección y orientación del centro, en ellas se acordaba la metodología, el alumnado que iba a participar en el proyecto, a lo largo del año se iba sumando alumnado si se encontraba necesario o lo solicitaban; se desarrolló digitalmente, en horario de tarde, y tras la detección de necesidades junto al alumnado, se realizaban sesiones individuales y grupales, la mayoría para trabajar herramientas y estrategias personales y en menor medida apoyo de los procesos educativos y de aprendizaje del alumnado.

El alumnado, las familias y los equipos del centro valoraron muy positivamente el proyecto, lo prioritario a evaluar es el cambio en la situación personal del alumnado participante, el desarrollo de su proyecto de vida, un avance en la adquisición de herramientas y competencias, en su aprendizaje. A raíz de los resultados se propuso su continuidad, acompañado del proyecto de la Escuela de Familia demandado por el equipo del centro y las familias. En ambos proyectos se ha mejorado la situación del alumnado, la de sus familias, si entendemos por ello conocer sus necesidades y elaborar estrategias que les permitan realizar los cambios necesarios.

Ha comenzado el nuevo proyecto 2021-22 comienzan las reuniones, los talleres de desarrollo del alumnado a impartir en el colegio de la localidad para la adquisición de herramientas como actividades preventivas de las situaciones que adolecen al alumnado

actual de secundaria. Hay una propuesta de alumnado, pero también el alumnado y la familia pueden demandarlo si lo encuentran necesario. Se calendarizan las actuaciones y se define el grupo inicial de jóvenes del proyecto, junto a proyectos que se van a ir sumando como propuestas del alumnado, familias y centro, para lograr la inclusión educativa de cualquier alumnado que lo necesite.

2.2. Experiencia 2: Construyendo resiliencia en entornos vulnerables

La experiencia que se presenta aborda ODS relacionados con la salud y bienestar; la educación de calidad, basada en una educación inclusiva y equitativa; la igualdad de género, que logre empoderar a niñas y mujeres; la reducción de desigualdades y promover la paz, justicia e instituciones sólidas.

Se puso en marcha mediante un proyecto de mediación social a través de una ONG en el ámbito de la educación no formal, en coordinación con varias instituciones sociales y educativas de Málaga. Este proyecto constituyó un reto apasionante como educadores sociales, a nivel profesional y personal, demostrando una vez más el poder transformador de la educación en la sociedad. Empatizar con la realidad de cada participante fue fundamental para generar un compromiso férreo con ellos, respetando al máximo sus tiempos, particularidades e historias de vida.

Este proyecto, dirigido a infancia y juventud en situación de riesgo de exclusión social de un barrio marginal de Málaga, contó con 12 participantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. Su objetivo principal fue el desarrollo de la competencia social, trabajando habilidades sociales y educación emocional, con objeto de mejorar la calidad de vida y facilitar la convivencia en distintos contextos sociales.

Como educadores sociales no debemos perder el foco en lo que realmente importa: transmitir ilusión, confianza y generar herramientas útiles que les permitan afrontar las dificultades a las que, en este caso, se enfrentan 12 personas olvidadas, ya sea por sus familias, contextos cercanos o por el resto de la sociedad. Todos ellos han crecido en zonas marginales, hijos e hijas de padres y/o madres con algún tipo de adicción, con familias desestructuradas, presidiarios, otros han sufrido malos tratos o abandono por parte de familiares, ...son niños que ya vienen con un destino fijado poco esperanzador antes de nacer. Y esto es lo primero que tienen que aprender a superar.

Aquí juega un papel clave la educación, en palabras de Freire (1996), “enseñar es un acto creador, crítico y no mecánico”, debe liberar a la persona, ofrecerle herramientas, hacerle entender que puede generar otras realidades, nuevas alternativas, y, en definitiva, a desarrollar de forma óptima su potencial desde un enfoque holístico. La educación trae

consigo ese poder transformador, imprescindible para crear oportunidades donde antes ni siquiera se podían imaginar. Quizás lo más difícil y lo que marca un punto de inflexión, es llegar a ser conscientes de que esa realidad y esas circunstancias condicionan, pero no determinan, pues en cada persona existe el poder de elegir (Freire, 1996).

Con todo ello, esta experiencia partió de varios retos: crear expectativas, generar esperanza y derribar barreras y etiquetas autoimpuestas o asumidas, abriendo puertas que no existían o que nunca se han abierto, siguiendo una especial hoja de ruta centrada en el autoconocimiento, el fortalecimiento de la autoestima, la expresión de emociones, la asertividad y la tolerancia; al tiempo que se fomentaba la amistad, la creatividad, la cooperación y se ponía en práctica la resolución de conflictos, la paz, la convivencia, los derechos y deberes, la igualdad, el cuidado del planeta y la participación social. Así, la prioridad fue empezar por cada uno de los destinatarios, por sus necesidades personales y continuar fortaleciendo en la medida de lo posible lo aprendido, fomentando el buen clima y la relación con los demás ya que, como indica Bueno (2018), las emociones positivas juegan un papel clave en la memoria que tendremos de ese aprendizaje.

Por su parte, la metodología fue motivadora y participativa, incluyendo múltiples actividades como dinámicas y talleres que reforzaron sus habilidades sociales y valores como la cooperación, la solidaridad o la empatía, fomentando una actitud positiva, responsable y reflexiva mediante lecturas y debates en los diversos temas de interés propuestos; se han trabajado las competencias emocionales y sociales a través de juegos, canciones, adivinanzas, vídeos, presentaciones, dramatizaciones, trabajos creativos y artísticos; aprendieron a identificar y gestionar sus emociones gracias al mindfulness, arteterapia, relajación y meditación. Todo ello, desarrollado desde un clima cálido y acogedor, que generó confianza y respeto reforzando los vínculos entre todos los miembros del grupo. En lo que respecta a la planificación, cada sesión ha supuesto un verdadero reto creativo, diseñándose como un traje a medida, de forma continua a lo largo del año que duró el proyecto, intentando ajustarse al máximo a las necesidades de cada uno de ellos en cada momento.

En cuanto a la evaluación, fue realizada a través de la observación sistemática y del seguimiento con familias y/o con sus tutores de centros educativos, manteniendo una comunicación fluida durante todo el proceso. Con todo ello, de los resultados obtenidos cabe destacar como principal y más positivo, el descubrimiento que cada uno hizo de sí mismo, eliminando etiquetas, adquiriendo confianza en sí mismos, reconociendo sus puntos fuertes, apreciándolos en los demás, desechando creencias que justifican su

instalada indefensión aprendida. La historia personal de cada niño y niña de este proyecto estaba salpicada de tragedias, angustias, miedos, frustraciones y desengaños.

A modo de conclusión de la experiencia, desde la perspectiva de la educación social, sería un error hacerles creer a estos niños y adolescentes que la realidad es otra, eso restaría honestidad al proyecto, y no respetaría su propio dolor y experiencias. En su lugar, fue mucho más efectiva la escucha activa, darles oportunidades para la expresión, el relato, la liberación a través de distintas disciplinas creativas como la música o arteterapia, sin juicios ni etiquetas que los vuelvan a condicionar. El simple hecho de sentirse escuchados sin ser juzgados permite aumentar su confianza, reconstruir su historia, generar vínculos de calidad con sus compañeros, incorporar experiencias positivas y nuevos saberes sensibles a sus propias historias de vida (Contreras, 2002).

Iniciar un nuevo desarrollo después del trauma, es la definición dada a la resiliencia por el neuropsiquiatra Boris Cyrulnik (2018), la cual fomentaremos generando entornos seguros que aporten afectividad, sentimientos de pertenencia, reste frustración restando exigencia y ralentizando los procesos, adecuándolos a cada ritmo, incorporando el arte para ayudar a expresar el sufrimiento (cine, pintura, literatura) y así fomentar la empatía y la confianza en sí mismos. Por tanto, si existe una herramienta verdaderamente necesaria para cualquier persona, especialmente aquellas más vulnerables por haber vivido alguna experiencia traumática, esa es la resiliencia

2.3. Experiencia 3: La promoción de la igualdad de género en entornos rurales: un reto emocionante.

No hay duda alguna de que la COVID-19 ha trastocado profundamente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, debemos mantenernos firmes en nuestras convicciones y no dejar que la crisis descarrile nuestras esperanzas y ambiciones (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2020).

Para ello, es determinante no cejar en el empeño de llevar la educación, tanto formal como no formal, a todos los sectores y entornos de la población, sobre todo, a los más vulnerables. Este es un trabajo no sólo de la administración, sino también de organizaciones no gubernamentales que apuestan por la promoción de la igualdad educativa, de asociaciones, de empresas y del conjunto de aquellas personas con mayor compromiso social. Así se establece en los ya conocidos Objetivos de Desarrollo Sostenible, sobre los que se basa la presente experiencia educativa, centrándose fundamentalmente en la igualdad de género, buena salud y educación de calidad.

Siguiendo a Sabaté (2016), las mujeres residentes en zonas rurales de nuestro país ostentan mayores dificultades para su inclusión en el mercado laboral, debido a la escasez de ofertas de empleo, las dificultades en cuanto a transportes y, sobre todo, aquellas derivadas del denominado impuesto reproductivo, que las imposibilita para compaginar el horario laboral reglado y las tareas histórica y socialmente asociadas a su género.

Ante esta alarmante situación, durante el año académico 2020-2021, el equipo de psicólogos y educadores que conforma la empresa extremeña Train Your Talent. Desarrolla-T consideró fundamental incidir en la promoción de la Igualdad de Género entre niños y niñas de las zonas rurales de la comunidad autónoma, donde la incidencia de las políticas públicas es menos intensa.

El número de centros educativos alcanzados por la entidad fue de 26, incluyendo Centros de Educación Primaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura, lo que se traduce en un total de 1377 niños/as y jóvenes. Además, tales actividades no se realizaron únicamente en horario académico, sino también fuera de él. La iniciativa perseguía, como objetivo primordial, la concienciación de la infancia y la juventud rural en cuanto a la ruptura de estereotipos de género profundamente arraigados, así como la prevención de conductas de odio, sobre todo las relacionadas con violencia de género en etapas tempranas del desarrollo.

Según un estudio realizado por Van Hoey (2020), poseer niveles bajos de empatía tanto cognitiva como afectiva (adopción de perspectivas, comprensión emocional, alegría empática y estrés empático) puede relacionarse directamente con tendencias agresivas en cuanto a violencia de género. Ante esta evidencia, desde Train Your Talent no sólo se trabajaron los estereotipos y las bases teórico-prácticas de la temática, sino también las habilidades emocionales y sociales relacionadas con la regulación de las emociones, la empatía (afectiva y cognitiva) y la tolerancia en todas sus facetas, entre otros aspectos.

Por otro lado, uno de los puntos más destacados de la experiencia viene marcado por la metodología utilizada para ejecutar la intervención educativa. Cada vez son más los expertos del área educativa y psicopedagógica que han aportado evidencias sobre las potencialidades formativas que poseen los juegos y la gamificación en cuanto a la transmisión de contenidos tanto de carácter formal como no formal y, por lo tanto, deben ser tenidos en cuenta. Zichermann y Cunningham (2011) y Kapp (2012) afirman que el ideal de la gamificación es influir en la conducta psicológica y social del jugador y, partiendo de este supuesto, la empresa ha decidido intervenir desde una perspectiva

eminentemente lúdica, haciendo uso de Juegos Serios, gamificación, dinámicas, Breakouts educativos, Scape Rooms y Scape Box de temáticas feministas.

A modo de ejemplo, la realización de Scape Box de temática feminista genera dinámicas de equipo que promueven la empatía, la responsabilidad social, la curiosidad y el respeto por el resto de compañeros, dando lugar a situaciones de debate y reflexión crítica entre niños y adolescentes que, la mayor parte de las veces, derivan en la construcción de nuevos aprendizajes y en la concienciación y sensibilización del colectivo en cuestión.

Por otro lado, utilizar juegos y dinámicas sociales supone poder descubrir las verdaderas relaciones e interacciones entre los participantes, destapando, en muchas ocasiones, comportamientos y situaciones complejas que necesitan de atención especializada y que, de otra manera, no podrían haber sido identificadas; es el caso de las dinámicas de poder chico-chica en cuanto a adolescentes, que ya denotan ciertos tintes de violencia psicológica precoz, o bien, exclusión de niños a la hora de jugar juntos, dejando entrever casos de acoso escolar en sus primeras etapas o en etapas más avanzadas.

Según el profesorado y los responsables de la organización de las diferentes actividades gamificadas, las propuestas formativas de la empresa extremeña han conseguido llegar al público infanto-juvenil, asumiendo como propio el aprendizaje y convirtiéndose ellos mismos, en muchas ocasiones, en embajadores de la igualdad de género entre sus iguales, tanto dentro como fuera de la escuela.

Así, Train Your Talent. Desarrolla-t. ha conseguido romper con los valores de género tradicionales asociados al medio rural, dando lugar a entornos educativos mucho más igualitarios, dinámicos y feministas, donde los aprendices disfrutan con el proceso educativo y donde tienen espacio para expresar aquello que sienten, dudan o les despierta curiosidad.

3. RESULTADOS

Cada una de las experiencias anteriores han logrado sensibilizar y actuar sobre las necesidades específicas en cada uno de los tres contextos descritos, trabajando con infancia y juventud desde varias perspectivas: acompañando a jóvenes expulsados que precisan desarrollar herramientas y destrezas que les permitan desenvolverse en el entorno social y en el académico (experiencia 1); favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales de menores y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, generando confianza, respeto, autoestima, mejorando la relación con los demás y aumentando su nivel de competencia social (experiencia 2); y por último, favoreciendo

la eliminación de etiquetas y creencias erróneas construidas socialmente en cuanto a los estereotipos de género, evitando la discriminación y previniendo actitudes machistas que puedan desembocar en violencia, favoreciendo la igualdad de género empoderando a niñas y mujeres, tradicionalmente más vulnerables en entornos rurales (experiencia 3).

4. DISCUSIÓN

A través de los diferentes proyectos descritos en las tres experiencias presentadas se dotan a menores y jóvenes de las herramientas socioeducativas que, en función de las necesidades detectadas, permitirán que se alcancen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados en cada caso. De este modo, las tres experiencias coinciden en la consecución de las mejores condiciones de salud y bienestar, una educación inclusiva y de calidad; e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Además, la primera experiencia promueve las alianzas y pone en valor la cooperación para un desarrollo sostenible, y la segunda experiencia pretende reducir las desigualdades y evitar la discriminación, así como, promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

5. CONCLUSIONES

La formulación de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) permite garantizar un avance a nivel mundial que incluya a todas las personas y sea consecuente con los retos que tenemos como sociedad. Concierno no sólo a gobiernos, políticos, educadores en general, sino al conjunto de la población, y de su cumplimiento depende nuestro fortalecimiento como humanidad, eliminando barreras y desigualdades, adoptando hábitos de consumo saludable y respetuoso con el medio natural. La finalidad de los 17 ODS es la de garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro (UNESCO, 2017).

Se han presentado tres experiencias que muestran proyectos socioeducativos dirigidos a menores y jóvenes que abordan varios de los ODS. Estos proyectos se han desarrollado en el ámbito no formal (experiencias 1 y 2), y en el caso de la tercera experiencia, combinando formal y no formal. Observamos como la metodología empleada contribuye a la participación activa de los destinatarios, trabajando de forma práctica y lúdica la adquisición de competencias que favorezcan su desarrollo óptimo.

La primera experiencia se centra en el acompañamiento de alumnado con cualquier tipo de necesidad en los IES, fomenta su inclusión, refuerzo de autoestima y motivación, apoya su adaptación al entorno personal y académico del alumnado participante, involucrando a familias, centro escolar y ayuntamiento. La segunda experiencia se dirige a 12 menores y jóvenes en riesgo de exclusión social de un barrio marginal de Málaga.

Se desarrolla desde una ONG, en coordinación con los centros educativos y servicios sociales comunitarios de la zona. La prioridad es mejorar la calidad de vida de menores y familias, facilitar la convivencia y desarrollar habilidades sociales que optimicen su competencia social.

Por último, la tercera experiencia está contextualizada en entornos rurales, teniendo como participantes a 1377 alumnos/as de 26 centros educativos (CEIP e IES) de Extremadura. Emplea una metodología basada en la gamificación y su principal objetivo es derribar estereotipos de género que discriminan a niñas y mujeres, contribuyendo así a prevenir situaciones de desigualdad y violencia machista en menores y jóvenes que residen en el medio rural.

6. REFERENCIAS

AprendemosJuntos (10 de diciembre de 2018). Versión Completa. Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. Boris Cyrulnik [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_IugzPwpsyY

AprendemosJuntos (24 de enero de 2018). Versión Completa: David Bueno explica cómo cambia nuestro cerebro al aprender. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nXQe7I5WBXs>

Contreras, J. (2002). Educar la mirada...y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. Cuadernos de Pedagogía. 311, 61-65.

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Nueva York: Naciones Unidas, 2020), https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Kapp, K. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.

Naciones Unidas. (s.f). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Rieckmann, M. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. UNESCO Publishing.

Sabaté, A. (2018). ¿Qué significa ser mujer en zonas rurales? FUHEM Ecosocial, 42. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/42/QueSignificaSerMujer_Ultimo.pdf

Van Hoey (2020). Empatía cognitiva y afectiva en agresores de violencia de género [artículo web] Blog de la Universidad Católica de Valencia. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de: <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2020/02/15/empatia-cognitiva-y-afectiva/>

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

CAPÍTULO 24.

EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Salvador Doblás-Arrebola, José Carlos Anillo de la Torre, Óscar Lisbona Roldán

1. INTRODUCCIÓN

La educación ha sufrido una serie de transformaciones y procesos complejos que han ido tomando forma gradualmente en los últimos años. En ese sentido, un estudiante debe encontrarse siempre en proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento, y lo hace a través de múltiples vías y herramientas, permitiendo construir con ello una estructura de conocimiento, a través del denominado Entorno personal de aprendizaje (PLE). Es éste un nuevo paradigma educativo en la que la figura del docente desarrolla un papel sustancialmente diferente del desempeñado hasta ahora, actuando más como guía hacia un conocimiento que precisa siempre de actualización y flexibilidad en su consecución. Al tiempo, el profesorado sienta las bases para que el alumno desarrolle su camino de aprendizaje dirigiéndose a un aprendizaje dinámico, que permite fomentar una mayor participación y motivación para el trabajo en equipo. En ese contexto, el presente trabajo tiene como objetivo la exposición de tres experiencias docentes colaborativas en España en diferentes áreas a través de un entorno colaborativo: el Videocurrículum en alumnos de grado universitarios, el audiovisual como herramienta de aprendizaje significativo en el alumnado universitario y el trabajo por proyectos colaborativo. En el primer caso, se ha empleado el Videocurrículum como tarea de trabajo final utilizando una metodología de aprender haciendo con una doble finalidad, una como enseñanza-aprendizaje en la edición en diferentes plataformas de visualización digital, y otra, como forma de acercar al alumno al mercado laboral. En el segundo caso se ha utilizado el video como herramienta de aprendizaje significativo en las materias del currículum universitario con un fin creativo y participativo por el alumnado, aprendiendo principios del lenguaje audiovisual y el uso de herramientas tecnológicas asociadas, fomentando la capacidad comunicativa y colaborativa. En el tercer caso emplea una metodología uso de los medios tecnológicos y digitales que favorece el desarrollo de valores y actitudes de la sociedad en que vivimos.

2. MÉTODO

2.1. Experiencia 1. El Videocurrículum universitario

Un Videocurrículum es una presentación audiovisual para dar a conocer su marca personal en el ámbito profesional para llamar la atención de los reclutadores y consultoras y destacar sobre el resto de los candidatos, siendo el objetivo de cualquier alumno en búsqueda activa de empleo

La estructura del Videocurrículum posee varias características: la brevedad de tiempo para oír y ver el audiovisual, la motivación y predisposición limitada, el mensaje deberá captar la atención del receptor inmediatamente (el empleador que visualiza el video). Se recomienda que no exceda de un tiempo superior a 3 minutos, en donde deberá transmitir aquellas todo aquello que considera más relevante (Climent 2008). Por otro lado, la marca personal tiene como propósito conseguir identificar aquello que te hace valioso, útil y fiable para perciban como la persona/profesional con quién hay que estar o trabajar Pérez (Pérez 2012)

El presente trabajo trata de proponer el formato de Videocurrículum como una forma eficaz de visualizar el perfil profesional de alumnos universitarios, en una asignatura en la que se desarrolla la edición para diferentes plataformas, cuya tarea de evaluación final, es la elaboración de un proyecto de Videocurrículum profesional. La metodología empleada es el formato de taller en diferentes áreas específicas. Este taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador. Los alumnos aprenden haciendo. Una vez finalizados, se visualizan los proyectos en el aula con la presencia de un jurado profesional, para determinar sobre la calidad. Se cierra la sesión con la elección de los tres mejores trabajos elegidos. Más adelante, el listado de proyectos se inserta en redes sociales como LinkedIn, obteniendo muy buenos resultados en la obtención de contratos y becas en empresas audiovisuales, observándose que el Videocurrículum aumenta las posibilidades de ser contratado por una empresa.

Esta experiencia se enmarca en la asignatura de Técnicas y Edición Multiplataforma en, módulo de Plataformas Tecnológicas audiovisuales en el que se desarrolla el conocimiento teórico-práctico de las tecnologías audiovisuales, orientado a proveer de competencias técnicas básicas. Qué tras la imagen fija y la edición de vídeo y sonido, la técnica y edición multiplataforma se adentra en las plataformas y aplicaciones digitales de la imagen.

Las competencias de rama específicas y transversales son las siguientes: la primera, el conocimiento de las tecnologías aplicadas a la comunicación y habilidad para usarlas de manera adecuada en las diferentes fases del proceso de creación de discursos audiovisuales. Entre la segunda: Capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos,

empresariales u organigramas laborales, capacidad de trabajo en equipo y de comunicación de las propias ideas mediante la creación de un ambiente propicio, así como capacidad para integrarse en empresas externas y en un proyecto común destinado a la obtención de resultados (Guía docente de la asignatura Técnica y Edición Multiplataforma 2021).

La asignatura se impartió de forma presencial con la utilización de campus virtual de la Universidad de Málaga proporcionando diversas herramientas para la creación de un Videocurrículum y trabajo colaborativo que permitieron promover un aprendizaje basado en la actividad del alumno.

Los alumnos dispusieron en la plataforma de múltiples contenidos de la programación de la asignatura, además de otros en diversos formatos (Textos, vídeos, imágenes...), favoreciendo con ello, la integración de los contenidos, mediante la realización de diversas actividades, como charlas-talleres: director de cine. Lenguaje audiovisual, formatos audiovisuales, consejos para el Videocurrículum, visualización de videoclips y spots publicitarios, docente Escuela de Artes y Oficios de Málaga. Fases de preproducción, de realización y postproducción, guionista y realizador de cortometrajes: Guion literario y técnico. Documental y videoclip. El corto, y técnico en grabación, iluminación y postproducción. Centro de Tecnología de la Imagen (CTI) Universidad de Málaga.

Los contenidos sobre Videocurrículum en campus virtual versaron sobre los siguientes temáticas: Saber que es un vídeo currículum y para qué utilizarlo, la necesidad de conectar con el perfil de competencias profesionales, introducción al concepto de marca e identidad personal, consejos para hacer un vídeo currículum, Visualización de ejemplos de Videocurrículum en la red de otros alumnos de cursos de años anteriores, material necesario: ordenador, proyector, cámara, trípode y fondo blanco o color llave para croma (verde o azul), propuesta de guión: Introspección en la vida personal y académica del alumno, dependiendo, si trabaja o solo estudia: formación y experiencia profesional. Realizando una matriz DAFO, haciendo una descripción personal ¿Cómo es? ¿Qué es lo que le diferencia de otros? ¿En que es realmente bueno? Descripción, de los logros más importantes, y de lo que se siente más orgulloso (en el trabajo o en su vida en general), ver sus puntos fuertes (Álvarez Martínez, et al., 2016) y diferenciales. ¿Qué objetivos personales y profesionales tiene a corto-medio y largo plazo?, ¿Qué le gustaría ser en un futuro?, ¿Cuál es su sueño?

Elementos para tener en cuenta a la hora de hacer la grabación sencilla:

- Nociones de iluminación,
- Tipos de planos,
- Transiciones de plano,
- Situación en la pantalla,
- Comienzo del video con Nombre y apellidos y créditos y datos personales al final: email, teléfono y redes sociales.
- Proyecto final Videocurrículum (emprendimiento y competencias comunicativas) para multiplataformas. Idea (Creatividad), guión, realización de tomas individuales, datos e interactividad, edición multiplataforma.

Listado de proyectos de Videocurrículum enviado a los contactos profesionales del profesor de la asignatura en LinkedIn obteniendo muy buenos resultados en la obtención de contratos y becas en empresas audiovisuales, concluyendo con la experiencia obtenida, que el Videocurrículum aumenta las posibilidades de ser contratado por una empresa.

Listado de proyectos de Videocurrículum

Alba Pouso

<https://youtu.be/zuTziyt02II>

Alejandro Jaime

<https://youtu.be/5vbECmz63-I>

Lorena Triviño

<https://youtu.be/I7KJpTpY5ig>

Antonio Arjona

<https://youtu.be/QMdNkEqnZHM>

2.2. Experiencia 2. El audiovisual como herramienta de aprendizaje significativo en el alumnado universitario

Desde el inicio de la humanidad, las representaciones de cuentos e historias ha significado un medio de comunicación y aprendizaje para las personas. En los albores del

siglo XX el cine (Suberviola, 2011) vino para quedarse y servir de expresión artística creando ficciones y realidades comprensibles donde las personas recibían información relevante para su vida. No es baladí que en el alumnado universitario utilicemos esta herramienta para mejorar los procesos de aprendizaje, no solo de manera pasiva, observando y debatiendo sobre contenidos más o menos explícitos, sino hacer que el alumnado tome las herramientas disponibles hoy en día para ellos mismos crear y aprender a través del audiovisual.

Desde un punto de vista creativo (Ciencias & Información, 2017) creemos que empoderar al alumnado en el uso del lenguaje audiovisual y de todas las herramientas y conocimientos que conllevan independientemente de su campo académico nos permite ampliar horizontes y desarrollar las competencias de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos y educación emocional (Llonch Molina et al., 2017).

Por ello ponemos en práctica una serie de actividades programadas entre el alumnado para su desarrollo. En ellas partimos de una formación mínima en lenguaje audiovisual y herramientas necesarias para su desarrollo, así mismo con una serie de ejercicios complejos para después poder analizarlos en grupos reducidos y compartirlos con los compañeros del aula.

Una vez programada y ejecutada esta formación básica se desarrollaría ejercicios prácticos desarrollando los conocimientos adquiridos anteriormente como los siguientes:

1. Elaboración de una entrevista a otro profesorado.
2. Hacer una breve noticia sobre temática de su grado.
3. Un montaje con extractos de documentales y noticias sobre un evento actual.

Una vez desarrollado estos tres ejercicios marcados por unos tiempos determinados por las circunstancias del taller pasaríamos a la fase donde se mostraría al resto de compañeros de aula y se valoraría tres puntos fundamentales: Primero, ¿qué transmiten las imágenes de cada obra y que han sentido? Segundo, ¿qué aprendizaje que no conocías te ha sido relevante? Tercero, ¿qué aportarías para mejorar la obra?

Tabla 1

Programa de alfabetización audiovisual básica para universitarios.

Tema	Contenido
Duración	

Lenguaje Audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos De Plano • Encuadre • Movimiento • Cámara • Story Board 	5 horas
Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> • Iluminación • Uso De Trípodes • Decorados • Escenografía • Chroma Key • Tipos De • Cámaras 	5horas
Edición	<ul style="list-style-type: none"> • Power Director • Adobe Premiere Pro 	5h
Total		15 H

Nota: Esta programación está diseñada para una breve introducción al audiovisual que le sirva para hacer las actividades experimentales.

En este caso no se trata de evaluar los trabajos, sino que se aprenda a valorar el poder de transmisión de conocimientos por parte del mismo alumnado, las emociones (Bisquerra, 2016) que pueden llegar a transmitir. Hacer partícipe de su propia visión del mundo y aprender a compartirlo con los demás.

*Este ejercicio se puede realizar de manera transversal a otras asignaturas y desarrollarse como complemento académico.

2.3. Experiencia 3. El trabajo por proyectos colaborativo

Introducción

Cuando a un profesor o maestro le dicen que va a ir destinado a un centro que trabaja por proyectos, suele causar un cierto impacto en él. Puede ocurrir que el docente nunca haya escuchado hablar de esta metodología y no sabe si será bueno o malo. Puede ser que haya escuchado hablar de ella pero que nunca la haya puesto en práctica. Puede ocurrir que la haya puesto en práctica alguna vez, pero sin una estructura clara que provoque una mayor adquisición del conocimiento por parte de su alumnado. O también puede ser, aunque sea la menos probable, que lo haya puesto en práctica alguna vez siguiendo las distintas progresiones establecidas para conseguir el éxito. Sea cual sea la opción en la que tú te encuentres o con la que te sientas más identificado, lo primero que haces, es inquietarte, más o menos dependiendo de la personalidad del docente, y finalmente, formarte.

Entorno

El Centro donde trabajo actualmente es un Instituto de Educación Secundaria (IES), el IES Cartima, que se ubica en una localidad, Estación de Cártama, cercana a Málaga y su Universidad, cercana también al Parque Tecnológico, donde se ubican gran parte de las empresas tecnológicas e informáticas de la ciudad. La distancia temporal que la separa de la ciudad no suele superar los 15-20 minutos, lo cual la convierten en un lugar idóneo para convertirse en lo que llaman “ciudad dormitorio”.

Pero todo cambia en el mismo momento en que empiezas a ponerlo en práctica. Eso sí, los niños saben en el mismo momento que echan la solicitud para entrar a estudiar en el Instituto, que allí trabajan en entornos cooperativos y con la ayuda de las nuevas tecnologías, ya que cada alumno o alumna dispone de un *Ipad* para desarrollar sus clases. Los alumnos están sentados en grupos de cuatro y de tal forma que favorece la comunicación intragrupal, lo cual favorece un ambiente de trabajo grupal, pero sin olvidarnos del trabajo individual con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que fomenta el desarrollo de las habilidades digitales en una sociedad en la que las empresas cada vez valoran más las mismas en la búsqueda de candidatos a los distintos puestos laborales que ofertan (Diverxia Consulting, 2021). Esto indica la conexión de este Centro Educativo con la sociedad en la que vive el alumnado.

Pero es que este ambiente de aprendizaje se extiende a los profesores también, donde fácilmente se puede observar la colaboración entre los mismos en la sala de profesores,

donde abundan las preguntas hacia los más experimentados, donde la experiencia de los más veteranos orienta la práctica de los que somos más novatos en el Centro.

Motivación y Valores

Para el desarrollo de la motivación es necesario la actitud. La actitud que ya trae el adolescente de casa es positiva y Adam J. Jackson y Néstor (2011) lo señala como un pilar de la abundante felicidad.

Un aspecto clave para el desarrollo de la motivación es el trabajo en equipo. Con el mismo aumentan valores como el respeto, la cooperación, la solidaridad donde la suma de todos los trabajos individuales dará lugar a un resultado grupal. Pero al igual que un entrenador deportivo dirige a un equipo y indica las tácticas de ataque y defensa más apropiadas en función de las circunstancias del juego, el trabajo cooperativo otorga la responsabilidad del producto final en el grupo, con lo cual cada uno de sus componentes debe aceptar las críticas y estar abierto a las posibles sugerencias de cambio que propongan los demás.

Otro aspecto clave para el desarrollo de la motivación es el producto final realizado, donde el alumnado observa y se motiva al ver el resultado del trabajo final y donde el profesor puede colaborar en mejorar el mismo y así provocar un resultado más satisfactorio en la autoestima del alumnado. Pero antes, hay que darle el formato al mismo, que también es importante porque puede suponer el éxito o el fracaso, o obtener una calificación más alta o baja en ese proyecto. Por eso es importante provocar experiencias de logro positivas (López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017), que centren la atención del alumnado en el contenido que en el Ipad. Aunque para comprender la dinámica de trabajo del centro y su éxito, es necesario indicar que está prohibido su uso para cosas no educativas o para uso en el horario de recreo. Lo principal es que los padres conozcan y acepten la metodología utilizada por el Centro.

La motivación es importante en todas las fases de desarrollo del proyecto, incluida la evaluación de este. Para lo cual son importantes las evidencias de aprendizaje que ha provocado en el alumnado una vez concluido el mismo. El profesor o profesora podrá pasar su propio cuestionario o observar si los mismos ponen en práctica los aprendizajes adquiridos en el mismo sin ayuda del profesor y de manera autónoma.

Pero para trabajar por proyectos no sólo resulta importante partir de las motivaciones del alumnado, sino que la motivación que debe transmitir el profesorado es muy importante, pues en alguna ocasión puede ocurrir que el proyecto y producto final no suscite el interés deseado de los alumnos. Por eso, al conseguir el producto final es

necesario que el alumnado perciba la satisfacción grupal, del profesor e incluso de los padres, porque así retroalimentan su procedimiento y forma de trabajar.

Para todo esto, es importante lograr un clima de trabajo positivo desde el principio, por lo que la actitud del profesor es fundamental. Es necesario empatizar con el alumnado y que éste valore su trabajo al igual que el profesor lo hace y refuerza positivamente el esfuerzo del primero.

Características psicoevolutivas del alumnado

De ahí la importancia de que los proyectos estén acordes con la edad de los alumnos y con sus características psicoevolutivas. Los mismos no pueden ser proyectos demasiado difíciles que escapen de la capacidad funcional y cognitiva del alumno, pero tampoco que sean demasiado fáciles y no supongan ninguna dificultad funcional ni cognitiva que no pongan en funcionamiento los mecanismos de atención, procesamiento y resolución del problema.

Superación de los problemas

Cuando un grupo se enfrenta a dificultades conjuntamente y las supera aumenta la cohesión grupal, pero también la capacidad para enfrentarse a problemas mayores, lo cual favorece el aprendizaje colaborativo y hace sentirse importante a cada uno de sus componentes. Pero también existe una unión especial cuando se tienen que apoyar los unos a los otros para superar aquellos problemas de aprendizaje que dificultan o impiden la progresión del proyecto.

Conclusión

Por eso, trabajar con esta metodología y con otras similares, favorece el desarrollo de valores y actitudes cada vez más necesarios para la sociedad en la que vivimos. En este caso, la ubicación del centro, cercana al Parque Tecnológico, la motivación que provoca en el alumnado el uso de los medios tecnológicos y digitales y los beneficios que ofrece el trabajo cooperativo, hace que la Administración andaluza apueste decididamente por este tipo de metodologías.

BIBLIOGRAFÍA

Experiencia 1

Climent, J., Navarro, Y. Y Ortega, E. (2012) I Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa: El videocurriculum-branding como recurso digital para el desarrollo de competencias de búsqueda de empleo en los futuros egresados. España.

Guía docente de la asignatura Técnica y Edición Multiplataforma (2011). Universidad de Málaga

Pérez, A. (2012). Marca personal. Como convertirse en la opción preferente. Madrid: ESIC.

Sánchez Manjavacas, Á., Folgado Canelles, M., Madueño Toribio, A., Martín Moret, A., & Valero Taberner, L. (2018, September). El Reel Videocurrículum como estrategia para el fomento del marketing profesional. In IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 366-380). Editorial Universitat Politècnica de València.

Experiencia 2

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional Introducción Necesidad de la educación emocional. I Jornadas Del Máster En Resolución de Conflictos En El Aula.

Ciencias, F. D. E., & Información. (2017). Emociones, creatividad, autoconcepto y cine. Una experiencia educomunicativa en Educación Primaria. Llonch Molina, N., Martín Piñol, C., & Santacana Mestre, J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*. <https://doi.org/10.6018/j/298631>

Suberviola. (2011). Auto-Percepción Del Profesorado Sobre Su Formación Críticas De Cine / Film Reviews En Educación Emocional. *Revista de Comunicación*, 1154–1167.

Experiencia 3

Diverxia Consulting (2021). Jornada de presentación de la segunda edición Generation Fp. Training de emprendimiento y empleabilidad para alumnado FP.

Jackson, Adam J. (2011). *Los Diez Secretos Del Amor Abundante*. Editorial Sirio.

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

CAPÍTULO 25.

TEORÍA ONTOPRAXEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA EN LOS ENTORNOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Santiago Ruiz-Galacho y Víctor Manuel Martín-Solbes

1. LA VIOLENCIA EN LOS ENTORNOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y LAS TENDENCIAS PROFESIONALES COMO ANTECEDENTES DE LA TEORÍA ONTOPRAXEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Los entornos socioeducativos se desarrollan en el seno de nuestras sociedades, que como resultado de una construcción y organización sociocultural por parte de nuestra especie a través de marcos de relación, se encuentran expuestas a formas de organización que no necesariamente persiguen efectos beneficiosos o justos para las mayorías sociales. Actualmente, distintos modelos de sociedad son influenciados por unas derivas neoliberales, los cuales se caracterizan por una serie de connotaciones vinculadas al relativismo moral, que proponen subyugar los derechos sociales y la redistribución de bienes a los poderes económicos. Asimismo, esta propuesta de organización social nos induce al relativismo del propio concepto de libertad, que se vincula más con la libertad de competir que con procesos de equidad relacional, acrecentando un exacerbado interés por el individualismo insolidario frente a las posibilidades de cooperación. Todo ello, desde unos criterios de productividad, eficacia y rentabilidad que cada vez se sienten más alejados de planteamientos democráticos y participativos, huyendo de los principios de un Estado de Bienestar y posicionándose más próximos a un Estado mínimo (Fukuyama, 1992). Esta forma de organización de las estructuras y prácticas sociales se conoce como economicismo.

El desarrollo social se ve afectado por estructuras violentas y violentadoras ya estudiadas por Galtung (2016), Muñoz y Molina (2009), entre otros investigadores y que podemos concretar en tres tipos de violencias: cultural, estructural y directa. La violencia cultural viene definida por los aspectos culturales relacionados con rasgos simbólicos, como el arte, las creencias o el lenguaje, que pueden ser utilizados para legitimar la violencia directa o estructural y que, generalmente, establecen un marco de posibilidad para la socialización cotidiana de las diversas expresiones de violencia. La violencia estructural es consecuencia de una forma concreta de funcionamiento de la estructura social que se materializa a través de distintas formas de exclusión y explotación,

desarrollándose y sosteniéndose en la misma y en todos y en cada uno de sus estamentos e instituciones. Hablamos de violencia estructural al referirnos, entre otras cuestiones, a la pobreza y exclusión generalizada, el no reconocimiento de los derechos sociales o la minusvaloración de ciertos colectivos. La violencia directa es aquella que, siendo visible, se expresa a través de acciones u omisiones de acción que, pudiendo evitarse, favorezcan la vulneración de las necesidades o la privación del desarrollo de capacidades de cualquier organismo vivo.

Estos tres tipos de violencias son representados por Galtung (2016) como un triángulo en el que las violencias estructural y cultural permanecen ocultas en la base, sustentando las violencias directas, que se sitúan en la cúspide y son visibles para toda la sociedad. Este mismo autor, señala que la violencia directa puede ser considerada como un suceso, la violencia estructural es un proceso que se construye con diversos avatares y la violencia cultural es un constructo, inalterable y persistente, debido a la lentitud con que se producen las transformaciones culturales.

Sin lugar a dudas, estas violencias tienen influencias en todas las instituciones, agencias, entornos y relaciones de nuestras sociedades, también en los entornos de acción socioeducativa, lo que supone un gravísimo problema, ya que si estamos hablando de procesos educativos, no podemos concebirlos salpicados por acciones violentas y violentadoras. La educación social se constituye como una profesión mediadora entre la ciudadanía con la que trabaja y las influencias estructurales, culturales y simbólicas que recibe de la sociedad. Por lo tanto y, a pesar de recibir estas influencias convertidas en violencias, la educación social debe esforzarse por facilitar la creación de comunidades y ciudadanías no violentas y para las cuáles se mitigue el efecto de estas influencias violentas.

Desde un falso paradigma de la educación social, la acción profesional puede reproducir violencias a partir de acciones, pretendidamente socioeducativas, pero realmente irreflexivas y vinculadas con un tecnopoder (Núñez, 2003), en el que, o bien adquiere relevancia el control social y los aspectos sancionadores, o bien se desarrollan prácticas basadas en la tolerancia y la abnegación, que violentan a las personas con las que trabajamos al impedirles desarrollar procesos emancipadores, validando y legitimando dinámicas relacionales de explotación o dependencia afectiva.

Ante estas realidades y siguiendo investigaciones ya realizadas (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021), podemos concluir que se han identificado tres tendencias profesionales a la hora de abordar la acción socioeducativa, que no son excluyentes unas

de otras, ya que responden a un proceder espontáneo del profesional de la educación social.

En cualquier caso, es necesario pensar la posibilidad de la reproducción de violencias desde la educación social en el acto profesional, la necesidad de concebir la educación social como una acción mediadora, la necesidad de conectar el acto socioeducativo con la reflexión ética y que ésta se convierta en marco conceptual de aquél, la necesidad de vincular el acto socioeducativo con la práctica noviolenta, ya que todo acto socioeducativo es, por definición, noviolento.

2. FUNDAMENTOS ONTOPRAXEOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE A LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL, CULTURAL Y DIRECTA.

La práctica de la educación social se desarrolla en torno a la tensión del sujeto por comprenderse a sí mismo atendiendo a la dialéctica entre lo real y lo deseable desde su capacidad perceptiva. Las personas, influidas por su relación con la realidad social y limitadas por las fronteras de lo posible, el mundo físico que habitan y su propia estructura biológica, cuentan con numerosas herramientas que, teniendo como origen su capacidad cognoscitiva, hacen posible el ejercicio de su limitada libertad y su autonomía. La educación social adquiere aquí su leitmotiv: el trabajo con personas que participan de la realidad social para que, haciendo uso de sus propios recursos, contribuyan a la construcción de la justicia social a través de los mecanismos de los que disponen las sociedades democráticas, logrando así su bienestar y el de las comunidades de las que forma parte, conciliando su libertad individual con su ser-en-relación. Este parece ser el elemento común en las trayectorias paralelas que abarcan la génesis de la pedagogía social:

Desde que surgió la pedagogía social como concepto, ha tendido a debatir y conceptualizar la educación principalmente en referencia a la vida social, el bienestar y la cultura. Se ha conectado con diferentes interpretaciones de las condiciones previas para una buena sociedad, desarrollo social y bienestar social, y se ha reflejado de manera diferente en diferentes órdenes sociales, sistemas políticos y estructuras culturales (Hämäläinen, 2013, p. 1025)

La educación social es, a su vez, un derecho de ciudadanía y una profesión de carácter pedagógico (ASEDES, 2007) que se desarrolla dentro de unos marcos estructurales. Debe entenderse que toda acción socioeducativa está mediada por ciertos elementos exógenos que emanan de la estructura social y que condicionan el desarrollo

de dicha acción, así como sus resultados. Por esto, la educación social necesita devenir en una práctica consciente de los elementos que condicionan su desempeño en el momento de su paso a la acción, sensible a estas mediaciones contextuales, a fin de reinventar sus modos de hacer. En este sentido podemos afirmar que la educación social es un acto creativo y reflexivo que debe sistematizar sus métodos y objetivos.

La educación social se construye sobre la base de unos cimientos que permiten su desarrollo efectivo como derecho de ciudadanía y que, a su vez, señalan la orientación y sistematización de las prácticas socioeducativas que emergen de la profesión. Estos cimientos se refieren al efecto de ciertas capacidades, ya sean realidades contrastables, ya sean objetivos alcanzables, de los que la estructura social, la comunidad y los sujetos se nutren para desarrollar sus formas de estar en el mundo y darle sentido. La práctica socioeducativa encuentra en dichas capacidades su sentido ontopraxeológico, pues constituyen la orientación de la misma en tanto acción profesional y como garantía de derecho.

Las capacidades que se señalan a continuación suponen, desde esta perspectiva, los fundamentos ontopraxeológicos que definen una educación social de alcance profundo en la realidad social y que, por tanto, demarcan el proceso de la práctica socioeducativa: la capacidad racional, la capacidad ética, la capacidad política y la capacidad relacional. Estos cuatro elementos constituyen la base de una práctica socioeducativa capaz de generar cambios sociales enfocados al bienestar, la responsabilidad social y la libertad. La particularidad esencial de todas estas capacidades para atender a dicho fin es que, necesariamente conectadas las unas con las otras, coexistiendo en el mismo espacio-tiempo, deben aspirar a desarrollarse de la forma más plena posible en todos los niveles, desde lo macro a lo micro y viceversa. Estas cuatro capacidades, por tanto, son un medio y un fin de la práctica socioeducativa: un medio, en tanto y en cuanto, son capacidades que constituyen un saber en acción, materializado en técnicas, métodos y acciones concretas de la educación social; y un fin, ya que constituyen una serie de capacidades que pretenden permear la dinámica y el espacio relacional de los contextos en los que la educación social se desarrolla, aspirando a convertirse en modelos ontológicos integrados en las dinámicas de socialización.

Es importante señalar que la educación social no se presenta como una solución al malestar global, sino más bien como una práctica que contribuye a la generación de lo que Muñoz (2011) denominaba paz imperfecta, estancias de bienestar y justicia social que se ven interrelacionadas a través de los procesos socioeducativos que tienen lugar en

diversos contextos y que proyectan una propuesta ontológica y axiológica en una realidad en la que coexisten dinámicas relacionales diversas, algunas de ellas profundamente violentas y violentadoras.

3. LAS CAPACIDADES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO FUNDAMENTOS ONTOPRAXEOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

La complejidad propia de la acción social y la multiplicidad de perspectivas en torno al hecho social obligan, en cierto modo, a este esfuerzo previo de establecer una suerte de significados compartidos incluidos en la cuestión que se va a abordar. Este hecho da buena cuenta, también, de una de las primeras premisas que nos empujan a ofrecer una propuesta teórica sobre el hecho socioeducativo: la convicción de que existe una imperiosa necesidad de comenzar a establecer un acuerdo de mínimos en torno a cuáles son los elementos claves que definen la educación social.

La Educación Social es un saber en acción. A través de la generación de conocimiento pedagógico, pretende desarrollar métodos y prácticas que incidan y transformen la realidad, desde una propuesta que busca facilitar la creación de formas de relación y convivencia más justas, pues la práctica socioeducativa opera en el universo de significados compartidos que constituye la realidad social, centrándose en la defensa equitativa de los derechos humanos fundamentales. Teniendo esto en cuenta, la delimitación conceptual de qué es y qué no es Educación Social facilita el desarrollo de una narrativa sobre su propuesta de acción, su manera de incidir en las interacciones con personas y grupos para generar nuevos escenarios de relación social. Como saber en acción, la Educación Social es y se constituye en sus métodos y fines, en su praxis (Sáez y G^a-Molina, 2006). Esta praxis es la que la distingue de otros tipos de actuación sobre la realidad social, que no pueden ser definidos como Educación Social. Delimitar conceptualmente qué elementos de su práctica permiten que la Educación Social se materialice como saber en acción es la principal finalidad de la teoría ontopraxeológica que aquí desarrollamos.

Entendemos que el ser-educador es indisociable de la práctica socioeducativa, siendo ésta la que da contenido, significativo, al hecho mismo de ser educador social. Esta afirmación nos obliga a definir de forma clara, expositiva y estructurada, sin ambigüedades y categóricamente, a qué nos referimos cuando hablamos de práctica socioeducativa. Por ello es fundamental entender que la práctica socioeducativa es aquella acción del sujeto profesional que, teniendo como finalidad el desarrollo del educando y su contexto, aplica los fundamentos científicos y técnicos de la pedagogía social a través

de métodos educativos, en base a los fundamentos ontopraxeológicos de la Educación Social, entendidos como aquellos elementos que son condición de posibilidad para identificar la práctica socioeducativa. Desde esta perspectiva, la acción socioeducativa debe ser capaz de, a través de procesos pedagógicos:

- Generar y establecer análisis basados en procesos racionales: Capacidad racional
- Generar y establecer relaciones con personas y comunidades: Capacidad relacional
- Generar y establecer dinámicas de incidencia y organización social en base al bienestar: Capacidad política.
- Generar y establecer valores prosociales y límites éticos: Capacidad ética.

La actuación desde el ser-educador, como profesional de la acción socioeducativa, es el acto donde la educación social es, donde se materializa, donde el saber es saber en acción. La práctica socioeducativa, para ser tal, debe aglutinar estos fundamentos ontopraxeológicos, expresados como capacidades de la propia acción socioeducativa. La ausencia de alguna de estas capacidades deja desprovista de elementos de identificación a la práctica socioeducativa.

La definición de Educación Social que emana de esta reflexión, genera una necesaria distinción entre métodos y fines de la acción socioeducativa: los fines de la educación social afectan al educando y por ello le involucran en el proceso de desarrollo y negociación de los objetivos a alcanzar; los métodos interpelan al profesional y su acervo pedagógico en la aplicación fundamentada del diseño y desarrollo de los mismos, teniendo en consideración las aportaciones realizadas por Esteve (2010) sobre la red nomológica de la Educación y los criterios para su definición. Mientras que los fines de la acción socioeducativa involucran al educando en su definición y desarrollo, los métodos socioeducativos corresponden al profesional y a su fundamentación científico-técnica, la cual es desconocida por el educando.

Por un lado, la formación universitaria en Educación Social trata de aportar estos conocimientos científico-técnicos y, por otro lado, la cobertura de puestos de trabajo remunerados en la categoría de educador social pretende ofrecer una plataforma desde la que aplicarlos. No obstante, ambos elementos no son suficientes para afirmar que quien se encuentra en posesión de este título y en el ejercicio profesional pueda denominarse o

ser educador social. Desde esta perspectiva, el ser-educador requiere, además de estas dos condiciones previas, del desempeño de una práctica socioeducativa desde los fundamentos de la teoría ontopraxeológica.

REFERENCIAS

- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: CGCEES.
- Esteve, J. M. (2010). Educar, un compromiso con la memoria. Barcelona: Graó.
- Fukuyama, F. (1992). El fin de la historia y el último hombre. Barcelona: Planeta.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, 183 (147-168).
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la Justicia Social bajo regímenes neoliberales. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(2), 13-27. DOI: 10.15366/riejs2015.4.2.
- Muñoz, F.A. y Molina, B. (ed.) (2009). Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz. Granada: Eirene.
- Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 10 (122-133).
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2021). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 37, 129-142. DOI: 10.7179/PSRI_2021.37.09.
- Sáez, J. y G^a-Molina, J. M. (2006). Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 26.

TRABAJANDO LOS ODS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS DE ESPECIAL COMPLEJIDAD

Marta Varo-Martí, Alejandro de los Santos, Miguel Ángel Arrabal-Carrasco, María Nieto-Martínez

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se expondrá una recopilación bibliográfica sobre la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como sus implicaciones para el planeta y la calidad de vida de todas las personas. También se recogerán experiencias de las autoras y autores sobre el trabajo realizado en diferentes ámbitos educativos, los objetivos trabajados y cómo resultaron las experiencias, de tal forma que quede reflejada no solo la necesidad de trabajar los diferentes ODS, sino exponer que existen diversidad de formas de trabajarlos.

Finalmente, se mostrará que es posible abordarlos en diferentes etapas educativas en la vida de una persona, desde la población más joven hasta la adulta, y también desde los centros educativos formales de difícil desempeño así como con población en formación y educación no reglada, señalando no sólo la posibilidad de trabajar estos objetivos en escuelas convencionales sino en diferentes ámbitos de la vida y de diferentes formas siguiendo métodos pedagógicos adaptados a los recursos que se tienen en un momento determinado.

1. MÉTODO

Atendiendo a Pintor (2020), los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como los ODS, consisten en un desafío a nivel global que se compromete con las personas, el planeta y la prosperidad para la paz y la justicia. Este proyecto lo adoptó la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 25 de septiembre de 2015 como retos de la Agenda 2030 y siendo el precursor de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los cuales fueron propuestos al principio del siglo con el principal objetivo de erradicar la pobreza.

La Agenda actualmente consta de 17 objetivos transversales desde los ámbitos económico, social y ambiental, los cuales se desarrollaron desde consultas públicas con negociaciones internacionales y contactos de la sociedad. Pese a este compromiso con atender las necesidades principalmente de las personas más pobres y vulnerables, durante

este período han concurrido y suceden dificultades de gran complejidad como el terrorismo, la inestabilidad política, los desastres medioambientales o la COVID-19, entre otras (Pintor, 2020).

En referencia a la ONU (s.f.), dichos objetivos son los que se indican a continuación:

1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna.
8. Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos.
9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos.
15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad.
16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Conseguir una educación de calidad, además de ocupar un objetivo específico dentro de la Agenda 2030, es, sin duda, una prioridad para cualquier sistema democrático

actual. No hay que perder de vista que, “«además de ser un fin en sí misma, la educación se considera un instrumento clave para el logro de todos los ODS» (Gamba y Arias, 2017: 14)” (Montero, 2021, p. 3).

Por ello, cabe destacar el objetivo número 4 de los ODS que abarca específicamente el ámbito educativo y que por tanto irá enfocado a tratar los diversos retos del mismo en los centros y espacios de nuestra experiencia formativa. Las metas que conforman este objetivo atendiendo a la ONU son: asegurar la escolarización y promoción de la enseñanza primaria y secundaria para toda la población desde una oferta gratuita y donde se trabaje la equidad; una enseñanza preescolar además de atención y desarrollo que habilite el desarrollo de unos estudios primarios de forma satisfactoria; la accesibilidad a una formación técnica, profesional y superior para la entrada al mundo laboral; una mayor oferta de empleo para toda la población; erradicar las desigualdades sociales, ya sea por razón de género, diversidad funcional, entre otros colectivos en situaciones de vulnerabilidad; lograr que toda la población joven y la mayoría de la adulta esté alfabetizada y tenga nociones básicas de aritmética; conocimiento para el fomento del desarrollo sostenible desde los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz, la ciudadanía y la diversidad cultural.

Además de ello, se pretende que los centros educativos se adecuen a las necesidades y al contexto del alumnado, que existan más becas y ayudas que puedan estar disponibles principalmente para los colectivos en situaciones de mayor vulnerabilidad y que haya una mayor oferta de docentes cualificados, también con principal hincapié en las zonas más vulnerables y de mayor necesidad (ONU, s.f.).

Como se dice en la Declaración de Incheon: “Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”. Y esta visión planetaria e interrelacional no debe dejar fuera el medioambiente como 'sujeto' de derechos en sí (Vila, Caride y Buxarraís, 2018, p. 23).

1. RESULTADOS

1. Cooperación Internacional en zona rural de Guatemala

El contexto en el cual nos situamos es en un pueblo denominado San Cristóbal, localizado en el departamento de Alta Verapaz, de la República de Guatemala. El municipio de San Cristóbal Verapaz está considerado uno de los 125 municipios con mayor índice de pobreza y pobreza extrema, ya que tiene un 77% de pobreza en general y 29% en extrema pobreza (INE, 2014). Dentro de éste, nos encontramos en el colegio

confesional de “Nuestra Señora de los Desamparados”, donde, a su vez, se encuentra el Hogar de niños y niñas de Nuestra Señora de los Desamparados y San José de la Montaña. Dicho voluntariado se realizó durante tres meses, llevando a cabo las funciones de maestra y pedagoga, realizando intervenciones socioeducativas con los niños y niñas del hogar.

Llevando a cabo una relación entre la experiencia vivida y los distintos ODS comentados anteriormente, se destacan a continuación los más relevantes.

1. Salud y bienestar (ODS 3)

Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades; establecer rutinas de ducha, lavado de ropa y cepillado dental. Erradicación de liendres y piojos. Mantenimiento del orden y la higiene de los espacios del hogar. Cuidado y acompañamiento continuo, especialmente en situaciones de vulnerabilidad (accidentes domésticos, enfermedades, etc.). Contribución al fortalecimiento de una red afectiva sostenible. Fomentar un estilo de vida saludable tanto físico como mentalmente a través del deporte, el juego, la alimentación, talleres, dibujo, etc. Afecto, protección y disponibilidad de una figura de apoyo.

1. Educación en calidad (ODS 4)

La función primordial ha sido garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; proporción de apoyo educativo y refuerzo de las áreas escolares tanto en Educación Primaria como en Secundaria. También, se ha llevado a cabo una educación transversal durante la convivencia en valores ético-morales, derechos y deberes, respeto y buen trato en la interacción con las compañeras de la casa hogar. Por último, se ha fomentado la educación emocional proporcionando herramientas y recursos para el enriquecimiento personal a partir de lo cotidiano.

1. Igualdad de género (ODS 5)

Guatemala está enmarcado en un pensamiento machista. Con nuestra estancia, uno de los objetivos primordiales era el lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; exposición de opiniones alternativas encaminadas a la ruptura de tópicos machistas. Para ello, mediante actitudes, palabras y valores como ejemplo para trabajar la igualdad ofreciendo conductas igualitarias interesadas en el feminismo, ya que, lo que suele ocurrir, es que, por desgracia, a causa del desconocimiento, son las propias mujeres las que tienen un pensamiento machista interno.

1. Paz, justicia e instituciones (ODS 16)

Por último, en relación a este último objetivo, se ha intentado promover las sociedades justas, pacíficas e inclusivas, mediante la mediación de conflictos que surgían en el hogar, ya que es cierto que muchos de los niños tenían actitudes y conductas agresivas, por lo que una de las finalidades era conseguir un clima cálido y respetuoso basado en el cariño y el amor.

1. Aprendizaje del Idioma en Cruz Roja

El siguiente entorno que describimos en esta comunicación se trata del Servicio Educativo de la institución de Cruz Roja Española en la ciudad de Málaga, España. Su práctica se desarrolla en el Edificio de Usos Múltiples de la Universidad de Málaga (UMA) donde se ofrece a las personas usuarias no hispanohablantes clases de castellano para su desenvolvimiento en el contexto nacional para poder más adelante buscar empleo y tener con ello una vida digna. El alumnado del servicio es mayor de edad y provienen de contextos más vulnerables y con historias muy complejas de afrontar que, por diversas circunstancias, les lleva a tomar la iniciativa de emigrar hacia España, desde países principalmente del continente africano como Malí o Senegal, o países de Europa oriental como Ucrania. Las prácticas externas llevadas a cabo en este contexto tuvieron una duración de 3 meses desempeñando la función de docente colaborador y las cuales se vieron alteradas al formato virtual a causa de la COVID-19 al mes de haberlas comenzado.

1. Fin a la pobreza y crecimiento económico y empleo (ODS 1 y 8)

En definitiva, el objeto principal de la institución es el de asegurar la inserción social, cultural y laboral de las personas que migran al país. Pretende poder habilitarlas para trabajar y participar de la ciudadanía española desde la inclusión social y la formación educativa y profesional. Por ello, aunque no haga un impacto a nivel global, la entidad ofrece los recursos que atiendan a sus necesidades desde su autosuficiencia como ciudadanos libres.

1. Educación de calidad (ODS 4)

Concretamente, el Servicio Educativo y el de Aprendizaje del Idioma se encargan de poder ofrecerles una formación lingüística y comunicativa para su inclusión en el entorno. Muchas de las personas que pasan a prestarse de los servicios de la entidad son analfabetos y también es su responsabilidad enseñarles desde lo básico para que

consecuentemente puedan atender una entrevista de empleo, comunicarse en el país, entre otras habilidades necesarias para la inclusión social.

1. Igualdad de género y reducir las desigualdades (ODS 5 y 10)

Cruz Roja es consciente de la desigualdad y discriminación estructural que sufren las mujeres a causa de las dinámicas de poder y opresión, entre otros colectivos vulnerados como son las etnias diferentes a la blanca o la diversidad sexual. Es por este motivo por el cual la entidad ofrece también formación transversal sobre temas como el género con el fin de la reflexión y deconstrucción de las personas usuarias en cuanto a su forma de concebir a la mujer en una sociedad democrática en la cual son dignas de los mismos derechos y deberes que el hombre.

1. Paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16)

Por ende, la misión es también que la sociedad española acoja a los recién llegados y los reciba como ciudadanos quienes han de ser respetados, valorados y considerados igual de válidos para formar parte de la ciudadanía, de forma que exista también un ambiente intercultural que pueda enriquecerse y aprender de otras historias, contextos y culturas desde el diálogo, la sensibilización y la equidad.

1. Actividad de sensibilización en Cruz Roja

Además de lo mencionado anteriormente sobre el aprendizaje del castellano en Cruz Roja, esta ONG también ha realizado actividades de sensibilización en diferentes centros educativos donde se puede destacar una en especial, con una duración de entre 24 a 48 horas donde el objetivo principal fue fomentar el pensamiento crítico y sensibilizar sobre el proceso migratorio de las personas inmigrantes/refugiadas, en la cual se simuló todo el proceso migratorio con diferentes problemáticas durante el camino. Cabe indicar que este tipo de actividades ya no podrá ser realizada mientras siga la alerta de pandemia por COVID-19, debido a la necesidad de interactuar entre todas las personas y las características propias del *role-play*.

La actividad fue llevada a cabo por personal voluntario previamente formado a través de la misma experiencia que el alumnado de los centros educativos de Andalucía que decidieron participar. Dicho alumnado fue formado a lo largo del curso para realizar finalmente esta actividad en Cerro Muriano (Córdoba, España), un lugar propicio gracias a su ubicación geográfica para poder simular dicho proceso de migración.

Para empezar la simulación se dividieron por grupos familiares, su rol se modificó y las chicas pasarían a ser consideradas chicos y viceversa con una historia de vida

concreta y problemas de salud específicos en algunos casos. Se les “requisaron” algunas de sus pertenencias y continuaron el proceso de migración simulado a través de una pequeña ruta de senderismo donde se encontrarían a milicias, llegarían más adelante a un campo de refugiados, perderían sus pertenencias por culpa de un bombardeo y pasarían la noche finalmente en un país al que llegarían y sería considerado como seguro: Suiza. Entre tanto, realizarían actividades propias de la simulación, así como “castigos” por la milicia donde la intención era realizar un desgaste físico haciendo que realizaran sentadillas u otro ejercicio. Si alguien no podía por problemas reales de salud los debía hacer otra persona del grupo “familiar”, de esta forma se les mostraba que era preferible esto a, por ejemplo, que matasen al miembro de la familia de un tiro o lo dejaran mal herido.

Finalmente, la actividad finalizaría al día siguiente con la exposición de dos testimonios reales de personas que realizaron un largo proceso migratorio siendo menores de edad. De esta forma, el alumnado participante podía relacionar fácilmente su experiencia vivida en este *role-play* con la experiencia real de estas personas y, además, podrían resolver dudas sobre dicha migración donde comprenderían de primera mano las emociones reales que supone tener que huir o marcharte de tu país para buscar una vida mejor o huir por riesgo de muerte, entre otros motivos.

1. Paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16)

Por tanto, el ODS número 16 estaría totalmente presente en dicha actividad, puesto que se trata de concienciar a la población española en el proceso migratorio de multitud de personas y la necesidad imperiosa de comprender la situación que les lleva a marcharse o huir de sus países. Además de señalar la importancia que tienen las diferentes instituciones para la seguridad de las personas, pues en caso de que las instituciones no fueran sólidas difícilmente serían seguras o protegerían los derechos humanos que les corresponden a estas personas y a otras.

1. ODS en CEIP Severo Ochoa (Málaga, España)

En colegios donde el alumnado se encuentra en una situación de grave riesgo de exclusión social, como son aquellos catalogados por la Junta de Andalucía como centros de difícil desempeño, es fundamental darles la oportunidad de conocer los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y ser partícipes de la renovación y el cambio hacia un mundo sostenible, justo e igualitario (Murga-Menoyo, 2020), con el fin de darles la oportunidad a ellos también de ser los líderes del futuro. En este caso, la experiencia se llevó a cabo

en el CEIP Severo Ochoa de Málaga, España, un colegio situado cerca de la barriada de La Corta, lugar de donde proviene su alumnado y siendo el primer colegio de Málaga en trabajarlos, otorgándoles un premio por dicha labor. Cabe decir que las familias del centro viven en un contexto marginal y de grave riesgo de exclusión social. Es por ello por lo que se ha visto conveniente trabajar por talleres las distintas ODS que conforman dicha Agenda. Estos se realizaron entre los cursos escolares de 5º y 6º de primaria durante todo el curso escolar. En los meses que se realizaron las prácticas, el proyecto dinamizador de los ODS constó de cinco talleres.

1. Taller 1: Ciudades y comunidades sostenibles y producción y consumo responsable (ODS 10 y 11)

Con esta dinámica se pretende captar desde el inicio la atención de todos los alumnos y alumnas de clase. La palabra “sostenibilidad” y la frase “salvar al planeta” son las responsables de guiar el comienzo de la explicación de ambos ODS. Para focalizar la acción que pueden realizar los jóvenes para intentar ralentizar el cambio climático se enseñan las 3R: Reducir, Reutilizar y Reciclar. Cada uno de los conceptos se plantea de manera informativa y reflexiva. Sobre el reciclaje se explica cómo todos los desperdicios que no son correctamente desechados van directos al océano. Para un mayor impacto, se visiona un corto de Pixar llamado *Lemon*, donde se observa como una tortuga y una gaviota luchan por sobrevivir en un océano lleno de plástico. De esta manera, se espera que los alumnos tomen conciencia de no tirar basura donde no es debido.

1. Taller 2: Acción por el clima (ODS 13)

El ODS 13 introduce los objetivos relacionados con el Planeta, por ello se expone qué es el cambio climático, causas y consecuencias. Para explicar las consecuencias, se visualiza un vídeo que recoge toda la información básica para asentar los conocimientos adquiridos. A continuación, se realiza un experimento en el aula con agua y aceite para enseñar otra forma de contaminación. Finalmente, se presenta la figura de Greta Thunberg como representante de las futuras generaciones para frenar el cambio climático.

1. Taller 3: Vida submarina (ODS 14)

Se repasan los datos presentados en el taller pasado sobre el ODS 14. La problemática del plástico y los animales marinos está muy presente a lo largo de los talleres. Para hablar de las posibles soluciones, se les enseña un vídeo explicativo de cuáles son las opciones que se están poniendo sobre la mesa. Con esto, se pretende dar

ánimos a los estudiantes para que crean en el cambio positivo y tener esperanzas por un océano con un futuro para todos.

1. Taller 4: Vida de ecosistemas terrestres (ODS 15)

En este taller se utiliza el documental ‘Una vida en nuestro planeta’, realizado por el reconocido científico naturalista David Attenbotoug. A través de la historia de la evolución del planeta, expone los hechos del cambio climático. Con las explicaciones visuales del documental se espera que los alumnos integren mejor los conceptos claves como la biodiversidad, la fauna, la extinción, etc. La protección de los ecosistemas y las especies de animales que viven en él es el eje clave de este taller. Por ello, se explicará la situación de la fauna que habita en España. Se introducirán los animales en función de su consideración dentro de la sociedad (animales de granja, animales silvestres y plagas).

1. Taller 5: Paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para alcanzar los objetivos (ODS 16 y 17)

Para desarrollar el taller, entrelazando ambos objetivos, se utilizan ejercicios dinámicos donde los alumnos están en el eje central. Se habla de paz en términos generales y globales donde se introduce el ejemplo de la situación de Palestina e Israel, debido a la actualidad de los sucesos bélicos. Se pretende entablar un diálogo sobre la definición de paz y alianzas, para ello, se toman tres pilares claves para poder relacionar ambos conceptos: comunicación, respeto y empatía. Se da paso a la actividad principal del taller.

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sabemos que la educación es la herramienta más poderosa que podemos brindar a las generaciones futuras para que se conviertan en ciudadanos libres, con pensamiento crítico y capacidad de trabajo, convirtiéndose en los agentes de cambio que necesitamos como sociedad. Precisamente, el trabajo de los ODS es fundamental que se realice en distintos ámbitos si queremos paliar las desigualdades sociales y para ello, es importante la colaboración y la creación de lazos en común con entidades sin ánimo de lucro, con centros educativos, etc., para poder derribar las barreras que limitan a la población más vulnerable, luchando por la igualdad de género y consiguiendo de esta forma la creación de un mundo más justo y, sobre todo, encaminado hacia la paz.

Como vemos, son muchos los esfuerzos que se están llevando a cabo por diferentes instituciones, centros educativos de distintos países, etc., para que estos ODS se integren dentro de la práctica educativa. Sólo así los futuros ciudadanos serán

conscientes de las necesidades que tiene este y de las realidades que son necesarias cambiar para vivir en un mundo mejor y qué mejor que la educación para conseguirlo. El alumnado con el que enseñamos y abordamos los ODS, serán los herederos de la sociedad que continuará el legado de los mismos, por lo que es muy importante crear conciencia en los jóvenes y niños de hoy porque eso significa trabajar con vistas al futuro, puesto que ellos serán los líderes formados con una conciencia clara para la posteridad y tendrán en sus manos la construcción de un mundo mejor.

REFERENCIAS

de Paredes, C., Aparicio, L., Escamilla, C. & Giménez, E. (2019) Como se trabajan los ODS en el aula. Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVI FECIES. Libro de Actas, p. 295.

Montero, MD. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, 23. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>

Murga-Menoyo, MÁ. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>

Programación ODS Mayo y Junio CEIP Severo Ochoa. (2021). *Programación ODS Mayo y Junio CEIP Severo Ochoa*.

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado el 10 de octubre de 2021 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/> Pintor, HC. (2020). Los desafíos de la Agenda 2030: educación y ciudadanía global. Notas del coordinador del número 19. *Revista Comillas*, 19.

Vila, ES., Caride, JA. & Buxarrais, MR. (Noviembre de 2018). Educación, sostenibilidad y ética: desafíos ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En I. Carrillo (Presidencia), XXXVII Seminari Interuniversitari de Teoria de l'Educació SITE. Congreso llevado a cabo en San Cristóbal de La Laguna, España.

CAPÍTULO 27.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, PARA LA FORMACIÓN DE LOS AGENTES DE CAMBIO, EN EL MARCO DEL PROGRAMA SOCIAL CHANGE MAKERS

Juan Antonio Torrecilla-García , Agnieszka Grazyna Skotnicka

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de las competencias comunicativas está suponiendo un verdadero reto en los marcos de las titulaciones universitarias en España. Desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) este marco competencial ha de subyacer, es decir, estar embebido en las programaciones docentes, lo que ha de desembocar en un nuevo modelo de enseñanza marcado por la consecución de mayor autonomía y autogestión por parte del alumnado universitario. En consecuencia, esto implica un cambio en la estructura de los programas universitarios y la necesaria aparición de nuevos itinerarios ajustados a la realidad contextualizada del mercado laboral y del entorno social. Por otro lado, las estrategias supranacionales relacionadas con la Agenda 2030 y con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, implican la aparición de diferentes demandas de bloques competenciales, para hacer frente a los perfiles sociales profesionalizados y vinculados a trabajos con colectivos sociales vulnerables, con la educación a lo largo de la vida, el bienestar, la sostenibilidad en su amplio sentido como ejes vertebradores. Así, esto revierte en la necesidad de dotar de un bagaje competencial a los denominados Agentes del Cambio, perfiles transversales cuya misión principal es facilitar la aparición de nuevos modelos de relaciones sociales, de nuevos servicios para la sociedad, y de nuevas acciones de avances del bienestar social entre otros.

Por lo tanto, la situación descrita anteriormente y roadmap, cambia un modelo de enseñanza universitaria hacia un sistema basado en el autocompromiso, aprendizaje-servicio, aprendizaje por proyecto. Y virando, a su vez, el rol del profesorado y del estudiante universitario. En este sentido, ha de tratarse, por lo tanto, de un modelo centrado en los estudiantes y en su desempeño vinculado estrechamente a *learning-by-doing*, un aprendizaje activo y, a su vez, transformacional. De ahí que el docente universitario se transforma en el facilitador del aprendizaje, convirtiéndose en el activador de la acción social transformadora. Por todo lo anterior, sólo así puede emerger un perfil

de Agente de Cambio, ya demandado por muchas organizaciones sociales, así como las instituciones públicas.

No obstante, la aparición de este perfil tiene un claro eje común, que permite centrar el esfuerzo de diferentes programas didácticos fundamentados en una clasificación basada en las competencias técnicas propias de cada una de las titulaciones universitarias. De esta forma, las competencias comunicativas adquieren un cáliz de eje vertebrador para el marco de habilidades imprescindibles para los Agentes del Cambio, sin distinción del ámbito en el cual se va a desarrollar su futura labor. Siendo a su vez, la adquisición de estas competencias muy poco ejercitadas en la mayoría de las carreras universitarias, al menos a nivel de aprendizaje práctico o guiado por los docentes especializados en aspectos como análisis del discurso, elaboración de piezas informativas según el público objetivos, comunicación transmedia, comunicación con apoyo audiovisual, creatividad u oratoria.

Así pues, ante este nuevo escenario se eleva al máximo el potencial de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL), como un marco instrumental eficaz para la adquisición de los conocimientos y competencias que la sociedad, el mercado y el contexto del cambio continuo se está imponiendo al estudiantado y a los futuros egresados universitarios. Si bien, la ABP ha sido hasta hace recientemente considerada una innovación educativa en el marco de la Educación Superior, donde imperaba el docente impartidor de clases maestras teóricas, los entornos profesionales actuales exigen otorgar mayor autonomía al alumnado para definir, dentro de los marcos metodológicamente delimitados, el contenido en el que profundizar de manera más práctica, más afín a su propio plan del desarrollo competencial. La ABP en el contexto de los perfiles de Agentes del Cambio adquiere especial relevancia, especialmente desde el prisma de un enfoque holístico de manejo de datos, análisis de información, construcción de contenido a transmitir y formas comunicativas. Siendo estos las áreas imprescindibles para lograr colaboración, compromiso y comprensión necesarios para realizar los cambios relacionados con las personas y centrados en el desarrollo del mundo del futuro. La ABP en este contexto puede alcanzar el rol del activador del desarrollo de los marcos competenciales comunicativos, al reconocer como factor inherente y determinante del cambio, la capacidad de comunicar y de comunicarse con distintos grupos sociales. Además, de interés es también que la ABP vinculada a los proyectos de cambio (ya sean sociales, medioambientales u organizacionales) implica necesariamente acoger la fase de

la investigación-acción (IA), otorgando al alumnado participante un papel activo y reflexivo sobre el proceso y sobre el impacto de las acciones.

2. MÉTODO

Este trabajo se basa en dos pilares iniciales. Por un lado, se ha procedido con el análisis del marco teórico vinculado al desarrollo de competencias comunicativas a través del ABP, realizando una pertinente ampliación sobre las necesidades competenciales de los Agentes del Cambio. En base a este estudio de metodologías confluentes, se ha definido el programa piloto realizado por el Vicerrectorado de Innovación Social y Emprendimiento de la Universidad de Málaga, denominado Social Change Makers, como una experiencia práctica en la que han participado más de 600 estudiantes de diferentes grados de la entidad.

2.1. Marco teórico

Facilitar al alumnado universitario una aproximación hacia los retos actuales, especialmente los vinculados a los ODS requiere un cambio del paradigma hacia la centralidad del alumno como activador del cambio (Craig & Markowitz, 2017; Cunha & Benneworth, 2013; Fontenelle-Tereshchuk, 2020; Vorley & Nelles, 2008) preparándolo a su vez a asumir en el futuro profesional el rol de Agente de Cambio caracterizado por un conjunto de competencias transversales superpuestas sobre la base técnica del aprendizaje de cada titulación académica (Abu-Saifan, 2012; Olejnik, 2019; Thorogood et al., 2018). Para profesionalizar el perfil del Agente de Cambio es necesario construir un cambio curricular transformador a nivel universitario que sea sostenible y con un enfoque sistemático y global (Anderson, Domanski & Janz, 2019; Ramirez, 2011; Scheer, Noweski & Meinel, 2012). Estas propuestas de aprendizaje deben necesariamente basarse en el enfoque de sistemas holísticos y de aprendizaje aplicado (Kolb, 2014; Robinson, 2021) y, por lo tanto, *learning-by-doing*, *thinking by prototyping*, aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en proyectos pueden tomar el liderazgo dentro de los programas universitarios vinculados a los perfiles de Agentes de Cambio (Fleischmann, 2013; Pappas et al., 2018).

La transformación de las ideas en acción requiere la capacidad de comunicarse y acceder a la colaboración, los conocimientos y destrezas para aunar esfuerzos de equipo y alcanzar la eficacia para apalancar el cambio. Aprovechar las soluciones incluye la necesidad de valorar y entender diversas visiones del mundo, pudiendo comunicarlo de manera comprensiva y sintetizada (Barnett, 2012; Urciuoli, 2019). Esto significa que la forma de resolver un problema puede no ser congruente con cómo otros ven el mismo

problema o solución, ni los valores y prioridades necesariamente se alinean. A menudo es difícil negociar una solución que funcione para todos, y el diálogo es de importancia crítica para este proceso de colaboración y consulta. Esto implica dar prioridad a modelos efectivos de comunicación y de transmisión de ideas (Benson, 2013; Edmonds & Stolk, 2018; Marie & McGowan, 2017).

2.2 Metodología

Este proyecto se basa en la realización de una revisión de literatura de alcance (scoping review) con relación a los conceptos y enfoques teóricos vinculados a la adquisición de competencias comunicativas a través de ABP y en relación a los perfiles profesionales emergentes de los Agentes de Cambio. Se ha procedido con la búsqueda de publicaciones científicas en las bases de datos Scopus, WoS, SciMago, Google Scholar y el posterior análisis. El proyecto piloto Social Change Makers ha sido descrito y analizado partiendo de la observación participante, el análisis de trabajos y de discursos y las entrevistas con los estudiantes que han participado en los tres bloques del programa. Se ha procedido con la reflexión centrada en confirmación hasta qué punto la metodología del aprendizaje basado en proyectos ha sido el facilitador y/o activador de mejoras en las competencias comunicativas por parte de los participantes. Este proyecto se ha centrado en generar un escenario de aprendizaje de competencias comunicativas tanto individual como colectivo (por equipos, y en asambleas) siendo este requerido dada la pluralidad, diversidad, variedad de las actitudes, experiencias y vivencias de los potenciales usuarios relacionados con el cambio social.

3. RESULTADOS

Social Change Makers es un programa propio de la Universidad de Málaga que pretende activar el potencial del alumnado hacia el desarrollo de proyectos y compromiso necesarios para convertirse en los Agentes del Cambio. Con aspiración de convertirse en el sello de la Universidad de Málaga que distingue al talento universitario y al ecosistema de empresas, organizaciones sociales y administraciones públicas comprometidas con la

Agenda 2030. Y en su vertiente de aprendizaje apuesta por profesionalización del perfil emergente del Agente de Cambio relacionado con las ODS, aplicado a los retos locales, cotidianos y alcanzables por parte del alumnado. Todo este proyecto con estrecha relación con más de 60 entidades (empresas, instituciones, asociaciones y ONGs) del entorno.

Este programa ha sido llevado a cabo durante meses de enero a julio 2021, alcanzando una participación total de 507 alumnos de diversas titulaciones de la Universidad de Málaga. Siendo un programa de desarrollo de un marco competencial completo, pero con especial énfasis en las competencias comunicativas y colaborativas, en consideración de los promotores como las piedras angulares del perfil de un Agente de Cambio.

Figura 1

Esquema de itinerario de Social Change Makers.

Nota. Fuente: Elaboración propia

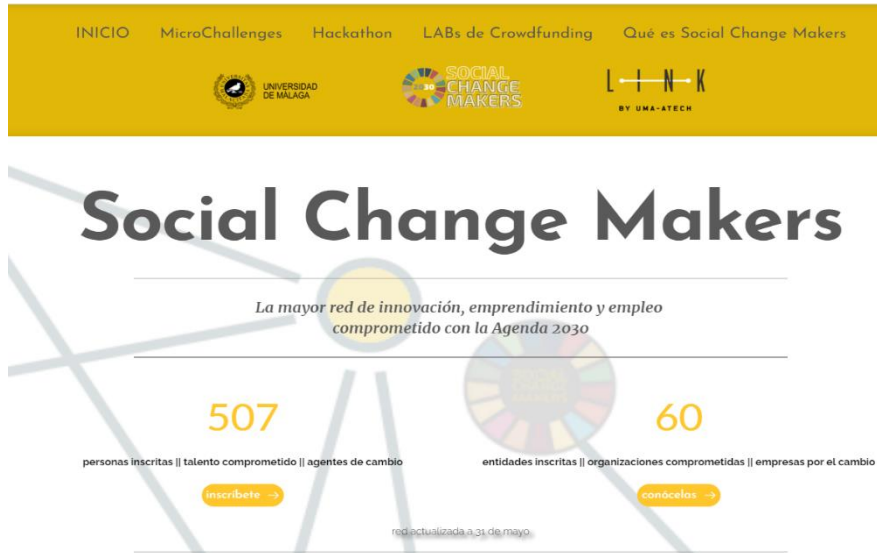
En este caso la Universidad de Málaga ha convocado al talento universitario para facilitar experiencias y oportunidades reales de empleabilidad, innovación y emprendimiento social, estimulando la aparición de soluciones a problemas y retos relacionados con los ODS. SCM se ha articulado para los participantes a través de insignias que se obtienen a medida que van progresando en el desarrollo de los desafíos: desde los pequeños y cotidianos (como lograr reciclar una cantidad estipulada en x días) hasta planteamiento de campañas de crowdfunding para las entidades sociales sin ánimo de lucro del entorno. Por lo tanto, el desarrollo del aprendizaje del alumnado ha sido eminentemente práctico y aplicado, vinculado a las problemáticas reales perceptibles y que les afectan personalmente. Este enfoque ha conseguido una participación multitudinaria y una motivación por parte de los participantes.

Al aplicar la metodología de ABP se ha facilitado al alumnado una mínima estructura e indicaciones como buscar la información necesaria y se ha promovido actitudes proactivas. A su vez, dadas las circunstancias de limitaciones de formatos presenciales se ha puesto especial énfasis en la comunicación y expresión escrita,

multimedia y oratoria en las diversas presentaciones, que por ende han servido para evaluar el trabajo de cada participante de cada desafío y/o proyecto.

Figura 2

Esquema del programa Social Change Makers en formato Web



Nota. Fuente: www.socialchangemakers.es

En primer bloque de actividades vinculados a pequeños proyectos de concienciación y sensibilización han sido los MicroChallenges, enfocados en la comunicación en formatos multimedia a través de redes social, las soluciones, los logros o las llamadas a la acción relacionados con 17 retos lanzados semanalmente y cuyas características se correspondían a los 17 ODS. Con una participación de más de 400 alumnos se ha logrado un impacto en las redes sociales. Resultando de interés tanto el impacto de los formatos, enfoques y líneas comunicativas escogidas por los alumnos. Se les ha requerido una publicación en abierto de mensajes grabados en formato video o de composiciones texto-imagen que reflejaran cada desafío concreto.

Figura 3

Aportaciones a los MicroChallenges en el marco de Social Change Makers



Nota. Fuente: Extraído de las redes sociales de @linkbyuma

En el bloque de HackathonSCM han participado 176 alumnos distribuidos en 32 equipos. Cada uno de los equipos tenía como el objetivo realizar un proyecto relacionado con los 17 retos reales propuestos por las entidades del entorno. Ya sea en formato de proyecto de emprendimiento, proyecto de innovación o proyecto de concienciación. Como el resultado se han alcanzado 14 presentaciones finales de proyectos. Presentaciones realizadas en formato video de 3 minutos narrando y promocionando la solución alcanzada.

Figura 4

Presentaciones públicas de los proyectos del Hackathon de Social Change Makers



Nota. Fuente: Extraído de las redes sociales de @linkbyuma

En el tercer bloque de actividades y en colaboración principal de Mi Grano de Arena, plataforma nacional de crowdfunding de donación se ha llevado a cabo formación y desarrollo de proyectos por equipos vinculados a las necesidades de financiación de 6 entidades sociales del entorno cercano. El equipo de docentes-profesionales del ámbito de la financiación colectiva han sido los encargados de formar y dar las herramientas necesarias, a través de los LABS, a los participantes para hacer campañas de captación de fondos en el formato de crowdfunding. Esto ha implicado un desarrollo de proyecto, pero ante todo un aprendizaje-servicio muy estrechamente vinculado a las competencias comunicativas, dado que el alumnado tenía que generar los mensajes en diversos formatos comunicativos suficientemente potentes para que las entidades lograsen donativos por parte de un público general.

Figura 5

Presentaciones públicas de las campañas de crowdfunding de Social Change Makers

Nota. Fuente: Extraído de las redes sociales de @linkbyuma

Los resultados cuantitativos de este programa han excedido las expectativas iniciales confirmando, por lo tanto, el interés del alumnado en participar en acciones formativas de índole práctico y las que a su vez son percibidas como útiles, socialmente comprometidas y con potencial impacto real sobre el entorno. Tanto el interés por adquirir las competencias de gestión de proyectos (que son practicadas y adquiridas de manera casi inconsciente en ABP) como especial énfasis en las habilidades de comunicación, han sido valoradas muy positivamente por parte de la mayoría de los participantes, alcanzando valoración de 4,7/5 en la encuesta de satisfacción. Cabe destacar que, constatado en las entrevistas personales con los participantes, especialmente los equipos de hackathon y equipos de Crowdfunding Labs, existe una demanda por parte de alumnado tanto de mejorar las competencias comunicativas en los entornos de aprendizaje, como para vincular su aprendizaje al compromiso social y propuestas de cambio hacia el futuro.

4. CONCLUSIONES

El efecto del programa SCM en el desarrollo de competencias comunicativas del alumnado con inquietudes hacia el cambio social que puede ser articulado a través de las metas de los ODS ha sido significativo. Especialmente en la comunicación verbal en formato multimedia, en la estructuración de discursos y en la elaboración de pequeñas piezas comunicativas destinadas a generar impacto real sobre la audiencia, han sido todas ellas potenciadas, demostrando, a su vez, que proponer un marco del aprendizaje por proyecto vinculado a retos reales, es capaz de activar toda la implicación, motivación, colaboración, fidelización, compromiso y sinergias del talento comprometido universitario. Pero incluso más allá del entorno universitario, estableciéndose canales

comunicativos que pueden ser vehículos de aprendizaje vinculado a las entidades comprometidas. Además, ha aumentado considerablemente la interacción multilateral de los participantes que han escogido como entorno de sus comunicaciones las RRSS por primera vez siendo emisores de comunicaciones como parte de la universidad y sentido parte activa de las RRSS de su universidad.

Por lo tanto, podemos afirmar en base de esta experiencia, que el talento universitario sensibilizado y abierto hacia el cambio social, hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible puede mejorar sus competencias comunicativas a través de acciones concretas (desafíos) y a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, siempre y cuando los retos que se les planteen sean reales y vinculados a entornos próximos, donde la posibilidad de relacionarse con otros participantes, con las entidades del territorio y una centralidad del factor denominado Autoconcepto (responsabilidad, compromiso e motivación, creatividad, presentación de ideas, seguimiento de instrucciones), mejoren el grado de involucración imprescindibles para accionar el afán de superación, y los habituales bloqueos vinculados a las competencias comunicativas.

REFERENCIAS

- Abu-Saifan, S. (2012). Social entrepreneurship: definition and boundaries. *Technology innovation management review*, 2(2).
- Anderson, M., Domanski, D., & Janz, S. (2019). Bridging the gap between academia and practice: social innovation through knowledge exchange. *Atlas of Social Innovation*, available at: [www. socialinnovationatlas. net/fileadmin/PDF](http://www.socialinnovationatlas.net/fileadmin/PDF), 2.
- Barnett, R. (2012). Event-Based Learning-Urmasic Education and the Pedagogy of Sustainment. *Zoon Technica-The Journal for Redirective Design*, 2.
- Benson, S. (2013). Co-creation 101: How to use the crowd as an innovation partner to add value to your brand. *Vision Critical*.
- Craig, R. & Markowitz, T. (2017). The skills gap is actually an awareness gap — And it's easier to fix. Forbes, Web.
- Cunha, J., & Benneworth, P. (2013). Universities' contributions to social innovation: towards a theoretical framework.
- Edmonds, T., & Stolk, J. (2018, October). Developing a framework for collaborative educational change: A study of people, processes, and cultures. In 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-5). IEEE.
- Fleischmann, K. (2013). Integrating multidisciplinary collaboration in undergraduate design education: Too many cooks spoil the broth. In Reitan, J., Lloyd, P., Bohemia, E.

et al. (eds.) (Vol 3, pp. 1212-1230) Proceedings of the DRS//Cumulus conference - The 2nd International Conference for Design Education Researchers. Oslo

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2020). Diversity in the classrooms: A human-centered approach to schools. *Interchange*, 1-11.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Marie, J., & McGowan, S. (2017). Moving towards sustainable outcomes in student partnerships: Partnership values in the pilot year. *International Journal for Students as Partners*, 1(2).

Olejnuk, M. (2019). Sustainable WAC: A Whole Systems Approach to Launching and Developing Writing Across the Curriculum Programs. *Composition Studies*, 47(2), 227-240.

Pappas, I. O., Mora, S., Jaccheri, L., & Mikalef, P. (2018, April). Empowering social innovators through collaborative and experiential learning. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1080-1088). IEEE.

Ramirez Jr., M. (2011). Designing with a social conscience: An emerging area in industrial design education and practice. International Conference on Engineering Design, ICED11. Technical University of Denmark.

Robinson, W. R. (2021). The Intellectual Soul Food Lunch Buffet: The Classroom to Student Media Entrepreneurship. In *Cultivating Entrepreneurial Changemakers Through Digital Media Education* (pp. 108-121). IGI Global.

Scheer, A., Noweski, C. & Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. Presented at Research: Uncertainty Contradiction Value; Design Research Society (DRS); Biennial International Conference, Bangkok, Thailand.

Thorogood, J., Azuma, F., Collins, C., Plyushteva, A., & Marie, J. (2018). Changemakers and change agents: encouraging students as researchers through Changemaker's programmes. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 540-556.

Urciuoli, B. (2019). Leadership communication "skills" and undergraduate neoliberal subjectivity. In *Language and neoliberal governmentality* (pp. 91-109). Routledge.

Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re) conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 1-17.

CAPÍTULO 28.

USO DE RECURSOS EDUCATIVOS Y ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: LA EXPERIENCIA DE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA EN AGUASCALIENTES, MÉXICO.

Lesly Yahaira Rodríguez y Yadira Elizabeth Peralta

1. INTRODUCCIÓN

Ante la emergencia sanitaria por COVID-19, los sistemas educativos de diversos países han tenido que responder de forma inminente. En México, la respuesta se centró en la implementación de la estrategia *Aprende en Casa* para educación básica y media superior. Esta estrategia propone la implementación de un modelo pedagógico centrado en la educación a distancia con el apoyo de canales televisivos abiertos y de paga, programas de radio, plataformas virtuales con acceso desde cualquier dispositivo electrónico, y libros de texto gratuitos como hilo conductor para la programación que se emite a través de los diferentes recursos tecnológicos (SEP, 2020). Considerando que el programa *Aprende en Casa* ha sido la principal estrategia nacional para apoyar el desarrollo de la educación a distancia, el objetivo de este estudio se centró en realizar un análisis descriptivo sobre el funcionamiento del modelo pedagógico que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) adoptó ante la contingencia por COVID-19 y con base en ello plantear directrices en beneficio de los procesos enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos del estudio se centraron en:

1. Conocer las prácticas escolares a distancia en la implementación del modelo pedagógico *Aprende en Casa*.
2. Conocer algunos aspectos socioemocionales asociados a la contingencia sanitaria por COVID-19 durante la implementación del programa *Aprende en Casa*.
3. Definir directrices de apoyo para las prácticas de enseñanza en escuelas primarias públicas que permitan reducir el impacto negativo en la educación primaria por la contingencia sanitaria.

Con base en la información recabada, se reporta la perspectiva de docentes y padres de familia respecto al modelo pedagógico de educación a distancia *Aprende en Casa* implementado en México como respuesta a la contingencia sanitaria por covid-19 durante

el periodo marzo-junio en el ciclo escolar 2019-2020 y agosto-octubre del ciclo 2020-2021. Se obtuvo respuesta de 3,588 docentes de primarias públicas en el Estado de Aguascalientes (84% del total de docentes de primarias públicas en el estado) y 195 padres de familia.

Los resultados muestran que, pese al esfuerzo por implementar una estrategia nacional, ésta no ha sido suficiente para hacer frente a las necesidades de docentes y estudiantes. Por lo que, la mayoría de los docentes utiliza recursos alternativos como las redes sociales y telefonía celular como medios para facilitar la interacción con estudiantes y padres de familia, así como para desarrollar estrategias didácticas que favorezcan la construcción de aprendizajes en circunstancias desfavorables.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo para identificar una serie de características relacionadas con el funcionamiento del modelo pedagógico que la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó a nivel nacional a través del programa *Aprende en Casa*. Los sujetos de estudio fueron el universo de docentes de educación primaria en escuelas públicas del estado de Aguascalientes (4,273) y una *submuestra* de 200 padres de familia que forman parte de una muestra representativa estatal de 1000 estudiantes que participan en el Estudio Longitudinal del Desarrollo de las Niñas y los Niños de Aguascalientes (Miranda, González-Dávila, Rodríguez-Martínez, & Sainz, 2019).

La técnica de obtención de información fue una encuesta en línea auto-administrada para docentes de primaria, utilizando el paquete de encuestas SurveyToGo; y una encuesta vía telefónica para padres de familia con el apoyo de encuestadoras previamente capacitadas y dispositivos electrónicos para capturar la información. Los temas para las encuestas se centraron en el uso de los recursos implementados a partir de la estrategia educativa nacional, estrategias didácticas, acompañamiento emocional y académico. Se complementó la información recabada con docentes mediante las encuestas telefónicas a madres y padres de familia al preguntar sobre el uso y utilidad de los recursos disponibles por parte de sus hijas e hijos, y cuestiones socioemocionales. Esto permitió recabar información que ayuda a describir las condiciones y recursos con que contaron los docentes y padres de familia para llevar a cabo la educación a distancia durante los periodos marzo-junio del ciclo escolar 2019-2020 y agosto-octubre del ciclo 2020-2021.

El análisis de datos se llevó a cabo en el paquete estadístico “R” (versión 4.0.3), y dado que en varias preguntas era posible seleccionar más de una opción de respuesta, los

porcentajes reportados no necesariamente sumarán 100% en todos los casos. Las preguntas de la encuesta estuvieron focalizadas en recolectar información de la experiencia con la educación a distancia tanto de docentes como de padres de familia. Es importante aclarar que la información que se presenta a continuación se basa en estadística descriptiva simple con base en los datos obtenidos, en el caso de la *submuestra* de padres de familia no se tiene representatividad estatal puesto que se recabó información de los hogares que pudieron ser contactados y que aceptaron responder el cuestionario de forma voluntaria.

3. RESULTADOS

Para analizar la experiencia de docentes y padres de familia con la educación a distancia ante la contingencia sanitaria, a continuación se describe información recabada sobre la disponibilidad y uso de las líneas de acción que sustentan la estrategia nacional para la educación a distancia, los recursos que favorecieron los aprendizajes con la educación a distancia, los principales medios de contacto entre docentes y padres de familia y estudiantes, y los aspectos socioemocionales que reportaron los encuestados. Con base en la información recabada se proponen algunas directrices para apoyar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje posterior a la pandemia.

1. Prácticas escolares a distancia durante la implementación del modelo pedagógico *Aprende en Casa*.

Las líneas de acción que sustentan la estrategia *Aprende en Casa* consideran programas televisivos, canales de YouTube, programas radiofónicos, cuadernillos de trabajo, el sitio web aprendenecasa.sep.gob.mx, orientación EDUCATEL, y el correo electrónico aprende en casa (SEP,2020). Con base en la información recabada, se identificó que la mayoría de los docentes encuestados (63%) utilizó los cuadernillos de trabajo como principal herramienta para la práctica de enseñanza en una modalidad de educación a distancia, en segundo lugar, utilizaron los programas televisivos (52%) y después los canales de YouTube (41%). Los recursos menos empleados fueron los programas radiofónicos (1%), la orientación telefónica EDUCATEL (1%), y el correo electrónico (4%).

La percepción de los docentes sobre el acceso que tuvieron sus estudiantes a estas líneas de acción sugiere que los programas televisivos son el recurso más accesible para sus estudiantes (75%), luego los cuadernillos de trabajo (70%) y los canales de YouTube (44%). Por su parte, los padres de familia reportaron que las principales líneas de acción

de la estrategia *Aprende en Casa* que sus hijos utilizaron para la educación a distancia tanto en el ciclo escolar 2019-2020 como al inicio del ciclo escolar 2020-2021 fueron los programas televisivos (69%, 66%), los cuadernillos de trabajo (46%, 44%), y los canales de YouTube (25%, 44%). Al respecto, se identificó una disminución en el uso de los programas televisivos y cuadernillos durante el segundo ciclo escolar de educación a distancia, excepto con los canales de YouTube en el que se reportó un aumento de 19 puntos porcentuales. Además de las líneas de acción del programa *Aprende en Casa*, los padres de familia identificaron el teléfono celular como otro recurso fundamental en el proceso de la educación a distancia, ya que les permitía mantener contacto con los docentes y compartir evidencias de los trabajos realizados en casa. Este recurso se utilizó la mayoría del tiempo en ambos ciclos escolares (97%, 98%).

Los principales medios de contacto entre docentes-estudiantes y padres de familia fueron las redes sociales, principalmente WhatsApp y Messenger (87%), la telefonía celular, con la mensajería de texto y llamadas telefónicas (85%), y en menor medida el correo electrónico, plataformas digitales (Teams, Google Meets, o Zoom) y los recados escritos (20% respectivamente). La información recabada coincide con los datos reportados tanto por docentes como por padres de familia.

La experiencia con la implementación de la primera fase del modelo pedagógico *Aprende en Casa* permitió a los docentes identificar algunos recursos que ellos consideran favorecieron los aprendizajes durante la modalidad de educación a distancia. El 66% de los encuestados señaló específicamente que enviar trabajos en físico a los hogares utilizando cuadernillos de trabajo o fotocopias les permitió dar cierta continuidad a los contenidos y aprendizajes esperados; 64% señaló que las redes sociales facilitaron la organización y seguimiento de las actividades/tareas solicitadas; 42% dijo que los videos pregrabados con explicación de los temas favorecieron ciertos aprendizajes; y 40% dijo que algunas de las líneas de acción de la estrategia nacional abonaron a este propósito.

La percepción de padres de familia fue que las actividades o tareas solicitadas a través de las redes sociales permitió promover aprendizajes en una modalidad a distancia tanto en el ciclo escolar 2019-2020 (71%) como en el ciclo escolar 2020-2021 (79%), luego la opción de los cuadernillos de trabajo con 47% y 46% respectivamente, y las líneas de acción de la estrategia nacional con 36% en ambos ciclos escolares.

Tanto la apreciación de docentes como de padres de familia sobre las líneas de acción que sustentan la estrategia nacional revelan que, si bien fueron un apoyo en la modalidad de educación a distancia, están lejos de ser el recurso principal usado por los

docentes (exceptuando los cuadernillos de trabajo). Por lo tanto, para conocer la percepción sobre la implementación general de la estrategia nacional *Aprende en Casa* por parte de los docentes y padres de familia encuestados, se utilizó una escala de cuatro niveles, en donde el nivel más bajo fue “Muy en desacuerdo” y el más alto “Muy de acuerdo”. El 42% de los docentes señaló estar de acuerdo con la implementación de la estrategia nacional dada las circunstancias por la contingencia sanitaria. Sin embargo, el 58% señaló que los estudiantes aprendieron menos de lo que hubieran aprendido en clases presenciales. Los padres de familia se mostraron más optimistas, ya que el 55% evaluó como buena o muy buena la estrategia nacional, y 45% dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo con que se continuara con la educación a distancia utilizando esta estrategia, a pesar de que el 54% considera que sus hijos aprendieron, pero menos, en comparación con lo que normalmente aprenderían con las clases presenciales.

1. Aspectos socioemocionales asociados a la contingencia sanitaria por Covid-19 durante la implementación del programa *Aprende en Casa*.

La mayoría de los docentes encuestados experimentaron ansiedad o estrés la mayor parte del tiempo en que estuvieron a cargo de la educación a distancia (80%), así como cansancio por la cantidad de trabajo (72%), y frustración por las posibles consecuencias de la educación a distancia en los aprendizajes (61%). Por su parte, los padres de familia señalaron que, durante el periodo de contingencia sanitaria en el ciclo escolar 2019-2020, experimentaron ansiedad o estrés (55%), cansancio por la cantidad de trabajo con el que debía ayudar a sus hijos (45%) y frustración y aburrimiento (32%). Por otra parte, el 32% señaló haber estado tranquilo y feliz de estar en casa. Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, las principales emociones de los padres de familia se mantuvieron en cansancio y ansiedad o estrés con 59% y 53%, respectivamente. Asimismo, el 46% señaló sentirse tranquilo y feliz de estar en casa.

Respecto a las emociones de los estudiantes, los padres de familia percibieron que durante el ciclo escolar 2019-2020, sus hijos experimentaron aburrimiento (48%), ansiedad o estrés (31%), y cansancio por la cantidad de trabajo (33%). El 39% señaló que sus hijos estaban tranquilos y felices de estar en casa, y el 14% se mostró animado por las clases a distancia. Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, aburrimiento, ansiedad o estrés y cansancio por la cantidad de trabajo se mantuvieron como emociones representativas con 55%, 35%, y 44%, respectivamente. Asimismo, el 37% señaló ver a sus hijos tranquilos y felices de estar en casa, pero en esta ocasión solo 7% de los estudiantes estaba

animado por las clases a distancia. Con base en las emociones experimentadas en estas fases de la educación a distancia, el 82% de los padres de familia encuestados dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el estado de ánimo de los estudiantes es más importante que los contenidos de la clase. Al respecto, el 39% de los docentes encuestados estuvo de acuerdo con esta idea y el 51% consideró que desde su rol como profesor pudo brindar acompañamiento emocional a sus estudiantes durante el ciclo escolar 2019-2020. El 42% de los docentes reportó que estuvo en contactando una o dos veces por semana con los estudiantes y padres de familia, específicamente para darles acompañamiento emocional, solo el 12% señaló que nunca contactó a los estudiantes para este propósito durante el ciclo escolar 2019-2020.

1. Directrices de apoyo para reducir el impacto negativo de la contingencia por COVID-19 en las prácticas de enseñanza en educación primaria.

Tomando como base la información recabada con la encuesta realizada a docentes y padres de familia en el estado de Aguascalientes, a continuación, se presentan algunas recomendaciones que se podrían implementar para amortiguar el efecto que la pandemia pueda tener en el ámbito educativo, especialmente considerando que en algún momento se podrá regresar a las escuelas y que la experiencia hasta ahora nos indica que la educación presencial y los docentes son insustituibles. Además, la crisis por la pandemia Covid-19 ha puesto en evidencia aspectos del sistema educativo que se sabe deben mejorar, pero que con el cierre de las escuelas se han hecho más evidentes.

La recomendación general es establecer prioridades educativas centradas en acotar el currículo, evaluar para el aprendizaje y fortalecer el bienestar socioemocional de la comunidad educativa. A continuación, se explica la propuesta en cada caso:

1. *Acotar los contenidos curriculares y profundizar en temas clave.* Es fundamental establecer un currículo que centre la atención en contenidos y conocimientos clave para que los estudiantes puedan seguir aprendiendo a lo largo de la trayectoria escolar y lo largo de su vida. El currículo debería establecer metas generales para cada grado y nivel educativo, y reconocer expresamente la importancia de que cada docente precise lo que se propone alcanzar en un período determinado con los estudiantes a su cargo, y a partir de sus circunstancias concretas. El objetivo es que los estudiantes puedan hilar contenidos acotados y logren una trayectoria académica exitosa (Martínez-Rizo, 2013).

2. *Evaluación para el aprendizaje.* Esta directriz está ligada con la primera. Se debe priorizar *qué y para qué* evaluar y *cómo* usar dicha información (Stiggins, 2007). Lo anterior requiere generar mapas de progreso para todas las asignaturas, desde primer grado de primaria hasta tercer grado de secundaria, para que docentes, estudiantes y padres de familia conozcan en qué punto de la trayectoria escolar se encuentran (Ministerio de Educación-UCE).
3. *Educación socioemocional.* La educación socioemocional como parte de las áreas de desarrollo personal y social en el currículo actual es un gran aporte, ya que buscan que los estudiantes aprendan a regular sus emociones y establezcan relaciones sanas, autónomas y productivas (SEP, 2017). Sin embargo, se necesita generar otros recursos de apoyo para fortalecer las competencias emocionales desde la auto-reflexión e introspección. Por ejemplo, utilizar una escala de emociones “caritas/emojis” que permita monitorear la disposición de los estudiantes ante el trabajo escolar y, con base en ello, buscar alternativas para reorganizar tiempos de actividades, contenidos, dinámicas u otros aspectos que puedan estar afectando su motivación e interés. Además, sería importante buscar el apoyo de especialistas en psicología y psicopedagogía que oferten talleres para fortalecer las competencias emocionales, dirigidos a docentes, padres de familia y estudiantes.

Adicional a lo antes mencionado se sugiere que la orientación docente que se genere para continuar con la educación a distancia o posterior a ésta, organice una oferta práctica y focalizada a las necesidades de los docentes, procurando una continuidad de temas y contenidos en diferentes momentos de un ciclo escolar y dirigiendo estas acciones a colectivos docentes y no a individuos como una estrategia para promover las comunidades de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

En este momento resulta complicado hacer un balance de las consecuencias que tendrá la educación a distancia adoptada ante una situación de emergencia sanitaria, sin embargo, es imprescindible reflexionar sobre la educación, ya que ésta es crucial para el desarrollo de la sociedad. Debemos prestar atención a las condiciones en que los docentes han trabajado hasta ahora y el esfuerzo que siguen realizando para cumplir con lo que es un derecho fundamental para niñas, niños y jóvenes, esto es, tener acceso a una educación de calidad. Entendiendo por calidad, la implementación de un currículo adecuado a las

necesidades de los individuos y la sociedad (pertinencia), que promueva aprendizajes significativos (relevancia), y que aproveche de la mejor manera posible los recursos humanos y materiales disponibles (eficiencia) (INEE, 2018).

Las autoridades educativas en México avanzaron en la adecuación de ciertos recursos, como son las líneas de acción de la estrategia *Aprende en Casa*. No obstante, estos recursos no funcionan por sí mismos, sino que requieren de una estrategia pedagógica que los soporte. Dicha estrategia debe considerar que la capacidad de docentes y padres de familia es heterogénea, por lo que su éxito o fracaso depende de varios factores, por ejemplo, acceso a los recursos tecnológicos, apoyo pedagógico para la educación a distancia para docentes, estudiantes y padres de familia, capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes, fortalecimiento de habilidades socioemocionales, entre otros.

5. CONCLUSIONES

Es importante aprovechar los recursos que se han generado a raíz de esta experiencia con la educación a distancia. Habrá que mantener acciones que permitan llevar a cabo una educación acotada a ciertos contenidos curriculares, profundizando en temas clave que cada docente precise como esenciales de acuerdo con las circunstancias de cada contexto. Lo anterior implica poner en práctica una enseñanza diferenciada y una evaluación centrada en el aprendizaje, con retroalimentación orientadora y constante que facilite a los estudiantes tomar ventaja de las oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para el Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/definiciones-de-calidad-de-la-educacion-en-el-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion/>

Loeb, S. (2020), How covid-19 is interrupting children's education, *The Economist*, 19/03/2020. <https://www.economist.com/international/2020/03/19/how-covid-19-is-interrupting-childreducation>.

Martínez-Rizo, F. (2013). *Referentes curriculares: planeación de la enseñanza y la evaluación*. <https://www.youtube.com/watch?v=mexjKKlyHdQ&t=1265s>

Ministerio de Educación-UCE (2007). Mapas de progreso del aprendizaje: sector lenguaje y comunicación. Mapa de progreso de lectura. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/educacion/mineduc/mapa-lenguaje.pdf

Miranda, A., González Dávila O., Rodríguez Martínez, L.Y. & Sainz Santamaría, J.J.(2019). “Marco Teórico General del Estudio Longitudinal del Desarrollo de las Niñas y los Niños de Aguascalientes (EDNA)”, PANEL Working Paper Series No. 001, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México.

OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica: SEP

Secretaría de Educación Pública (2020). *Aprende en casa. Aprendemos juntos*. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>

Stiggins R., *et. al* (2007). “¿Cómo evaluar? Diseñando evaluaciones que hagan lo que usted quiere”. En *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall, pp.89-121.

CAPÍTULO 29.

ESTUDIO LONGITUDINAL ACERCA DE LAS IMPLICACIONES DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

Cintya Guzmán Ramírez, Jorge Alejandro Reyes Eguren, José Antonio Pérez López,
Yarib Dayanira Cabrera

1. INTRODUCCIÓN

Con la aparición de la pandemia mundial provocada por la enfermedad llamada Covid-19 en 2020, y con la intención de frenar la intensidad en el número de contagios, una de las medidas adoptadas por casi todas las naciones fue el cierre de escuelas a clases presenciales, lo que impactó a más de 1,200 millones de estudiantes en el mundo (CEPAL, 2020). En este contexto, surge la interrogante acerca de cuáles han sido las implicaciones que ha tenido el periodo de confinamiento y pos-confinamiento en el Sistema Educativo del Estado de Aguascalientes, México, origen del presente estudio.

Los efectos de esta decisión en el ámbito educativo han comenzado a manifestarse principalmente en el abandono escolar, en la falta de acceso a los aprendizajes esperados o en la suspensión de evaluaciones de los aprendizajes a gran escala. Además, la nueva dinámica de trabajo ha traído consecuencias en la salud mental de los diferentes actores educativos, así como ha aumentado el riesgo de violencia contra las mujeres y las niñas y, en algunos contextos, incluso ha obstaculizado el acceso de los estudiantes a una alimentación saludable (Naciones Unidas, 2020).

De acuerdo con la UNICEF (2021) durante el periodo del 11 de marzo de 2020 al 2 de febrero de 2021 las escuelas habían permanecido cerradas por casi la mitad del tiempo de instrucción, siendo los países de América Latina y el Caribe los más afectados, con 158 días de clases presenciales perdidas. En este reporte, México se ubica en el octavo lugar dentro de los veinte países con un mayor número de días de cierre de clases presenciales.

En respuesta al confinamiento los gobiernos, incluido el de México, tomaron la decisión de continuar con la educación desde casa, echando mano del internet, la radio, la televisión u otros materiales que los estudiantes puedan llevar a sus hogares (Naciones Unidas, 2020). Esta medida ha traído una gran preocupación, debido a que puede incidir en la agudización de las inequidades, al disminuir las posibilidades de los estudiantes de

contextos vulnerables para continuar con sus aprendizajes (UNESCO, 2021; Naciones Unidas, 2020) debido a que mientras algunas escuelas consiguieron adaptarse con éxito al trabajo en línea, otras realizaron grandes esfuerzos por mantener contacto con sus estudiantes (Muñoz y Lluch 2020).

Al respecto, Muñoz y Lluch (2020) profundizan y explican que esta acción implicó asignar la responsabilidad de la enseñanza casi absoluta a las familias de las y los estudiantes a pesar de que no todos contaban con los equipos tecnológicos, conexiones a internet o los conocimientos y habilidades necesarias para poder acompañarlos en el proceso educativo, aunado a dificultades económicas derivadas de la falta de empleo o de la imposibilidad de poder coordinar las actividades familiares con las laborales.

Pese a las bondades de la educación mediada a través de la tecnología, Fernández, Domínguez y Martínez (2020) reconocen que una de las principales complicaciones fue localizar a estudiantes e incluirlos en las actividades virtuales. En algunos casos, la falta de recursos tecnológicos suficientes ha hecho imposible el acercamiento virtual; por lo que se adaptaron estrategias para el trabajo en casa, como lo es el envío de tareas a través de redes sociales vía teléfono celular, o actividades de manera física; igualmente, una medida poco exitosa reflejada en la pérdida de vinculación con las y los estudiantes.

En este orden de ideas, las competencias digitales escolares también han representado un reto importante, puesto que el hecho de que los docentes estuvieran preparados, con vastos recursos y herramientas para desempeñarse en las aulas; no necesariamente se relacionó con el éxito en las clases virtuales. Igualmente, es evidente la falta de conocimiento por parte de las y los docentes y estudiantes acerca del uso de herramientas tecnológicas o redes sociales tales como *Facebook*, *Twitter* y *WhatsApp* en el ámbito escolar (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Estas circunstancias sin duda han tenido repercusiones en el ámbito socioemocional. La nueva organización del trabajo implica que las y los estudiantes desarrollen competencias específicas para el trabajo en línea (Fernández, Domínguez y Martínez 2020). De igual forma, se ha tenido la necesidad de un mayor involucramiento por parte de los padres de familia, elemento que durante el confinamiento ha sido indispensable. Los docentes por su parte distinguen que la pandemia ha tenido repercusiones importantes en el establecimiento de horarios y rutinas para atender a sus clases, así como en la diversidad de estrategias para la evaluación de los aprendizajes (Fernández, Domínguez y Martínez, 2020).

A más de un año del cierre de escuelas a clases presenciales, y por el conjunto de repercusiones ya expuestas, que se suman a las pérdidas económicas derivadas de esta decisión, surgió la imperiosa necesidad de realizar un regreso seguro a las aulas. Conseguirlo no es una tarea sencilla; pues de acuerdo con las Naciones Unidas (2020), en primera instancia es crucial reducir la propagación del virus, el desarrollo de planes de contingencia a fin de atender las emergencias derivadas del regreso a clases y el favorecer el diálogo entre todas las partes involucradas, a fin de coordinar los esfuerzos entre ellas. Cabe señalar que, idealmente, el regreso a clases presenciales se sugiere, debería dar prioridad a los estudiantes provenientes de los sectores menos favorecidos.

Derivado de lo anterior y con la necesidad de tener un acercamiento a la realidad en la que se desempeñan en la actualidad las y los estudiantes, docentes y autoridades educativas del Estado de Aguascalientes, se presentan a continuación los resultados parciales de la primera fase de aplicación del estudio longitudinal acerca de las implicaciones de la Covid-19 en la educación básica de esta entidad.

2. MÉTODO

Se realizó un estudio cuantitativo, tipo censo. La población se definió a partir de la estructura de Educación Básica que en el Estado de Aguascalientes se encuentra integrada por cuatro niveles inicial (0-2 años), preescolar (3-5 años), primaria (6-11 años) y secundaria (12-14 años), que ofrecen servicio educativo a un total de 290,132 alumnos, distribuidos en 1,814 escuelas en el estado, para el inicio del ciclo escolar 2020 – 2021 (IEA, 2021). Se seleccionaron las presentes figuras: Docentes, Directores, Supervisores y Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP). Se incluyó a los Centros de Atención Múltiple (CAM) y a las instancias que proporcionan servicios de educación especial denominadas Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Se diseñó un cuestionario estructurado en el que se abordaron seis dimensiones: retos educativos durante la pandemia; evaluación de los aprendizajes durante la pandemia; respuesta educativa ante la pandemia; competencias digitales; realidades socioemocionales durante la pandemia; regreso a clases. Además, se solicitaron datos de identificación a nivel escuela.

El instrumento fue diseñado en tres versiones, una para directores sin grupo a cargo, otra para docentes que también cumplen la función de directores, y una más para supervisores educativos y los ATP. Es importante señalar que en México el Director de escuela puede, además de su cargo, llevar a cabo funciones como docente frente a grupo dentro de la misma institución o en otra. Dado el interés del estudio por indagar sobre

relaciones directas al proceso de enseñanza y aprendizaje a raíz de la pandemia, se dio prioridad a los aportes que este grupo ofrece, sólo desde la perspectiva de la función docente. Además, los supervisores y ATP se reunieron en una sola categoría.

3. RESULTADOS

Del total de figuras educativas que atienden a la Educación Básica, al momento de este reporte se contaba con las respuestas de 59.0% de los directores, 63.1% de los docentes, 75.0% de los supervisores y 83.0% de los ATP. En la tabla 1 se muestra un comparativo entre la cantidad de participantes (NO) y el total estatal (NE), de acuerdo con el tipo de servicio que brindan en la entidad.

Tabla 1.								
<i>Cantidad de participantes de acuerdo con el tipo de servicio que brindan.</i>								
	Director*		Docente**		Supervisor		ATP	
Servicio educativo	NE ¹	NO	NE	NO	NE	NO	NE	NO
CAM y USAER	90	48	610	387	12	11	10	1
Educación inicial	64	32	119	253	7	4	3	0
Preescolar	390	239	2,182	1378	46	37	23	25
Primaria	484	294	5,048	3833	61	58	42	42
Secundaria	233	127	5,358	2548	36	27	52	32
Total	1,261	740	13,317	8399	183	137	121	100

Fuente: IEA (2020) y documentación interna del Departamento de Estadística, del Instituto de Educación de Aguascalientes.

*Se integran en estadística sólo la cuenta de directores sin grupo asignado (sin funciones de docencia).

** Dentro del total docente registrado, se encuentran 333 docentes que cuentan también con funciones de dirección.

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos más relevantes. En el caso de las dimensiones retos educativos durante la pandemia; evaluación de los aprendizajes durante la pandemia y competencias digitales los resultados corresponden a las respuestas de docentes. Para las dimensiones respuesta educativa ante la pandemia; realidades

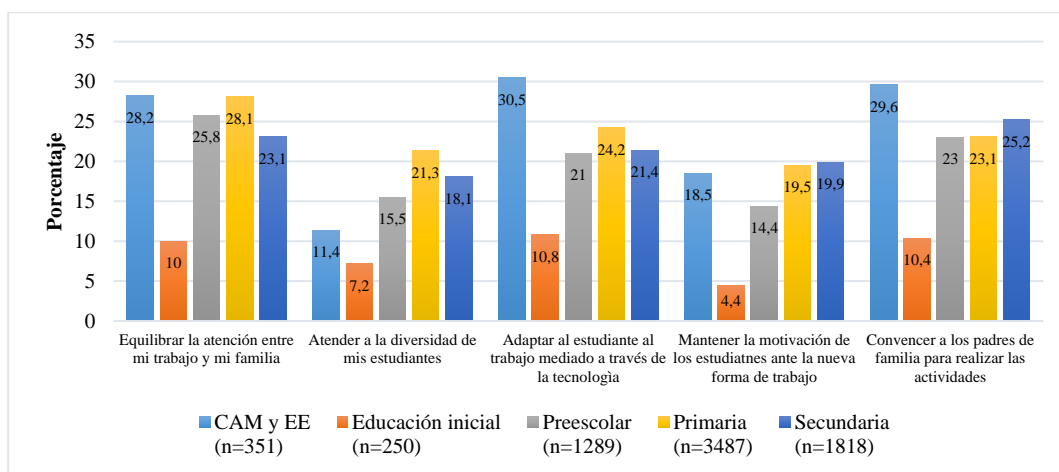
socioemocionales durante la pandemia y regreso a clases se incluyen las respuestas de las cuatro figuras educativas participantes.

3.1. Retos educativos durante la pandemia

Se presentó a los docentes un conjunto de acciones relacionadas con su práctica, y se les solicitó que indicaran el grado de complejidad que les había representado realizarlas. Se identificaron variaciones en las respuestas de acuerdo con el tipo de servicio que brindan. Como se observa en la figura 1, equilibrar la atención entre el trabajo y la familia fue la actividad más complicada para todos los docentes, especialmente para los de preescolar y primaria. En el caso de los profesores del CAM y USAER, así como para aquellos de educación inicial, el mayor reto se mostró al tratar de adaptar a los estudiantes al trabajo mediado a través de la tecnología. En el caso de los docentes de educación secundaria, convencer a los padres de familia para realizar las actividades escolares implicó un esfuerzo importante.

Figura 1.

Acciones que fueron “muy complicadas” para los docentes durante la pandemia.



3.2 Evaluación de los aprendizajes durante la pandemia

Respecto a la evaluación de los aprendizajes, 55.6% de los docentes indicaron que no pudieron realizar esta actividad de la misma forma que antes de la pandemia. Las actividades de evaluación más fáciles de realizar fueron usar los resultados para diseñar estrategias de mejora, así como diseñar tareas auténticas, con 52.6% y 50.6% de los docentes que respondieron fácil o muy fácil respectivamente. Las principales dificultades se encontraron en promover la evaluación por pares, la heteroevaluación y la autoevaluación, con porcentajes de 73.0%, 67.0% y 56.5% de los docentes que las reportaron como difíciles o muy difíciles, correspondientemente.

3.3 Respuesta educativa ante la pandemia

Tanto a nivel federal como estatal, se promovieron una serie de medidas como la plataforma “Aprende en casa”, donde se encontró que 45.7% de los docentes reconocieron que había sido de mucha utilidad para las actividades de aprendizaje. En el ámbito estatal, la estrategia mejor posicionada por parte de los docentes y directores fue el “Modelo híbrido”, con 15.8% y 21.0% que reportaron haber obtenido buenos resultados a partir de su implementación.

Es importante destacar que algunas estrategias de apoyo a estudiantes fueron identificadas con buenos resultados, un ejemplo de ello para docentes y directores fue la “Cruzada de rescate de estudiantes para evitar la deserción y el rezago escolar” con el 13.6% y 17.4% de aceptación. En el caso de supervisores y ATP, las “Visitas a domicilios de estudiantes con comunicación intermitente” había sido la estrategia más útil (15.2%).

También en el contexto local, y ante las necesidades derivadas de la pandemia, la comunicación con la autoridad inmediata superior obtuvo una muy buena valoración por parte de los participantes y sólo 17.0% de ellos indicaron que la respuesta en general por parte de la Autoridad Educativa Estatal había sido mala o muy mala durante este periodo.

3.4 Competencias digitales

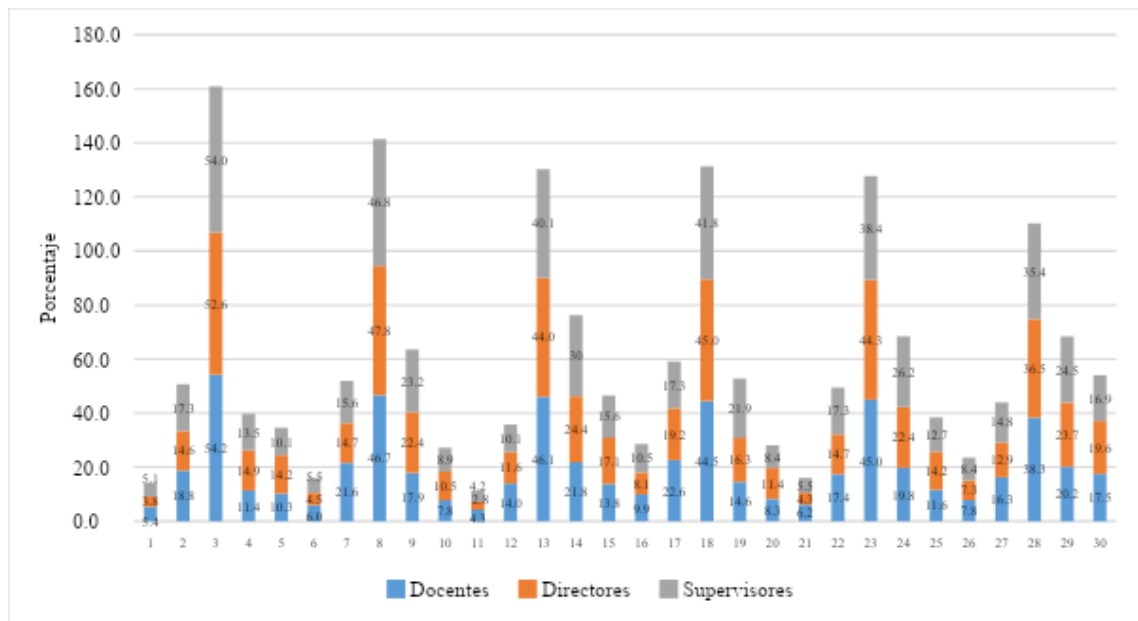
Se exploró un conjunto de indicadores con relación a competencias tecnológicas, percibidas por parte de los docentes, donde sobresale la mayor facilidad en cuanto a localizar, identificar y clasificar contenido e información digital pertinente y relevante para el desarrollo de sus clases, sin embargo, existe una población considerable (más del 30.0%) que expresa contar con dificultades. Asimismo, las competencias que se perciben como difíciles o muy difíciles comprenden el diseño de materiales para alumnos con necesidades educativas especiales (59.8%), generar, programar y ofrecer exámenes online (62.3%) y en el establecer reglas de seguridad informática (61.5%)

3.5 Realidades socioemocionales durante la pandemia

El contexto y las condiciones en las que se tuvieron que desarrollar las actividades educativas también tuvo implicaciones en la salud emocional de los participantes. Dentro de las emociones con mayor prevalencia entre ellos se encuentra el agobio o estrés donde poco más de 30% de los docentes y más de 27% de los directores y supervisores reportaron haberla presentado casi todos los días o todos los días. En un lugar muy cercano se encuentran la preocupación por cosas fuera de su control para los docentes, y los problemas para dormir en directores y supervisores. En la figura 2 se expone un comparativo por emociones presentes durante la pandemia y figura educativa.

Figura 2.

Emociones presentes durante la pandemia por figura educativa.



3.6 Regreso a clases.

El regreso a clases presenciales necesariamente implica un esfuerzo coordinado por parte de todos los actores educativos para asegurar el cuidado de la salud de los estudiantes, sus familias y de los profesores. En este sentido, y como se muestra en la tabla 2, la Autoridad Educativa Estatal, implementó un conjunto de acciones, de las cuales, el “Protocolo sanitario para el filtro escolar” ha sido la más útil desde la perspectiva de 40.0% de docentes y 66.6% de directores. En el caso de los supervisores este lugar fue ocupado por la “Guía de orientación para la reapertura” con 61.6% que dijeron había sido de utilidad. En contraste, la “Carta compromiso de corresponsabilidad” parecer ser la de menor utilidad para las tres figuras participantes.

Tabla 2.

Percepción acerca de las acciones promovidas por parte de la Autoridad Educativa Estatal para el regreso a clases seguro.

	Docente-Director (n=8399)			
	No la conozco	No me parece suficiente	Debería mejorarse su planteamiento	Es de utilidad
Protocolo sanitario para el filtro escolar	3.5	26.3	29.7	40.5

Carta compromiso de corresponsabilidad	5.9	27.8	29.8	36.6
Directores (n=713)				
Protocolo sanitario para el filtro escolar	1.1	12.6	19.6	66.6
Carta compromiso de corresponsabilidad	2.7	15.6	25.9	55.8
Supervisores (237)				
Guía de orientación para reapertura	0.4	11.4	26.6	61.6
Carta compromiso de corresponsabilidad	3.4	18.6	33.3	44.7

4. DISCUSIÓN

La dinámica de trabajo desde casa a raíz del confinamiento implicó un cambio importante para los docentes, donde resalta la dificultad para conseguir un equilibrio entre el trabajo y la familia, identificado también por Fernández, Domínguez y Martínez (2020) y explicado por las modificaciones en el horario y rutina de trabajo. Esta nueva práctica demandó a los docentes adaptar los contenidos diseñados para el trabajo presencial a uno mediado a través de la tecnología, sin que ellos estuvieran necesariamente familiarizados con el (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020) aspecto que sobresale en el estudio. Al respecto, los docentes reconocieron tener facilidad para localizar contenido pertinente para el desarrollo de sus clases, hallazgo similar al de Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020).

De manera consistente con Fernández, Domínguez y Martínez (2020), los participantes reportaron que la evaluación de los aprendizajes también resultó afectada, los docentes expresaron que, durante el confinamiento, esta tarea no pudo realizarse como antes de la pandemia.

Llama la atención que los docentes, especialmente de educación secundaria, se enfrentaron a la necesidad de convencer a los padres de familia para que participaran del trabajo en línea, especialmente porque la nueva forma de organización escolar requirió, más que nunca, de la participación y compromiso de estos actores (Muñoz y Lluch 2020).

Como en otros contextos, la pandemia también tuvo repercusiones en el aspecto socioemocional de los docentes, así lo reconocen Fernández, Domínguez y Martínez (2020), quienes reportaron agobio y estrés en los docentes, así como miedos ante la prolongación de la pandemia e incertidumbre y riesgos ante el regreso. De manera similar, las figuras educativas participantes expresaron agobio y estrés, miedo ante situaciones que estuvieran fuera de su control y problemas para dormir, este último elemento concuerda también con lo reportado por Ferreira, Coronel y Rivarola (2020).

5. CONCLUSIONES

En el contexto actual de la pandemia provocada por la Covid-19, se han hecho esfuerzos importantes por parte de las y los docentes, las autoridades educativas y los padres de familia para evitar interrumpir el proceso educativo de los niños y jóvenes. El trabajo que aquí se informa permite dar cuenta e identificar algunos de estos esfuerzos, así como el grado de utilidad desde la perspectiva de cuatro actores educativos. Sin duda, estos resultados generan conocimiento respecto a las repercusiones que esta pandemia ha traído consigo desde el ámbito estatal y apuntan hacia áreas en las que será necesario canalizar esfuerzos en la intervención, tales como la equidad en la educación y la salud emocional de estudiantes y docentes.

REFERENCIAS

- CEPAL (2020). Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. CEPAL-UNESCO. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf
- Fernández, J., Domínguez, J. & Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid-19. Experiencias de los docentes. Revista electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación. 7(14). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212/420>
- Ferreira, M. S., Coronel, G. & Rivarola, M. A. (2021). Impacto sobre la salud mental durante la pandemia Covid-19 en Paraguay. Revista Virtual Sociedad Paraguaya de Medicina Interna. 8(1). 61-68. <https://www.revistaspmi.org.py/index.php/rvspmi/article/view/202/193>
- IEA (2021). Estadística Por SISAAE 2020-2021. Total de Directores y Docentes por centro de trabajo y nivel escolar a inicio de ciclo 2020-2021. Reporte al 27 de julio de 2021. Departamento de Estadística. Subdirección de Información, Planeación Estratégica y Evaluación Institucional. Dirección de Planeación y Evaluación. Instituto de Educación de Aguascalientes. Documento Interno.

IEA (2021). Las Cifras de la Educación. Estadística de Educación Básica. Inicio de ciclo 2020-2021 / Fin de ciclo 2019-2020. Departamento de Estadística. Subdirección de Información, Planeación Estratégica y Evaluación Institucional. Dirección de Planeación y Evaluación. Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de <http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/cifras/ARCHIVOS/55.pdf>

IEA (2021). Supervisores y ATP de Educación Básica y Directorio de Titulares. Reporte al 29 de septiembre de 2021. Subdirección de Niveles de Educación Básica. Dirección de Educación Básica. Instituto de Educación de Aguascalientes. Documento Interno.

Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

Muñoz, J. L., & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: la educación durante la Covid-19 y después de ella. Naciones Unidas. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Navarrete, Z., Manzanilla, H. M. & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. L(-). 143-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237025>

UNESCO (2021). A un año del comienzo de la pandemia: continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377802>

UNICEF (2021). Covid-19 and school closures one year of education disruption. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

CAPÍTULO 30.

EL TRABAJO DE DIRECTIVOS ESCOLARES DE BACHILLERATOS EN CONTEXTOS VULNERABLES, DURANTE LA PANDEMIA

Cristóbal Crescencio Ramón Mac y Rubí Surema Peniche Cetzal

1. INTRODUCCIÓN

La situación de contingencia generada por el COVID-19, considerada ya como una pandemia por su nivel de afectación mundial, ha derivado en algunas dificultades en los ámbitos social, cultural y económico. El sector educativo no ha sido la excepción, pues las escuelas tuvieron que suspender sus servicios educativos impartidos de manera convencional, con lo que se dio paso a una modalidad no presencial, para aquellos centros escolares que no implementaban sus actividades de esta forma.

En México, el confinamiento inició el 23 de marzo de 2020 y aún no existe certeza de cuándo será el regreso a las clases presenciales en las escuelas. Existen diversas preocupaciones respecto de cómo se han desarrollado los procesos educativos en los diferentes tipos y niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano (SEM). La situación actual de contingencia ha generado nuevas exigencias para las escuelas en sus diferentes tipos y niveles educativos, lo que a su vez ha llevado a las comunidades educativas a desarrollar nuevas estrategias para enfrentarlas e intentar superarlas. A la cabeza de estos grupos se debe encontrar un actor esencial para orquestar los esfuerzos de los actores educativos: los directores o responsables escolares. Ya de por sí, en palabras de Jiménez (2020):

Dirigir una escuela siempre ha sido una tarea compleja, llena de exigencias y sometida a incalculables presiones... y todas las tareas necesarias para generar un ambiente escolar que favorezca el aprendizaje (p. 108).

Ahora, a las funciones de los directores, entre ellas asumir el liderazgo administrativo y el liderazgo pedagógico, se aúna el proponer soluciones ante una situación más compleja y llena de incertidumbres, fuera de lo normal, con el propósito no solamente de lograr que los estudiantes aprendan, sino también de que toda la comunidad educativa participe (Montecinos, Muñoz, Valenzuela, Vanni y Weinstein, 2020).

De acuerdo con las Propuestas Educación Mesa Social COVID-19 (2020), los directores escolares, en tanto líderes educativos, han tenido que reconfigurar los espacios y las relaciones entre los integrantes de las escuelas, con el fin de optimizar el uso de los

recursos de los que disponen, y así atender las necesidades actuales, vinculadas con los procesos educativos.

El trabajo de los directores durante la actual crisis generada por el COVID-19 se ha visto ampliado, no solamente en cuanto a las funciones por desempeñar, sino también en cuanto a la complejidad de las responsabilidades y las decisiones por tomar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021). Lo anterior implica, necesariamente, que quien detente tal responsabilidad tenga a su disposición la información que permita conocer de manera concreta las necesidades, requerimientos y problemáticas que deben ser enfrentadas y superadas por los diferentes actores educativos (incluidos ellos) en esta situación de emergencia mundial. Si a esto se añade las condiciones de desigualdad de todo tipo en las que viven muchas de las familias mexicanas, y que limitan el acceso a los recursos necesarios para que los alumnos realicen sus estudios, el interés por disponer de información precisa se maximiza.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue identificar los desafíos que enfrentaron los directores de planteles escolares de Educación Media Superior (EMS) ubicados en contextos vulnerables en Aguascalientes, México, ante la contingencia generada por el COVID-19.

El interés por enfocar la investigación en este tipo educativo del SEM, se sustenta en que es uno de los menos estudiados, sus alumnos no obtienen los niveles de logro esperados en las evaluaciones nacionales e internacionales, además de que es muy heterogéneo en cuanto a las modalidades en que es impartido, su forma de administración y la disponibilidad de recursos con la que cuentan los diferentes subsistemas que lo integran. Su importancia radica en que busca preparar a los estudiantes para continuar con los estudios universitarios o, bien, incorporarse al mercado laboral (Guzmán, 2021).

2. MÉTODO

Se utilizó una metodología mixta, consistente en dos fases. En la primera, cuantitativa, se realizó un análisis multinivel para identificar los planteles por su nivel de eficacia escolar, alta o baja, con base en los resultados obtenidos por sus estudiantes en el EXANI-II, en el periodo comprendido de 2012 a 2015. Como resultado, se identificaron 20 escuelas de alta eficacia y 24 de baja. En la segunda fase, cualitativa, se siguió un diseño de estudios de casos colectivos, para lo que fueron seleccionados cuatro centros escolares que compartían como característica el estar ubicados en contextos vulnerables. Se entenderá como escuelas en contextos vulnerables a aquellas que por sus

condiciones o contexto se encuentran en desventaja en comparación con otras y que sus resultados no son satisfactorios; además de que poseen un nivel socioeconómico muy bajo, sus resultados de rendimiento académico están por debajo de lo estimado en la prueba Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), y geográficamente se ubican en los límites del estado de Aguascalientes. Se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual fue implementada con el apoyo de una guía de entrevista para indagar los retos y acciones de los directores en las siguientes dimensiones: logística, tecnológica, pedagógica y socioafectiva/personal. Se contó con la participación de los directores de cada uno de los 4 centros escolares.

3. RESULTADOS

Se realizaron entrevistas a profundidad a los directores de las escuelas catalogadas como vulnerables, con lo que se logró identificar los principales desafíos a los que se han enfrentado estos actores escolares ante la contingencia de COVID 19 y la suspensión obligatoria de clases. Se retomaron las categorías determinadas por Sánchez et. al., (2021):

Logística. Se refieren a circunstancias relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, la comunicación institucional, entre otras.

Tecnológica. Se refieren a circunstancias relacionadas con el acceso a internet, la disposición de equipos de cómputo, los conocimientos de plataformas educativas, entre otras.

Pedagógica. Se refieren a circunstancias relacionadas con el conocimiento de herramientas didácticas de educación a distancia, el manejo de grupos a distancia, la evaluación de los estudiantes, entre otras.

Socioafectiva. Se refieren a circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de la salud que viven los docentes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, entre otras. (Sánchez et. al., 2021, p. 9). En esta investigación, esta categoría fue ampliada a otros actores escolares, no solamente a los docentes, y fue denominada socioafectiva/personal, en razón de la información que proveyeron los participantes.

A continuación, se muestran los resultados reportados por los directivos de las escuelas.

3.1 Desafíos de los directivos escolares

El cambio en la dinámica escolar que se generó a partir del cierre de las escuelas, propició escenarios muy particulares que han tenido que ser atendidos por los directores, en tanto responsables de la gestión escolar, aun cuando las situaciones identificadas atañen a otros actores escolares. Dichos cambios pusieron de manifiesto, y en algunos casos acentuaron, las principales problemáticas de los centros escolares.

En la tabla 1, presentada a continuación, se muestra los aspectos que representaron algún tipo de desafío para los directivos, clasificados en las dimensiones mencionadas:

Tabla 1.

Desafíos de los directivos escolares durante la pandemia.

Dimensiones	Desafíos
Logística	<ul style="list-style-type: none"> • Inscripción de los estudiantes • Comunicación con los docentes y estudiantes • Aumento de carga laboral
Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento en el uso de las plataformas educativas • Acceso a internet • Conocimiento en el uso del equipo de cómputo • Acceso a equipo de cómputo
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de las clases en línea • Sentido de responsabilidad ante los aprendizajes
Socioafectiva/persona l	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y expectativas educativas • Ingreso de estudiantes al mercado laboral

Nota: Elaboración propia.

3.1.1 Logística

Los principales desafíos atribuidos a esta categoría son los relacionados con el aumento en las actividades administrativas y laborales, en general, que redundan en el

incremento de las horas que deben dedicarse al trabajo en sí. Ante esto, los directivos afirman que tanto ellos como los docentes han tenido que tomar capacitaciones constantes, participar en cursos en línea y llevar a cabo estrategias de enseñanza planeadas para los estudiantes de manera grupal, pero también para casos de alumnos en particular:

“Aunque también veo a mis compañeros docentes muy saturados en torno a las revisiones, en torno a los trabajos, en torno a muchas cuestiones. Y a las estrategias extras que hay que hacer para seguir a los estudiantes que tienen situaciones particulares”. (ECD3-D)

Otra dificultad reportada fue en relación con el proceso de inscripción de los alumnos. Este fue determinado por la Dirección General del subsistema, sin tener algún tipo de injerencia los directores de las escuelas en su planeación, ante lo cual estos tuvieron que realizarlo con la información o recursos con los que contaban para llevarlos a cabo:

“El cambio de esos procesos fue al respaldo de nuestras autoridades estatales. Yo como plantel no podría determinar algunos ajustes o cambios sin previa autorización o sin el respaldo de la autoridad estatal”. (ECD4-D)

Un aspecto que contribuyó también en la dificultad para realizar el proceso de inscripción fue derivado principalmente de que las opciones de comunicación que la escuela tenía con los alumnos, ya sea el WhatsApp o algún número de celular para recados, no pudieron ser utilizados de manera adecuada porque no necesariamente eran de los propios estudiantes. Ante esto, uno de los directivos evidencia lo siguiente:

“El tener contacto con la gente. Simplemente, para las inscripciones no las pudimos realizar como tal, ahora sí que los chicos llegaron, nada más les avisé el día, y conforme iban llegando los íbamos anotando”. (ECD1-D)

Como se anticipó, la comunicación con los alumnos fue una cuestión problemática, ya que no todos contaban con teléfono celular o fijo propio, lo que dificultaba su localización para hacerles llegar la información de su interés:

“[...] en primer semestre nos costó algo de trabajo el identificar esos alumnos, porque, porque también pasó algo bien raro, se le solicitó un teléfono de contacto y luego marcas y no contestan, no existe, ya cambiaron el celular [...]”. (ECD4-D)

De manera contrastante con lo anterior, un aspecto por destacar fue que, para comunicarse con los docentes para asuntos escolares, los directivos utilizaron principalmente el WhatsApp y las videollamadas:

“(...) afortunadamente están las videollamadas, está el WhatsApp, están los enlaces como medio de comunicación”. (ECD1-D)

3.1.2. Tecnológica

Los directivos reportaron cuatro desafíos en esta dimensión: conocimiento en el uso de las plataformas educativas, acceso a internet, conocimiento en el uso del equipo de cómputo y acceso a equipo de cómputo. El conocimiento en el uso de plataformas educativas representó un desafío para los docentes, ya que algunos de ellos no estaban familiarizados con estas herramientas tecnológicas o no tenían el conocimiento necesario para utilizarlas, lo cual representaba una dificultad importante, según expresan los directores entrevistados:

“Porque sí tuvimos casos de maestros que no sabían al momento adaptarse a ciertas plataformas tecnológicas”. (ECD4-D)

En el caso de los estudiantes, la problemática mencionada se relacionó con el conocimiento en el uso del equipo de cómputo, como lo expresaron los informantes:

“Los muchachos no saben usar la computadora, son de comunidades. Ellos les saben a las redes sociales en el teléfono, pero el uso de una computadora como tal se les dificulta horrible”. (ECD1-D)

En lo referente al acceso a equipos de computación y acceso a internet, los directores expresaron que docentes como los alumnos manifestaron tener importantes dificultades para disponer de un equipo de computación, para uso personal o como parte de su núcleo familiar; así como limitaciones para el acceso a internet:

“La cuestión económica y la tecnología van de la mano. Entonces, los chicos difícilmente tienen para tener internet en su casa, mucho menos una computadora, la manera de conectarnos es por medio del teléfono”. (ECD1-D)

Es importante destacar que este problema se acentúa más en aquellos estudiantes que pertenecen a familias con integrantes que participan en diferentes niveles académicos y que presentan dificultades para ofrecer a cada uno las herramientas tecnológicas requeridas para realizar sus estudios en línea:

“Nos dimos cuenta de que la creencia era que, si había 4 hijos en la familia, cada hijo contaría con una tabla con una computadora o con algo; y nos dimos cuenta, en la realidad, que era una computadora para todos... entonces no podían conectarse de la misma manera porque tenían que distribuirse los horarios para el

uso del dispositivo, y la conexión con los maestros cuando tenían todas las facilidades”. (ECD4-D)

Por otra parte, los centros escolares también presentaron inconvenientes en lo que respecta a la calidad de la conexión de su red de internet, lo que genera algunos problemas en la realización de las actividades académicas para quienes deben acudir a las instalaciones educativas para ello:

“Se dificulta mucho la señal, el internet es algo que nos complica la existencia yo creo que a todos [...]”. (ECD1-D)

3.1.3. Pedagógica

Las dificultades identificadas en esta dimensión fueron dos: implementación de las clases en línea, y sentido de responsabilidad ante los aprendizajes. La impartición de las clases en línea representó un gran reto, debido a la confluencia de diferentes circunstancias y factores, incluidas algunas de las dimensiones ya mencionadas:

“La cuestión de la educación a distancia es un reto porque muchos de los alumnos no tienen computadora, otros no tienen manera de poner datos, muchas veces para una clase, pues ahí se le van los datos”. (ECD2-D)

De igual manera, en el aspecto pedagógico, otra problemática importante fue, sin duda, lo que puede ser considerado como un sentido de responsabilidad limitado o bajo, que algunos alumnos asumen ante el aprendizaje. Así lo expresó uno de los directores:

“Realmente los muchachos no están aprendiendo, solamente cumplen con los trabajos; no le dedican un plus para comprender los temas... pero hasta ahí queda, no hacen por tratar de aprender algo más”. (ECD1-D)

3.1.4 Socioafectiva/personal

En la dimensión socioafectiva los directores reportaron dos tipos de situaciones: motivación y expectativas educativas e ingreso de estudiantes al mercado laboral. En la primera, se identificó que la motivación es un aspecto importante que afecta de manera negativa, sobre todo a los estudiantes:

“Mantener a los muchachos motivados, porque también, no te creas, el hecho que estén encerrados todo el santo día en sus casas, pues les pega de alguna u otra manera”. (ECD2-D)

La situación de contingencia sanitaria conllevó al aislamiento y distanciamiento de millones de jóvenes, en los ámbitos social, económico y familiar, entre otros, generando situaciones y reacciones diversas que tienen consecuencias en el ámbito académico.

Finalmente, el ingreso de estudiantes al mercado laboral se puede considerar como una consecuencia de la crisis económica generada por la pandemia. Muchos padres y madres de familia perdieron sus empleos, lo que ha impactado en el ingreso económico familiar y ha provocado que los jóvenes realicen actividades que generen algún ingreso que les permita apoyar en sus hogares e, incluso, el poder continuar su propia formación académica:

“... es una situación muy dramática porque hay familias en donde sí el ingreso no es suficiente y los muchachos han tenido que entrar a trabajar [...] y tienen ahí la disyuntiva o comen o estudian, así de plano”. (ECD2-D)

4. DISCUSIÓN

En lo referente a la dimensión logística, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDU] 2020), en la encuesta Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación Media Superior, encontró que algunos directores y directoras de escuelas indicaban que los docentes de sus centros escolares se encontraban bajo mucho estrés, situación que también padecían los estudiantes, incluso ellos mismos. ¿Las razones? Exceso de trabajo durante la pandemia, participación en capacitaciones y reuniones obligatorias, preocupación por el regreso a clases presenciales y los riesgos implícitos. El mismo MEJOREDU también encontró que la comunicación con los diferentes actores educativos fue uno de los problemas manifestados por los directores escolares, específicamente con padres, madres o tutores de los estudiantes, aunque también se dificultó dar seguimiento al trabajo de los docentes y la comunicación con autoridades locales.

Para la dimensión tecnológica, los directores refirieron que entre los desafíos enfrentados estaban el conocimiento en el uso de las plataformas educativas, el acceso a internet, el conocimiento en el uso del equipo de cómputo y el acceso a equipo de cómputo, lo que coincide con lo reportado por la OCDE (2020), sobre que los directores de escuelas de los países pertenecientes a esa organización, opinaron que la falta o deficiencia de tecnología limitaba mucho el aprendizaje de los estudiantes. En los hogares de las familias, esta situación se traducía en la carencia de las condiciones necesarias para participar en las clases, como la disponibilidad de internet y de una computadora (Jiménez, 2020).

La implementación de las clases en línea y el sentido de responsabilidad ante los aprendizajes fueron los desafíos en la dimensión pedagógica. Al respecto, el MEJOREDU (2020) identificó que algunos alumnos decidían no participar en las actividades escolares, aun cuando disponían del equipo requerido y la conexión a internet, eludiendo el asumir su sentido de responsabilidad; en contraparte, había algunos que no participaban en las actividades, pero por no disponer de los recursos para ello.

Respecto del asunto socioafectivo, es bien sabido (OCDE, 2021), que los jóvenes han presentado cierta desmotivación debido a la zozobra que ha causado el encierro; de igual manera, estas desigualdades han llevado al desempleo y la obligada entrada prematura al campo de trabajo.

5. CONCLUSIONES

Desde inicios del año 2020, la sociedad ha estado atravesando una pandemia causada por la COVID 19, la cual, lamentablemente, ha enfatizado estas desigualdades educativas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021), la EMS presentó el nivel más bajo de conclusión escolar (96.6%) durante el periodo 2019-2020; además, también se mencionan las causas que orillaron a los estudiantes a abandonar el ciclo escolar, siendo las más comunes: la falta de dinero/recursos (25.7%) y necesidad del estudiante por trabajar (18.0%), por razones relacionadas con la pandemia del COVID 19.

El director es el actor escolar que posee la responsabilidad de gestionar y dirigir a la escuela a la consecución de sus objetivos; esto, es aún más retador cuando se atraviesa una contingencia sanitaria. En esta investigación se pudo identificar cuatro tipos de retos para los directivos en contextos desfavorables: logística, tecnológica, pedagógica y socioafectiva/personal. Esto lleva a reflexionar sobre un pronto regreso a las aulas y la atención de las problemáticas recién reflejadas.

REFERENCIAS

- Guzmán, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 153-168.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018*. Autor. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>

- INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*. (ECOVID-ED). [Conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Jiménez, E. (2020). Gestión directiva en tiempos de COVID-19. En J. Yáñez y R. Alonso (Coords.). *Cuando enseñamos y aprendimos en casa. La pandemia en las escuelas de Colima*, pp. 108-115. Gobierno del Estado de Colima y Puertabierta editores, S. A. de C. V.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación media superior*. Autor.
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J., Vanni, X., y Weinstein, J. (2020). *Encuesta: la voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación, Universidad Diego Portales; CIAE/IE Universidad de Chile; y Centro Líderes Educativos Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*. Autor. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). *El liderazgo de los directores y directoras y por qué son tan importantes durante la pandemia COVID*. Autor. Blog OCDE.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

CAPÍTULO 31.

AMBIVALENCIA, SEDUCCIÓN Y CRÍTICA: UNA CONSTRUCCIÓN HÍBRIDA DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESPAÑA Y CHILE

Javier Molina-Pérez y Hernán Mateluna Estay

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional, desde la década de los noventa del siglo anterior, la agenda de política educativa ha sido sometida a una profunda revisión. Como consecuencia, la mayoría de países están sumidos en intensas dinámicas de reforma educativa. Se persigue la reestructuración de los sistemas educativos poniendo especial énfasis en la estandarización, los resultados académicos, la rendición de cuentas o la gestión empresarial de las instituciones educativas. Estas políticas ligadas a la eficiencia proceden de los planteamientos neoliberales que se introdujeron en los inicios de la década de los ochenta del anterior siglo cuyas principales características giran en torno a la competencia, los objetivos cuantificables y el establecimiento de estándares comparables para la eficiencia y productividad (Laval y Dardot, 2013).

La neoliberalización se ha trasladado a los sistemas educativos bajo lo que Sahlberg (2011) entendió como “Global Education Reform Movement”, un germen, por sus siglas en inglés que se ha propagado por diferentes espacios extendiendo reformas de privatización y gestión empresarial de la educación cuyo alcance sigue ocupando la agenda de investigadores y foros académicos de impacto (Ball, 2018). En este caso, se centra la atención en las dinámicas de gestión empresarial de la educación, fundamentadas en las prácticas de estandarización y comparación de resultados, el establecimiento de objetivos de rendimiento o una mayor responsabilidad del profesorado ante la organización en un entorno de competencia entre centros educativos. Se trata de la ejecución de la Nueva Gestión Pública (NGP) que se ha constituido como un conjunto de acciones que invitan al profesorado a comportarse como responsables principales de su práctica, bienestar y desarrollo profesional a modo de empresarios de sí mismos (Hall y McGinity, 2015).

De este modo, se considera que los cambios propuestos por la NGP en el ámbito educativo buscan gestionar las motivaciones del profesorado para que cumplan con eficiencia sus obligaciones ante las instancias superiores, propiciando una transformación subjetiva en los docentes para que puedan soportar las nuevas condiciones creadas (Laval

y Dardot, 2013). Estas lógicas son parte de la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2006) en las que se desarrollan tecnologías políticas para controlar la conducta de los individuos fundamentalmente a través de estímulos positivos que actúan como mecanismos seductores para inducir su auto-sometimiento sin la necesidad de un poder externo (Han, 2014). De ahí que sea propio de estas lógicas de la gubernamentalidad neoliberal en educación establecer sistemas de incentivos económicos o cobro por productividad, que, precisamente, actúan como prácticas de seducción para que el sujeto docente pueda autosometerse voluntariamente a los objetivos oficiales.

El impacto que está teniendo en el profesorado la aplicación de los principios de la NGP en su práctica se relaciona con una nueva cultura denominada “performatividad” (Ball, 2003). La cultura performativa introduce dinámicas del neoliberalismo en la profesión docente mediante el rendimiento y la productividad medible que utilizan las evaluaciones estandarizadas y registros varios para cuantificar la eficiencia de la enseñanza. Todo esto tiene incidencia sobre el profesorado, tal como han demostrado diversas investigaciones donde se examina cómo las nuevas regulaciones de la docencia, particularmente en el contexto chileno, están produciendo nuevas subjetividades neoliberales en los docentes (Fardella y Sisto, 2015; Mateluna, 2021, Rojas y Leyton, 2014). Sin embargo, el profesorado también encuentra espacios para resistir subjetivamente a las lógicas neoliberales mediante procesos que les permiten proteger su identidad profesional (Ball y Olmedo, 2013). Estos mecanismos de resistencia o de crítica se desarrollan fundamentalmente en un nivel primario de resistencias subjetivas, que permiten al profesorado enfrentar los cambios que promueve la cultura de la performatividad contra la identidad docente tradicional (Anderson y Cohen, 2015; Fardella y Sisto, 2015; Hendrikx, 2019; Luengo y Molina, 2019).

En consecuencia, este trabajo pretende comprender, desde una perspectiva comparada de los casos de España y Chile, cuál es la postura del profesorado de Educación Secundaria ante las políticas de neoliberalización educativa que, aunque diferenciadas en ambos contextos, impregnan las agendas educativas y las prácticas docentes.

2. MÉTODO

El trabajo se enmarca dentro de la metodología cualitativa en tanto que se centra en informaciones narrativas de los participantes. Se consideran los relatos del profesorado como casos concretos dentro de su contexto local siempre en una relación con el entorno en el que habitan (Flick, 2004). Se sigue una lógica metodológica inductivo-interpretativa

a lo largo del proceso de investigación. Como técnica de recogida de información se usa la entrevista en profundidad en tanto que permite comprender la experiencia subjetiva de los docentes de manera más rápida y directa (Hernández, 2014).

2.1. Participantes y técnicas

El criterio fundamental para la elección de profesorado participante, con o sin funciones directivas, radica en impartir docencia en la etapa de secundaria y centros de gestión y titularidad pública. En el caso del profesorado chileno, se agrega además la condición de que hayan sido sometidos a alguna evaluación oficial (Evaluación Docente o Carrera Docente) o que su centro esté adscrito a estos sistemas evaluativos. Así, para el caso de Chile se entrevistó a 28 profesores y directivos de 19 centros financiados con fondos públicos ubicados fundamentalmente en la zona central del país. Para el caso español se han entrevistado a 32 docentes de centros educativos de gestión y titularidad pública. Este número de participantes se ha logrado tanto en el contexto español como chileno mediante la aplicación de la técnica bola de nieve hasta considerar que se ha llegado a una saturación teórica cuando nuevas entrevistas no aportaban informaciones relevantes sobre las categorías de interés (Glasser y Strauss, 1967).

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el software QSR NVivo. Las entrevistas se examinaron a partir de la transcripción literal y de las notas realizadas durante la aplicación de las mismas. La codificación de los datos se desarrolla inductivamente; de forma abierta, coaxial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). En el apartado de resultados se desarrollan las categorías de interés por medio de la utilización de los relatos narrativos del profesorado y su discusión con los hallazgos más relevantes de la literatura académica en este apartado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

La agenda educativa de neoliberalización está demandado, mediante sistemas cuantificados de rendición de cuentas, un nuevo perfil de profesorado asociado al cumplimiento de estándares, a la productividad y al ejercicio performativo de su práctica. Esto provoca, en distintas ocasiones, una discrepancia entre el juicio profesional de los docentes y las tareas que finalmente acaban desarrollando (Hendrikx, 2019). Así se expresan algunos docentes en el contexto español:

Yo lucho contra viento y marea, incluso desde el propio sindicato, por ser lo que quiero ser en el aula, lo que pasa es que las instituciones administrativas me están forzando a tener esa discrepancia en el aula. Yo quiero ser un humanista, yo lucho por ser un humanista y me están convirtiendo o me quieren convertir, porque creo que no lo

están consiguiendo del todo, puesto que estoy peleando y estoy oponiendo una cierta resistencia, en un burócrata y yo no quiero ser un burócrata. DOCENTE 12 ES

El control sobre el trabajo, la cultura auditora y la vigilancia sobre el profesorado puede dar lugar a prácticas que, en algunos casos, son opuestas a los planteamientos resistentes o al contrapeso que el profesorado ha lidiado tradicionalmente con las injerencias en su práctica cotidiana. Lo cierto es que estas dinámicas auditables establecen mecanismos que pueden mermar las convicciones y las concepciones educativas de los docentes y que, en ocasiones, hacen caer en el desánimo al profesorado provocando situaciones como las siguientes:

Hay profesores ya que se quieren jubilar y que, sin embargo, lo que ellos demandan ahora son las cosas más claras que ellos puedan aplicar. Algo así como “dime qué tengo que evaluar, concrétamelo”. El profesorado está cansado, está saturado cuando llega a una edad y no está por defender su autonomía o por defender su profesionalidad. Yo escuché la semana pasada una conversación. Algo así como “me voy porque estoy cansada, porque yo no sé qué es lo que quieren que haga, porque me lo tienen que decir todo más claro...”. Profesoras pidiendo ya, casi por favor, que les digan qué es lo que tienen que hacer para tener una jubilación lo más calmada posible por lo quemados que llegan. DOCENTE 23 ES

En las entrevistas realizadas para el caso chileno, el profesorado en su conjunto interioriza procesos de adhesión a las lógicas neoliberales y también interioriza procesos de resistencia subjetiva o rechazo a estas lógicas. Estas características que se dan a nivel colectivo, también se evidencian en los discursos de los propios sujetos. Aunque en un primer momento esto pudiera parecer contradictorio, en realidad forma parte de la ambivalencia con la que se convive con las prácticas neoliberales. Butler (2001) destaca de la propuesta de Foucault que el poder no solamente es algo que reprime desde fuera, sino que también forma y proporciona la condición de la existencia al sujeto, en una relación de subordinación y producción. En ese sentido, los sujetos se ven sometidos bajo relaciones de poder externos a sí mismos, pero que también se vuelven voluntarias como condición de su existencia. En esa línea, Davies y Peterssen (2005) han analizado cómo algunos discursos neoliberales han modificado las subjetividades de los docentes, quienes, atrapados en esta ambivalencia, terminan constituyéndose en sujetos neoliberales sin ser conscientes completamente de ello. En el caso de los profesores chilenos entrevistados existe una renuencia a reconocerse como sujetos neoliberales. Esto hace que sus discursos, si bien se expresan mayoritariamente desde posicionamientos

críticos, hay momentos donde se evidencian ciertas ambivalencias en sus relatos respecto a los mecanismos asociados a las nuevas políticas neoliberales que regulan la docencia, fundamentalmente a los sistemas oficiales de evaluación a la docencia (Evaluación Docente y Carrera Docente). Véase en el siguiente fragmento un discurso que cree dominar su adhesión al discurso neoliberal racionalmente, por lo que puede “jugar el juego” (Archer, 2008) sin convertirse en sujeto neoliberal. Esto le sirve para no utilizar procesos de resistencias más radicales que han sido utilizados por algún colega:

Vi colegas que quedaron fuera del sistema porque estaban mediatizados por una posición ideológica en contra de la Evaluación Docente, muy crítica, que compartíamos todos los profesores o la mayor parte de los profesores. Pero ellos lejos de hacer esta crítica inteligente: aprender a hacer lo que tienes que hacer, no la hicieron. Tengo el caso de un colega que no la hizo 1 o 2 veces y lo sacaron del sistema y se quedó sin trabajo. DIRECTIVO 21 CL

Para el caso español, se observa un mismo patrón en la respuesta. Se evidencian nuevas formas de gestionar las tensiones por medio de “adaptaciones pragmáticas” y espacios de resistencia a las exigencias de la agenda de neoliberalización en educación. Esto plantea que la tradicional dicotomía entre la profesionalidad pura y la rendición gerencial del profesorado puede estar diseminándose, dando lugar a nuevas reconstrucciones híbridas de la profesionalidad (Molina-Pérez y Luengo, 2021). Una parte relevante de las investigaciones en esta línea señalan que algunos docentes sí son conscientes del control al que están sometidos aunque ello no implique una respuesta basada en prácticas, discursos, actitudes o acciones de resistencia.

Con total sinceridad: una cosa es lo que nos pide la ley y lo que nosotros tenemos que demostrarles al centro, y luego el centro a inspección, y otra cosa es la que yo hago con mis alumnos. Entonces, por un lado, yo le doy a inspección y a delegación lo que ellos quieren... “mira estoy valorando al niño por criterios”, pero luego, en realidad, no lo estoy haciendo porque yo lo que hago es evaluarlos como considero oportuno y luego invento la manera de justificarlo a nivel de documentación. Yo te voy a hacer el informe como tú quieras pero he evaluado a mis alumnos como yo creo mejor. DOCENTE 1 ES

Yo actualmente me veo como una equilibrista, buscando ese equilibrio de intentar llevar a cabo todo lo que se me pidan con intentar romper esa dinámica y esa rigidez que igual con los contenidos va tan cerrada porque al final es que el proceso de enseñanza son los chavales. Entonces, siempre buscando ese equilibrio, también voy viendo si

realmente es efectivo todo esto que te piden y tratando de imprimir un carácter más personal a todo lo que tenemos que hacer. DOCENTE 23 ES

En esa misma línea de “jugar el juego”, los profesores chilenos cuando son evaluados mediante los instrumentos oficiales crean un personaje para no sentir que están comprometiendo su identidad profesional ante la política evaluativa oficial. Así, cuando se enfrentan al instrumento evaluativo de una clase grabada, representan mediante una actuación el modelo de docencia que determina la política; realizan las “ficciones necesarias” (Ball, 2013, p. 107) para legitimar el acatamiento de las nuevas prescripciones, como narran estos profesores que reconocen realizar esta práctica:

Hemos vivido la experiencia de que evaluarse o que le filmen la clase [evaluada] o llenar el portafolio, es como para ir a una fiesta. Para ir a una fiesta uno se pone el traje y para evaluarse uno hace muchas veces o pone en el portafolio o hace en la clase filmada lo que no es frecuente hacer. DOCENTE 17 CL

Todo esto de alguna manera es un poco falso, es un poco engañoso porque no todos los profes, y esto yo lo asumo también, no hacen las clases como las preparan para una evaluación. (...) Tú en la clase [grabada] haces todo lo que te solicita el portafolio o los requerimientos de la exigencia de la evaluación. Y ahí uno las hace en función de querer tener un buen resultado, porque ese resultado, desgraciadamente, te lleva a obtener mejores beneficios económicos. DOCENTE 9 CL

En los relatos anteriores, se evidencia que los profesores interpretan un modelo de docencia para obtener buenos desempeños que se traducen, como en el caso chileno, en la obtención del beneficio económico que otorga el sistema evaluativo de la Carrera Docente. En ese sentido, los incentivos económicos actúan como un elemento seductor en el profesorado para adherir con los lineamientos oficiales. Esta seducción, también opera para justificar el exceso de trabajo al que son sometidos los docentes. Las nuevas condiciones del sujeto neoliberal implica una subjetividad emprendedora que se maximiza a sí mismo (Foucault, 2007), asumiendo costos físicos para poder encajar con las nuevas condiciones laborales y sobrevivir al contexto de la competencia (Molina-Pérez y Luengo, 2020).

En el caso español, aunque las motivaciones son diferentes, el posicionamiento del profesorado guarda muchas similitudes con el expresado por los docentes chilenos.

Mentimos absolutamente todos y quien diga que no miente está mintiendo. En las programaciones didácticas, en la valoración de las programaciones didácticas, en los informes de grado de consecución... mentimos. Es decir, es un constante mentir. Para

mantener ese equilibrio profesional y personal tienes que mentir, es lo que tenemos que hacer. Hay que mentir. Tienes que decir cosas que no son ciertas porque la docencia y la rendición de cuentas son dos campos de batalla que no se rozan ni en un solo punto. Son luchas en la praxis diaria. Es que la praxis diaria de las clases y del aula se hace en el directo y son las cosas que surgen. DOCENTE 12 ES

En el centro en el que yo estaba, lo que hacíamos era, por decirlo de alguna manera, una trampa, que hiciese parecer que realmente estábamos evaluando criterios, pero no lo estábamos haciendo, al final era un examen de 0 a 10 como toda la vida se ha hecho porque se creía que eso era más adecuado. Al final el la ley es tan ambigua que la puedes interpretar como quieras, por eso te decía que mi compañera actúa de una manera como profesora y yo actúo de otra completamente diferente, y las dos parece que respetamos la ley. DOCENTE 13 ES

Las evidencias más actuales demuestran que una identidad profesional docente promovida no se asume automáticamente y que el profesorado puede desarrollar estrategias de simulación de identidades demandadas en función de las trayectorias personales para experimentar conflictos identitarios menos estresantes (Molina-Pérez y Luengo, 2020). Aparecen habilidades de los profesionales para encontrar equilibrios emocionales entre el sentido profesional anhelado y la exigencia performativa del presente. Posicionamientos que no ocultan el rechazo, la crítica o la discrepancia pero que se ejecutan con una conciencia práctica, pese a las pesadumbres que la asunción de contradicciones implican (Molina-Pérez y Luengo, 2021). Se trata de un atajo en su experiencia docente, una forma de sentirse profesional y defender su identidad profesional ante la percibida derrota de sus convicciones en el plano práctico de la docencia. Esta confluencia de principios de acatamiento de procesos que merman las lógicas profesionales y prácticas resistentes ha dado lugar a un enfoque basado en los profesionales híbridos (Croft et al., 2015). En trabajos como los de Noordegraaf (2015) se ha acuñado la categoría de “profesionalismo híbrido” para entender las nuevas fabricaciones identitarias donde las trayectorias, convicciones y principios profesionales permean con las identidades profesionales demandadas a los docentes en el contexto de neoliberalización. Y es que, el profesorado experimenta conflictos menos estresantes cuando acepta las dinámicas promulgadas por la agenda de neoliberalización educativa y cuando implementa un conjunto más diverso, plural e integrado de principios de trabajo profesional y performativo (Schott et al., 2016). La mayor parte de docentes da así sentido a su identidad profesional en un proceso donde se negocian demandas profesionales que

pueden resultar conflictivas por su discrepancia con los elementos que configuran su identidad profesional (Bévort y Suddaby, 2016).

5. CONCLUSIONES

La investigación ha comprobado cómo las prácticas de gestión empresarial de la educación profundizan en la discrepancia que existe entre lo que los docentes piensan que deberían hacer, basándose en sus principios y convicciones profesionales, y lo que hacen, generando conflictos y desequilibrios subjetivos (Hendrikx, 2019). Sin embargo, las líneas de investigación más actuales advierten que es necesario prestar atención al proceso de interpretación que ocurre entre la demanda de la política educativa y aquello que el profesorado ejecuta. En esta línea, trabajos como el de Bévort y Suddaby (2016) o Noordegraaf (2015) o Molina-Pérez y Luengo (2021) plantean la noción de “profesionalidad híbrida” para entender la vivencia profesional del profesorado. Exponen que el planteamiento de resistencia o conformidad con la política educativa, planteado en términos duales, no se correspondería con la respuesta docente y señalan que acontecen nuevas negociaciones de la profesionalidad y la identidad docente consecuentes de las tensiones que viven los profesionales de la educación. En efecto, no todo es tan lineal ni tan binario para que los docentes adhieran o critiquen las políticas educativas neoliberales, puesto que su subjetividad está conformada bajo una ambivalencia de dependencia y producción de estos discursos (Butler, 2001).

En otros trabajos, Molina-Pérez y Luengo (2021) se evidencia que la respuesta del profesorado a las prácticas de gestión empresarial de la educación no se corresponde con planteamientos que implican una afianzada resistencia o desobediencia a los requerimientos de las administraciones. Tampoco es frecuente entre el profesorado un patrón que asuma de forma acrítica o ausente de cuestionamiento las prácticas educativas que se ven impelidos a desarrollar como consecuencia de las demandas políticas de neoliberalización. En ese sentido, se evidencian ambivalencias subjetivas que se articulan dentro de un mismo discurso que forma parte de la identidad del profesorado. Y, aunque no constituyen necesariamente una contradicción, evidencian las tensiones en la subjetividad de los docentes tanto en el caso español como en el caso chileno. Esto supone que los tradicionales debates planteados en términos de defensa del profesionalismo docente o sumisión al gerencialismo neoliberal podrían no ser útiles para comprender una respuesta del profesorado basada en negociar las lógicas contradictorias que dan lugar a su práctica diaria.

REFERENCIAS

- Anderson, G. y Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Archer, L. (2008). The neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265–85. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa, *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, S. J. (2018). Commericalising Education: Profiting from Reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587–589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Bévort, F. y Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov007>
- Butler, J. (2001). *Mecanismos Psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Croft, C., Currie, G. y Lockett, A. (2015). Broken 'two-way windows'? An exploration of professional hybrids. *Public Administration*, 93(2), 380-394. <https://doi.org/10.1111/padm.12115>
- Davies, B. y Petersen, E.B. (2005). Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse. *International Journal of Critical Psychology*, 13(1), 32-54. <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/34519>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015) Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

- Hall, D. y McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder editorial.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas. Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/CuestionesPedagogicas/article/view/981>
- Hendrikx, W. (2019). What we should do Vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Luengo, J. y Molina J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112. <https://doi.org/10.6018/educatio.363401>
- Mateluna, H. (2021). Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 37-61. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.2.002>
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.762>
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of professions and organization*, 2(2), 187-206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40, 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Schott, C., Van Kleef, D. y Noordegraaf, M. (2016). Confused Professionals? Capacities to cope with pressures on professional work. *Public Management Review*, 18(4), 583-610. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1016094>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO 32.

ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. CREENCIAS Y ACTITUDES

Sara Mariscal Vega y Jesús Fernández Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

Es cierto que “desde hace algún tiempo la forma de enseñar en la Universidad está cambiando. Frente a la presencia del profesor en clase para enseñar han ido apareciendo nuevos sistemas de enseñanza” (Gracia-Planas y Taberna-Torres, 2020: 178). Pero no es menos cierto que la irrupción del SARS-CoV-2, que ha causado según la OMS 1.8 millones de muertes (OMS, marzo de 2021) ha supuesto un cambio profundo en nuestro modo de enseñar y aprender. La convivencia con el coronavirus ha transformado no sólo el mundo en que vivimos, sino las raíces más profundas de nuestras creencias, afectando principalmente a nuestra sensación de seguridad y nuestro modo de relacionarnos. La celeridad con la que se producían los contagios y las muertes se unió a un alud no menos virulento de información incesante, y a veces contradictoria, sobre el virus, sus causas, consecuencias y posibles remedios. Algo que se ha bautizado como “infodemia” y que viene a ser “una epidemia informacional que afecta intensamente a millones de humanos” (Marín-Casanova, 2020: 73).

En el caso de España el confinamiento, que duraría 99 días, llegó el 15 de marzo de 2021 y con él todos los centros de estudio del país se vieron abocados a enfrentar cambios estructurales en muy poco tiempo. El estudiantado universitario se presumía “nativo digital, participativo y práctico” (Amat, A., 17 de Octubre de 2020), no obstante esto no fue suficiente para que el proceso de adaptación a la docencia virtual fuese inmediato y totalmente satisfactorio.

En ese sentido, este trabajo pretende preguntarse por los mayores desafíos a los que se ha enfrentado el profesorado universitario durante la docencia pandémica y cómo lo ha percibido asimismo el alumnado. Para ello hemos realizado encuestas a 18 profesores de Universidad y 37 alumnos universitarios.

2. MÉTODO

El objeto de estudio de esta investigación se centra en las creencias y actitudes de docentes y discentes universitarios respecto del proceso enseñanza-aprendizaje durante

la pandemia COVID-19. Dicho objeto de estudio será examinado a través de una metodología de corte cualitativo hermenéutico, que incluye un análisis de la literatura científica sobre el tema y una aproximación teórica formada por encuestas realizadas tanto a docentes como discentes universitarios. El contenido de estas encuestas se pone en relación con la bibliografía consultada a través de una triangulación de los resultados. Dicha triangulación se realiza en torno a la clasificación en 4 categorías, a saber: “la realidad de la virtualidad”, “derecho a la desconexión”, “el futuro ¿es nuestro?” y “la vuelta a la normalidad”.

Los datos obtenidos en las encuestas no pretenden mostrarse como resultados cuantitativos, dado que la población no es significativa para ello, sino servir de ejemplo para un análisis cualitativo que ahonde en las diferentes perspectivas del alumnado y el profesorado respecto de los problemas ocasionados por la pandemia en la docencia universitaria.

3. RESULTADO

Habiéndose remitido las encuestas a un total de 62 profesores universitarios, se han obtenido 16 respuestas (el 25.81%), mientras que de un total de 484 alumnos han respondido un total de 34 (el 7.02%). Las encuestas recogen datos del profesorado de once universidades diferentes, la mayoría españolas (Cádiz, Granada, Extremadura, Complutense de Madrid, Francisco de Vitoria, Miguel Hernández, Huelva, Málaga y Sevilla), y una extranjera (La Habana). En cuanto a los alumnos, las encuestas incluyen siete titulaciones distintas (Historia, Filología Hispánica, Humanidades, Ciencias de la Educación Infantil, Ciencias de la Educación Primaria y Filosofía), aunque en esta ocasión, por la ley de protección de datos, sólo se ha podido distribuir entre el alumnado de la Universidad de Cádiz y de Sevilla (lugar de trabajo de los dos firmantes respectivamente).

Estudiadas las respuestas de unos y otros se han extraído como resultados algunas cuestiones interesantes que se detallan en las siguientes tablas:

Tabla 1

Retos, creencias y actitudes del profesorado y el alumnado encuestados

Profesorado	Alumnado
-------------	----------

Retos que tienen que ver con la docencia virtual	Retos que tienen que ver con el desarrollo profesional y personal	Percepción respecto del alumnado	Retos que tienen que ver con la docencia virtual	Retos que tienen que ver con el desarrollo personal	Percepción respecto del profesorado
Dificultad e incomodidad del formato híbrido	Trabajo en soledad. A mayor conexión virtual mayor desconexión personal	En general creen que el alumnado prefiere la virtualidad	Les cuesta mantener la atención en la docencia virtual	Refieren mucho miedo, podríamos decir que incluso pánico, a contagiarse a sus familiares	Perciben que al profesorado el mundo tecnológico, literalmente, “les queda bien lejos”
Dificultad para mantener la atención del alumnado	Disolución de la línea entre el espacio profesional y privado	Entienden que con el formato de docencia utilizado, sobre todo al principio, se reduce la exigencia y es más fácil aprobar las asignaturas	Resaltan como problema la desconexión de los compañeros y el lugar habitual de estudio	Resaltan la sensación de agobio producida por el profundo aislamiento, que no les permite desconectar realizando otras actividades o relacionarse con sus compañeros	Se quejan de la poca interacción que en general han mantenido los profesores con ellos

Escasos medios técnicos	Continuos cambios e instrucciones desde las distintas administraciones	Perciben falta de motivación por parte del alumnado	Afirman sentirse más desganados o con falta de interés debido al formato virtual	Los fallos continuos de conexión, bien por su parte o por parte del profesorado, les hacen seguir las clases con dificultad	Según las afirmaciones de la mayoría, muchos profesores se han limitado a colgar material en el Campus Virtual
			Los alumnos de 1º acusan el problema de haber empezado la vida universitari a desde casa	Evitar las distracciones domésticas a veces les resulta imposible	Como contrapeso, consideran que los profesores que sí consiguieron adaptarse hicieron un trabajo brillante

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

4.1. Categoría 1. “La realidad de la virtualidad”

“La crisis del Covid-19 ha puesto de manifiesto que trasladar contenidos del contexto analógico al digital no implica necesariamente una verdadera transformación digital. Se ha comprendido que la enseñanza online no consiste únicamente en digitalizar contenidos, sustituir la hora de clase presencial en el aula por otra hora de clase síncrona en una sala virtual” (García-Planas y Taberna-Torres, 2020: 185).

Al respecto, cuando se les pregunta sobre los mayores retos encontrados durante la docencia en pandemia, el alumno 15 nombra “la adaptación a un sistema de enseñanza online que no termina de funcionar y que no se preocupa de atender a las necesidades educativas de los alumnos”, el alumno 2 dice que “ninguno se ha adaptado bien a esta situación y creo que hace falta una introspección en el ambiente universitario. La docencia ha sido cuestionable y los estándares de calidad deficientes”. El alumno 16 comenta: “considero que los profesores de mayor edad, como en la amplia mayoría de los casos ocurre, no ha logrado adaptarse”, mientras que algunos inciden sobre la dificultad añadida de las clases virtuales cuando afirman que el mayor reto ha sido “mantener la atención durante seis horas de clases online” (alumno 18).

La cuestión de la adaptación a las clases virtuales es un tema ampliamente estudiado (García-Peñalvo, 2021, García y García, 2020, Domingo, 2020 y Turull, 2020) y que ha dependido, en mayor o menor medida, de la gestión particular de cada Universidad. No obstante, la situación ha provocado en líneas generales que el profesorado, al menos el que impartía la docencia habitualmente en formato presencial, “se haya visto inmerso en un escenario diferente, sin disponer de un tiempo de adaptación ni contemplarse por parte de las instituciones correspondientes cómo efectuar la desconexión digital debido a lo inesperado de la coyuntura” (Ramón, 2021: 7).

4.2. Categoría 2. “Derecho a la desconexión”

El derecho a la desconexión digital que contempla la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales “deja en el aire numerosas cuestiones que dificultan la aplicación de este derecho, junto a su ausencia de desarrollo en el contexto de la universidad” (Ramón, 2021: 1). Sin embargo, es claro en dos puntos, recogidos en su artículo 88, que nos resultan principales en esta investigación:

- El primero nos dice que todos los trabajadores y empleados públicos tendrán derecho a la “desconexión digital a fin de garantizar, fuera del tiempo de trabajo legal o convencionalmente establecido, el respeto de su tiempo de descanso, permisos y vacaciones, así como de su intimidad personal y familiar”.

- El segundo alude a la importancia de que las modalidades de ejercicio del derecho a la desconexión “potenciarán el derecho a la conciliación de la actividad laboral y la vida personal y familiar y se sujetarán a lo establecido en la negociación colectiva o, en su defecto, a lo acordado entre la empresa y los representantes de los trabajadores”.

Esta ha sido quizás una de las cuestiones más comentadas entre los profesores de universidad. No podemos olvidar que en el período de confinamiento se daba la circunstancia de que la mayoría de ellos se encontraba en el hogar con otros miembros de la familia, en muchas ocasiones menores de edad. Todo ello suscitó situaciones de lo más variopintas y a veces dificultó la eficacia de la docencia.

Existe también un aspecto relevante que repercute directamente sobre lo que podríamos llamar la “intimidad profesional”, es decir, sobre la libertad de cátedra y sobre la propia imagen. Algunos profesores encuestados inciden sobre ello al mostrar su preocupación por el hecho de que sus alumnos graben directamente las clases virtuales. Es cierto que este hecho puede darse igualmente con la docencia presencial, pero las herramientas y la calidad de las grabaciones son en ese caso mucho peores, por no hablar de la posibilidad que brinda la virtualidad de capturar la imagen y realizar multitud de manipulaciones con fines humorísticos, por ejemplo. Al respecto el profesor 10 afirma que “la libertad de cátedra, al estar las clases grabadas, puede verse amenazada”.

No obstante, fuere como fuere, lo cierto es que la mayor dificultad ha sido compaginar vida personal y profesional, sobre todo en los casos en los que existía en el hogar alguna persona dependiente. Esto se debe, sin duda, a la celeridad con la que se cambió al formato virtual por las circunstancias excepcionales, que no permitió la adaptación del entorno doméstico para poder llevar a cabo “la docencia online (carencias de espacio y de equipo informático), ya que el confinamiento no ha significado que el docente estuviera aislado: en la mayoría de los casos convivió con otras personas durante ese período (familiares, entre otros)” (Ramón, 2021: 6).

4.3. Categoría 3. “El futuro ¿es nuestro?”

“Esta crisis del Coronavirus se puede entender en gran medida como un reto que posibilite el cambio dentro de las universidades, pero sin perder la esencia de lo que representa la universidad tanto en su vertiente interna como hacia el exterior”. (CRUE, 10 de diciembre de 2020: 40). Ciertamente la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas no especifica cuál es esa esencia universitaria que, como si de algo sagrado se tratase, no puede ni debe perderse. Como toda concepción metafísica nos presenta una paradoja: si es esencia, esto es, si se refiere a la naturaleza de la Universidad, entonces no puede no ser, por lo que es innecesario e inútil luchar por que se mantenga. Otra cosa es entender que la Universidad es un organismo vivo, en cuyo caso se mostraría sempiternamente cambiante. Si esto es así, intentar luchar por una presunta esencia

universitaria que, o bien es tal y no hay que defenderla, o bien no existe y hay que inventarla a cada paso (reinventarla), erigirnos como defensores de un sistema inerte para perpetuar viejas metodologías y farragosas burocracias que, con nombres innovadores, mantienen los tratamientos desiguales de siempre, no tiene mucho sentido. La crisis del Coronavirus nos ha enseñado, más bien nos ha forzado a ver que el sistema desfasado, en muchas ocasiones, de firma de actas, presentación de solicitudes, evaluaciones, reuniones departamentales puede, y quién sabe si debe, cambiar radicalmente.

Dejando a un lado la posible y probable adecuación de las universidades presenciales a un mayor uso de las herramientas virtuales de cara a la docencia, hay un dato preocupante que pasa por la desactualización de la burocracia universitaria. No podemos evitar la tentación de nombrar titulares tan esclarecedores al respecto como por ejemplo: “Así asfixia la burocracia a la Universidad española” (Villasante, M., 16 de octubre de 2019), “Burocracia universitaria o cómo hacer de todo, menos lo que tienes que hacer” (Fernández, I., 2 de junio de 2017).

A todo ello se ha unido en el curso de la pandemia un nuevo deber no presente anteriormente en el contrato del profesor universitario, que se ha convertido en policía y limpiador. A la incertidumbre personal por un posible contagio se ha unido la obligación del profesorado a velar por el distanciamiento entre el alumnado y a cerciorarse de la perfecta desinfección del mobiliario antes y después de su uso.

En cualquier caso, tanto alumnado como profesorado coinciden en que esta crisis afectará profundamente al sistema universitario: “Los recursos electrónicos y virtuales descubiertos y practicados van a abrir posibilidades de trabajo y de nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje” (profesor 11), “esto ha enseñado nuevos métodos de enseñanza que se han visto efectivo y que dan un mejor resultado. Cómo la menor importancia de los exámenes” (alumno 24), “va a obligar a una modernización de los métodos y las dinámicas de clase. Por lo menos es el fin de las clases magistrales” (alumno 2).

4.4. Categoría 4. “La vuelta a la normalidad académica”

El alumno 6 responde respecto de los profesores que “diría que el hecho de que hayamos vuelto a la presencialidad absoluta ha sido un alivio para ellos, llegamos a estar otro año de manera online y no sé qué hubiera pasado”. Ante la vuelta los profesores encuestados sin embargo muestran en la mayoría de los casos preocupación, frente a cuatro profesores que dicen sentirse aliviados y una profesora feliz, el resto se muestra preocupado e incluso nervioso.

Algunos autores abogan por la presencialidad argumentando que “el cerebro humano procesa mucha más información de la que le llega por transmisión verbal, siendo la comunicación no verbal (gestual, auditiva, corporal, etc.) una parte esencial del diálogo entre las personas” (Porlán, 2020: 5). También está apoyada esta idea por la mayoría de los profesores encuestados, por ejemplo, cuando afirman que “creo que puede suponer un desgaste personal más fuerte pero el cara a cara me resulta fundamental para alcanzar mejores resultados, además de para establecer contacto más profundo con los alumnos” (profesor 17). Así, el 66.67% de los profesores encuestados prefiere la opción presencial, el 22.22% la virtual y sólo un 11.11% la semipresencial. Por otro lado, a pesar de la creencia generalizada entre el profesorado de que los alumnos optarían por la virtualidad como primera opción, los datos obtenidos arrojan las siguientes cifras: un 67.57% del alumnado encuestado prefiere la presencialidad frente a un 16.22% que optaría por la virtualidad y otro 16.22% que se inclinaría por la semipresencialidad. Además, hay que resaltar la profunda crítica que el alumnado ha realizado al sistema semipresencial, al menos tal y como se ha desarrollado en la situación pandémica: algunos destacan el mal funcionamiento de los equipos habilitados y “la pésima calidad de recepción que tuvimos en algunas asignaturas, de las que prácticamente se salía desesperado por la sensación de haber perdido toda la mañana, al no haber podido escuchar ni la mitad de lo que se decía” (alumno 12), otros se quejan de que algunos profesores “dejaban a alumnos excluidos de las clases en línea y la falta de coordinación” (alumno 5), o de la “interrupción constante de la conexión y la dificultad para preguntar dudas. Las clases eran tremendamente frías, impersonales” (alumno 10).

5. CONCLUSIONES

En general hemos podido comprobar cómo las percepciones de alumnos y profesores son parecidas, pero también cómo el alumnado, en contra de la creencia general, es partidario de la presencialidad y valora el aprendizaje en el aula por encima de todo. A pesar de eso las dificultades más importantes se han centrado en la difícil adaptación de las asignaturas, sus programas y metodologías a un formato desconocido por la mayoría.

Parece que, así como en 2009 el sistema universitario español debió adecuar sus asignaturas clásicas al nuevo modelo impuesto por el plan Bolonia, en 2020 el profesorado tuvo que apresurarse para transformar su docencia al formato virtual. En uno y otro caso la adaptación no ha sido óptima y el problema se antoja similar, ya que en muchos casos se ha realizado un cambio en el formato, pero no en el contenido ni en las

metodologías. Así como los primeros graduados boloñeses tuvimos que soportar que el contenido de asignaturas tradicionalmente anuales se diera de prisa, pero sin modificación alguna, el alumnado pandémico se ha visto sobrepasado a veces por una docencia que pretendía no verse salpicada por las circunstancias. Cubrir el expediente, en el caso de los profesores, pero también en el de los alumnos, no es suficiente, y ya empiezan a plantearse problemas en torno a ello, como el hecho, que los propios alumnos encuestados resaltan, de que, en bastantes ocasiones, les ha resultado más fácil aprobar porque el profesorado ha disminuido considerablemente la exigencia y porque algunos formatos posibilitaban consultar los apuntes de clase durante los exámenes. Y esto no sólo afecta a los egresados en plena pandemia, sino, en mayor medida, al alumnado de nuevo ingreso. Máxime, habida cuenta de que en España desde abril de 2020 es posible obtener el título de Bachillerato con asignaturas suspensas.

En cualquier caso, los retos han sido abundantes y muy variados y, en muchas ocasiones, se mantendrán en cursos venideros. Para poder solventarlos de la mejor manera posible parece claro que debemos realizar un cambio de mentalidad en lo que se refiere al uso de herramientas digitales, pero, también, a la adaptación metodológica de las asignaturas, dirigidas a un público que recibe cada vez más estímulos exteriores, más volcado a lo virtual, pero una virtualidad que, pese a Platón, mucho, o, mejor dicho, todo, tiene que ver con la realidad, también la universitaria.

REFERENCIAS

- Amat, A. (17 de noviembre de 2020). El perfil del nuevo estudiante: nativo digital, participativo y práctico. *La Vanguardia*. <https://cutt.ly/UEEDn8d>
- CRUE. (10 de diciembre de 2020). *La Universidad frente a la pandemia*. <https://www.crue.org/2020/12/universidad-frente-pandemia/>
- Domingo, C. (2021). Adaptación de la docencia universitaria al formato virtual en tiempos de Coronavirus. En Colomo, E. *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1876-1879). Universidad de Málaga.
- Fernández, I. (2 de junio de 2017). Burocracia universitaria o cómo hacer de todo, menos lo que tienes que hacer. *La Voz de Asturias*. <https://cutt.ly/9EEDCKA>
- García, J. y García, S. (2020). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada* (38), 151-173. Doi:10.5944/reec.38.2021.27816

García-Peñalvo, F.J. (2021). Digital Transformation in the Universities: Implications of the COVID-19 Pandemic. *Ediciones Universidad Salamanca*, (22), 1-6 . Doi: <https://doi.org/10.14201/eks.25465>

García-Plana, M. I. y Taberna-Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. Doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.501>

Marín-Casanova, J. A. (2020). Consecuencias de una crisis sanitaria. Botiquín de ideas para comprender el coronavirus y su tecno-pandemia informacional. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 63-80. Doi: [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).63-80](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).63-80)

OMS. (20 de mayo de 2021). *The impact of COVID-19 on global health goals*. <https://cutt.ly/oEEDeuz>

Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Ramón, F. (2021). La desconexión digital y docencia universitaria online en tiempos de pandemia por la COVID-19: una ilusión más que una realidad. *IDP. Revista de Derecho, Internet y Política*, (32), 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/idp.v0i32.373744>

Turull, M. (2020). Docencia en tiempos de COVID. *Revista de educación y Derecho*, (22), 1-5. Doi: <https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32347>

Villasante, M. (16 de octubre de 2019). Así asfixia la burocracia a la Universidad española. *El Mundo*. <https://cutt.ly/xEEDAhP>

CAPÍTULO 33.

PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS DOCENTES COMO EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

María de las Nieves Sánchez-Díaz

1. INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes con discapacidad que cursan estudios universitarios está incrementando en los últimos años (Espada-Chavarría et al., 2020). El *V Estudio sobre el grado de inclusión del Sistema Universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad* cifra el número de estudiantes matriculados en universidades españolas durante el curso académico 2019-2020 en 19910, lo cual supone el 1,5% del total de estudiantes universitarios (Fundación Universia, 2021). No obstante, acceso no es sinónimo de inclusión. La tasa de abandono en la etapa universitaria del alumnado con discapacidad es mayor que la del resto de estudiantes (Cage & Howes, 2020), y aún se evidencia la existencia de barreras que impiden el desarrollo social y académico del alumnado con discapacidad en la universidad. Barreras que pueden afectar incluso a las calificaciones finales de dicho alumnado, influyendo, en consecuencia, en sus oportunidades laborales (Fuller et al. 2009). Entre ellas, las barreras más significativas que encuentran los estudiantes con discapacidad en la universidad se encuentran en las aulas (Moriña y Morgado, 2018). La ausencia de ajustes razonables en las metodologías de enseñanza, los materiales o en la evaluación dificulta el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (Butcher et al., 2010).

Esta realidad implica la necesidad de realizar cambios a niveles macro y microinstitucionales que permitan el desarrollo académico de estos estudiantes en condiciones de igualdad ante el resto. En esta línea, la Pedagogía Inclusiva se configura como una aproximación teórica donde se pone en relieve la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, evitando así cualquier situación de exclusión (Florian, 2014). Desde los planteamientos de la Pedagogía Inclusiva, se acoge la diversidad como una característica indisociable al ser humano y se considera la discapacidad como una oportunidad y no como un problema (Sapon-Shevin, 2013).

Este enfoque comprende cuatro dimensiones de análisis que se desglosan a continuación: creencias, conocimientos, diseños y acciones.

Las *creencias* están estrechamente vinculadas a la práctica docente (Sansom, 2020) y suelen ser valoraciones personales inmutables (Göransson & Nilholm, 2014). Por creencias se entienden aquellas concepciones, principios o presupuestos que conducen al profesorado a diseñar y desarrollar su práctica docente incluyendo a todo el alumnado, pero a la vez, evitando que los estudiantes se sientan señalados por ser tratados de manera diferente (Florian, 2014).

Por otra parte, se consideran *conocimientos* a los planteamientos teóricos, políticos o legislativos que llevan al profesorado a apostar por una enseñanza inclusiva. En esta dimensión, la formación docente adquiere especial relevancia. Numerosos estudios han evidenciado la escasa capacitación del profesorado para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad a pesar de los grandes beneficios que esta formación específica aporta a estos estudiantes (Moriña et al., 2020). Rouse (2008), destaca que el profesorado debe tener conocimientos relacionados con estrategias de enseñanza, discapacidad y necesidades del alumnado, sobre organización y gestión del aula, relacionados con la búsqueda de apoyo externa o referentes al contexto legislativo y político, entre otros.

En relación al *diseño*, en esta dimensión se incluyen aquellas cuestiones que tiene en cuenta el profesorado al planificar proyectos docentes accesibles. A este respecto, es bien sabido que diseñar los proyectos docentes desde una perspectiva proactiva ayudaría a eliminar la rigidez que en algunas ocasiones presentan estos programas y proyectos. Para ello, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se configura como un posible camino hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad. Este enfoque permite diseñar la enseñanza previamente a su puesta en práctica en el aula teniendo en cuenta a toda la diversidad, de manera que ningún estudiante se quede fuera de ella, y garantizando así la participación de todo el alumnado (CAST, 2018).

Por último, se entienden por *acciones* aquellas estrategias afectivas, emocionales y de enseñanza-aprendizaje puestas en práctica en el desarrollo de la docencia. Desde esta perspectiva, se concibe al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, y al profesorado como guía del mismo. Sánchez-Díaz y Morgado (2021) identifican la existencia de ciertas características propias de docentes que llevan a cabo prácticas inclusivas en el aula. Entre ellas, destacan el desarrollo de prácticas educativas flexibles, la facilitación de materiales y recursos que apoyen al proceso de aprendizaje del alumnado, su disposición para presentar el contenido por distintas vías o canales para facilitar al alumnado el acceso al mismo, o el uso de diferentes metodologías y estrategias

de enseñanza para responder a las necesidades de sus estudiantes. En relación a esta última idea, existen multitud de estrategias metodológicas que el profesorado pone en práctica y se han mostrado eficaces en la enseñanza inclusiva universitaria (Moriña, 2021). Además, en esta dimensión se considera fundamental el componente afectivo-emocional de la enseñanza. Autores como Lubicz-Nawrocka & Bunting (2019), señalan la vinculación de sentimientos fuertes de pertenencia con relaciones basadas en la cercanía y la confianza con el alumnado. En la misma línea están los planteamientos de Booker y Campbell-Whatley (2018), que afirman que en un contexto donde el alumnado se siente comprendido, respetado, incluido y seguro, se desarrollan aprendizajes de mayor calidad.

El propósito de este trabajo es dar a conocer ejemplos de buenas prácticas al profesorado universitario. Concretamente, se realizará un análisis de los recursos educativos utilizados por el profesorado así como de las distintas metodologías y estrategias que emplean en el desarrollo de su docencia.

2. MÉTODO

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, titulado “Pedagogía Inclusiva en la universidad: narrativas del profesorado” (Ref. EDU2016-76587-R, 2016-2020). Se trata de una investigación de corte cualitativo, con la que se pretende dar voz a docentes universitarios inclusivos. Para ello, se ha seguido el método biográfico-narrativo.

2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 42 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de 6 universidades públicas españolas. Se accedió a los participantes a través de estudiantes con discapacidad de dichas universidades. Para ello, se contactó con los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de las universidades participantes, los cuales informaron a los estudiantes sobre el proyecto de investigación y solicitaron su colaboración. A estos estudiantes se les pidió que seleccionaran al profesorado que había facilitado su inclusión educativa en la universidad. Para este fin, se les proporcionó una serie de criterios que debían tener estos docentes. Finalmente, el alumnado ofreció datos del profesorado que había facilitado su inclusión educativa y que desarrollaba prácticas inclusivas en sus aulas. Se contactó con estos profesores, que impartían docencia en Ciencias de la Educación, a través de una carta enviada por mail, donde se les presentaba el estudio y se solicitaba su participación. En un principio se contactó a un total de 65 docentes, de los cuales, finalmente accedieron a participar 42.

Con respecto al perfil de los participantes, su edad osciló entre 33 y 59 años, con un promedio de 41,2 años. Diecisiete eran hombres (40,5%) y 25 mujeres (59,5%). La experiencia docente de los participantes osciló entre los 7 y los 32 años, con un promedio de 15,8 años. Los participantes pertenecían a diferentes campos del conocimiento: ciencias sociales (40%), arte y humanidades (31%), ciencias de la salud (17%) y ciencias (12%).

2.2. Instrumento

La investigación se desarrolló a partir de dos entrevistas semiestructuradas, diseñadas ad-hoc para el estudio. La primera se centró en el análisis de las creencias y conocimientos sobre discapacidad y la segunda, en el diseño de los proyectos docentes y en las acciones que desarrollaba el profesorado en el aula para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad. En este trabajo se analizarán los resultados obtenidos con la segunda entrevista. Concretamente, se analizará información sobre las estrategias metodológicas que utiliza el profesorado para ejercer su práctica docente.

Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 90 minutos, y fueron realizadas por los miembros del equipo de investigación formados previamente para ello. La mayoría de las entrevistas (34) se hicieron de manera presencial, 6 a través de la plataforma Skype y 2 vía telefónica. Todas ellas fueron grabadas en audio y posteriormente fueron transcritas conservando su literalidad. Previamente a la realización de las entrevistas, todos los participantes dieron su consentimiento informado y se les aseguraba que los datos ofrecidos serían tratados de manera confidencial y anónima.

La recogida de datos tuvo una duración aproximada de 7 meses. El análisis de los datos se elaboró a partir de un sistema de categorías y códigos. Por último, se extrajeron los resultados utilizando el software de análisis de datos cualitativos MaxQDA.

3. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo permiten conocer los recursos educativos que utiliza el profesorado en su práctica docente, así como las diferentes estrategias metodológicas que desarrollan en el aula. Estas estrategias incluyen la diversidad de metodologías utilizadas por estos docentes, y otras actuaciones conducentes a generar procesos inclusivos.

3.1. Variedad de recursos educativos para un alumnado heterogéneo

Los participantes de este estudio suelen utilizar recursos convencionales para impartir su docencia, como manuales, textos, libros, apuntes, etc. No obstante, estos docentes complementan el material escrito con otros recursos digitales, como presentaciones, vídeos, artículos digitales, contenido extraído de redes sociales, etc. Todo

ello, argumentan, para no caer en dinámicas de repetición y para aumentar la motivación y participación activa del alumnado.

“Utilizo desde presentaciones, vídeos, casos, material a lápiz y papel, Socrative como herramienta de evaluación continua” (P36)

“Sí, intento que haya una variedad muy amplia para intentar aumentar esa motivación y no caer en la dinámica de la repetición” (P40)

En relación al momento en que el profesorado pone el material del curso a disposición del alumnado, las opiniones son muy variadas. Algunos docentes proporcionan todo el material al inicio del curso, ofreciendo al alumnado trabajar y anticiparse al contenido de la asignatura. Otros, sin embargo, prefieren ofrecerlo de manera dosificada, antes del desarrollo de cada bloque de contenidos, evitando así saturar al alumnado. Por último, hay docentes que proporcionan el material después de impartirlo en clase, para poder debatir y discutir el contenido en el aula.

“Lo que sí es importante es que el profesor incluya todo el material que va a ver a lo largo de todo el curso, no poquito a poquito, no, todo.” (P23)

“Normalmente, a principio de curso, pero se va dando de manera dosificada. Antes de dar los temas, pues la semana antes se facilita el material.” (P25)

“Muchas veces después porque a mí lo que me interesa es que estén atentos, no que completen un esquema. Y que sigan el discurso” (P28)

Por último, respecto a los medios o canales por los que el profesorado pone los recursos o materiales a disposición del alumnado, las Plataformas Virtuales de Aprendizaje (o Learning Management Systems, LMS) se configuran como el principal medio. No obstante, también se ponen a disposición por otras vías, como, por ejemplo, correo electrónico, carpetas compartidas (por ejemplo, Drive) o en las copisterías de los distintos centros.

“Lo cuelgo en la plataforma porque todos tienen acceso a la plataforma, y, entonces, lo tienen en su casa en el momento que quieran, lo dejamos en copistería para que lo puedan tener en papel. Ya te he comentado lo de la alumna con discapacidad visual, que me pedía las cosas con una letra de mayor tamaño. A ella se lo enviaba por correo electrónico porque era un formato diferente al que estaba colgado en la plataforma y al que estaba impreso para sus compañeros en la copistería” (P41)

3.2. Múltiples formas de enseñar con un objetivo común

El profesorado participante en este estudio utiliza diversidad de estrategias metodológicas para impartir su docencia. A pesar de que las clases magistrales siguen siendo una opción frecuentemente utilizada por estos docentes, estas suelen complementarse con el uso de otras estrategias metodológicas más actuales e innovadoras.

“En cuestión de metodología, nosotros intentamos huir de la clase magistral, entonces, llevamos a cabo clases teóricas dialogadas. En principio, un poco de aquello de ir preguntando y en base a las respuestas ir sacando un poco los contenidos porque no todo el mundo que viene a clase tiene el mismo nivel” (P20)

Por otro lado, estos docentes apuestan por desarrollar lecciones dinámicas y participativas, proporcionando al alumnado un papel protagonista, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como estrategia metodológica, la organización en grupos o equipos de trabajo es una de las más utilizadas por estos docentes, con objeto de aumentar la participación del alumnado.

“La participación. Promover la participación y para los alumnos con discapacidad hacerlos sentir importantes, que sientan que para el grupo son muy importantes, que no los vamos a dejar de lado, que su voz se va a escuchar. Entonces, esa estrategia ¿Cómo? Pues haciendo grupos prácticos” (P14)

“Trabajamos por equipos y hacemos grupos... algunas veces hacemos grupos de expertos, otras veces grupos espontáneos, a veces estamos trabajando con los equipos base, pero siempre en relación a... es muy práctico” (P17)

Por último, un dato interesante que aporta este estudio es el uso que hace la mayoría del profesorado de metodologías docentes participativas e innovadoras, tales como Flipped Classroom, Gamificación, Aprendizaje Basado en Proyectos, etc.

“Intento hacer o aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje basado en problemas. Les pongo casos prácticos que tienen ellos que trabajar y diseñar en colaboración conmigo y con el resto del equipo. Hacemos juegos, juegos de intelecto o de palabras, juegos de equipo, de unos contra otros, pero trabajando los contenidos...” (P10)

“Yo lo que estoy haciendo es Flipped Classroom. Empecé el año pasado y este es el segundo año que lo estoy haciendo, pero a los alumnos les gusta mucho, están mucho más motivados. Ven los vídeos fuera de clase, al día siguiente tienen su plantilla y plantean preguntas y dudas que tienen... Se trabaja en clase sobre actividades referidas al contenido” (P9)

4. DISCUSIÓN

En relación al primer objetivo planteado, que consistía en analizar los recursos educativos que el profesorado utilizaba en las aulas, se puede afirmar que el profesorado hace uso de diversidad de recursos a la hora de desarrollar su docencia. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Reupert et al. (2010), quienes concluyen que el uso de diversos recursos y materiales educativos favorece el aprendizaje del alumnado con discapacidad. Además, uno de los principios en los que se sustenta el DUA consiste en proporcionar múltiples medios de representación al alumnado, principio que se logra a través de estas acciones (CAST, 2018).

Por otro lado, en relación al momento en que el profesorado pone a disposición del alumnado el material, los hallazgos encontrados han sido interesantes. Si bien es cierto que la mayor parte del profesorado pone a disposición del alumnado el material antes de comenzar la docencia o durante el desarrollo de la misma (semanas o días previos al inicio de cada bloque de contenidos), hay docentes que prefieren dejar el material disponible después de desarrollar el contenido en clase. En relación a esta última aportación, los diversos protocolos de atención al alumnado con discapacidad recomiendan dejar el material con antelación, posibilitando al alumnado adaptarlo o modificarlo a sus características (Rodríguez y Arroyo, 2017).

El principal medio utilizado el profesorado participante para ofrecer el material al alumnado es la plataforma virtual de enseñanza. A este respecto, diversos estudios afirman que el uso de los LMS es muy beneficioso, puesto que permite al alumnado acceder al material del curso en cualquier momento y lugar y desde diversos dispositivos (Dinmore, 2019). No obstante, Seale et al. (2020) advierten que estas plataformas no son inclusivas si el material del curso no es accesible para el alumnado (si los vídeos no están (vídeos subtítulos, los textos no se presentan en varios formatos, si no hay audiodescripciones o diapositivas fáciles de leer con aplicaciones específicas, etc.). Por tanto, desde este estudio se recomienda revisar el material del curso y comprobar su accesibilidad, ofreciendo diferentes opciones al alumnado (CAST, 2018)

Respecto al análisis de las diferentes metodologías y estrategias metodológicas desarrolladas por el profesorado en el aula –segundo objetivo planteado–, se puede concluir que el profesorado hace uso de metodologías muy diversas, y que el método tradicional de enseñanza, tal como se conoce, está cada vez más en desuso. Así, el profesorado que hace uso de este método, suele combinarlo con otras metodologías y estrategias, desarrollando lecciones magistrales interactivas (Moriña, 2021).

Otro resultado interesante de este estudio es el uso de estrategias de aprendizaje activas y participativas. Estos docentes inclusivos utilizan metodologías que priorizan en el papel activo del alumnado, posicionándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de metodologías (Flipped Classroom, ABP, Gamificación, etc.), promueve el aprendizaje interactivo entre iguales y la participación de todo el alumnado, lo cual beneficia a estudiantes con discapacidad (Wilson et al., 2014).

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, utilizar diversidad de recursos educativos y metodologías para desarrollar la docencia en Educación Superior ofrece oportunidades para todos los estudiantes. Los resultados de este trabajo contribuyen a dar a conocer ejemplos de buenas prácticas desarrolladas en la universidad. Además, permiten destacar algunas recomendaciones para aquellos docentes universitarios que no han tenido experiencias con estudiantes con discapacidad. Mediante estos ejemplos, se pretende huir del presupuesto de que una sola talla sirve para todos (Edyburn, 2011).

REFERENCIAS

- Booker, K C., & Campbell-Whatley, G. D. (2018). How Faculty Create Learning Environments for Diversity and Inclusion. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 13, 14-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184935.pdf>
- Butcher, J., Sedgwick, P., Lazard, L., & Hey, J. (2010). How might inclusive approaches to assessment enhance student learning in HE? *Enhancing the Learner Experience in Higher Education*, 2(1), 25–40. <http://journals.northampton.ac.uk/index.php/elehe/article/viewFile/14/19>
- Cage, E. & Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 1664-1675. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361320918750>
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines. Version 2.2*. Wakefield, MA. <http://udlguidelines.cast.org/>
- Dinmore, S. (2019). Beyond lecture capture: Creating digital video content for online learning – a case study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(1). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss1/7/>
- Edyburn, D. L. (2011). Harnessing the potential of technology to support the academic success of diverse students. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 37-44. <https://doi.org/10.1002/he.432>

Espada-Chavarría, R., Moreno-Rodríguez, R., & Jenaro, C. (2021). Development of Vocational Maturity in University Students with Disabilities to Access, Obtain an Internship and Complete University Studies. *Education Sciences*, 10, 386; doi:10.3390/educsci10120386

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3): 286-295. doi:10.1080/08856257.2014.933551

Fuller, M., S. Riddell, S., & E. Weedon. (2009). What is the issue with disabled student's learning?. In M. Fuller, J. Georgeson, M. Healey, A. Hurst, K. Kelly, S. Riddell, H. Roberts, & E. Weedon. *Improving Disabled Students' Learning: Experiences and Outcomes* (pp. 3-19). Routledge.

Fundación Universia (2021). *Discapacidad y Universidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. <https://www.fundacionuniversia.net/actualidad/presentacion-v-estudio-universidad-y-discapacidad.html>

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Lubicz-Nawrocka, T., and Bunting, K. (2019). Student perceptions of teaching excellence: an analysis of student-led teaching award nomination data. *Teaching in Higher Education*, 24(1): 63-80. Doi:10.1080/13562517.2018.1461620

Moriña, A. & Morgado, B. (2018). University Surroundings and Infrastructures that are Accessible and Inclusive For All: Listening to Students with Disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. doi:10.1080/0309877X.2016.118890

Moriña, A. (2021) *Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica*. Madrid: Narcea.

Moriña, A. Perera, V.H., & Melero, N. (2020). Difficulties and Reasonable Adjustments Carried out by Spanish Faculty Members to Include Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>

Reupert, A., Hemmings, B. & Connor, J. (2010). Do we practice what we preach? The teaching practices of inclusive educators in tertiary settings. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 120-132.

Rodríguez, G. & Arroyo, D. (2017). *Guía de adaptaciones en la Universidad*. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO27351/Guia_adaptaciones_sapdu.pdf

Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6-13.

https://www.abdn.ac.uk/education/documents/journals_documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf

Sánchez-Díaz, M.N. & Morgado, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(2), 27-43.

<https://doi.org/10.14201/scero20215212743>

Sansom, D. W. (2020). Investigating Processes of Change in Beliefs and Practice Following Professional Development: Multiple Change Models among In-Service Teachers in China. *Professional Development in Education*, 46(3), 467-481.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634625>

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D. & Olenik-Shemesh, D. (2020). ‘Dreaming in colour’: disabled higher Education students’ perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 1687–1719

<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>

Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G., Wallace, B. M., Reher, V. G., & Buys, N. (2014). Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: Informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1023–1040. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966070>

CAPÍTULO 34.

CONCEPCIONES DE DOCENTES DE ESCUELAS EN CONTEXTOS DESAFIANTES Y FAVORABLES SOBRE DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN

Irene Moreno-Medina, Cynthia Martínez-Garrido, Nina Hidalgo y Raquel Graña

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las concepciones del profesorado es una línea emergente de investigación que permite comprender cómo un determinado fenómeno condiciona la forma en que los individuos actúan, sus expectativas y el valor que concreto que dicho fenómeno tiene para ellos (Griffiths y otros, 2006; Prieto y Contreras, 2008). Dentro del ámbito educativo, se han estudiado las concepciones docentes sobre diferentes áreas de conocimiento. Por ejemplo, las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación o de los procesos cognitivos del alumnado.

Uno de los aspectos aún poco investigados en el conocimiento de las concepciones docentes es aquel que busca conocer cuáles son las ideas implícitas del profesorado acerca de la democracia en educación, profundizando en la forma de gobernar, organizar, tomar decisiones y consensuar tanto en la escuela como en el entorno educativo (Landwehr y Steiner, 2017). Pese a la aceptación social que tiene el concepto de democracia, son múltiples las concepciones que se le atribuyen. Por ejemplo, ha sido considerada desde “la mejor esperanza del mundo” por Thomas Jefferson hasta como la “peor forma de gobierno” por Winston Churchill (Flanagan y otros, 2005, p. 193).

Conceptualizar la democracia no es una tarea sencilla. Así, lejos de tratarse de un concepto estático es posible definirla como un continuo que aborda desde sus planteamientos más finos hasta los más profundos. Es el llamado espectro grueso-delgado establecido por Carr (2008). De manera que una concepción “fina / delgada” de la democracia hace referencia a una concepción de la democracia como representativa en vez de participativa que da especial valor a los procesos de selección de candidatos, la representación y el voto. Por otro lado, la concepción “gruesa” de la democracia hace referencia a promover la participación de los individuos en la sociedad y que, además, esta participación sea crítica.

El estudio de las concepciones sobre democracia en educación es una incipiente línea de trabajo que profundiza en la voz de sus diferentes protagonistas para comprender cómo conciben la democracia en el ámbito educativo. Muestra de ello son los trabajos de

Ginocchio y otros (2015) y Vidal y otros (2019) acerca de cuáles son las concepciones que tiene el profesorado, o los realizados por Carr y otros (2018) y Long (2018) sobre cuáles son las concepciones de los directores escolares. La perspectiva de las concepciones sobre democracia en educación de los estudiantes ha sido abordada, por ejemplo, en los trabajos de Mathe (2016) o el reciente estudio publicado por Quaranta (2020). Otros estudios también han profundizado en las concepciones que tiene sobre democracia en educación el futuro profesorado, en los trabajos de Carr y otros (2018), Zyngier (2016) o Hung y Pérez (2020).

Fundamentalmente, los resultados que se obtienen en los estudios que abordan las concepciones de democracia en educación por parte de los docentes hacen referencia a tres concepciones principales del profesorado sobre democracia en educación: elitista, representativa y participativa. Los docentes que conciben la democracia como elitista consideran que un reducido grupo de individuos dentro de la escuela son los que ostentan posiciones de poder que exigen de manera directa el establecimiento de relaciones jerárquicas entre los miembros de la sociedad educativa. Para los que la entienden como representativa, la democracia se refiere a la representación en órganos colegiados y, por último, para el profesorado que tiene una concepción participativa de la democracia, considera que la participación activa y crítica de los miembros de la comunidad educativa es una cuestión indiscutible a la democracia en educación (Belavi et al., 2021).

Por otro lado, los resultados que nos aportan los estudios sobre las concepciones de democracia en educación por parte de los estudiantes demuestran las dudas del alumnado frente a un concepto de tanta complejidad, desde comprensiones más liberales de la democracia que señalan que el voto como principal actividad a realizar, hasta la indecisión acerca de si como individuos pueden ejercer el autogobierno (Arensmeier, 2020; Mathe, 2016).

En síntesis, existen numerosos estudios que permiten conocer cuáles son las concepciones que unos y otros agentes educativos tienen sobre la democracia en educación. No obstante, no son tantos los trabajos que permiten profundizar en las concepciones en función del contexto social y económico que rodea a las escuelas, siendo el entorno escolar es un factor determinante en las ideas implícitas de los docentes (Murillo y otros, 2016). Así, el contexto social y cultural de las escuelas puede que sea un factor determinante para la concepción que se construya sobre democracia en educación y por ello la presente investigación busca conocer las concepciones de

democracia en la educación que tienen los docentes de escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes y favorables.

2. MÉTODO

Para dar respuesta al objetivo de nuestra investigación, se realiza un estudio de enfoque fenomenográfico, ya que es el método más adecuado para poder profundizar en las concepciones que las personas tienen sobre un fenómeno concreto a partir de sus propias experiencias, sus pensamientos y sus vivencias (Bowden y Walsh, 2000; Marton, 1986).

Los participantes del estudio fueron 30 docentes de centros educativos públicos y privados, 15 trabajaban en escuelas situadas en contextos favorables y los otros 15 en escuelas situadas en contextos desafiantes. La selección de estos se realizó por muestreo no probabilístico por cuotas, siendo participantes docentes de diferentes ciclos y asignaturas.

Para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta dos criterios de selección: a) el nivel socio económico del barrio en el que está emplazado el centro educativo y b) la titularidad del centro, contando con profesores de escuelas de titularidad pública o privada.

Para la recogida de los datos se utilizó como instrumento la entrevista fenomenográfica, en la que se usó dos preguntas generadoras (*¿Qué es para ti la democracia? Y, ¿Qué es para ti la democracia en educación?*), seguidas de preguntas abiertas que permitieron ampliar las respuestas de los entrevistados cuando estas fueron demasiado breves o poco concisas.

Los encuentros para la realización de las entrevistas fueron presenciales y telemáticos. En el segundo caso, se utilizaron distintas plataformas online. En las entrevistas que pudieron realizarse de manera presencial se reservaron lugares tranquilos para que los docentes se encontrasen cómodos para poder expresarse y desarrollar sus respuestas con total libertad.

Durante el análisis de los datos, se asumió el criterio de proximidad al discurso de los docentes. Por ello, las categorías de análisis no fueron definidas a priori, sino a posteriori: a partir de la selección de citas de los participantes haciendo referencia a su concepción de la democracia en el centro educativo se fueron generando las distintas categorías y códigos de análisis. De estas primeras categorías, surgieron grupos más generales para las citas que tenían en común concepciones de democracia en el centro

educativo y se fue elaborando un árbol de significado que permitía explicar las concepciones de los docentes participantes.

Para garantizar la credibilidad del estudio, los resultados están basados en la lógica interna de los datos y cómo estos se relacionan. Para garantizar la confirmabilidad, las investigadoras aplicaron de manera adecuada los procedimientos necesarios para la recogida de datos y el proceso de análisis.

3. RESULTADOS

Las concepciones de los docentes de escuelas que se encuentran en contextos favorables y desafiantes de España sobre democracia en educación se organizan en distintas categorías y subcategorías. Durante las entrevistas los docentes en muchas ocasiones hicieron referencia a sus propias experiencias convirtiendo la respuesta en algo tangible para los ellos mismos, lo que les facilitaba el desarrollo de la idea. A partir de estos planteamientos contextualizados, se han ido agrupando las concepciones del profesorado en cuatro grandes categorías en torno a qué es para ellos la democracia en educación.

3. 1. Democracia como participación

Los resultados muestran que una gran parte de los docentes de ambos contextos sienten que la democracia en educación tiene que, necesariamente, cruzar las paredes de las aulas de la escuela y llegar hasta el barrio que les rodea. Esto supone que para estos profesores la democracia en educación tiene que nacer en la comunidad escolar al completo y, de esta manera, contar con la comunidad educativa en su totalidad: equipo directivo, docentes, estudiantes, familias e incluso con las instituciones del entorno en el que se encuentran. Esto es especialmente destacado por los docentes de escuelas en contextos desfavorables y no tanto por los docentes de los contextos favorables, aunque aparecen ambos en esta categoría.

Para estos docentes, la democracia en educación debe originarse a partir de un proyecto colectivo en el que todos los agentes del centro puedan participar, tener voz y un rol, y que incluso este proceso de participación este regulado de alguna manera. Esto no significa que exista un protocolo regulado, sino que el procedimiento esté culturalmente establecido, sin que este tuviese que estar necesariamente escrito en un proyecto o plan. Es decir, que, al menos, forme parte de la cultura del centro. De este modo lo indica un docente de escuela en contexto desfavorable:

Pues para mí la democracia en las escuelas es eso, tener en cuenta a todos los agentes que participamos, pero claro, y regular esa participación porque

como te decía anteriormente las familias tienen un peso importante pero no pueden participar en todo el proceso, al igual que los alumnos y participan en algunas partes del proceso de enseñanza y aprendizaje. 3_D_Pri_Priv_Des

Por otra parte, en esta concepción de democracia siempre tiene incorporada en su definición a la comunidad escolar en su totalidad. El profesorado es consciente de que, por su compromiso profesional, el equipo directivo y el equipo docente va a participar en el centro educativo, sin embargo, la participación tiene que ir más allá. La participación debe ser inclusiva, y que en estos procesos democráticos los estudiantes y las familias tienen que formar parte. Un docente lo indica haciendo referencia a un proceso ya iniciado en su centro:

Desde hace 3 años nosotros planteamos la gestión a través de comisiones, y esas comisiones están integradas por profesorado, por familias y por miembros del equipo directivo, y funcionan igual, se establecen dinámicas que tienen un carácter asambleario de participación. Hay una apertura y transpiración a la participación y la expresión de necesidades, de libertades basadas en esa responsabilidad y en el valor que revierte en el centro después.

1_D_Pri_Priv_Des

3. 2. Democracia como algo tangible: prácticas democráticas

Algunos docentes de escuelas en contextos desafiantes asocian directamente su concepción sobre democracia en educación con prácticas democráticas concretas, tangibles, en los que sienten que la democracia es algo que se celebra y de la que forman parte. No todas estas concepciones se centran en la misma línea, pero sí que son útiles para comprender cómo docentes de centros desafiantes conciben la democracia en educación. Estas prácticas, en su mayoría, están relacionadas con la participación tal y como ellos la entienden, pero el matiz se encuentra en la forma práctica. Mientras que en la primera categoría encontramos docentes que expresan su idea mezclando representación con participación, en esta segunda concepción los docentes relacionan democracia en la escuela con actividades y tareas concretas. Un primer testimonio explica que la democracia en educación es establecer dinámicas de participación y que estas queden reguladas con un tiempo concreto establecido, con un reparto de tareas, y que la participación forme parte de la cultura institucional del centro. Es decir, que la democracia en educación son procesos que se manifiestan porque han sido institucionalizados:

Está claro que, si tu estableces dinámicas participativas, llegar a acuerdos implica mayores tiempos y tú en el establecimiento de reuniones, se necesitan

mayores tiempos porque la gente tiene que expresar. Si queremos eso, el enfoque de la reunión va a ser colectivo. Va a asegurar esa participación. En esa participación van a salir una serie de acuerdos consensuada, donde hay que ponerse de acuerdo, donde saldrán unos acuerdos entre todos es más significativo porque entre todos lo hemos construido y luego haremos un seguimiento entre todos. Eso está planteado así, la estructura del centro dentro de los equipos de cada nivel, los equipos de tutores se gestionan a través de explícitamente unas competencias de un reparto de tareas, hay que asegurar la participación, hay un reparto equitativo que ellos construyen, pero sí que las líneas, todo lo que es el gramaje estructural está dado desde el equipo directivo. Si el equipo directivo tiene esa visión de trabajo, lo va a desarrollar.

1_D_Pri_Priv_Des

Otros docentes de contextos desfavorables hacen referencia a que la democracia en educación está marcada por diversos protocolos creados previamente por el grupo de docentes de la escuela y que, además, puede verse modificado cada curso escolar. Estos protocolos a los que hacen referencia son el plan de centro, el reglamento interno, el plan de convivencia el proyecto educativo. Para estos docentes formar parte de este conjunto de protocolos es una práctica democrática y coincide, a su vez, con su concepción de democracia en la escuela. Uno de los docentes lo explica así:

Aquí todos los documentos se crean a partir de todos, por ejemplo el reglamento de régimen interno, el plan de convivencia, el plan de atención a la diversidad...todos esos documentos no están impuestos por la dirección, sino que dedicamos tiempo a trabajar con todos los coordinadores de todas las etapas que a su vez lo transmiten a los profes de las etapas que a su vez lo transmiten al resto de profes, se vuelcan información es como una jerarquía...una organización horizontal, no hay una sensación de que la que manda es la directora sino que tiene que aparecer la figura de la dirección porque nos lo manda la ley pero es verdad que nosotros somos bastante horizontales y damos opinión a todos los grupos.

3_D_Pri_Priv_Des

3. 3. Democracia como votación

Destaca que son los docentes de contextos favorables los que tienen una concepción sobre la democracia en educación estrechamente unida a la votación. Es cierto que la votación es una forma de participación, pero en estos casos se hace referencia al hecho concreto de votar como una forma de democracia.

Los profesores que tienen esta concepción, además, tienen asociado también el significado de que sea algo más cerrado y privado. Es más, lo expresan concretándolo en el aula en el que trabajan. Un primer maestro hace referencia a cómo se celebra en su propia escuela:

Los niños una vez a la semana, en inglés y allí pueden hablar sobre los problemas que ven en el colegio y que quieren, cambiar y allí pueden votar, enseñan sus talentos una vez al mes 2_D_Pri_Priv_Fav

En esta concepción el profesorado hace una especial referencia al hecho de permitir que los estudiantes tomen decisiones en la escuela, pero existe un matiz en esa toma de decisiones: los límites impuestos. Esto supone que, con las votaciones, esta concepción de democracia en educación es muy limitada: se aplica especialmente para los estudiantes y solamente se celebran votaciones para algunos hechos muy concretos y previamente establecidos por los docentes. Estos hechos son algunos de los que le afecta al alumnado directamente, pero no se contemplan todos ellos. Un ejemplo claro es celebrar una votación para elegir la fecha de un examen, en el que solamente se decide el día, pero no el tipo de evaluación, el lugar o los temas. En las siguientes líneas, un docente explica su concepción de democracia en educación:

Yo creo que también aparte de que voten pues, que un examen que un día o que uno quiere otro y tal, pues entonces la mayoría, pues entonces se hace lo que quiere la mayoría. Luego también se les escucha muchas veces. Yo por lo menos siempre que les veo como a la cara, les preguntó qué pasa. «No me gusta esto, no me gusta lo otro, es que esto me parece bien o mal», se les escucha también mucho, aparte de que voten para ciertas cosas. 8_D_Pri_Priv_Fav

3. 4. Democracia como representación: el consejo escolar

Existe otra concepción para los docentes que trabajan en escuelas situadas en contextos favorables que está relacionada directamente con el consejo escolar. Para estos docentes la democracia en educación es, de manera directa, el consejo escolar de su centro educativo.

Para los docentes que se encuentran en estos contextos favorables el consejo escolar es su órgano de referencia, en el que tienen cabida todos los miembros de la comunidad. El consejo escolar es el que representa a esa democracia y hace que las demás acciones sean secundarias. Un profesor lo resume con las siguientes palabras:

Nosotros tenemos el consejo escolar, es un poco... yo creo que el funciona un poco democráticamente. Están representados todos los grupos de la

comunidad educativa y ahí es donde se plantean problemas, posibles cosas y se aprueban y todo. O sea, es un poco donde yo lo veo un poco más reflejado y en clase como más anecdótico. Con los niños es un poco más, eh... un poco educarles y enseñarles lo que es la democracia. Y luego, en el colegio el órgano de gobierno pues es el consejo donde está totalmente reflejado ese espíritu democrático. 8_D_Pri_Priv_Fav

En la siguiente cita, la persona entrevistada hace referencia a la principal razón por la que considera que la democracia en educación tiene como base el órgano colegiado de referencia para la escuela:

El consejo escolar, que es un espacio de participación en el que los diferentes miembros de la comunidad educativa están representados, tantos los alumnos, como los docentes, como la dirección y las familias y que a través de esos representantes la voz de cada una de las partes pueda estar incluida en la toma de decisiones más grande vamos. 12_D_Pri_Priv_Fav

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio sugieren cuatro concepciones de democracia en educación que coinciden, con matices, con otros trabajos previos como por ejemplo el de Carr (2008). Profundizando en si existen diferencias en las concepciones en función del contexto de las escuelas, los docentes que se trabajan en contextos favorables conciben la democracia en educación como el proceso de votación (Mathé, 2019) o parten de una visión tecnocrática de la misma, como es la del consejo escolar y sus representantes (Zyngier, 2016). Sin embargo, los docentes de contextos desfavorables tienen como referencia la participación familiar en su concepción de democracia en educación (Harris, 2009).

5. CONCLUSIONES

Además de los hallazgos expuestos, el estudio contó con algunas dificultades derivadas de las respuestas poco concisas para hacer una definición concreta de democracia en educación. Parece, además, que muchos docentes no tienen una concepción clara de lo que es la democracia, pero entendemos que esto refleja la realidad de los docentes. Asimismo, se puede observar que existen diferencias entre los docentes según el contexto en el que se encuentran sus escuelas. Esto es un claro indicador de que el contexto no solamente influye en la dinámica de la escuela, sino también en las ideas implícitas que el profesorado tiene sobre democracia en educación.

Este estudio refleja la importancia de profundizar en las concepciones docentes sobre democracia en educación, no solo por lo relevante de comprender sus ideas implícitas sino porque éstas inciden directamente en su práctica. Cambiar la educación pasa por ser consciente de aquellas ideas que inciden en la tarea docente y poder lograr así, concepciones y, por ende, prácticas más participativas, equitativas y justas.

AGRADECIMIENTOS

Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del proyecto financiado por el Plan Estatal I+D+i del Gobierno de España «La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social» (Ref.EDU2017-82688-P).

REFERENCIAS

- Arensmeier, C. (2010). The democratic common sense. Young Swedes' understanding of democracy - theoretical features and educational incentives. *Young*, 18(2), 197-222. <https://doi.org/10.1177/110330881001800205>
- Belavi, G., Flores, C., Guiral, C. y Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles: Concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes*, 23, 244-253. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375>
- Bowden, J. y Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.
- Carr, P. R. (2008). Educadores y educación para la democracia: Trascendiendo una democracia «delgada». *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 146-166.
- Carr, P. R., Thésée, G., Zyngier, D., y Porfilio, B. J. (2018). *Democracy, political literacy and transformative education* (Informe final). Universidad de Québec.
- Flanagan, C., Gallay, L., Gill, S., Gallay, E. y Nti, N. (2005). What does democracy mean? Correlates of adolescents' views. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 193-218.
- Ginocchio, L., Frisancho, S., y Rosa, M. I. L. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 5-29. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>
- Griffiths, T., Gore, J. y Ladwig, J. (2006, noviembre). *Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy*. [Comunicación]. Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, Australia.
- Harris, A. (2009). *Equity and diversity: building community. Improving schools in challenging circumstances*. Institute of Education, University of London.

- Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A. y Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- Hung, Y.-H. y Perez, N. (2020). Exploration of immigrant in-service and pre-service teachers' conception and practice of citizenship in the United States. *Citizenship Teaching & Learning*, 15(1), 101-116. https://doi.org/10.1386/ctl_00022_1
- Landwehr, C., y Steiner, N. D. (2017). Where Democrats Disagree: Citizens' Normative Conceptions of Democracy. *Political Studies*, 65(4), 786-804. <https://doi.org/10.1177/0032321717715398>
- Long, J. (2018). Educational administrators' perspectives of democracy and citizenship education: interviews with educational leaders. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 2-20. <https://doi.org/10.20355/jcie29349>
- López-Belmonte, J., Marín-Marín, J., Soler-Costa, R. y Moreno-Guerrero, A. (2020). Arduino Advances in Web of Science. A Scientific Mapping of Literary Production. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3008572>
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271-289. <https://doi.org/10.5617/adno.2437>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 28-49.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 251-281.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Quaranta, M. (2020). What makes up democracy? Meanings of democracy and their correlates among adolescents in 38 countries. *Acta Politica*, 55(4), 515-537. <https://doi.org/10.1057/s41269-019-00129-4>
- Vidal, R., Raga, L. y Martín, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188681>

Zyngier, D. (2016). What future teachers believe about democracy and why it is important. *Teachers and Teaching*, 22(7), 782-804.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185817>

CAPÍTULO 35.

CONSCIENCIA Y COMPRENSIÓN SITUACIONAL DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA.

Galo Emanuel López Gamboa y Silvia Alejandra Baeza Aldana

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del virus SARS-COV-2 (COVID 2019) ha impactado al mundo de diversas formas. Pese a las previsiones que la Organización Mundial de la Salud (OMS) realizó y las recomendaciones que fueron gradualmente endureciéndose para pasar de medidas voluntarias a restrictivas, con seguridad ningún país del mundo ha podido sopesar por completo el impacto económico, social, político y, mucho menos educativo y cultural que las medidas de contención de la pandemia ha traído consigo.

México, ante las experiencias de otros países, se anticipó con algunas estrategias para aplanar la curva de contagios. Para ello, como casi en todo el orbe, la reducción de la movilidad, la suspensión de actividades no esenciales y el paro de servicios escolares se hizo una realidad. Particularmente, en el sureste del país, con una semana de anticipación de las indicaciones nacionales, se decidió suspender toda actividad, primero educativa y social, y posteriormente económica no esencial.

Este texto presenta, a 35 días de suspensión de labores, la visión de los docentes de una licenciatura en educación en relación con algunos de los retos, facilidades y percepciones de las adaptaciones que han tenido que hacer a su práctica docente, así como las formas en que consideran los estudiantes han reaccionado a la actual situación de contingencia.

1.1 Del docente novel al experto: comprensión y adaptación situacional

Existen diferentes teorías y propuestas en relación a cómo debe formarse a un profesional del área de pedagogía y educación, así como una intensa discusión en cuanto al número de años, prácticas y experiencias que conducen a un docente de ser considerado novel a uno experto.

En términos generales, nos apoyaremos en la propuesta teórica de Pérez (1996) y Elliot (1993) quienes sitúan el nivel de pericia del profesorado no necesariamente vinculado con los años de experiencia, sino con la posibilidad de transitar hacia una comprensión situacional de su contexto y, en consecuencia, hacer las adaptaciones que mejor funcionen a las nuevas condiciones. No obstante, este concepto de comprensión situacional, generalmente es tomado como sinónimo de conciencia situacional, cuando

en el mejor de los casos, debería ser el paso siguiente. Casanovas (2016, p. 10) menciona al respecto de la comprensión situacional que “en ocasiones se confunde este concepto con el de conciencia situacional (situation awareness), que se limita a barajar elementos físicos del entorno para comprender nuestra situación relativa y no ser sorprendidos por ellos”, es decir, la conciencia situacional hace referencia a nuestras posibilidades de interpretar el contexto físico inmediato y tomar decisiones en función de ello. Al vincularlo con el ámbito de la docencia, podría entenderse este término como la posibilidad del docente de analizar la distribución del salón de clase, el número de estudiantes y diferenciarlo por sexo y edad, el horario (matutino, vespertino, nocturno, sabatino) de la asignatura, su tipología (obligatoria, optativa o de libre configuración), el semestre en el que está ubicada, su modalidad (presencial, virtual, mixta), entre otros elementos que le permitan tomar decisiones con base es dichas circunstancias.

De acuerdo con Córdón, Ramiro, García y Walliser (2014, p. 83) la conciencia situacional (SA, por sus siglas en inglés):

es el proceso de creación y comprensión de un mapa o representación mental del entorno del sujeto, especialmente en sistemas complejos y con sobrecarga estimular, a través de la selección de la información recibida, su posterior elaboración y, finalmente, la toma de decisiones pertinentes.

De acuerdo con Endsley (1996, citado en Córdón, Ramiro, García y Walliser, 2014) la SA, se desarrolla en tres niveles. El primero es la percepción de los elementos del entorno, vinculado directamente con la posibilidad física de percepción y el almacenamiento “bruto” de datos sin procesar. Es en el segundo nivel, en el que –si bien todavía no necesariamente hay una comprensión relevante para el desarrollo de una tarea– sí se produce una integración de los datos recopilados. Finalmente, el tercer estadio o nivel es la predicción de futuro, estatus en el cual se proyectan escenarios futuros del entorno, por supuesto, con base en la información recopilada e integrada en los niveles 1 y 2. Ahora bien, Endsley (2015) también señala que estas etapas se presentan en la SA, no son lineales sino ascendentes. Una persona que entiende una situación tiene mejor conciencia situacional que una que puede leer datos en una pantalla, pero no comprende lo que significan. De igual forma, una persona que puede proyectar un futuro plausible y los estados del sistema y del medio ambiente tiene mejor SA que una que no puede.

La comprensión situacional “implica discriminar y sintetizar los elementos significativos de la práctica de cualquier situación en un dibujo coherente y unificado de

la situación concreta [...] condicionada por los intereses prácticos en la realización de valores profesionales dentro de una situación” (Elliot, 1993, citado en Pérez, 1996, p. 347). Es decir, no solo hay una toma de decisiones sino juicios de valor desprendidos de la situación y de los significados previos valorados en las decisiones tomadas.

Al respecto, Pérez (1996) abunda que un docente experto es aquel que se apoya en el análisis de la situación concreta, pero más aún en los resultados que se generan de la interacción entre la comprensión y su actuación profesional, elementos que mutuamente se complementan y potencian. No es cambiar el curso porque hay una pandemia, es preguntarse qué implicaciones tiene la pandemia en la sociedad, en la escuela, en la vida de los estudiantes, en la praxis docente y en última instancia, en los alcances y limitaciones actuales los cursos que cada docente imparte.

1.2 Objetivo

Describir las adecuaciones que el profesorado del área de pedagogía y educación ha realizado en sus propuestas e interacciones didácticas, a partir de la crisis por la pandemia COVID-2019 en una dependencia perteneciente a una universidad del sureste de México

2. MÉTODO

2.1 Diseño y participantes

Este estudio es exploratorio, con enfoque mixto, que recaba tanto datos de un diseño tipo encuesta como el análisis de contenido de respuestas abiertas. La importancia de utilizar un enfoque mixto es que permite asegurar la comprensión de un fenómeno determinado desde diferentes ángulos, práctica que se ha vuelto común en campos de diversas disciplinas como las ciencias de la salud (enfermería), así como en las ciencias sociales, humanidades (o ciencias del comportamiento) y económico-administrativas (Tashakkori y Teddlie, 2003). Asimismo, se cataloga como de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

La colecta de datos se realizó justamente en medio de la crisis sanitaria a partir de un instrumento en línea. La población estuvo constituida por el profesorado de dicha facultad que impartiera clases en la Licenciatura en Educación (Unidad Mérida) en el semestre enero-mayo.

Bajo esos criterios, se envió al profesorado una encuesta constituida por 19 preguntas que van desde los datos de identificación del curso y del profesorado (ítems del 1 al 7). Posteriormente, de los ítems 8 al 12, preguntas en escala Likert para conocer si habían implementado algún tipo de estrategia debido a la situación de emergencia sanitaria; finalmente del ítem 13 (excepto el 15) al 19, preguntas abiertas relacionadas con detalles

más específicos de las adecuaciones, retos y sugerencias que el profesorado pudiera hacer, en torno a la eventualidad. A continuación, se presentan los principales resultados.

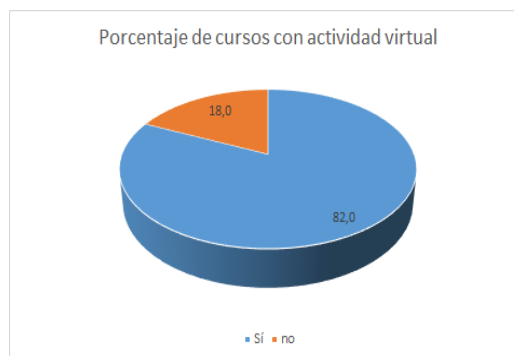
3. RESULTADOS

Actualmente se imparten 61 cursos en el programa educativo (Unidad Mérida), entre asignaturas obligatorias, electivas o de libre configuración. Cabe señalar que, dadas las características de flexibilidad del plan de estudios, para el caso de las asignaturas obligatorias, estas son impartidas por dos profesores, cada uno en distintos horarios, de tal forma que el estudiantado pueda seleccionar el profesor-horario que mejor se adapte a las necesidades de su trayecto formativo. En ese sentido, de los 61 cursos en total, se tuvo una participación del 93.84% del profesorado.

Después de los ítems relacionados con los datos demográficos, en el ítem 8, se le preguntaba al profesorado al respecto del avance en sus cursos, los resultados se muestran en la siguiente figura.

Figura 1.

Porcentaje de cursos con actividad virtual (LE Mérida)

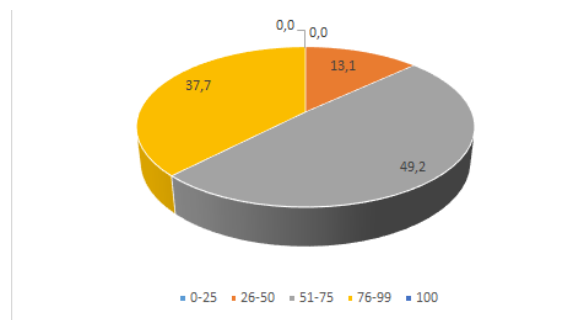


Nota: elaboración propia.

Como puede observarse en la figura anterior, es mínima la proporción de profesores que, al momento de la encuesta, no habían tenido algún tipo de contacto o acercamiento a través de los medios tecnológicos a su alcance. Posteriormente, en otro de los cuestionamientos se indagó acerca de qué tanto consideraban se había avanzado durante este período en cubrir los contenidos y desarrollo de las competencias esperadas del curso.

Figura 2.

Porcentaje de avance de cursos



Nota: elaboración propia

Básicamente la mitad de los cursos presentó un avance entre el 51 y el 75%, seguido por un avance sustancial al menos del 76% en adelante y aunque ninguno manifestó haber concluido su curso, tampoco la evidencia recolectada indica grados mínimos de avance (entre 0-25%). Esto hace eco con la figura anterior, en términos de que el profesorado había continuado –en sus posibilidades- con sus cursos, tratando de respetar la variedad y demandas propias de cada asignatura.

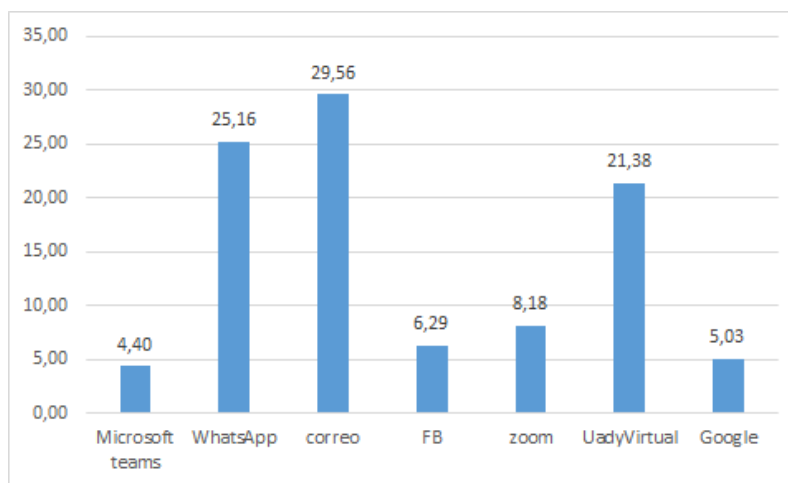
Posteriormente, se les cuestionó en relación con la herramienta tecnológica más empleada para mantener el vínculo con los estudiantes; los resultados se presentan a continuación:

Figura 3.

Plataformas o medios virtuales empleados

Nota: elaboración propia.

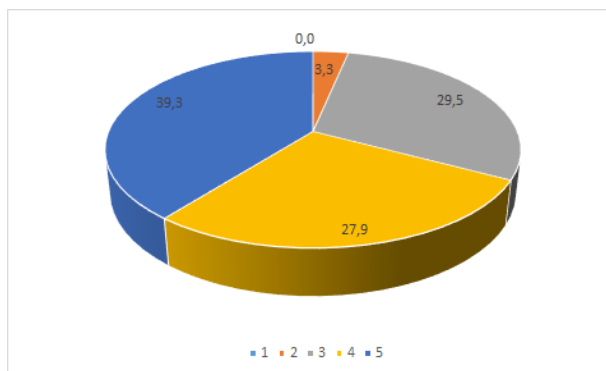
Como puede apreciarse, fue posible seleccionar más de un medio o plataforma, y también sugerir alguna que no estuviera en el listado de opciones.



Ahora bien, así como el profesor fue requerido de usar estrategias tecnológicas, también fue cuestionado en torno a qué tan favorable consideraba la respuesta del estudiantado a trabajar en ambientes no convencionales.

Figura 4.

Respuesta del estudiantado



Nota: elaboración propia.

En una escala Likert siendo 1: respuesta nula a 5: respuesta excelente, el promedio considerado por el profesorado fue de $x = 4,01$ y la Mediana de 4, por lo que hay consenso en los datos percibiendo una respuesta muy buena de parte del alumnado.

Hasta esta sección descriptiva, únicamente podríamos inferir que el profesorado tiene una conciencia situacional de lo que está ocurriendo, la cual, como hemos mencionado hace posible al participante mapear el fenómeno que está viviendo y tomar decisiones con base en ello. Por tanto, la pregunta en cuestión es, toda vez que existe una conciencia situacional ¿le es posible al profesorado hacer cambios de fondo para el cierre de sus cursos? Es decir, qué distingue el tránsito de la conciencia a la comprensión situacional y cómo es evidenciado. Para ello, se procedió al análisis cualitativo de las respuestas abiertas a través de la técnica de lápiz y papel.

Para efectos de lo anterior, se le preguntó al profesorado cuáles eran las dificultades a las que se habían enfrentado para la implementación de clases a distancia. Anticipadamente, éstas se habían dividido en dos segmentos: (1) aquellas de tipo técnico tales como el equipamiento, la conectividad y el tipo o naturaleza del curso; y (2) aquellas relativas a lo humano, como las características personales, los valores, etc.

De acuerdo con la información obtenida y analizada, se dio cuenta que, entre las dificultades de tipo técnico fueron encontradas las siguientes: (1) baja calidad del servicio de internet contratado, tanto por docentes como estudiantes; (2) la eficiencia del servicio de energía, (3) no contar con acceso a los servicios de internet (alumnado y profesorado), (4) Falta de equipamiento (alumnado y profesorado), (5) falta de capacitación docente

para impartir clases en modalidad virtual, (6) desconocimiento del uso de aplicaciones para tomar las clases a distancia o no contar con los programas necesarios para las clases, (7) falta de apoyo del personal experto en tecnologías, (8) el tiempo que se invierte en la planeación del trabajo a distancia, (9) naturaleza del curso (predominantemente teórico o predominantemente práctico).

En el mismo sentido, las dificultades de tipo humano encontradas se citan a continuación: (1) la responsabilidad del estudiantado al no buscar formar de ponerse en contacto con los docentes o con los miembros del equipo, (2) la responsabilidad del profesorado para darle seguimiento a los estudiantes que se encontraban desarrollando tesis, (3) la resiliencia o falta de la misma con la que el estudiantado se enfrenta la pandemia, (4) falta de motivación del estudiante para el trabajo a distancia.

Por otro lado, destacó -por ser mencionada por varios docentes- las condiciones socioeconómicas familiares del alumnado, que no le permitían pagar por un servicio de internet, a diferencia de no disponer del servicio porque en el lugar donde se vive no cuentan con la infraestructura que permite la conectividad (no labora en el área, ninguna empresa proveedora de servicios). Por esta razón, se le consideró una categoría emergente y no se incluyó en las previas. Finalmente, respecto del mismo cuestionamiento, también varios docentes comentaron que no se habían encontrado con dificultades de ningún tipo al momento de la encuesta.

En cuanto a la forma en que los y las docentes habían encontrado para superar las dificultades anteriores, las respuestas fueron categorizadas en: (1) adaptaciones curriculares, (2) aprendizaje, (3) inversión de recursos personales, de tiempo, materiales y financieros, y (4) canales de comunicación.

Respecto de las adaptaciones curriculares para superar las dificultades, se encontró que el profesorado había: (1) ampliado los plazos de entrega; (2) modificado de las actividades de aprendizaje; (3) reestructurado la evaluación del proceso y del producto, (4) ofrecido alternativas para suplir la falta de práctica en escenarios reales y (5) elaborando materiales para descarga offline,

En cuanto al aprendizaje, las respuestas mostraban que este pudo ser de dos tipos: el autónomo y a través de terceros. Por otra parte, destaca la preocupación de utilizar diversos medios para comunicarse con el alumnado, que como ya se ha mencionado, enfrentaban diversas situaciones de conectividad.

En congruencia con la pregunta anterior, aquellos(as) docentes que indicaron no haber enfrentado dificultad alguna ante la impartición de clases en el contexto pandémico,

también respondieron que no habían tenido necesidad de hacer cambios de ningún tipo, al menos, hasta el momento de la encuesta.

Asimismo, se cuestionó al profesorado acerca de las adaptaciones que llevó a cabo para la docencia a distancia, y tal como los expertos señalan, esta puede ser referidas a (1) contenidos y sus desagregados, (2) estrategias de enseñanza-aprendizaje, (3) estrategias de evaluación, (4) medios y recursos didácticos. Lo anterior con el fin de conocer más a fondo los diferentes ajustes empleados a conveniencia o no, por el profesorado.

Así, en cuanto a lo referente a adaptaciones de contenido y sus desagregados, se encontró que el profesorado: (1) revisó contenidos más enfocado a lo teórico; (2) redujo el contenido revisado en algunas unidades, enfocándolo a lo más relevante y (3) reorganizó contenidos

Como era esperado, entre las adaptaciones con mayor mención estuvieron aquellas relativas a las estrategias de enseñanza – aprendizaje, tales como: (1) utilizar REAS, (2) buscar alternativas para no depender de los escenarios reales, tales como videos, entrevistas, materiales documentales, (3) utilizar las asesorías como apoyo para el trabajo en grupos colaborativos, (4) apoyarse en cursos on line gratuitos que los estudiantes puedan tomar como alternativa a la práctica o para completar sus conocimientos, (5) escanear los materiales de lectura, (6) hacer vídeos explicando el tema y subirlos a YouTube, (7) aumentar la cantidad de lecturas (estudio independiente), (8) disminuir el porcentaje de actividades en grupo para dar lugar al aprendizaje individual, (9) desglosar las actividades de aprendizaje lo mejor posible para que sean entendibles sin la presencia inmediata del profesor.

En cuanto a las adaptaciones de las estrategias de evaluación, se encontraron las siguientes: (1) ajustes en la rúbrica de calificación, rediseño de instrumentos, (2) eliminar productos tangibles, (3) utilizar aplicaciones para evaluar como el Active Presenter, Google Hangouts, WhatsApp o Forms, (4) utilizar el Google Drive para evaluar los avances, pero la versión final se sube en la plataforma institucional, (5) disminuir el número de prácticas evaluables, (6) cambiar las características del trabajo final.

Por otro lado, y ante la preocupación por parte de las autoridades universitarias de enfrentar un notable índice de reprobación ante escenarios desiguales que no le permitieran a un porcentaje de estudiantes responder exitosamente a los requerimientos académicos derivados de sus asignaturas, se buscó conocer con mayor detalle aquellas adaptaciones referidas a la evaluación.

Finalmente, también fue importante conocer qué es lo que el profesorado, dada su experiencia, el conocimiento de su disciplina y su relación con el alumnado, proponía llevar a cabo para concluir el período escolar. Las respuestas obtenidas se categorizaron en: (1) educación a distancia, (2) conciencia social, y (3) adaptaciones. En ese sentido, mención especial merecen las respuestas obtenidas que permitieron dar cuenta del alto nivel de comprensión por parte del profesorado de las diferentes condiciones vividas por cada estudiante, tal como reflejan las siguientes propuestas: (1) ser consciente de las condiciones desiguales del alumnado en relación con la tecnología (conectividad y equipamiento), (2) concluir con lo que se haya visto hasta el momento de cierre de período, (3) mantener la cercanía con los estudiantes, (4) permitir la presencialidad a quienes no tienen las mismas condiciones de conectividad y equipamiento, (5) contar con mayor apoyo por parte de los asesores para que los y las estudiantes concluyan las tesis, (6) flexibilizar lo que se espera en cada caso (cada estudiante), (7) permitir al estudiante concentrarse en las experiencias familiares que le acontecen durante la pandemia y considerar que los contenidos pueden verse en el otro semestre.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con lo presentado en la sección teórica de este artículo, la diferencia entre conciencia y comprensión situacional, entre otros elementos, descansa en el hecho de entender a profundidad el fenómeno y tomar decisiones con base en las consecuencias positivas y negativas. La premisa que se discute en el presente texto es si –ante la emergencia sanitaria- el profesorado debe realizar cambios en su práctica docente, lo cual si bien es evidente, cabe preguntar si dichos cambios obedecen a una mera conciencia situacional o alcanzan niveles de comprensión situacional, así como si las diferencias entre docentes con menos años de experiencia que otros más consolidados, representa también adaptaciones más profundas en la implementación de sus cursos. Esto en concordancia con lo que afirman Metzdorff y Safranchik (2017) quienes apuntan que

el saber práctico de los docentes, como construcción personal y situada en un contexto específico, pone de manifiesto los límites de las teorías didácticas y la especificidad de la práctica docente como ámbito de construcción de la identidad profesional y del saber pedagógico (p. 205).

Es decir, la comprensión situacional pone a prueba, en el docente experto, más allá de lo que usualmente él ya domina de su asignatura en términos de contenidos, estrategias, formas de evaluar, etc., parte de su propia identidad, la refleja, la confronta, la transforma.

De alguna manera, implica situarse en el rol de un estudiantado cuyas características generacionales muy posiblemente presenten brechas importantes en comparación con lo que él o ella como profesor vivieron en su formación universitaria tanto en términos de formas de interacción con sus pares y docentes, así como también de nivel socioeconómico, lugar de origen y residencia, entre otros elementos.

En ese sentido, como pudo apreciarse en las respuestas, el profesorado no solo es capaz de evaluar la situación y proponer adaptaciones de forma. En otras palabras, no solo les fue posible trasladar la sincronicidad a otras plataformas como Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Google Hangouts y Meet, sino que también adecuar las estrategias, descargar o elaborar nuevos materiales de enseñanza y emplear recursos educativos abiertos.

Ciertamente, no fue así para todos, algunos profesores se encontraron con dificultades técnicas que, de alguna manera, los confrontaron con las formas en las que acostumbraban a impartir sus clases; algunos señalaron que definitivamente era la primera vez que vivían un proceso similar; no obstante, lo que hay que destacar es la flexibilidad de entender que no se trataba de tener sesiones de videoconferencia sino de ampliar el abanico de posibilidades tanto para ellos como para sus estudiantes.

Por lo anterior, es importante destacar que ya algunos profesores veían en esta consciencia situacional que esto no sería así, ni para ellos ni para sus estudiantes por lo que algunos optaron por incorporarse a programas de capacitación ya sea los ofrecidos por la propia universidad o por cuenta propia, que les permitieran enfrentar satisfactoriamente el reto venidero.

Ahora bien, esto no solo impacta en las decisiones mediatas sino en la formación misma de los estudiantes para profesor, pues de lo que directamente observan de cómo sus docentes superan los retos emergentes ya que aun cuando no conozcan de lleno el trasfondo que implican las adecuaciones, es decir, no posean comprensión situacional, si pueden percibir la conciencia situacional de su profesorado manifiesta en sus acciones directas para la adecuación de la práctica docente.

De tal forma que, desde este momento, el estudiantado concibe cómo sus profesores lograron superar la situación que eventualmente también podrá ser insumo de su propia comprensión situacional. Ahora bien, cabe preguntarse si estas adecuaciones realizadas por el profesorado de forma directa o indirecta ¿enseñan comprensión situacional a los estudiantes? ¿es posible enseñar la comprensión situacional? Si tomamos como paralelo

el desarrollo de otras destrezas como la autorregulación y particularmente el pensamiento crítico, esto sí es posible. De acuerdo con Tamayo, Zona y Loaiza (2015, p. 114)

Lograr avanzar en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes necesariamente se articula con las prácticas pedagógicas y la perspectiva didáctica desde las cuales pensamos y hacemos la enseñanza. En otras palabras, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

De tal forma que es doblemente importante lo que el profesorado está enseñando hoy por hoy y pese a los retos, tendrá repercusiones positivas en la formación personal y profesional del estudiantado pues está modelando con sus conductas una habilidad que, de otra forma, quizás la hubiera llevado años de práctica al estudiante para profesor. Ahora bien, sería interesante indagar si el profesor ha asumido en su totalidad y hace explícitos cómo estos cambios impactan más allá del contenido de la asignatura en sus alumnos; pues la intención además es trascender de una formación de profesores bajo un paradigma más tecnocrático hacia uno más de corte reflexivo.

Es decir, todo lo que sus profesores le dicen y le enseñan al estudiante en formación cobra sentido cuando éste ve cómo ellos mismos resuelven problemas, muestran empatía, adaptan su práctica, se actualizan o al menos, hacen todos los intentos posibles por responder satisfactoriamente a la situación. En ese sentido, de toda esta experiencia retadora tan compleja de la pandemia, más allá de las implicaciones tecnológicas, es preciso reconocer que -en positivo-, de forma inesperada se ha generado una alternancia entre el análisis en aula y la formación real directa, de tal manera que se ha permitido valorar (y revalorar) la toma de conciencia del profesor en formación (Carbonneau y Hetú, 2010).

Finalmente, entre los retos que enfrenta el profesorado encuestado es ceder gradualmente el control de algunos elementos de la clase como la secuenciación de contenidos, los criterios de evaluación establecidos en el programa, la participación activa y constante del alumnado, puesto que la formación de muchos de ellos, es justamente para estructurar cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerlos realidad en el aula, lo cual también conlleva a repensar la idea de la sincronicidad como un simple sustituto de la sesión presencial, es decir, moverse a esquemas auténticamente de educación virtual.

Entre sus grandes fortalezas, destacan un entendimiento de la pandemia como una situación atípica que no solo enfrentan los estudiantes sino también sus familias y les

afecta en lo académico, lo personal, lo económico y lo social. Puede concluirse que sí hay tanto consciencia como comprensión situacional al respecto de lo que actualmente ha implicado para todas y todos, la contingencia sanitaria, así como de la reconfiguración inmediata que traerá consigo al respecto de qué significa enseñar, aprender y, en general, educar.

5. CONCLUSIONES

Por último, algunas de las líneas de investigación futuras que de la presente propuesta derivan en qué tan explícita ha sido esta comprensión situacional del profesorado. Asimismo, sería preciso indagar la voz del estudiante en función de cómo ha percibido las adecuaciones realizadas por el profesorado, que nuevos retos y oportunidades dichas adecuaciones han traído consigo y cómo el estudiante para profesor también ha cobrado tanto consciencia como comprensión situacional de la docencia en tiempos de emergencia sanitaria.

De igual importancia resulta analizar tanto la consciencia como la comprensión situacional de los equipos directivos que han afrontado la pandemia. Finalmente, en la medida en la que se consolide la formación del profesorado, esto impactará en una mejor educación para las generaciones futuras y en consecuencia, una mejor sociedad.

REFERENCIAS

- Carbonneau, M. y Héту, J. (2010). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 107-138). México: FCE.
- Casnovas, A. (2016) La comprensión situacional en Compliance. Trabajo en red. Recuperado de <https://www.tendencias.kpmg.es/2016/11/la-comprension-situacional-en-compliance/> al 2 de septiembre de 2020.
- Endsley, M. (2015) Situation Awareness Misconceptions and Misunderstandings. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 9 (1), pp. 4–32. DOI: 10.1177/1555343415572631
- Elliot, J (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Pérez, A. (1996) Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa, en PAIDEIA (1996) Volver a pensar la Educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. España: Morata.

Metzdorff, V; y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. Revista Entramados - Educación y Sociedad, s.v. (4). Pp. 201 - 211

Tamayo A., Oscar Eugenio, & Zona, Rodolfo, & Loaiza Z., Yasaldez Eder (2015). EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN. ALGUNAS CATEGORÍAS CENTRALES EN SU ESTUDIO.. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 11(2),111-133.. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134146842006>

UADY. (15 de mayo de 2020). Comunicado - suspensión de actividades presenciales. UADY, s.p. Recuperado de <https://www.uady.mx/noticia/comunicado-suspension-de-actividades-presenciales-uady>

Tashakkori, A. y Teddlie, C. [Eds.]. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado de: shorturl.at/qwIKY

CAPÍTULO 36.
POTENCIALIDADES EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS
FUTUROS DOCENTES DE LOS DIFERENTES ENTORNOS DE
APRENDIZAJE

Marcela Hernández González

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada de la pandemia provocada por el COVID-19, las escuelas y sus aulas se quedaron desiertas. No hubo más contacto físico entre estudiantes, ni interacción presencial con los docentes. Hubo necesidad de buscar nuevas alternativas para continuar con los procesos educativos. Esta coyuntura permitió que las tecnologías -que ya estaban presentes – cobraran un especial protagonismo en este ámbito

Una posibilidad fue la construcción de los Entornos Virtuales de Aprendizaje por parte de los profesores de secundaria, y de manera específica, por parte de los normalistas, quienes cambiaron sus libretas y pizarrones por herramientas virtuales que les permitieran acercarse a sus estudiantes y al conocimiento.

Sin embargo, este drástico cambio en el contexto educativo, la incertidumbre sobre una posible fecha de regreso a las aulas, la nula educación presencial -en México durante más de un ciclo escolar- y la interacción a través de las tecnologías también trajo consigo que los docentes se replantearan su quehacer, su identidad, lo que ahora estaban desempeñando con sus alumnos.

A este respecto Vera Lacárcel (2010) nos recuerda la incidencia de los cambios del contexto en la identidad de los sujetos: “las circunstancias que rodean al docente hace que conforme cambia la visión que tiene de él mismo, ajuste identidad y conocimiento” (pág. 424). Esta nueva realidad implica reestructurar las creencias sobre lo que se es, dejando atrás certezas y emprendiendo nuevas definiciones de sí mismo.

De esta forma, muchos docentes comenzaron un proceso de cuestionamiento y revisión de su identidad. De preguntarse sobre las nuevas competencias que se requerían en estos momentos nuevos. De buscar clarificar su rol actual y lo que implicaba su labor. Esta reconstrucción de su identidad iba de la mano de las tecnologías y del aprendizaje. ¿Por qué de las tecnologías? Porque ahora eran la herramienta indispensable para su labor educativa. Y del aprendizaje porque requería que adquiriera nuevas habilidades para favorecer los conocimientos en sus estudiantes. Y es en los entornos virtuales de

aprendizaje (PLE) donde se conjugan ambos aspectos: tecnología y aprendizaje. Y también a través del cual se puede hacer un acercamiento a la identidad del docente que lo construye.

De esta forma la presente ponencia busca acercarse a la construcción de los perfiles docentes que los normalistas -estudiantes de una licenciatura en educación- visualizan como parte de la conformación de su identidad, en un contexto alejado de la educación presencial, donde se privilegia el uso de herramientas tecnológicas -y en este caso concreto, a través de su PLE para realizar su labor docente-

1.1. Revisión de la literatura

Los docentes en formación inician un proceso de construcción de su identidad profesional que se continuará a lo largo de su labor educativa. Vivirán periodos donde la identidad evidenciará su carácter cambiante, y otros momentos más donde se reconocerá cierta estabilidad en el tiempo. Sin embargo, es en el proceso de formación donde se va gestando la construcción de creencias sobre lo que es la docencia y sobre sí mismos

A este respecto, Alcalá del Olmo (2019) plantea que es en la formación inicial donde “se va conformando la identidad, donde se construye todo un conjunto de saberes, un saber hacer o proceder y la interiorización de dichos saberes en un *saber ser*” (pág. 29).

Aunado a este periodo específico de la formación docente se encuentra el momento actual de incertidumbre y cambio a nivel planetario, que trajo consigo también una modificación en las prácticas educativas. Lo cual a su vez también incide en el proceso de construcción de identidad de los futuros profesores. Como lo señala Esteve (citado por Domingo y Barrero, 2012):

A todos nos resulta difícil aceptar y entender el cambio social, sobre todo cuando nos obliga a cambiar nuestros sistemas de equilibrio y nuestras formas de entender una realidad a la que nos habíamos acomodado, y nos obliga a modificar profundamente nuestras formas de vida. (pág. 90)

Como se señaló anteriormente, un cambio importante en la práctica docente se relaciona con el uso de las tecnologías en este momento, con la educación virtual. Y un elemento que se integra en este panorama son los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

A este respecto, - y profundizando un poco en ello-, una primera definición del PLE la elabora Jordi Adell, conceptualizándolo como:

Un enfoque del aprendizaje. No es una aplicación ni plataforma. Es un enfoque de aprendizaje, una manera de entender cómo se aprende. Es aprendizaje informal, en el cual no hay exámenes, ni programas. Donde uno escoge sus propios objetivos como aprendiz. Se escoge el maestro y las herramientas y los contenidos que se quieren trabajar y aprender... Es la posibilidad que nos da internet de utilizar un conjunto de herramientas gratuitas, recursos y fuentes de información y contactos con personas para aprender y desarrollarnos profesionalmente. (Sierra Orrantia, 2012)

El PLE está compuesto por 3 partes: herramientas, recursos y el Personal Learning Network (la red de personas con las que mantenemos contacto). También Adell señala que del PLE se espera que no sólo la persona sea consumidor, sino que también se convierta en un productor, donde estén las construcciones que ha dejado la persona, las herramientas que ha usado y los textos o productos que son parte de su iniciativa

A este respecto, Dabbagh & Kitsantas (2011) conceptualizan el PLE como aquellas herramientas que posibilitan a los aprendices a crear, organizar y compartir contenidos. De esta manera pueden agregar y compartir recursos, participar en la generación colectiva del conocimiento y administrar su propio significado. Estos mismos autores señalan que los PLE requieren el desarrollo y aplicación de habilidades autorreguladas de aprendizaje debido a que éstos inician su construcción con objetivos personales, manejo de información y construcción individual del conocimiento y van progresando hacia conocimiento socialmente mediado y aprendizaje en red. Estas competencias de autorregulación se hacen necesarias para que el estudiante pueda reconocer sus objetivos, plantear la forma de llegar a ellos y motivarse para persistir en el esfuerzo.

Construir y administrar un PLE de una manera efectiva ha de percibirse como una nueva forma de alfabetización digital que propicie toda una vida digital de aprendizaje (Yen, Tu, Sujo-Montes, Harati, & Rodas, 2019). El aprendizaje que se puede favorecer es en ambientes formales, no formales e informales y el manejo de cada PLE puede ser predictivo de cada uno de estos tipos de aprendizaje respectivamente. De esta forma, el PLE deja de ser solamente una plataforma técnica para convertirse en un espacio conceptual, en un proceso pedagógico y en una red social que permite y apoya a los sujetos a lograr sus objetivos de aprendizaje a lo largo de la vida

También es importante señalar que los PLE están siendo considerados como un aprendizaje y una herramienta necesaria de favorecer en los futuros docentes en México. De esta forma se explicita en el Plan 2018, concretamente en la línea de

“Acompañamiento Docente” (que da cuenta de las prácticas intensivas y profesionales de los normalistas). En el curso denominado “Innovación para la Docencia” (del quinto semestre en todas las especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria) se encuentra como una de las actividades la construcción de un PLE, donde el futuro docente integre contenidos, herramientas, recursos y actividades que sean de utilidad para sus planeaciones y para realizar prácticas innovadoras con los adolescentes de secundaria. (SEP, 2020)-

Por otra parte es posible preguntarse, ¿Cuál es la relación de los PLE con la identidad de los docentes?. Una primera explicación es que los PLE son la expresión de los sujetos, pues son “entornos completamente personalizables” (Castañeda & Adell, 2011) en el que se puede organizar el propio aprendizaje profesional de la forma más eficiente y que satisfaga las necesidades personales. Se ha encontrado que entre los factores que inciden en el uso de los PLE se incluyen cuestiones demográficas como la edad, género, educación y experiencia. También hay otros factores humanos como la motivación, el incentivo, el apoyo (organizacional, de redes sociales o de la comunidad), la percepción de la utilidad del PLE, la facilidad de uso, las actitudes al respecto así como los conocimientos y habilidades que se cuentan y que son necesarias para su construcción y manejo (Fournier & Kop, 2010)

Una segunda explicación es que el aprendizaje -esencia del PLE- transforma al sujeto, lo dota de nuevas capacidades y le proporciona una visión diferente de sí. Tal como señalan Valdés, Coll y Falsafi (2016) : “las experiencias de aprendizaje nos transforman y como las personas conectamos y reconstruimos significados sobre el aprendizaje y sobre nosotros mismos como aprendices” (182)

2. MÉTODO

El presente estudio se enmarca dentro de una metodología cualitativa, la cual se distingue, -entre otros aspectos- por “examinar la forma en la que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998, pág. 358)

Se plantea la realización de un estudio de caso. Stake (1999) recuperando una concepción de Louis Smith, concebía el caso como “un sistema acotado” (pág. 16) y él mismo lo concebía como “un sistema integrado” (pág. 16). En la presente investigación los casos fueron constituidos por cada uno de los estudiantes normalistas integrantes de un subgrupo de la especialidad en Formación Cívica y Ética del cuarto grado de la

Licenciatura en Educación Secundaria. Estos jóvenes realizaron sus prácticas intensivas, el servicio social y también el documento para la obtención del grado.

Es en este contexto en el que se invitó a que hicieran explícito su PLE como parte de las posibilidades que tienen para:

- Tener mayores herramientas para sus planeaciones y prácticas docentes en las escuelas secundarias a través de la educación virtual
- Favorecer la consulta de recursos, bancos de datos, repositorios, etc. que les apoye en la construcción del documento recepcional
- Organizar su espacio de aprendizaje virtual, de forma que les permita seguir aprendiendo en todo momento

El uso del PLE -y las diversas herramientas tecnológicas- se realizó a lo largo del ciclo escolar 2020-2021. Y al final del mismo se les solicitó que realizaran narrativas sobre el uso de las tecnologías y su incidencia en su identidad como maestros en sus tesis. El análisis de estos escritos se realizó con el programa ATLAS.ti 8. Y los resultados son los que se muestran a continuación:

3. RESULTADOS

Efectivamente, durante este ciclo escolar se pudo reconocer un proceso de revisión, análisis y reconstrucción de los estudiantes normalistas sobre su identidad profesional. Los factores que incidieron en este proceso fueron, -de forma destacada- el alejamiento de las aulas físicas y el consiguiente uso de las tecnologías (a través de su PLE); los procesos de aprendizaje realizados en las prácticas intensivas; y el hecho de estar cursando el último año de su formación inicial.

Surgieron reflexiones tales como:

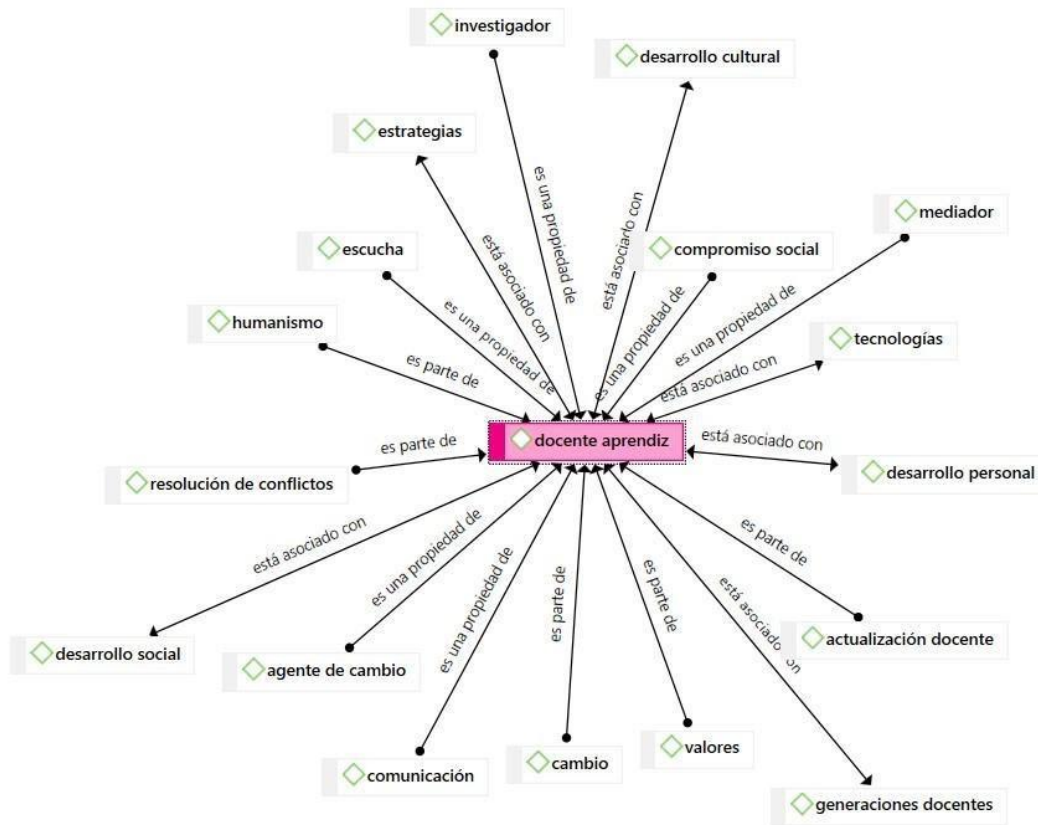
Con la virtualización de la educación mucho se cuestionó el sentido que tenía el seguir manteniendo a un profesor en el aula. Parece ser una pregunta legítima: ¿para qué seguir requiriendo de los servicios de un profesor si en internet es posible encontrar todo tipo de recursos, cursos, diplomados, especializaciones y exámenes que permiten aprender y evaluar casi sobre cualquier tema, muchas veces incluso de manera gratuita? (docente número 6)

Con el análisis de las narrativas emergieron dos categorías centrales que dan cuenta de la construcción de los perfiles de identidad que estos jóvenes normalistas visualizaban: el “docente aprendiz” y el “docente humano”

A continuación se presenta la red de primer perfil construido por los docentes:

Figura 1

El docente aprendiz.



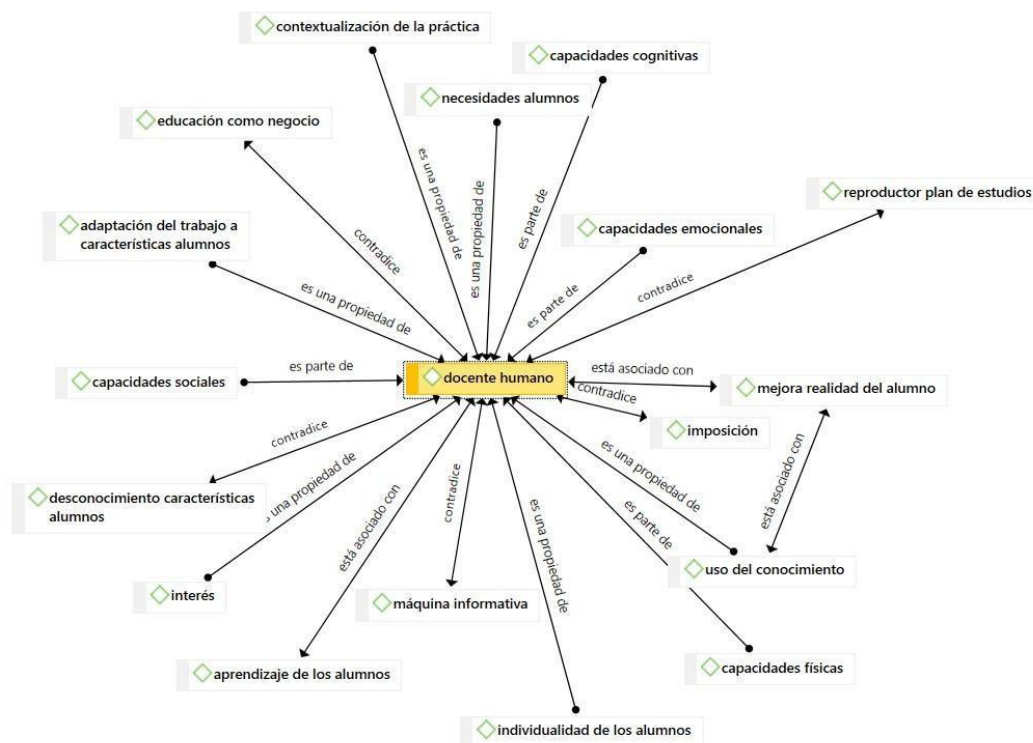
Nota. Red construida a través de ATLAS.ti 8

Este primer perfil del docente lo definieron como “aprendiz” porque buscaba construir conocimientos de la nueva situación que vivía, tomándola como un reto a superar. Así lo expresó una de las normalistas: “Aprendiz de nuevas estrategias, técnicas, enfoques y destrezas... Un cuestionador e investigador” (docente número 3). En éste, las tecnologías se constituían en medios para lograr los fines educativos. Sin embargo, exigían constante preparación y actualización al respecto.

El segundo perfil construido sobre el docente fue el del “docente humano”:

Figura 2

El docente humano:



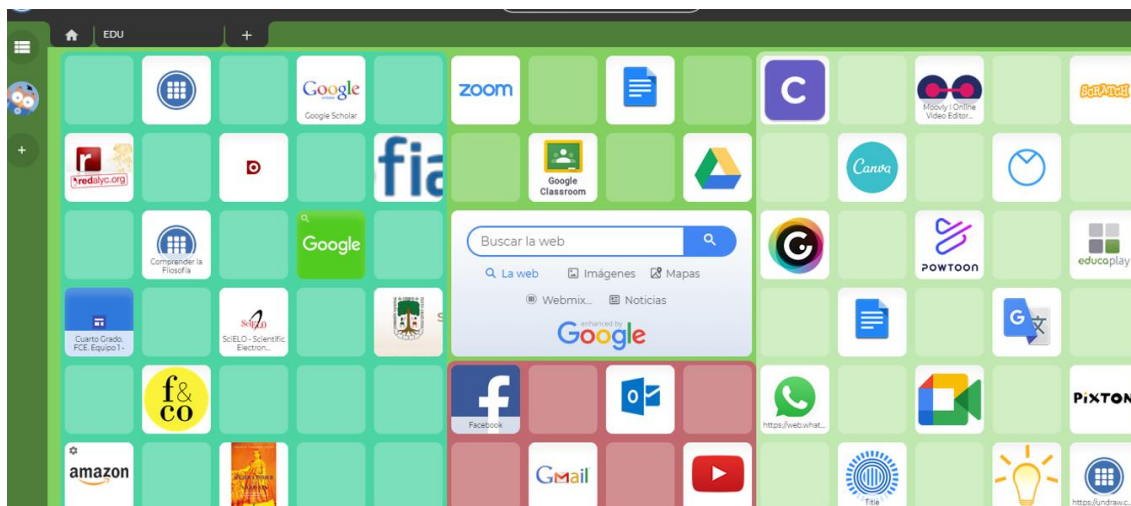
Nota. Red construida a través de ATLAS.ti 8

Este segundo perfil docente -con el que también hubo identificaciones- reivindica el papel del docente, señalando que no puede ser suplido por la tecnología, por las características inherentemente humanas que tiene, como es el interesarse en conocer las diferencias individuales de los alumnos y su contexto. También entender las diversas dimensiones que los integran. Sin embargo, este perfil de docente no es enemigo de la tecnología. Tal como lo señala una narrativa:

Pero de ninguna manera puede pensar en considerar a la tecnología como su enemigo principal y a las redes sociales, aplicaciones y plataformas de uso común entre sus estudiantes como los bastiones de la ignorancia, la inmoralidad y la ausencia completa de educación. Todas estas limitantes al ejercicio docente se resuelven con la consideración de una sola cuestión: el profesor debe ser un docente humano. (docente número 6)

Este uso de la tecnología lo demostró a través de su PLE; el cual se comparte a continuación:

Figura 3

PLE construido durante las prácticas intensivas en la escuela secundaria

Sin embargo, la característica esencial del “docente humano” es la búsqueda de la integralidad. Tal como lo señala la siguiente narrativa:

Por ello se requiere un docente humano, porque solamente alguien que ponga en marcha sus capacidades cognitivas, emocionales, físicas y sociales, puede contribuir a que los individuos puestos bajo su guía también aprendan, reflexionen, critiquen y propongan; que sientan, se expresen, se regulen y se conozcan; que se muevan, se ejerciten y se cuiden; que compartan, interactúen, y que busquen la paz. Ser humano es buscar la integralidad. (docente número 6)

4. DISCUSIÓN

La última etapa de la formación inicial de este grupo de normalistas estuvo acompañada por una crisis en el ámbito de la salud que impactó todas las dimensiones humanas en el mundo entero. Esto provocó el cambiar las certezas que se tenía sobre la práctica docente por una serie de incertidumbres, por el cuestionamiento sobre el propio papel como profesional de la educación y por el rol que se tenía que ejercer a partir de ese momento. En algunos casos se llegó a tener una relación ambivalente con las tecnologías, pues se consideraban una herramienta y un aliado en la labor educativa. Pero también se podrían considerar una amenaza al pensar en que eran una posibilidad de suplantación del maestro. También implicaron el reto para hacer un uso eficiente de las mismas, para adquirir habilidades que no se habían desarrollado en la formación previa, para hacer frente al reto que se tenía enfrente.

La identidad de estos normalistas entró en un proceso de revisión y reconstrucción. Y en ello incidieron las competencias logradas durante este periodo de cambio. Así, se buscaron dar respuesta a las situaciones educativas inéditas existentes incidiendo esto en

su proceso identitario. Tal como señalan Domingo y Barrero (2012): “Para la reconstrucción de la identidad del profesorado es importante ir conquistando y construyendo la competencia docente, la capacidad para encontrar sus autosoluciones movilizand o diversos recursos cognitivos, en orden de actuar con pertinencia y eficacia” (págs. 102-103). En este caso fue a través del PLE y de las tecnologías que los sujetos buscaron construir las soluciones que el momento requería. Al parecer siguieron las ideas de Edgar Morín (2008) en estas “autosoluciones” cuando señala “es necesario a menudo abandonar las soluciones que solucionaban las viejas crisis y elaborar soluciones novedosas” (pág. 117)

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes normalistas estudiados estuvieron -durante el ciclo escolar anterior- concluyendo su proceso de formación inicial a la par que también reconstruían su identidad docente. Sus cuestionamientos versaban sobre ¿quién soy?, ¿qué hago ahora? ¿cómo desarrollo mi práctica educativa?, ¿cuáles son las nuevas habilidades que debo desarrollar? ¿qué perfil docente se requiere en la actualidad? Todo ello estuvo acompañado de un proceso de educación a distancia con los adolescentes de secundaria, mediado por las tecnologías y en específico por su entorno virtual de aprendizaje. A lo largo de este año escolar fueron testigos de cómo las experiencias de aprendizaje los transformaron, reconstruyendo el significado sobre ellos mismos como futuros docentes. Reconocieron el carácter cambiante de su identidad, a la vez que comprendieron que las tecnologías serán -a partir de ahora- compañeros constantes en su labor educativa. Ahora queda abierto el camino para seguir en el proceso de la construcción del educador que desean ser, de enfrentarse a los conflictos cotidianos que esta profesión conlleva, a la revisión sistemática de su labor con sus estudiantes.

Los dos perfiles que fueron visualizando -el docente aprendiz y el docente humano- recuperan características que consideran necesarias en su identidad docente. Y que pueden seguir siendo motivo de un análisis personal al respecto a través de su práctica docente cotidiana.

REFERENCIAS

Alcalá del Olmo, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 18-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>

Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en Entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila, & C. Laneve, *La: práctica educativa en la sociedad de la información: innovación a través de la investigación* (págs. 83-95). Alcoy.

Domingo, J., & Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, 88-115.

Fournier, H., & Kop, R. (2010). Researching the design and development of a Personal Learning Environment. *NCR Publications Archive (NPArC)*, 1-15. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Rita_Kop/publication/48446699_Researching_the_design_and_development_of_a_Personal_Learning_Environment/links/0912f5064b0d4c2532000000.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Morin, E. (2008). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

SEP. (2020). *Innovación para la Docencia. Programa del Curso. Quinto Semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la FCE en Educación Secundaria. Plan 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Sierra Orrantia, J. (6 de mayo de 2012). *PLE by Jordi Adell*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=blzYQlj63Cc>

Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 168-164.

Vera Lacárcel, J. A. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 423-441.

Yen, C.-J., Tu, C.-H., Sujo-Montes, L. E., Harati, H., & Rodas, C. (2019). Using Personal Learning Environment (PLE) Management to Support Digital Lifelong Learning. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 9(3), 13-31. doi:doi:10.4018/IJOPCD.2019070102

CAPÍTULO 37.

FACTORES QUE DEFINEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Rocío Quijano-López, Miguel Pérez-Ferra y Gerardo Amador Fuentes Jódar

1. INTRODUCCIÓN

En el momento actual la sociedad está experimentando transformaciones que afectan de forma clara y profunda a la educación. La construcción de la identidad profesional docente necesita del sentido ético de la educación, es decir, el núcleo de la acción educativa no está en la relación profesorado-técnico-experto que enseña al alumnado, si no en percibir la realidad educativa como algo cuya razón de ser es el alumnado. De ahí que el desarrollo de la identidad profesional docente de cada profesor, en este caso, en formación, noveles o con cierta consolidación y experiencia en el ejercicio de la docencia descubran que la acción docente es una acción controlada, aunque ello pueda conducir a un fracaso anunciado.

Se supone, por consiguiente, que la identidad profesional se ha de desarrollar en la consideración de los contextos en los que trabaja el docente, reflexionando, como afirma Ortega-Ruiz (2004) que la orientación que se ha de dar es la de “un encuentro del que saber con el que no saber (...) en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro” (p. 8).

En los tiempos que corren sería ingenuo adoptar exclusivamente miradas didáctico-organizativas, respecto a la enseñanza, sin pensar en otras de mayor alcance. Estamos necesitados de convocar un ejercicio de reflexión sobre que es la persona y que elementos concitan su formación. Evidentemente, se ha de partir de un marco referencial y de la formación pertinente de los educadores, sin cuyo concurso sería difícil alcanzar una formación de excelencia, pues no es posible lograr una educación de más calidad que la que pueden llevar a cabo los formadores implicados. Hablamos de formadores que han de ser profesionales, reflexivos y tener sentido ético; de profesionales capaces de desarrollar su identidad profesional docente, para equilibrar los déficits del tiempo que les ha correspondido vivir. Al respecto la profesora Nussbaum (2010), afirmaba:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantesca y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008 [...]. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer.

Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación (Nussbaum, 2010: 19 – 20).

Llevar a cabo dicho ejercicio profesional docente supone enmarcar la tarea educativo en tres ámbitos concéntricos, a saber: Macro, en el que se constatan las dos grandes corrientes de pensamiento a las que se ven sometidas los educadores; de una parte, el relativismo, que no reconoce nada como definitivo, dificultando las posibilidades de llegar a acuerdos y de trabajar colaborativamente. El relativismo desestima la posibilidad de diálogo y dificulta en los maestros el desarrollo moral de la persona en una comunidad de principios éticos compartidos y, consiguientemente, la posibilidad de desarrollar una identidad profesional, introduciendo una dictadura del narcisismo; de otra parte, el neopositivismo, que establece un sesgo en la definición de criterios para la definición del marco educativo. Esta realidad no busca en sí misma la realidad del ser humano, sino que utiliza la acción educativa para “formar” a la persona como instrumento generador de riqueza, y subvierte el hecho central de la formación del individuo, que pasa de ser competente a ser competitivo.

En el ámbito meso, la presión neopositivista se centra en tres aspectos en la formación de los futuros profesionales; en primer lugar, en eludir la educación como pedagogía de la alteridad. Ortega-Ruiz (2004) se ha referido a ello, indicando: “[...] la relación más *radical y originaria* que se establece entre maestro y alumno, en una *situación educativa*, es una relación *ética* que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando” (p.5); en segundo lugar, eludir la posibilidad de profundizar en la realidad onto-epistemológica de la Didáctica, asumiendo métodos únicos, que ya vienen dados en las correspondientes reformas, “hurtando” al profesorado el conocimiento de la mencionada ciencia y, consiguientemente la posibilidad de gestionar en el aula, de modo adecuado, los procesos de enseñanza-aprendizaje, respecto del ámbito disciplinar de Didáctica y Currículum.

En el ámbito “micro” las realidades descritas han generado una ceremonia de la confusión, que el momento presente están determinadas por el hecho de que la LOMCE habla de procesos inductivos, y la evaluación, por ejemplo, está determinada por procesos deductivos o los indicadores de competencia predefinidos, entre otros aspectos.

Dicho lo cual consideramos que son múltiples los factores que contribuyen al desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de grado de maestro.

El periodo de prácticas docentes de los estudiantes de los títulos de grado de maestro es un tiempo esperado y suele constituir un tiempo de ilusiones, expectativas e incertidumbres con respecto a su actuación directa en el aula. El periodo universitario se postula como un factor esencial en el desempeño de la labor docente futura, el estudiante debe interconectar satisfactoriamente (Prabjandee, 2020), la vision personal de la profesionalización del maestro con las estrategias didácticas y métodos de enseñanza adquiridos en dicho periodo de formación.

Partiendo de las indicaciones anteriores, el presente trabajo plantea un estudio basado en narrativas de los estudiantes que cursan estudios del grado de maestro en las que ponen de manifiesto diversas consideraciones que definen algunos factores o aspectos que necesitan ser encauzados, a fin de lograr mejores resultados en la formación de los estudiantes y de la construcción de su identidad profesional docente.

2. MÉTODO

La presente investigación responde a un estudio cualitativo, basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), mediante los relatos autobiográficos de estudiantes de Grado de Educación. Dichos relatos permitirán indagar sobre los factores que han podido influir en el desarrollo de la identidad profesional como futuros docentes.

2.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación surge de la necesidad de identificar los elementos que influyen en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Aunque se debe ser consciente de que, dicha identidad, se va forjando desde edades tempranas y está influenciada por las vivencias, sucesos acontecidos en el proceso de madurez, proceso que se ve marcado por compañeros, las experiencias y orientaciones recibidas en el transcurso de su formación.

El obojetivo del presente estudio es: Analizar e identificar factores que influyen en la construcción de la identidad profesional docente en estudiantes del título de Grado de Maestro.

2.1. Participantes

En el presente estudio se han seleccionado 34 autobiografías de 361 presentadas por alumnos matriculados en cuarto curso del título de Grado de Educación, en función de la calidad narrativa de las mismas.

2.2. Técnica de recogida de información

La investigación se concreta en una metodología narrativa, mediante relatos autobiográficos de los estudiantes, concernientes a su trayectoria como estudiantes universitarios. Cuarenta y cinco estudiantes manifiestan en sus relatos escenarios personales en los que se cuestionan su ser, saber ser, saber estar y saber hacer. Con una preocupación manifiesta por vincular lo aprendido con su futura práctica como maestros, vinculando todo ello con su realidad personal y social: familia, compañeros, amigos, etc.

Se ha utilizado este modelo de investigación porque como indica Rusznyak (2009) y Rivas et al. (2010) supone profundizar en la realidad en la que viven los estudiantes y en el compromiso que se plantean con la sociedad, definiendo el modo en que van construyendo el sentido de estar en el mundo.

El proceso seguido en el análisis e interpretación quedó determinado por dos momentos; en el primero de ellos se seleccionaron las narrativas de los estudiantes que aportaban datos más significativos, reduciéndose las trescientos sesenta y una autobiografías iniciales a treinta y cuatro. Se extrajeron los diversos temas que aparecen lo más exhaustivamente posible, de modo que se pudiese disponer de un mapa del contenido, que ha sido sometido posteriormente, mediante un proceso deliberativo, a su reducción a un sistema comprensivo de categorías, que permitiese afrontar el análisis interpretativo.

Los resultados aportados por los análisis de las autobiografías han sido analizados mediante el software para análisis cualitativo NVivo, a partir de las categorías emergentes de los relatos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Atendiendo al objetivo planteado, se han obtenido algunos indicadores que permiten conocer los perfiles biográficos y pedagógicos de los estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación, respecto a sus opiniones sobre la convergencia entre lo aprendido en las aulas de la Facultad, lo realizado en el prácticum y su trayectoria preuniversitaria; cómo han evolucionado sus creencias durante el tiempo de estudios universitarios o su percepción sobre el acceso y desarrollo de la carrera, así como todo lo aludido ha ido configurando su identidad profesional.

Los estudiantes asocian, fundamentalmente, cuatro aspectos que consideran esenciales en la construcción de la identidad profesional docente, atendiendo a los

porcentajes obtenidos: Principalmente la influencia de su fase de prácticas en su periodo universitario (58,56 %); la influencia del profesorado a lo largo de su historia de vida (56,57%), la motivación y la vocación por ser docente (48,57%) y, por último, aluden a las calificaciones en su expediente académico y el aprendizaje que conlleva (26,47%).

Atendiendo a estos factores se presentan los resultados y la discusión de los mismos.

3.1. Factor: prácticas en centros docentes durante la formación universitaria

Los resultados aportados en el gráfico de redes (figura I), evidencian significaciones máximas de indicadores como: aprendizaje, asignaturas y motivación-vocación; no obstante, la vinculación de indicadores profesionales constitutivos de la identidad profesional es débil, pudiendo destacar: aprendizaje con clima de aula, compañeros, experiencia y motivación-vocación, y aprendizaje, profesorado, orientación profesional y experiencia, como aspectos vinculados, aunque de modo discreto. Se observa, por tanto, desestructuración entre los indicadores profesionales que siempre han coincidido en la configuración de la identidad profesional docente.

Figura I

Codificación matricial (gráfico de redes)

En la figura I los informantes marcados en la leyenda indican lo siguiente:

- Seis alumnos valoran de forma acentuada los métodos de trabajo utilizados durante el practicum y de forma positiva los métodos utilizados durante su formación universitaria.
- En relación con el aprendizaje de conocimientos adquiridos, cinco alumnos, subrayan la interacción y relación entre profesores y compañeros.
- También vinculan, aunque con menor intensidad, la motivación facilitada en los aprendizajes adquiridos y el profesorado que los ha llevado a cabo.
- Por otro lado, los estudiantes relacionan débilmente los siguientes aspectos: aprendizajes adquiridos, profesorado, valoración de la carrera universitaria, profesionalización y prácticas.

La percepción que tienen de lo que es un centro educativo y el aula, después de su paso por ellos, ha variado, se ha modificado y entienden que la aplicación de lo aprendido está condicionado por la realidad contextual y las propias necesidades de sus “niños” (como cariñosamente los llaman en sus narrativas). Valoran más las aportaciones que, desde los docentes, les ha llegado dando significado a los mismos.

Algunas narrativas expresan como los practicum de tercer y cuarto curso de los grados de maestro son una experiencia inolvidable, pero, al mismo tiempo, les permite establecer contacto con el alumnado en el aula y poner en práctica lo aprendido.

Aunque en algunos casos señalan que su actuación como docentes se vio condicionada por la labor profesional que desempeñaba el tutor de prácticas que se le había asignado; éste hecho modifica e influye en la construcción de la identidad profesional docente, dependiendo del estudiante, positiva o negativamente. Aunque, afortunadamente, manifestaban que los docentes-tutores suelen permitir y ayudar a los discentes a desarrollar su desempeño profesional respetando su personalidad (identidad), asesorando en el caso de necesidad y orientando en todo momento para contribuir en la mejora del desarrollo de su identidad como docente.

3.2. Factor: Influencia del profesorado

En las narrativas se aprecia la distinción que los informantes hacen sobre el tipo de profesorado, diferencian a dos grupos:

- a. Docentes comprometidos con los alumnos, que no solo desarrollan aprendizajes útiles, sino que también los orientan a nivel personal y a nivel profesional.
- b. Y el profesorado distante, que solo muestra los conocimientos, sin manifestar preocupación por sus alumnos, como si no tuviesen el deber de dedicarles su atención individualizada.

Aunque debe puntualizarse que indican, que no fueron pocos los docentes que solo se interesaron por la materia para aprender, independientemente de su sentido educativo y socializador.

3.3. Factor: Motivación-vocación

En general, hablan de "ilusión" y "ganas de aprender" tanto de sus compañeros como de ellos mismos, y destacan que, “a los cuatro años, es difícil seguir estudiando sin

vocación profesional”. Ello implica una constancia y una permanencia que afianza su elección como formación universitaria.

Con el tiempo, han consolidado su interés por ser docentes: (a) el interés por los niños; (b) replicar el papel de sus padres (cuando son maestros).

También aparecen en las narrativas que piensan como:

- “La recompensa inmensa que es la sonrisa de los niños”.
- “La importancia de contribuir al desarrollo de nuevos proyectos de vida”.
- “Ayudar a otros a descubrir el mundo es algo que no tiene precio”.

A ello se suma la necesidad de mostrar la importancia de su futura profesión frente a un sentimiento de inferioridad ante otras titulaciones que, con demasiada frecuencia, se repite en la sociedad y no cambia dicha impronta en el ambiente universitario. La vocación y la motivación por realizar los estudios conducentes a una profesión docente consolidan la firmeza de autoestima poniendo en valor el título de Grado de Educación incrementando la identidad profesional docente individual y a nivel colectivo.

3.4. Factor: Calificaciones, expediente académico

Los estudiantes inciden en la importancia del desarrollo del “trabajo en equipo” para su posterior desarrollo profesional, señalan diferentes aspectos al respecto:

- las dificultades que implica este aspecto de su trabajo (diferentes personas, opiniones, horarios, ...) y,
- los beneficios que han obtenido gracias a ella (aprender a compartir conocimientos, a luchar por un objetivo común, a respetarse y, sobre todo, a madurar).

Consideran que será bueno para su futuro trabajo en un centro educativo. Es de vital importancia aprender a trabajar en equipo ya que en el futuro profesional docente se desarrolla la profesión mediante los equipos de docentes y todo lo que ello implica: coordinación, aceptación de diversidad de opiniones, aprobación de un líder, asunción de responsabilidades compartidas e individuales, actitud positiva ante la adversidad que permita afrontar las dificultades y obstáculos encontrados, evitar los enfrentamientos, entrega al otro, noción de la ética profesional.

Algunos manifiestan que sus expedientes han mejorado al desarrollar trabajos en equipo lo que les da confianza y los motiva más hacia el aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Atendiendo al objetivo de la investigación se ponen de manifiesto cuatro factores que inciden, de forma especial, en el desarrollo de la identidad profesional docente. Según las valoraciones del alumnado, los aspectos más importantes para su formación han sido:

- a. La realización del practicum, en el caso que nos ocupa se realizan dos fases de practicas docentes en el periodo de formación universitario.
- b. La calidad humana, científica y educativa de algunos profesores que les han llenado especialmente a lo largo de la fase formativa, preuniversitaria y universitaria.
- c. Motivación-vocación, que les ha llevado a trabajar con ilusión y exigencia, y a asegurarse de haber estudiado lo que querían. El sentido de alteridad está íntimamente ligado a la profesión docente.

Las autobiografías vinculan el desarrollo de la identidad profesional con: profesorado, métodos de trabajo, experiencia adquirida (practicum), motivación-vocación y valoración de la carrera universitaria.

- d. El aprendizaje adquirido en su periodo de formación universitario, es notable como van mejorando su expediente académico a medida que avanzan en nivel, en los cursos que van superando, eso lo relacionan con la satisfacción que les produce el estudio en el grado seleccionado.

Este último factor es el que relaciona a todos los demás. Es el reflejo de la relación con su futura profesión y el contacto con estudiantes de educación obligatoria. Refuerzan sus nexos de unión entre docentes de su primera infancia y docentes universitarios, así como docentes-tutores de practicum. Refuerzan la motivación inicial hacia la elección de la profesión docente y afianzan su vocación aunque con espíritu de entrega hacia el otro y comprensión hacia otros compañeros de profesión.

Es interesante la diferenciación que hace el alumnado al definir dos tipos de docentes: los que meramente transmiten conocimientos y los que les ayudan en su desarrollo como futuros profesionales. Valoran mucho a aquellos profesores que les ayudan en su aprendizaje y también les orientan en su formación como futuros profesores, esto es un valor añadido en la labor del profesorado, ya que contribuye de forma activa al desarrollo de la identidad profesional de un futuro docente. La conexión entre un docente y un discente es la orientación que realiza, de forma altruista, sobre aspectos didácticos y aspectos profesionales.

De las narrativas analizadas se desprende que los estudiantes reflexionan sobre sus necesidades formativas y las comprenden, considerando la experiencia adquirida durante la práctica como importante para iniciar su futura carrera profesional. En los procesos de formación universitarios demandan más periodos de practicas en centros educativos, esta petición colectiva no puede caer en saco roto, tenemos la obligación de reflexionar sobre posibles cambios en los estudios conducentes al título de maestro. Así como, desde la administración se debe contribuir al fomento del respeto y dignificación de la profesión del docente, punto básico para la concienciación social.

Estos datos confirman la tendencia observada en los últimos años de que no existe una coherencia global entre las distintas categorías que componen la identidad profesional de la docencia.

Se observa que los estudiantes agrupan categorías instrumentales, por un lado, y el formativo-personal, por otro, generando déficits en el desarrollo de la identidad profesional y la integridad e integralidad de la formación docente.

Las creencias de los informantes se posicionan en torno a una intervención en la práctica escolar basada en la acción, adquirida a través del apoyo de los profesores y la experiencia en la práctica. Líneas a desarrollar como perspectivas de futuro.

REFERENCIAS

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory. Strategies for Qualitative analysis*. New Jersey: Aldine Transaccion.
- Nussbaum, M.C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Katz Editores. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4095/409534422013.pdf>
- Ortega-Ruiz, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad *Revista Española de Pedagogía, año LXII*. 227, 5 – 30. Recuperado de http://www.mercaba.org/ARTICULOS/E/la_educacion_moral_como_pedagogi.htm
- Prabjandee, D. (2020). Narratives of learning to become English teachers in Thailand: developing identity through a teacher education program. *Teacher Development*, 24(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1699155>
- Rivas, I. Pérez Ferra, M., Quijano, R. y Leite, A. (2012). The Professional Identity In Teacher Education. Conference: ECER. Cadiz, 17 al 21 de septiembre.
- Rusznyak, L. (2009): Confronting the ‘pedagogical immunity’ of student teachers, *Education as Change*, 13:2, 263-276. <https://doi.org/10.1080/16823200903234794>

Contenido

CAPÍTULO 1.	
EL DOCENTE COMO FACILITADOR EN LOS PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE VIRTUALES	10
CAPÍTULO 2.	
NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN WEB OF SCIENCE	21
CAPÍTULO 3.	
EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	36
CAPÍTULO 4.	
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PERSPECTIVA SOSTENIBLE	43
CAPÍTULO 5.	
LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	60
CAPÍTULO 6.	
LA CALIDAD EDUCATIVA. UNA CUESTIÓN EQUIDAD, CAMBIO METODOLÓGICO Y PRESENCIA DE TIC EN LAS AULAS	69
CAPÍTULO 7.	
LA DISGRAFÍA. APROXIMACIÓN TEÓRICA A ESTA PROBLEMÁTICA	76
CAPÍTULO 8.	
PRÁCTICAS INNOVADORAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	85
CAPÍTULO 9.	
ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN MÚSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	92
CAPÍTULO 10.	
LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL	104
CAPÍTULO 11.	
PAPEL DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES Y CENTROS AUTORIZADOS DE	

MÚSICA DE GALICIA: EL CASO CONCRETO DEL PROFESORADO DE PERCUSIÓN	114
CAPÍTULO 12.	
COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA	124
CAPÍTULO 13.	
METODOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES	134
CAPÍTULO 14.	
LOS MUSEOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN Y ACCESIBILIDAD	141
CAPÍTULO 15.	
LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA. UN ESPACIO PRIVILEGIADO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN LA FORMACIÓN DOCENTE	152
CAPÍTULO 16.	
LA IMPORTANCIA DEL CLIMA DE AULA DESDE LA PERSPECTIVA DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	160
CAPÍTULO 17.	
ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	168
CAPÍTULO 18.	
LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. UN ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA	176
CAPÍTULO 19.	
PREVALENCIA DEL RECHAZO ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EDAD	194
CAPÍTULO 20.	
RELACIÓN ENTRE EL RECHAZO ESCOLAR Y LA AGRESIVIDAD	204
CAPÍTULO 21.	
CORRELACIONES ENTRE EL RECHAZO ESCOLAR Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	214
CAPÍTULO 22.	

**PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS PERFECCIONISTAS Y DIFICULTADES
EN LAS RELACIONES FAMILIARES 224**

CAPÍTULO 23.

**LA NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL:
HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA JUVENTUD
234**

CAPÍTULO 24.

**EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVADORAS PARA
EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO 245**

CAPÍTULO 25.

**TEORÍA ONTOPRAXEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y
VIOLENCIA EN LOS ENTORNOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA 255**

CAPÍTULO 26.

**TRABAJANDO LOS ODS EN ÁMBITOS EDUCATIVOS DE ESPECIAL
COMPLEJIDAD 262**

CAPÍTULO 27.

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, PARA LA FORMACIÓN DE LOS
AGENTES DE CAMBIO, EN EL MARCO DEL PROGRAMA SOCIAL CHANGE
MAKERS 272**

CAPÍTULO 28.

**USO DE RECURSOS EDUCATIVOS Y ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES
DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: LA EXPERIENCIA DE
DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA EN AGUASCALIENTES, MÉXICO. 282**

CAPÍTULO 29.

**ESTUDIO LONGITUDINAL ACERCA DE LAS IMPLICACIONES DE LA
COVID-19 EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE
AGUASCALIENTES, MÉXICO 291**

CAPÍTULO 30.

**EL TRABAJO DE DIRECTIVOS ESCOLARES DE BACHILLERATOS EN
CONTEXTOS VULNERABLES, DURANTE LA PANDEMIA 301**

CAPÍTULO 31.

**AMBIVALENCIA, SEDUCCIÓN Y CRÍTICA: UNA CONSTRUCCIÓN
HÍBRIDA DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESPAÑA Y CHILE 311
388**

CAPÍTULO 32.

**ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN
TIEMPOS DE PANDEMIA. CREENCIAS Y ACTITUDES 322**

CAPÍTULO 33.

**PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO:
EXPERIENCIAS DOCENTES COMO EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS
332**

CAPÍTULO 34.

**CONCEPCIONES DE DOCENTES DE ESCUELAS EN CONTEXTOS
DESAFIANTES Y FAVORABLES SOBRE DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN
342**

CAPÍTULO 35.

**CONSCIENCIA Y COMPRENSIÓN SITUACIONAL DE LA ENSEÑANZA
REMOTA DE EMERGENCIA. 353**

CAPÍTULO 36.

**POTENCIALIDADES EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS
FUTUROS DOCENTES DE LOS DIFERENTES ENTORNOS DE
APRENDIZAJE 366**

CAPÍTULO 37.

FACTORES QUE DEFINEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE 376