

La educación globalizada: experiencias e investigaciones



Santiago Alonso García

Gerardo Gómez García

Carmen Rodríguez Jiménez

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Dykinson, S.L.

LA EDUCACION GLOBALIZADA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

Santiago Alonso Garcia

Gerardo Gómez Garcia

Carmen Rodríguez Jimenez

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: 978-84-1122-037-8

INTRODUCCIÓN **8**

CAPÍTULO 1.

USO DE LAS APLICACIONES MÓVILES ENTRE LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE

JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y BLANCA BERRAL ORTIZ.. 9

CAPÍTULO 2.

DILEMAS Y PARADOJAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: SENSIBILIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PRINCIPALES RETOS

JUAN CARLOS DE LA CRUZ RAMOS, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ Y MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA..... 16

CAPÍTULO 3.

APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA HERRAMIENTAS PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL

INMACULADA AZNAR DÍAZ, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO, MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA Y MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ..... 28

CAPÍTULO 4.

LA DIVERSIDAD COMO RETO EN EL ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, MARTA MONTENEGRO RUEDA 39

CAPÍTULO 5.

HACIA UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: DIVERSIDAD, IGUALDAD Y EQUIDAD

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO 48

CAPÍTULO 6.

LA UNIVERSIDAD DE LA DIVERSIDAD COMO RETO DE MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE

JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO, INMACULADA ÁVALOS RUIZ, SUSANA TALLÓN ROSALES, CARMEN ROCIO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ..... 57

CAPÍTULO 7.

RIESGOS DE LAS TECNOLOGÍAS: “ADICCIÓN, CIBERACOSO Y GROOMING”

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, BLANCA BERRAL ORTIZ, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO..... 67

CAPÍTULO 8.

LA TRANSVERSALIDAD COMO ESTRATEGIA INNOVADORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTA MONTENEGRO RUEDA, SUSANA TALLÓN ROSALES, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO 74

CAPÍTULO 9.

LAS FAKE NEWS: UNA ANÁLISIS EN TIEMPO DE PANDEMIA

NATÁLIA GOMES, PEDRO TADEU, CARLOS BRIGAS E ELISABETE BRITO..... 82

CAPÍTULO 10.

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DEL *PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE* Y EL *ART THINKING*: SU REFLEJO EN LOS SÍMBOLOS DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA

ANDRÉS PALMA VALENZUELA, M^a MONTSERRAT PASTOR BLÁZQUEZ 96

CAPÍTULO 11.

EL USO DE FUENTES PRIMARIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL PROYECTO GRAN VÍA

AMPARO ALCARAZ MONTESINOS, JOSÉ MANUEL GÓMEZ
CONTRERAS..... 110

CAPÍTULO 12.

**LA CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y DE LOS MANUALES PARA EL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCAS EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: EL CASO DE LA HISTORIA DEL PRESENTE EN ESPAÑA**

FERNANDO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ Y JULIÁN VADILLO MUÑOZ..... 124

CAPÍTULO 13.

**PROYECCIÓN DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL MUSEO DE
BELLAS ARTES DE GRANADA: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA VIDA
COTIDIANA CON ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

ANTONIO BONILLA MARTOS Y MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS.... 133

CAPÍTULO 14.

**ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE SERVICIO EN CIENCIAS SOCIALES: EL TRABAJO FIN DE
GRADO**

VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN Y MIRIAN HERVÁS TORRES..... 144

CAPÍTULO 15.

**LA NEURODIDÁCTICA COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA. UN
ESTUDIO EN ECUADOR**

KARINA DELGADO VALDIVIESO..... 154

CAPÍTULO 16.

**EL FUTURO DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LAS METODOLOGÍAS
DOCENTES EMERGENTES**

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO..... 163

CAPÍTULO 17.

ESPAÑA Y METODOLOGÍAS EMERGENTES INCLUSIVAS

CARMEN FLORES MELERO 174

CAPÍTULO 18.

BRASIL Y LAS METODOLOGÍAS EMERGENTES NEUROEDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

LUCÍA MELERO GARCÍA..... 184

CAPÍTULO 19.

METODOLOGÍAS EMERGENTES NEUROEDUCATIVAS EN CONTEXTO PARAGUAYO

ADRIANA ESTEFANÍA MÓNICO BORDINO 192

CAPÍTULO 20.

ENSEÑAR LA HISTORIA DE EUROPA DESDE MÉTODOS ACTIVOS Y COMPROMISO CÍVICO. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PROPUESTA

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO, JAIRO RODRÍGUEZ-MEDINA,
ÁLVARO CHAPARRO SÁINZ, MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE
..... 200

CAPÍTULO 21.

VALORACIONES DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE SECUNDARIA SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE UN GRUPO FOCAL

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, JAIRO RODRÍGUEZ-MEDINA,
COSME J. GÓMEZ CARRASCO..... 211

CAPÍTULO 22.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA EN TIEMPOS DEL COVID-19 EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ MARÍA CAMPILLO FERRER, RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ 222

CAPÍTULO 23.

BLENDED LEARNING EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: VALORACIÓN DE UN CASO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JUAN RAMÓN MORENO-VERA, JOSÉ MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ,
RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ-PÉREZ 231

CAPÍTULO 24.

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN BACHILLERATO A TRAVÉS DE PROYECTOS ARTICULADOS EN INSTAGRAM, TWITTER, YOUTUBE Y BLOGS

PABLO DE CASTRO MARTÍN, OLAIA FONTAL MERILLAS 242

CAPÍTULO 25.

EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ESPAÑOLA: UNA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA

FERNANDO JOSÉ SADIO-RAMOS, MARÍA ANGUSTIAS ORTIZ-MOLINA, ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO, MARÍA DEL MAR BERNABÉ-VILLODRE Y JESÚS LÓPEZ-BELMONTE..... 260

CAPÍTULO 26.

INVESTIGACIÓN NARRATIVA-BIOGRÁFICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA. A PROPÓSITO DE TRES ESTUDIOS.

BLAS GONZÁLEZ ALBA, MOISÉS MAÑAS OLMO Y DESEADA RUIZ ARIZA 275

CAPÍTULO 27.

NARRATIVAS DE VIDAS EN LA MEMORIA HISTÓRICA. AUTOETNOGRAFÍA Y POSMEMORIA

MARÍA JOSÉ DELGADO CORREDERA, ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ Y MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA. 285

CAPÍTULO 28.

LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA-NARRATIVA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS PRÁCTICAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

JOSÉ LUIS DEL RÍO-FERNÁNDEZ, PABLO FERNÁNDEZ-TORRES, JESÚS JAVIER MORENO-PARRA Y JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES 294

CAPÍTULO 29.

MUSICOTERAPIA Y FORMACIÓN DE PROFESORADO: CUALIDADES COMPARTIDAS

NATALIYA FILENKO 304

CAPÍTULO 30.

CUERPO Y EDUCACIÓN. NARRATIVAS DE LO CORPORAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

M. ESTHER PRADOS MEGÍAS, MARÍA SÁNCHEZ SÁNCHEZ, KELLY HERNÁNDEZ MITE, PALOMA BUSTAMENTE GARIN, MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO..... 313

CAPÍTULO 31.

EL RECORRIDO HISTÓRICO Y PEDAGÓGICO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO, PIEZA CLAVE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

GABRIEL BARBERO CONSUEGRA Y MARÍA MARTÍNEZ REDONDO.. 323

CAPÍTULO 32.

INCERTIDUMBRES E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL

INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ, ÓSCAR GAVÍN-CHOCANO, Y YAIZA ADAYA VILLALBA DELGADO 342

CAPÍTULO 33.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DIGITAL EN LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERRANO, MARÍA TERESA OCAÑA MORAL 351

CAPÍTULO 34.

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EL SIGLO XX ¿APORTA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES QUE PERMITAN IMPARTIR CON EXCELENCIA SU MATERIA?

SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA..... 357

CAPÍTULO 35.

ROL COMPETENCIAL Y MEDIADOR DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y SOCIALES EN LA GESTIÓN DE ENTORNOS TRANSFORMADORES

M^a TERESA CASTILLA MESA, ANTONIO CORTÉS RAMOS, MARINA CAÑA VIÑOLO 367

CAPÍTULO 36.

COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN EL AULA: UN MODELO DE CONDICIONAMIENTO ENCUBIERTO PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS

YOLANDA FERNÁNDEZ MOLINA, ESTHER MOLINA TORRES, JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN..... 377

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es inherente al cambio. En los últimos años, han sido diversos los cambios que han acontecido en nuestras vidas, y que han tenido una repercusión directa en nuestra forma de entender nuestras vidas. Son múltiples los retos a los que la población se encuentra haciendo frente en la actualidad, a la vez que diversos los objetivos presentes y futuros planteados a conseguir en diferentes materias o áreas del conocimiento. En este sentido -en términos educativos- el sistema educativo no es indiferente a estos acontecimientos. Por lo tanto, han sido también numerosos las demandas exigidas a este en los últimos años, del mismo modo que los desafíos a los que se enfrentan en la actualidad.

A raíz de esta situación, nace esta obra, que tiene por objeto, aportar a la comunidad educativa diferentes experiencias teórico-prácticas procedentes de diversos contextos educativos en los que redanda la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación o experiencias educativas referentes en transcurso de la pandemia causada por el COVID-19.

Por lo tanto, se trata, de un ejercicio globalizado, en el que han formado parte números expertos procedentes de diferentes campos del conocimiento, docentes e investigadores que tienen un punto en común: analizar, estudiar y plantear soluciones que fomenten una mejora en nuestro sistema educativo. El afán que persigue esta obra, es, por lo tanto, el de compartir conocimiento entre los diferentes profesionales que configura el sistema educativo desde los diferentes contextos y ramas del conocimiento.

En definitiva, los distintos trabajos presentados a continuación se enmarcan en una línea que tiene por objetivo configurar cuáles son las claves que demanda el sistema educativo para avanzar en un camino en el que consiga cumplimentar todos los desafíos propuestos. A raíz de esta idea, y tomando como origen variados contextos educativos, la presente obra pretende aportar, desde la evidencia empírica y la reflexión académica diferentes puntos de vista en torno a los retos educativos actuales y futuros a los que la sociedad y el sistema educativo hace frente.

CAPÍTULO 1.

USO DE LAS APLICACIONES MÓVILES ENTRE LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE

Juan Manuel Trujillo Torres, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Carmen Rodríguez Jiménez y Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

Los miembros que pertenecen a la llamada generación Z, conocidos también como post-millennials o centennials, son los nacidos a finales de la década de 1990 hasta principios del presente milenio. Una de las características más peculiares de dicha generación es que nacen y se desarrollan rodeados de tecnologías, por este motivo, también son conocidos como la generación de nativos digitales. Tienen a su disposición diversos sistemas de información y comunicación que complementan y potencian el conocimiento aprendido en las aulas educativas gracias a las pantallas digitales, dispositivos móviles, ordenadores, tabletas, etc. Además de ello, dentro del marco educativo se han generado diversas tecnologías orientadas a discentes con problemas específicos donde las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) se convierten en el eje central debido al apoyo que sujetan las tecnologías en el momento de mejorar y desarrollar las capacidades de dicho estudiantado.

En la década de los sesenta, se debatía entre docentes y familiares una gran variedad de etiquetas con las que los niños y niñas con problemas del aprendizaje específico como disfunción cerebral mínima, daño cerebral o problemas perceptivos eran diagnosticados. Pero, no fue hasta el año 1963 cuando surge el concepto “dificultades del aprendizaje” o “*learning disabilities*” gracias a Kirk (1963). Dicho término engloba retrasos o alteraciones en el desarrollo de uno o más de los procesos del habla, del lenguaje, deletreo, escritura o aritmética, como consecuencia de una disfunción cerebral y/o trastorno conductual o emocional, desligando a esto problemas de privación sensorial, factores instruccionales o culturales y retraso mental.

En el presente trabajo, se realiza una conceptualización del término dificultades del aprendizaje y se exponen los tipos más comunes de las mismas. Además, se abordan ciertas aplicaciones móviles para los estudiantes que presentan alguna dificultad en el aprendizaje debido a los beneficios y el apoyo que estas sujetan en el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

El concepto dificultades del aprendizaje aborda un sinnúmero de problemáticas que pueden involucrar dificultades en el comportamiento, alteraciones en su aprendizaje o ambas, es decir, un estudiante puede presentar tanto dificultades de comportamiento como de aprendizaje; por ello, el término es ambiguo desde que comenzó a usarse. Además, se observan fisuras que, en términos prácticos, confunden a los profesionales encargados de orientar en su atención debido a las diferencias entregadas por diversos autores especializados en la materia y lo presente en el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Según señala la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), las dificultades de aprendizaje a los que denomina trastornos del aprendizaje, son detectadas cuando el estudiantado no cumple con las exigencias escolares y se exhiben capacidades limitadas por parte del alumno. Apuntan que existen tres grados de afectación en los discentes que presentan dicho trastorno y que posee un rango de leve a grave, en función a su grado de afectación con criterios básicos para establecer esta connotación.

Por otra parte, Fiuza y Fernández (2014) señalan que las dificultades del aprendizaje están conformadas por un heterogéneo conjunto de problemas cuya causa es, probablemente, una alteración en el Sistema Nervioso Central (SNC). Esto lo contemplan debido a la manifestación problemática que se da primariamente en el área del lenguaje y con defectos en el procesamiento en los factores cognitivos principales (memoria, percepción y atención), derivando a disfunciones en las disciplinas instrumentales básicas (matemáticas, escritura y lectura).

Al hilo de lo anterior, Acle y Olmos (1998) indicaron que se podía denominar de diversos modos al grupo de discentes que no pueden aprender como los demás; de este modo, pueden ser denominados como niños con trastornos específicos de aprendizaje, estudiantes con dificultades educativas, con disfunción cerebral mínima, discalculicos, con problemas de aprendizaje, alumnos disléxicos o simplemente estudiantes de aprendizaje tardío o flojos. A todo ello, Molano y Polanco (2018) lo denominan como una imprecisión de usos de términos.

Lo que es evidente es el incremento significativo que han supuesto las dificultades educativas, en particular las de aprendizaje. Es por ello por lo que más de un 15% de la población se enfrenta a la frustración de no saber comprender lo que leen, de producir textos o de leer, lo que conlleva a que las oportunidades de acceso se vean limitadas y el avance de los niveles académicos se frenen; en definitiva, repercute directa y

negativamente al proyecto de vida (Quispe *et al.*, 2017). Desafortunadamente, existe un grupo de estudiantes cada vez más cuantioso que, por diversos motivos, no aprenden a leer y a escribir, por lo que cuando un estudiante lee de un modo inadecuado o muy por debajo del nivel de su edad cronológica o el grado en el que se sitúa, sin tener un diagnóstico previo que explique tal condición, ingresa en el grupo de estudiantes denominados con “dificultad específica de aprendizaje” (Alemany, 2019).

Otros autores como Luque y Luque-Rojas (2017) establecen que dichas dificultades son una problemática frecuente en las instituciones educativas y que deben tratarse diariamente desde el contexto del aula. La afectación que tenga lugar en los primeros años permea toda la vida, hasta los últimos grados. A ello, agregan que es una manifestación propia de los procesos educativos de aprendizaje que se observan debido tanto a causas neurológicas como a condiciones socioculturales, afectando a las competencias lingüísticas, cognitivas y socioafectivas de los discentes.

Sin embargo, diversos autores en la materia consideran que debido a la avalancha de información y exigencias que desde las instituciones educativas experimentan los estudiantes las dificultades de aprendizaje son entendidas como una situación transitoria (Taboada *et al.*, 2020). El flujo constante de información a que se accede al ingreso a los centros educativos, sumado a las exigencias y a variables de origen afectivo, afectan a la capacidad de generalización y concentración de los discentes. Por este motivo es cada día más común topar con diversas problemáticas que afectan a la población escolar.

A modo general, se concluye con que las dificultades de aprendizaje hacen alusión a una incidencia de aspectos intrínsecos y extrínsecos que impactan negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que entorpecen la consecución de competencias básicas que el alumnado debe alcanzar.

2.1. Tipos de dificultades del aprendizaje

Las dificultades del aprendizaje más comunes son las expuestas a continuación (Quispe *et al.*, 2017):

- **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH):** los niños con TDAH presentan problemas en el momento de enfocar y ejecutar las tareas eficientemente, manejar dos sistemas de información, entre otros. El síndrome se caracteriza por una incapacidad para mantener la atención, por una falta de autocontrol o de voluntad, impulsividad e inquietud añadida a cierta torpeza y anomalías cogénitas menores (Llanos *et al.*, 2019).

- **Dislexia:** este trastorno presenta una amplia gama de manifestaciones que producen significativas dificultades en el momento de leer y escribir. Es uno de los mayores responsables del fracaso escolar, por lo que se ha instaurado en los sistemas educativos especialmente. Esta dificultad está directamente relacionada con factores sociales, económicos y emocionales (Nunes *et al.*, 2019).

- **Discalculia:** trastorno específico del aprendizaje de las matemáticas. Los estudiantes que presentan dificultades en tareas numéricas, aritmética, en organización espacial, motricidad, razonamiento, memoria y atención visual podrían presentar discalculia. Además, presentan dificultad en el momento de comprender y realizar operaciones básicas de suma, resta, división y multiplicación (Árizaga & Román, 2021).

- **Disgrafía:** también es conocida como trastorno de la expresión escrita. Los niños y niñas que presentan esta problemática comprenden lo que se les dice, leen y hablan claramente, pero presentan dificultades para el aprendizaje de la escritura. El defecto va relacionado con los signos de puntuación, la construcción global de oraciones y frases y el deletreo de las palabras, en ningún caso con el dominio del bolígrafo (Santana *et al.*, 2021).

- **Dispraxia:** estos estudiantes presentan dificultades en la planificación motora gruesa (correr, mantener el equilibrio, saltar...) y en la fina (sostener cosas, movimientos de la lengua y de la boca que se usan para hablar, etc.) (Pinos-Medrano *et al.*, 2017).

3. RECURSOS WEB EDUCATIVOS PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Actualmente, el avance de las tecnologías y los sistemas de información están cada vez más al alcance de la sociedad, la gran mayoría de los estudiantes tienen acceso a ella tanto en casa como en las instituciones educativas. Al hilo de lo anterior, el uso del *mobile learning* (aprendizaje móvil) cobra especial importancia en el apoyo del desarrollo educativo de todos los estudiantes, pero en particular de aquellos con algún tipo de dificultad en el aprendizaje. Las aplicaciones móviles educativas apoyan a que el estudiantado con dificultades en el aprendizaje pueda adquirir un desarrollo integral, además, se impulsa una alfabetización digital obteniendo una mejora en la enseñanza (Gil-Quintana *et al.*, 2020). Para que la generación actual haga uso de las tecnologías y de dichas aplicaciones sin ningún tipo de inconveniente, deben ser gestionadas y desarrolladas de un modo idóneo, por lo que el docente debe sujetar una competencia digital adecuada.

Tras haber analizado la importancia que sujetan los recursos tecnológicos gracias al apoyo que facilitan al aprendizaje de los estudiantes con dificultades, a continuación, se exponen algunas aplicaciones que van dirigidas para determinadas dificultades en particular.

En el caso de que el estudiante presente hiperactividad y dificultad para concentrarse las aplicaciones que se pueden emplear son las siguientes:

- **Classdojo:** permite la cooperación entre docentes, familias y el propio estudiante. La aplicación sirve como guía de lo que se va a enseñar en las horas lectivas, por lo que el docente crea el tema a tratar y el estudiante sigue la pauta y puede efectuar las actividades planteadas por el docente, asimismo, el familiar puede monitorear lo que su hijo/a está realizando. La interfaz es fácil e intuitiva, va dirigida a estudiantes de nivel primario hasta secundario u otros.

- **Icuadernos:** su aplicación móvil es fácil de manejar y dispone de gran variedad de instrumentos para el aprendizaje, va dirigida al uso de los alumnos. Te da la posibilidad de aprender a sumar, restar, leer, diferencias entre las mayúsculas y las minúsculas, otras funciones matemáticas, colorear, entre otros. La interfaz gráfica posibilita que el estudiante aprenda a uso sin complicaciones y de un modo divertido.

Aquellos estudiantes que presenten dificultad para leer pueden mejorar el aprendizaje con las aplicaciones expuestas a continuación:

- **Children's day map:** esta aplicación va dirigida a niños para que aprendan el inglés de un modo divertido, hacen preguntas relacionadas con la fecha del día, ropa que está usando en el momento, etc. La interfaz es colorida y ágil.

- **Rave-o:** la función principal de la app es ayudarlos a profundizar en una alfabetización correcta y en la lectura, para crear así conocimientos, ideas y conceptos sobre las lecturas revisadas. Va dirigido al estudiantado de entre dos a cuatro años. Mejora el desempeño estudiantil tanto de la lectura como del habla.

- **Geometría Montessori:** esta aplicación ayuda a que el estudiante se familiarice con el mundo de la geometría de un modo lúdico y de manera sencilla. Fomenta el trabajo de un orden jerárquico de las cosas de un modo intuitivo.

4. CONCLUSIONES

La generación Z está familiarizado con las redes sociales, *youtubers*, teléfonos móviles; en general, con el mundo digitalizado. Es por esta razón, que todo lo que sea empleo de las TIC en el aula los motiva al estudiantado y con ello, el aprendizaje mejora significativamente. Del mismo modo, el empleo de las aplicaciones móviles es de gran

ayuda para aquellos niños con dificultades de aprendizaje, pues gracias a ellas, los discentes van aprendiendo, explorando y descubriendo por medio de los recursos que el aplicativo le proporciona a cada uno. Asimismo, la aplicación facilita los resultados obtenidos, por lo que la autoevaluación y el trabajo en equipo se fomenta.

Los familiares y maestros juegan un rol trascendental desde el inicio de Educación Infantil para detectar y atender cualquier dificultad que el estudiante tenga. Muchos de ellos presentan problemas de concentración, de conducta, atención y dificultades emocionales que podrían afectar durante toda una vida si no son tratados a tiempo. Actualmente, el sistema educativo debe tener en cuenta una competencia digital docente para evitar caer en malas praxis por parte de los estudiantes, es tan perjudicial que a día de hoy un elevado porcentaje de la población joven posee algún tipo de dependencia hacia las tecnologías.

En definitiva, es necesario seguir desarrollando aplicaciones para que los niños adquieran habilidades determinadas desde un mundo paralelo al que ellos pertenecen, pues la generación actual nace con Internet y, en consecuencia, el empleo de las tecnologías es parte de su vida. Añadido a todo ello, las aplicaciones impulsan una alfabetización y apoyan visualmente el aprendizaje en aquellos estudiantes que presentan algún tipo de dificultad del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acle, G., & Olmos, A. (1998). *Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos*. Enfoques Teóricos.
- Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Árizaga, A. G., & Román, J. F. (2021). La discalculia en alumnos de la educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(3), 432-446. <https://doi.org/10.51247/st.v4i3.147>
- Rupert-Lucero, E., Gómez-Pin, L., & Palma-Hernández, M. (2020). Características vocacionales y comportamiento social de la Generación Z. Caso El Triunfo, Ecuador. *Maskana*, 11(1), 26-32. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.03>
- Fiuza, M. J., & Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo -Manual didáctico*. Pirámide.

- Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Learning Leaders: Teachers or Youtubers? Participatory Culture and STEM Competencies in Italian Secondary School Students. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187466>
- Kirk, S. (1962). *Educating Exceptional Children*. Wadsworth Publishing Company.
- Kirk, S. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*. In *Proceedings of the First Annual Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped*. Fund for Perceptually Handicapped Children.
- Llanos, L. J., García, D. J., González, H. J., & Puentes, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), e101-e108.
- Luque, D. J., & Luque-Rojas, M. J. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: análisis de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 211-228.
- Molano, G., & Polanco, A. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Revista Prisma Social*, (23), 366–387.
- Nunes, B., Ferreira, U., & Romero, M. (2019). Características neuroatómicas y lingüísticas en la dyslexia adquirida. *Distúrbios da Comunicação*, 31(2), 187-195. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2019v31i2p187-195>
- Pinos-Medrano, V. F., Medrano-Núñez, N. F., & Alarcón-Salvatierra, P. (2017). La dispraxia y sus efectos en el aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 380-400. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.esp.380-400>
- Quispe, A., Bernal, C., & Salazar, G. (2017). Uso de aplicaciones móviles educativas para niños con dificultades de aprendizaje. *Campus*, 24(22), 13-25. <https://doi.org/10.24265/campus.2017.v22n23.01>
- Santana, Y., LLópez, K., Sugasty, M. O., Gonzales-Sánchez, A., & Valqui, J. M. (2021). Estudios sobre la corrección de la disgrafía caligráfica en escolares con discapacidad intelectual. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.972>
- Taboada, E. M., Iglesias, P. M., López, S., & Rivas, R. M. (2020). Las dificultades neuroevolutivas como constructo comprensivo de las dificultades de aprendizaje en niños con retraso del desarrollo: una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 36(2), 271-282. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.2.347741>

CAPÍTULO 2.

DILEMAS Y PARADOJAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: SENSIBILIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PRINCIPALES RETOS

Juan Carlos De la Cruz Ramos, Carmen Rodríguez Jiménez, María José Alcalá del
Olmo Fernández y María Jesús Santos-Villalba

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la participación en el ámbito universitario de estudiantes con diversidad funcional resulta cada vez más significativa (Carballo et al., 2019; Moriña et al., 2019; Moriña, 2020), lo que denota la implicación internacional a favor de una educación superior de corte inclusivo. A este respecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 pondría de relieve la necesidad de que las personas con diversidad funcional pudieran acceder sin limitaciones a la educación superior (Moriña et al., 2015), como una oportunidad idónea para propiciar su inclusión socio-laboral y participar como ciudadanos activos de pleno derecho en cuantas acciones e iniciativas sociales se llevaran a cabo.

La campaña impulsada por la Unesco en el año 2015 denominada *Educación para transformar vidas*, permitió delimitar los Objetivos del Desarrollo Sostenible, recogidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En todos ellos, de forma transversal, se refleja la necesidad de diseñar estructuras curriculares que permitan sentar los cimientos de una educación comprometida con la inclusión, la justicia y la equidad (Unesco, 2016, 2017). El objetivo número 4, en concreto, menciona como una de las metas prioritarias a lograr en el horizonte temporal 2030, una educación equitativa y de calidad que asegure la igualdad de oportunidades educativas, que reduzca las desigualdades sociales y que permita la conformación de estructuras universitarias capaces de atender a la diversidad (Carballo et al., 2019; Langa-Rosado & Lubián-Graña, 2021).

A lo largo de este capítulo se aborda el reto de la inclusión educativa en el contexto universitario, destacando la labor prioritaria que al respecto debe desarrollar el profesorado, considerado un agente primordial en el diseño e implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje que consigan dar respuesta de forma eficaz a la atención a la diversidad.

2. ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La educación superior inclusiva constituye un derecho universal ratificado por Tratados Internacionales, cuya evolución se ha podido vislumbrar en distintas Convenciones que se han redactado a lo largo de las últimas décadas. En todas ellas, se insiste en la necesidad de que las esencias de la educación inclusiva se contemplen en todas las agendas universitarias, como forma de generar procesos de debate acerca de aspectos relacionados con la equidad, la formación, la sensibilización y la universalidad, definidos como ejes centrales en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas con las que atender a la diversidad (Moriña & Cotán-Fernández, 2017).

La Unesco (2016) recoge una aproximación conceptual de la educación inclusiva que puede aplicarse a la etapa universitaria, definida como un proceso de intervención didáctica que identifica en la diversidad un enriquecimiento y un estímulo para el aprendizaje, procurando identificar los obstáculos que impiden la presencia, el logro y la participación efectiva de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de todos los niveles educativos. En la tabla 1 se recoge una aproximación a las estrategias más significativas que propone la Unesco para avanzar en la conformación de estructuras universitarias inclusivas.

Tabla 1.

Ejes centrales en la conformación de universidades inclusivas

Presencia	Participación	Aprendizaje
Sensibilidad inclusiva en la comunidad universitaria	Acciones formativas destinadas a la comunidad universitaria relacionadas con la equidad y la inclusión	Inclusión de estudiantes no tradicionales en programas universitarios de movilidad
Configuración de espacios universitarios sostenibles e inclusivos	Alumnado como pieza central de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Diseño de iniciativas de emprendimiento y empleabilidad para todo el alumnado

Acceso y movilidad en condiciones eficientes de salud y bienestar	Diseño de materiales curriculares en coherencia con el Diseño Universal de Aprendizaje	Diseño de intervenciones con las que mejorar la calidad de vida de toda la comunidad universitaria
Asistencia pedagógica integral a grupos de estudiantes no tradicionales	Desarrollo de metodologías activas	Impulso y fortalecimiento de acciones de orientación académica y profesional

Fuente: *Elaboración personal* a partir de Unesco (2016).

Sumado a lo anterior, la Agenda de la Unión Europea para la Educación Superior refleja el valor de las estructuras universitarias en la identificación de las distintas potencialidades y características de todos los alumnos y alumnas, conformándose en una comunidad de aprendizaje con proyección social, promoción de la tolerancia y aceptación de la heterogeneidad (Comisión Europea, 2017). Para garantizar el acceso inclusivo a los centros universitarios, la Agenda recoge la necesidad de fortalecer la acción tutorial y la orientación vocacional como ingrediente esencial para el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los estudiantes.

En el caso concreto de España, la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de Universidades establece la importancia de alentar medidas que permitan dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con diversidad, capaz de superar la discriminación y de prevenir el abandono temprano de los estudios universitarios (Moriña & Melero, 2016). Este texto legislativo reconoce que la universidad debe atender a la heterogeneidad de los estudiantes desde una perspectiva global, de forma que las diferencias sean definidas no como barreras insalvables, sino como variables que contribuyan a un enriquecimiento mutuo, en un espacio caracterizado por la colaboración, el respeto y la mediación entre iguales. Se concede así una dimensión más humana a la formación superior (Alcalá del Olmo et al., 2020; Alcalá del Olmo & Leiva, 2021), procurando que todos los estudiantes se sientan miembros activos de la comunidad universitaria, celebrando la diversidad a partir de la conformación de escenarios equitativos con los que asegurar la igualdad de oportunidades.

Desde la integración de los centros universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior, se reitera en la necesidad de avanzar en la construcción de una universidad inclusiva, que lleve al diseño, planificación, implementación y evaluación de propuestas didácticas sensibles y responsables con la diferencia (Carballo et al., 2019; Melero, et al., 2019). En coherencia con lo anterior, el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia que analiza la respuesta universitaria que debe ofrecerse a la diversidad, presenta una concepción holística de la misma, puesto que no sólo incluye estudiantes con alguna discapacidad, sino también aquellos que proceden de bajos estratos sociales, colectivos inmigrantes y aquellos que se alejan del llamado “alumnado convencional” (Buenestado-Fernández et al., 2019). Todo ello nos lleva a constatar que, en toda Europa, la enseñanza superior está llamada a desempeñar una función prioritaria en la consecución de la cohesión y equilibrio social, de lo que se hizo eco el Comunicado de París en 2018 al reconocer la responsabilidad social que debe asumir la universidad para contribuir a la construcción de una ciudadanía más inclusiva y solidaria (Gutiérrez-Rodríguez, 2019).

En la comunidad científica proliferan cada vez más las investigaciones que reconocen la importancia de que la universidad se asiente en los parámetros de una educación inclusiva (Collins et al., 2018; Lipka et al., 2020; Mutanga, 2018; Sandoval et al., 2019), no solo con la finalidad de dar respuesta a los estudiantes con discapacidad, sino reconociendo que la diversidad es una variable que beneficia a todo el alumnado.

No obstante, a pesar de que la educación inclusiva constituye un modelo que trasciende la discapacidad y sitúa la mirada en la superación de la exclusión de cualquier estudiante (Arnáiz et al., 2018; Muntaner, 2019), en el escenario universitario la mayor parte de estudios que abordan el fenómeno de la inclusión educativa se centran casi de forma exclusiva en los estudiantes con discapacidad (Carballo et al., 2019; De los Santos et al., 2019; Moriña, 2019; Moriña & Perera, 2018), teniendo en cuenta que este es uno de los grupos que se encuentra con más obstáculos para participar activamente en la vida universitaria. Los resultados principales que se desprenden de estos estudios constatan que un gran número de discentes con discapacidad no llegan a concluir sus estudios. Ello lleva a acentuar la importancia de impulsar medidas que consigan asegurar la permanencia y el egreso de este colectivo en la educación superior, incentivando la formación continua del profesorado para conformar una docencia fundamentada en los parámetros de una universidad inclusiva.

A la hora de identificar posibles recomendaciones propuestas por los estudiantes con discapacidad para que la universidad avance hacia los parámetros de una educación inclusiva, se han podido conocer varias realidades (Collins et al., 2018; Langoren & Magnus, 2018; Moriña & Carballo, 2020; Moriña et al., 2020; Vlachou & Papanou, 2018; Wray & Houghton, 2018). Por una parte, los estudiantes subrayan la necesidad de mejorar los procedimientos de acceso a la información, bien sea a través de jornadas informativas al inicio de la trayectoria académica universitaria, bien a partir de acciones tutoriales con las que recibir un mayor acompañamiento educativo. De la misma forma, el alumnado indica la importancia de contar con servicios de orientación laboral una vez concluidos los estudios, al objeto de perfilar su trayectoria profesional y delimitar acciones prioritarias relaciones con la búsqueda de empleo.

Asimismo, los estudiantes reconocen que la actitud del profesorado es uno de los parámetros esenciales para que la universidad sea verdaderamente inclusiva, haciendo alusión a variables emocionales que permitan establecer relaciones de seguridad y confianza. En esta línea, además, argumentan la necesidad de que se recurra a una metodología activa y cooperativa, con la que adoptar modelos de enseñanza capaces de incluir a todos y cada uno de los estudiantes en los procesos de aprendizaje universitarios.

El profesorado, por tanto, desempeña un rol fundamental en el éxito académico del alumnado y en su satisfacción general con la estructura universitaria. Es por ello por lo que puede constatarse que la metodología para trabajar en el espacio docente de las asignaturas, junto con las actitudes y las expectativas, influye de forma significativa en el rendimiento académico de los estudiantes, pero también en su permanencia y promoción a lo largo de los distintos cursos que conforman la trayectoria universitaria.

3. EL PROFESORADO Y SU COMPROMISO CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La transición al contexto universitario constituye un proceso complejo que genera en los estudiantes numerosos cambios, tanto personales como socio-emocionales. En este contexto, el profesorado se convierte en una figura esencial para desarrollar sentimientos de pertenencia con la comunidad universitaria y asumir las posibles incertidumbres que pueden derivarse ante el acceso a un nivel con mayores exigencias y responsabilidades.

Las investigaciones que han concedido voz al alumnado con discapacidad para valorar su trayectoria formativa en la universidad, han permitido constatar la relevancia

atribuida al profesorado, considerado como un agente principal del que se deriva gran parte del agrado e identificación con la institución universitaria, denotando que la confianza en las capacidades y las actitudes de flexibilidad, apertura y escucha, son esenciales para proseguir los estudios universitarios (Benkohila & Elhoweris, 2020; Lipka et al., 2020; Moriña et al., 2016; Moriña & Perera, 2018). Junto a ello, admiten lo necesario que resulta que el profesorado cuente con la formación suficiente para ajustar los procesos de enseñanza a las particularidades de cada estudiante, recurrir a metodologías activas garantes de una verdadera inclusión en las aulas y conocer las obligaciones legales que subrayan la necesidad de realizar las concreciones necesarias para que todos y cada uno de los estudiantes puedan seguir avanzando en la conformación de conocimientos (Altemueller & Lindquist, 2017; Wray & Houghton, 2018).

En la misma línea, numerosos estudios internacionales en los que han participado docentes universitarios, permiten constatar la importancia concedida a la formación como instrumento con el que hacer realidad la inclusión en la educación superior, evidenciando importantes carencias formativas en aspectos relacionados con la discapacidad y su abordaje más óptimo en el espacio áulico universitario (Bunbury, 2018; Moriña et al., 2020; Mutanga, 2018; Vlachou & Papananou, 2018; Wray & Houghton, 2018). Los resultados más significativos de estas investigaciones denotan que la formación es un ingrediente imprescindible para superar la inseguridad, al no disponer de herramientas con las que dar respuesta al alumnado con discapacidad.

En España, también se evidencian importantes carencias formativas del profesorado universitario en el marco de la inclusión y la discapacidad. Algunos estudios ponen de relieve la necesidad de intensificar las experiencias de formación continua como forma de adquirir sólidas bases metodológicas para reducir la incertidumbre sobre la mejor forma de abordar cada tipo de discapacidad (Garabal et al., 2018; Moriña & Perera, 2018; Moriña, 2020; Ortiz et al., 2018). A ello se suma que la mayor parte de los docentes desconocen la normativa universitaria en materia de discapacidad y, con ello, cuáles son los principales derechos de los estudiantes, las obligaciones del profesorado en relación con la atención a la diversidad y los ajustes que resultan más idóneos en cada caso en función de la casuística y necesidades del alumnado al que atender.

En los discursos pedagógicos que se centran en analizar el papel del profesorado en el marco de la educación inclusiva en la universidad, prevalece la necesidad de esclarecer cuáles son las competencias imprescindibles con las que debe contar este sector

profesional para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en coherencia con la diversidad de motivaciones, necesidades e intereses del alumnado. A este respecto, cabe poner de relieve las aportaciones de Maldonado (2018), en cuyos planteamientos se advierte la importancia de conceder una activa voz al alumnado, ofrecerles la posibilidad de elegir aquello que van a aprender, cuándo y cómo hacerlo, trabajar en equipo, confiar en las posibilidades de todos y cada uno de sus estudiantes y atender a su propio desarrollo profesional.

5. CONCLUSIONES

El diseño de universidades inclusivas llega más allá de ofrecer respuestas individuales a cada alumno o alumna que presente ciertas dificultades. Se trata de una labor mucho más compleja, que implica el diseño y la puesta en práctica de dinámicas pedagógicas que inciden en el conjunto de la institución académica, de manera que propicien el éxito, la participación y la presencia de todos los estudiantes. Fomentar la excelencia académica en el alumnado con diversidad funcional precisa la implementación de ajustes didácticos, poniendo en valor metodologías de corte activo y participativo, desempeño comprometido de la acción tutorial, ajuste de tiempos y de tareas y búsqueda de estrategias de evaluación adaptadas a la diversidad de ritmos y posibilidades de aprendizaje.

El profesorado desempeña un papel crucial en el éxito de los estudiantes, especialmente en aquellos que pueden resultar más vulnerables, como es el caso de los que presentan alguna discapacidad. Desde esta perspectiva, las competencias pedagógicas de los docentes y la formación continua representan piezas clave al servicio de la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

La formación resulta especialmente necesaria si tenemos en cuenta que, en la actualidad, el colectivo docente debe enfrentarse con múltiples desafíos, no reconocidos ni tan siquiera imaginados en décadas previas. Y es que tradicionalmente, la labor del profesorado ha sido considerada como la aplicación de una serie de estrategias didácticas destinadas al alumnado considerado y definido como “normal”, de tal forma que la mayor parte de docentes se percibían incapaces de atender a los alumnos y alumnas catalogados con necesidades especiales. Entre las razones argumentadas, aludían a la escasez de conocimientos acerca de las implicaciones de la diversidad en la educación superior, junto con la falta de formación en relación con estos asuntos.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, resulta necesario, por tanto, aprovechar la presencia de estudiantes diversos como una oportunidad al servicio de la mejora y la innovación docente, en aras de buscar nuevas alternativas y estrategias de intervención didáctica que permitan, no solo atender al alumnado con ciertas dificultades, sino a todo el grupo, para entender la diferencia como un valor al servicio del progreso y la excelencia académica universitaria.

REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo, M.J., Santos-Villalba, M.J., & Leiva, J. (2020). Educación inclusiva para la innovación educativa en la universidad: claves pedagógicas y principios de procedimiento. En F.J. Hinojo, J.M. Trujillo, J.A. Marín, & J.M. Sola (Eds). *Contextos y procesos en investigación educativa* (pp. 109-125). Octaedro.
- Alcalá del Olmo, M.J. & Leiva, J. (2021). *Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Altemueller, L., & C. Lindquist. (2017). Flipped Classroom Instruction for Inclusive Learning. *British Journal of Special Education*, 44 (3), 341–358. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Arnáiz, P., De Haro, R., & Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Benkohila, A. & Elhoweris, H. (2020). Faculty attitudes and knowledge regarding inclusion and accommodations of Special Needs and disabilities students: A United Arab Emirates Case Study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 9(2), 100-111.
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J.L., González-González, H., Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PLoS ONE* 14(7), e0219525. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>

- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, M.D. (2019). Transforming Faculty Conceptions of Disability and Inclusive Education Through a Training Programme. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). Bringing Everyone on the Same Journey: Revisiting Inclusion in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Comisión Europea (2017). *Hacia una educación superior inclusiva y conectada*. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_es
- De los Santos, S. B., Kupczynsk, L., & Mundy, M. A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n2p16>
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P., & Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación Inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En C. Márquez (Ed). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 17-44). Dykinson.
- Langa-Rosado, D. & Lubián- Graña, C. (2021). La Atención a la Diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79-88. <http://doi.org/10.5209/rced.68022>
- Langoren, E. & Magnus, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian Higher Education. *Disability and Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lipka, O. Khouri, M. & Shecter-Lerner, M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982-996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>

- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.
- Melero, N. Moriña, A., & Perera, V.H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Moriña, A. (2019). “The Keys to Learning for University Students with Disabilities: Motivation, Emotion and Faculty-Student Relationships.” *PLoS One* 14(5), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A., Aguirre, A., & Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, ¿cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227–249. <https://doi.org/0.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Moriña, A. & Carballo, R. (2020). Universidad y Educación Inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes con discapacidad. *Educ. Soc., Campinas*, 41, e214662. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Moriña, A., Cortés, M.D., & Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Moriña, A., & Cotán- Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <http://doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V.M. (2016). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4) 353--367. <http://doi.org/10.1080/1034912X.20161228856>
- Moriña, A., & Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Prisma Social*, 16, 32-59.

- Moriña, A. & Perera, V.H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilities Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 00(0), 1-17. <http://doi.org/10.1177/1538192718777360>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher Education inclusivity: When the disability enriches the university. *Higher Education, Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and effective strategies for teaching. *Teaching and Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Muntaner, J.J. (2019). La inclusión, una apuesta social y educativa. En M. El Homrani, S. M. Arias, & I. Ávalos (Coords). *La inclusión: Una apuesta educativa y social*. (pp. 41-59). Madrid. Wolters Kluwer.
- Mutanga, O. (2018). Inclusion of Students with Disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education* 65(2), 229–242. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>
- Ortiz, A. M., Agreda, M., & Colmenero, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. <https://doi.org/10.3390/su10082670>
- Sandoval, M., Simon, C., & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Unesco (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París: Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Unesco (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives. Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vlachou, A. & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek Higher Education students with disabilities. *Educational Research*, 60(11), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>

Wray, M., & Houghton, A. M. (2018). Implementing disability policy in teaching and learning contexts – shop floor constructivism or street level bureaucracy? *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.149183>

CAPÍTULO 3.

APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA HERRAMIENTAS PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL

Inmaculada Aznar Díaz, Juan José Victoria Maldonado, María Jesús Santos-Villalba y
María José Alcalá del Olmo Fernández

1. INTRODUCCIÓN

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior dio lugar a una transformación del escenario educativo, transitando de una metodología tradicionalista basada en la transmisión de contenidos a otra en la que lo esencial residía en fomentar la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

De esta forma el contexto universitario ha ido evolucionando para dar respuestas a las demandas de una sociedad digitalizada y en continua transformación a través de metodologías innovadoras, capaces de fomentar la interacción social y la cooperación. Así, el alumnado adquiere las competencias interpersonales necesarias para trabajar de manera colaborativa y cooperativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto presenciales como virtuales.

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación han cobrado una gran relevancia, debido entre otros motivos, a la situación de pandemia vivida a causa de la COVID-19, que obligó a recurrir a una amplia variedad de herramientas digitales como forma de garantizar la continuidad pedagógica. Ante esta realidad, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) suponen un elemento clave al servicio de la comunidad educativa, con el propósito de ofrecer una enseñanza a distancia de calidad con la que lograr una formación individual y grupal a través de una plataforma virtual (Blanco & Anta, 2016).

Los EVA emergieron como un medio de transformación de los entornos virtuales tradicionales, permitiendo el desarrollo del conocimiento y la adquisición de competencias clave para aprender a valorar, discriminar y seleccionar la información relevante en aras de adquirir un aprendizaje funcional y significativo. Asimismo, dichos entornos tratan de adaptarse de forma continua a las demandas tanto de los docentes como de los estudiantes, propiciando la interacción entre ambos y conformándose así en estructuras al servicio de un aprendizaje colaborativo (González-Zamar et al., 2021).

El objetivo de este capítulo es analizar los entornos virtuales de aprendizaje como escenarios adecuados para potenciar el aprendizaje colaborativo en la educación superior. Además, se quiere poner de relieve la importancia de que el alumnado interactúe de una manera eficaz, logrando una mayor motivación y compromiso, como un modelo pedagógico a seguir en las instituciones universitarias del S. XXI.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

El mundo que nos rodea atraviesa de forma continua procesos de innovación y transformación vertiginosa, lo que origina una serie de cambios sociales que han dado paso a nuevas formas de vivir, de relacionarse, de formarse y de trabajar, configurando lo que se ha hecho denominar *sociedad del conocimiento* (Casillas-Martín et al., 2020). En la gestación de esta evolución social, la incidencia generada por las herramientas tecnológicas resulta fundamental, ejerciendo un protagonismo que en gran parte es responsable directo de la optimización de los procesos de comunicación, aprendizaje e interacción en nuestra sociedad actual.

Uno de los niveles educativos en los que mayor relevancia han desempeñado los recursos tecnológicos durante los últimos años ha sido la educación superior, representando las TIC, estrategias esenciales al servicio de la educación, la formación y la inserción sociolaboral (Blanco & Anta, 2016). Las universidades del siglo XXI, en este sentido, ejercen múltiples funciones con una clara proyección social, en tanto que sus principales propósitos van orientados a la formación de profesionales y especialistas en diversos campos del conocimiento.

En este contexto, las TIC han irrumpido en los escenarios universitarios como instrumentos de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la configuración de diversos recursos digitales y entornos virtuales de aprendizaje destinados a la formación de estudiantes y resto de miembros de la comunidad educativa (Hernández-Sellés et al., 2015). Las universidades actuales, así pues, apuestan por la utilización de una amplia variedad de plataformas virtuales destinadas a ofrecer un aprendizaje de calidad y que permitan el acceso al conocimiento desde una perspectiva constructivista, significativa y funcional.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje han emergido en esta realidad, como una forma de propiciar la transformación de los espacios educativos tradicionales para crear escenarios de enseñanza y aprendizaje renovados, virtuales o en línea al alcance de toda

la comunidad educativa, con el propósito de convertirse en espacios destinados a diversificar las modalidades de enseñanza en los distintos niveles educativos.

Una de principales características de los EVA es que favorecen la comunicación fluida entre los protagonistas de los procesos formativos (Benavides et al., 2017), convirtiendo a los docentes más que en meros transmisores de contenidos, en guías y asesores de los estudiantes, desarrollando funciones de acompañamiento y tutorización que permiten que los estudiantes construyan el conocimiento de forma colaborativa.

En los escenarios académicos actuales se subraya la necesidad de identificar fórmulas pedagógicas que permitan plantear recursos que se vinculen con los ambientes virtuales de aprendizaje (Cedeño & Murillo, 2019). De esta forma, puede propiciarse la unificación entre el conocimiento técnico y el didáctico, para transformar la educación tradicional con el apoyo de la tecnología, sin perder de vista la importancia de la calidez de las relaciones interpersonales y el fomento de actitudes críticas y reflexivas durante la presentación de los contenidos.

Referirnos a estos entornos es hacer mención a aquellos recursos de aprendizaje en los que se sustentan las clases síncronas y asíncronas en los espacios educativos, permitiendo la gestión de los materiales de aprendizaje y ofreciendo tanto a estudiantes como a docentes un soporte tecnológico con el que optimizar las distintas fases que conforman los procesos de construcción y apropiación de conocimientos (Gisbert & Johnson, 2015).

Actualmente, asistimos a un incremento acelerado en el uso de los EVA, atendiendo a su gran potencialidad para favorecer la creación y gestión de cursos de aprendizaje online y colaborativo, presentándose, así, como espacios en los que facilitar la construcción de aprendizajes y el acceso al conocimiento a partir de procesos de comunicación tanto entre docentes y estudiantes, como entre estudiantes entre sí.

Entre sus características principales cabe destacar la flexibilidad, interactividad, estandarización y escalabilidad, lo que hace de estos entornos espacios didácticos determinantes para la asincronía, la organización y planificación didáctica, la comunicación y el desarrollo de estructuras de aprendizaje colaborativo (Boneu, 2007):

- La flexibilidad se refiere a las funcionalidades que permiten que las plataformas virtuales se adapten fácilmente a las organizaciones, atendiendo a sus características y usuarios, planes de estudio, aspectos conceptuales acerca de los

que trabajar y estilos pedagógicos en los que se asientan los espacios en los que se emplean estos entornos.

- La interactividad favorece que las personas que emplean las plataformas virtuales desarrollen una conciencia progresiva de su protagonismo e implicación directa en su propio proceso formativo.
- La estandarización hace alusión a la posibilidad que estos entornos ofrecen para exportar e importar cursos en formatos estandarizados.
- La escalabilidad es la capacidad que presentan las plataformas para llegar tanto a un número elevado de usuarios, como a un número más restringido.

La utilización de los EVA implica, en el caso concreto de los docentes, emprender una serie de funciones pedagógicas que exigen disponer de diversas competencias profesionales (Maraza, 2016). A este respecto, su función en estos entornos puede oscilar desde el diseño de materiales didácticos concretos, hasta la exposición clara y concisa de contenidos relevantes en los espacios docentes de las asignaturas impartidas, lo que repercutirá directamente en la consolidación de aprendizajes por parte de los estudiantes. Los espacios virtuales, por tanto, precisan docentes con capacidad y motivación para diseñar contenidos especializados e interactuar de forma continua con su alumnado, dominando los medios que resultan esenciales y estratégicos para incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin perder de vista la motivación e interés hacia aquello que es objeto de aprendizaje.

En la comunidad científica se acepta que estos ambientes virtuales resultan imprescindibles en la formación superior de los estudiantes y en la promoción de competencias clave (Cedeño & Murillo, 2019; Sabulsky, 2019), si bien todo ello puede posibilitarse en la medida en que llegue a asumirse un cambio de paradigma en la educación, trascendiendo modelos de enseñanza de corte magistral tradicional para apostar por la transversalidad y la atención concedida a la alfabetización digital, lo que permite evidenciar el gran trabajo que todo ello exige en el profesorado, desde el diseño instruccional hasta su implementación.

3. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Una de las cuestiones clave para dotar a los aprendizajes de un claro componente social, pasa por la utilización de metodologías de corte interactivo e innovador, en las que

el profesorado se encarga de perfilar experiencias estimulantes de aprendizaje que concedan pleno protagonismo a todos y cada uno de los estudiantes.

Todo ello nos lleva a detenernos a revisar las potencialidades del aprendizaje colaborativo en el marco de los Entornos Virtuales de Aprendizaje y su aplicación en los espacios universitarios, como estrategia metodológica en la que se trata de promover un trabajo eficiente y respetuoso en pro de la consecución de un objetivo común.

En la educación superior, el aprendizaje colaborativo se presenta como un reto metodológico para lograr una educación interactiva e inclusiva en la que los estudiantes tienen la posibilidad de aprender de los otros y con los otros, emergiendo así estructuras de aprendizaje interdependientes (Flores & Bravo, 2012).

Si analizamos el uso de esta metodología en los EVA, es importante poner de relieve que su relevancia en los espacios virtuales es significativa, en la medida en que propicia la “interacción social virtual” y la promoción de valores de cooperación, solidaridad y tolerancia (García-Chivita & Suárez-Guerrero, 2019). De la misma forma, se trata de una alternativa fundamental para superar el desencanto ante el que se encuentran los estudiantes ante situaciones de aprendizaje de corte individualista y competitivo, emergiendo, así, como una alternativa eficaz para obtener una retroalimentación inmediata por parte de estudiantes y de docentes.

Asumiendo que la colaboración en sí misma no conforma un modo de interacción sencillo y que precisa la puesta en marcha de una serie de actuaciones de organización y de planificación por parte del profesorado, es importante estudiar el uso de esta metodología de forma detenida, situando la mirada, tanto en sus orígenes, como en sus rasgos definitorios.

La atención concedida a las estructuras de aprendizaje colaborativo en los EVA se remonta a los trabajos iniciados en torno al aprendizaje cooperativo en los años 70 y 80, centrados tanto en la educación primaria y secundaria, como en la formación superior. En los años 90, en concreto, surgiría una nueva disciplina, conocida como “Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales de Aprendizaje” (Suárez & Gros, 2014), que tenía como propósito estudiar las posibilidades que ofrecen las estructuras de aprendizaje basadas en la colaboración en la educación virtual.

A partir de ese momento, quedaría reconocida la importancia de identificar en los espacios virtuales de aprendizaje lugares en los que resulta prioritario asegurar la

interacción, al objeto de permitir la creación de vínculos de interdependencia positiva y de responsabilidad mutua, junto a una mayor conciencia y control sobre los propios procesos de aprendizaje.

Desde un planteamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo implica entender la apropiación del conocimiento como un proceso que tiene lugar en entornos previamente planificados, buscando el desarrollo integral tanto desde un punto de vista individual como grupal, asumiendo que la colaboración nutre a cada una de las personas que forman parte de los escenarios educativos (Johnson & Johnson, 2017). El aprendizaje, en coherencia con lo anterior, no se define como un acto de privación personal, sino como un proceso de construcción social que se enriquece gracias a las contribuciones de los demás.

Se trata de una estrategia metodológica en la que, además de garantizar el protagonismo activo del estudiante, se le ofrecen las herramientas necesarias con las que tomar conciencia de que su triunfo es de naturaleza interdependiente, no dependiendo de tareas que haya que realizar en solitario, sino en colaboración con los demás. Para aprender a colaborar, por tanto, resulta necesario que tanto docentes como estudiantes alteren su perspectiva, actitudes y comportamientos en relación con las estructuras de aprendizaje tradicionales, asumiendo que el profesorado deja de ser el pilar central de los procesos de enseñanza, para conceder al alumnado un rol activo, a partir de experiencias de aprendizaje capaces de incitar al diálogo, la reflexión y argumentación compartidas, además de la participación continua a lo largo de los procesos en los que tiene lugar la intervención didáctica en este caso, en los espacios virtuales.

Si nos centramos en revisar algunos de los beneficios fundamentales que se derivan de esta metodología, podemos reconocer las ventajas que presentamos a continuación (Bocconi & Trentin, 2014; Cardozo, 2010; Guerra-Santana et al., 2019):

- Aumento del rendimiento académico;
- Incremento de la motivación;
- Desarrollo de estrategias metacognitivas de aprendizaje;
- Mejora de las habilidades sociales y relaciones interpersonales;
- Avance significativo de la autoestima personal y académica;
- Conciliación de la responsabilidad grupal e individual;

- Capacidad de liderazgo y toma de decisiones;
- Desarrollo de la argumentación, crítica y reflexión;
- Adquisición de valores y actitudes democráticas esenciales;
- Dominio, autocontrol y regulación emocional;

Además de las ventajas, nos parece fundamental exponer algunos de los elementos principales que, por excelencia, deben formar parte de las estructuras de aprendizaje colaborativo, lo que nos permitirá valorar su relevancia en los EVA. En la figura 1, recogemos tales principios.

Figura 1. *Principios determinantes de las estructuras de aprendizaje colaborativo.*
Fuente: *Elaboración propia* a partir de Estrada et al., (2016) y Guerra-Santana et al., (2019).

En relación con la interrelación positiva y la cohesión social, es importante destacar que ambas se generan una vez que los estudiantes asumen su vinculación con sus compañeros y compañeras, admitiendo que el éxito depende de todos y cada uno de ellos y ellas. De esta manera, se superan las dinámicas de aprendizaje competitivo e individualista y se propician conflictos socio-cognitivos a partir del trabajo desarrollado en grupo.

El procesamiento interdependiente de la información tiene lugar gracias a la ayuda que los estudiantes se ofrecen entre sí en un contexto de relaciones y promoción de esfuerzos de aprendizaje con los iguales. Todo ello debe generarse de forma simultánea para que existan los vínculos entre estudiantes que permitan llevar a buen término las tareas planteadas por el profesorado.

En cuanto a la participación igualitaria y la reciprocidad, se trata de trabajar tomando como referencia la compensación equitativa del esfuerzo, destacando, no solo los avances individuales de cada alumno o alumna, sino prestando atención al progreso colectivo.

La interacción solidaria, por su parte, hace referencia al desarrollo de procesos de autovaloración y autorregulación del grupo que se gestan a partir de conductas de respeto y colaboración, y en ella tienen cabida tanto los aprendizajes que se van construyendo de forma progresiva, como las actitudes, los valores y los procedimientos que van

desarrollando y adquiriendo cada uno de los individuos que constituyen los grupos de aprendizaje.

La capacidad analítica se define por las conductas relacionadas con el liderazgo, la coordinación con los demás, el respeto a los turnos de palabra, la escucha activa, la empatía y el desarrollo de procesos de crítica constructiva. Todo ello resulta esencial en la medida en que permite a los estudiantes organizar bien sus tareas, decidir de forma negociada, valorar los trabajos realizados y analizar sus relaciones con el resto de integrantes del grupo.

Atendiendo a todo lo que acabamos de exponer, valoramos la importancia de este enfoque metodológico en los entornos virtuales de aprendizaje, puesto que todo ello nos va a permitir, como profesionales de la educación, atender a los desafíos pedagógicos del siglo XXI, ofreciendo una formación acorde con el momento social en el que nos encontramos, en el que el predominio de lo digital cobra cada vez mayor valor y repercusión en nuestras vidas.

4. CONCLUSIONES

El aprendizaje colaborativo se presenta en la formación universitaria como una alternativa metodológica activa e innovadora frente a los modelos individualistas, escasamente creativos y tendentes a fomentar la memorización, propios de métodos tradicionales. Esta metodología de aprendizaje y su uso en los entornos virtuales de aprendizaje, ofrece la oportunidad de compartir el conocimiento, de reflexionar y argumentar desde un diálogo igualitario, de tomar decisiones consensuadas y de reconocer la relevancia tanto de los procesos como de los resultados educativos, convirtiéndose así en un modelo de aprendizaje con cada vez mayor valor y proyección en la formación universitaria.

Actualmente, se constata la necesidad de asegurar la implicación activa de los alumnos y alumnas en la educación superior, como pilar esencial de excelencia académica y de calidad educativa, lo que lleva a la necesidad de diseñar e implementar programas formativos capaces de incrementar la motivación, el desarrollo de estrategias metacognitivas, la toma de conciencia y el dominio absoluto sobre aquello que se va a aprender. La planificación coherente de estructuras organizativas en los procesos de aprendizaje, así pues, resulta determinante para conseguir una interacción adecuada entre

los miembros de cada grupo, incrementando todo ello su valor en los espacios virtuales, al reducir distancias y evitar el aislamiento social que estos lugares pueden perpetrar.

En consecuencia, es importante reconocer que la educación debe hacer pleno uso pedagógico de soportes tecnológicos que sean capaces de complementar los procesos de aprendizaje y que, al mismo tiempo, permitan la promoción de procesos de coordinación, siendo la colaboración una alternativa esencial para abrir el aprendizaje a experiencias más amplias y enriquecedoras, permitiendo la virtualidad una gestión, diseño y orientación coherente de la colaboración en la educación superior.

REFERENCIAS

- Benavides, R., Villacís, M., & Ramos, J. (2017). El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) en la generación de conocimiento de estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 6(1), 46-52
- Blanco, A. & Anta, P. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(2), 109-116. <http://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1062>
- Bocconi, S., & Trentin, G. (2014). Modelling blended solutions for higher education: teaching, learning, and assessment in the network and mobile technology era. *Educational Research and Evaluation*, 20(7-8), 516-535. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.996367>
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 36-47. <http://doi.org/10.7238/rusc.v4i1.298>
- Cardozo, J. (2010). Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. *Revista Educación y desarrollo social*, 4(2), 87-102.
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Ibarra-Saiz, M., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). El Profesorado Universitario en la Sociedad del Conocimiento: manejo y actitud hacia las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 45-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76746>

- Cedeño, E. & Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rehuso*, 4(1), 119-127.
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9(6), 43-62.
- Flores, K., & Bravo, M. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 3–17.
- García-Chitiva, M. P. & Suárez-Guerrero, C. (2019). Estado de la investigación sobre la colaboración en Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 56, 169-191. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.09>
- Gisbert, M. & Johnson, L. (2015). Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2570>
- González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E. & Bernal-Bravo, C. (2021). COVID-19 y espacio de aprendizaje universitarios. Tendencias en investigación *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 82-100. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5126>
- Guerra-Santana, M., Rodríguez- Pulido, J., & Artilles- Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P.C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group together and group skills*. Prentice Hall.
- Maraza, B. (2016). Hacia un Aprendizaje Personalizado en Ambientes Virtuales. *Campus virtuales*, 5(1), 20-29.

Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 13-30.

Suárez, C., & Gros, B. (2014). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Editorial UOC.

CAPÍTULO 4.

LA DIVERSIDAD COMO RETO EN EL ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María Pilar Cáceres Reche, María Natalia Campos Soto, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Marta Montenegro Rueda

1. INTRODUCCIÓN

El llamado Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIBES), que de forma más general se conoce como Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), es una estrategia de cooperación desarrollada entre países iberoamericanos con el fin de compartir medidas y recursos que contribuyan al desarrollo del conocimiento.

Las iniciativas y planteamientos docentes que han de llevarse con la implementación del EIC, deben tener como finalidad: el acercamiento entre el alumnado y el profesorado, la mejora de la calidad educativa, el avance en el proceso de comunicación del conocimiento y el fomento de la acción tutorial del profesorado. Estas acciones conllevan la mejora de la calidad docente mediante el desarrollo de planes de formación e innovación docente. Esta dimensión formativa, tanto en conocimientos como en valores, constituye la esencia principal de la Educación Superior.

En este contexto, la institución universitaria iberoamericana pretende dar respuesta a todas las demandas de la sociedad a través de una formación de calidad, así como, el fomento de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión social (Rodríguez Martín & Escandell Bermúdez, 2008), principalmente de los colectivos más vulnerables, como son el alumnado extranjero o el alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido, hablar de igualdad nos remite a hablar de diversidad. La enseñanza en la Educación Superior bajo el marco de igualdad nos remite a responder a la diversidad este alumnado. Sin embargo, el camino recorrido en el contexto universitario en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas, en comparación con otros niveles educativos, es relativamente escaso, aunque esta situación actualmente va cambiando.

El alumnado extranjero, es fruto del proceso de internacionalización de la educación, así como la globalización o los movimientos migratorios generalizados. En cuanto al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, como consecuencia de algún tipo de discapacidad, encuentran numerosas dificultades en el acceso a la universidad,

debido a la falta de apoyos y recursos adecuados. En este sentido, la atención a la diversidad en el nuevo EEES supone un gran desafío para el profesorado universitario.

En este contexto, numerosos estudios, tanto nacionales como internacionales, consideran al profesorado un elemento fundamental en la inclusión de estos estudiantes (Jurado, Olmos y Pérez Romero, 2011). Sin embargo, los docentes universitarios no se encuentran lo suficientemente preparados para atender a la diversidad (Luzón et al., 2009). Dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes debe ser una de las prioridades de la Universidad. Por este motivo, el propósito de este trabajo fue profundizar en la identificación y conocimiento de las competencias y capacidades del profesorado universitario relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado en la Educación Superior.

2. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto variaciones en el modelo formativo universitario en Europa (De Miguel, 2006) que han afectado tanto a profesores como a estudiantes, es decir, lleva implícitos cambios profundos en el quehacer del profesorado universitario y en la forma de trabajar de los estudiantes.

A partir de la revisión de la literatura, el cambio que más caracteriza a esta reforma formativa propuesta por el EEES es el aprendizaje por competencias (Huber, 2008). Este nuevo enfoque, centrado tanto en el aprendizaje como, consecuentemente, en el alumnado, es que establece la necesidad de atender a la diversidad de los estudiantes. De este modo, este modelo ha demandado numerosos cambios en el papel del profesorado universitario, ya que requieren adaptar su perfil docente a las necesidades educativas y formativas de su alumnado (Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008).

En este nuevo contexto, el profesorado deja de ser un simple transmisor del conocimiento, para convertirse en el impulsor del aprendizaje de las competencias que el alumnado debe adquirir. Para ello, es necesario la adaptación de nuevas metodologías docentes, con clases más dinámicas e interactivas, haciendo uso de las tecnologías, así como nuevos sistemas de evaluación. Estos aspectos hacen indiscutible la importancia de la figura del profesorado universitario en este nuevo escenario educativo (Reyes Rebollo, 2010).

Ahora bien, a la hora de querer ofrecer una formación de calidad en la educación, en este caso en la universidad, implica, necesariamente, responder a la diversidad de su alumnado. Todos los esfuerzos deben enfocarse en la sensibilización de la comunidad universitaria, con el fin de facilitar la inclusión y la accesibilidad a la Educación Superior, por parte de todos los estudiantes, incluidos los más vulnerables.

2.1. La formación del profesorado para la atención a la diversidad

Atender a la diversidad de los estudiantes es uno de los grandes desafíos que se encuentran en la educación superior. La atención a la diversidad en la universidad requiere el desarrollo de múltiples acciones por parte de toda la comunidad educativa. En la actualidad, la mayoría de las universidades cuentan con servicios de apoyo para atender al alumnado con necesidades educativas, aunque estas parecen no ser suficientes. La educación superior se enfrenta por tanto al reto de desarrollar contextos más inclusivos, con el fin de permitir la permanencia de todos los estudiantes (Hardy & Woodcock, 2015). Sin embargo, la literatura científica sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas en la educación superior identifica como uno de los principales obstáculos al profesorado, principalmente en su negativa actitud y su escasa formación (Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Stein, 2014).

El profesorado, por tanto, presenta un papel fundamental en la búsqueda de una educación inclusiva, dado que, ellos son los que interactúan, en mayor medida, con los estudiantes. Los estudios sobre la formación del profesorado para la atención a la diversidad destacan la necesidad de formarse y sensibilizarse para poder atender adecuadamente las necesidades de sus estudiantes (Black, Weinberg & Brodwin, 2014).

Numerosos estudios confirman que esta formación contribuye a mejorar el conocimiento y sensibilización hacia los estudiantes con necesidades educativas por parte del profesorado. En este sentido, una adecuada formación docentes es esencial a la hora de ser competentes enseñando al alumnado con necesidades educativas (OMS, 2011).

De este modo, se precisa diseñar programas de formación que contribuyan a que el profesorado universitario sea capaz de ofrecer una respuesta inclusiva y que posea las competencias necesarias para tal fin, pero ¿Cuáles son las competencias que requieren?

2.2. Competencias docentes para la atención a la diversidad

En las últimas décadas, el término *competencia* ha generado numeroso interés en mundo universitario. Aunque no existe un consenso en relación con el uso de este concepto, el término se ha relacionado con el ámbito educativo (Rodríguez-Izquierdo, 2014). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005) establece que una competencia es más que un conjunto de conocimientos y/o habilidades.

Caracterizar las competencias que un docente universitario debe desarrollar, ayudará al logro de la mejora de la educación, concretamente a la calidad docente y renovación de las enseñanzas. En este sentido, la formación por competencias se caracteriza por suponer uno de los desafíos para la comunidad educativa, principalmente, para los profesionales de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández Pina et al., 2005).

Han sido muchos los autores que han establecido las competencias que debería tener un profesor en la Educación Superior, como pueden ser (Zabalza, 2009): manejar adecuadamente las tecnologías, ofrecer explicaciones comprensibles, planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar los aprendizajes, entre otros.

Esta tendencia pretende atender al principio de participación activa de todos los estudiantes, garantizando la igualdad de oportunidades. En este sentido, se trata de que el alumnado más vulnerable pueda acceder al ámbito educativo sin más dificultades que otros estudiantes puedan tener. Parece evidente argumentar que este alumnado se enfrenta a determinadas circunstancias que dificultan su desarrollo universitario con normalidad, sin embargo, la falta de competencias docentes para atender a la diversidad de alumnado es una de ellas (Fernández Batanero, 2009).

Cuando hablamos de “*diversidad de alumnado*”, nos referimos a que no es un grupo el que aprende, sino que es un sujeto, y cada uno aprende a su manera. De este modo, una docencia basada en el aprendizaje obliga a que el profesorado esté pendiente de cada uno de ellos, facilitando su progreso. En este sentido, desde el punto de vista del docente, *enseñar* es muy distintivo a *facilitar el aprendizaje*. Es decir, para lo primero hace falta saber mucho sobre lo que se explica, para lo segundo es necesario saber otras cosas (motivar, supervisar, evaluar, etc...) (Zabalza, 2009).

En este sentido, la respuesta educativa a la diversidad de estudiantes implica necesariamente, por parte del docente, conocer a cada uno de los estudiantes antes de

iniciar el proceso de enseñanza. Esto implica la aceptación de la diversidad por parte de la comunidad universitaria. Los esfuerzos, en relación con el docente, deben dirigirse a la sensibilización e intervención educativa que respete las diferencias individuales y compense las desigualdades de sus estudiantes.

Numerosos autores han desarrollado diferentes competencias que debería tener el profesorado universitario (Díez et al., 2009), de este modo, las diez capacidades docentes fundamentales adquiridas por los docentes para la atención a la diversidad (Alegre, 2010) son: presentar una capacidad reflexiva, adquirir capacidad medial con el fin de desarrollar competencias tecnológicas entre sus estudiantes, ser capaz de crear situaciones de aprendizaje desarrollando autonomía e iniciativa en sus alumnos, capacidad para desarrollar la competencia de aprender a aprender, proporcionar un aprendizaje en igualdad de oportunidades, favorecer las igualdades lingüísticas de los estudiantes, capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, que enriquezca las actividades de aprendizaje-enseñanza para responder a la diversidad del alumnado, estimulando el desarrollo cultural y artístico de los estudiantes, así como, estar en formación permanente.

Atendiendo a las aportaciones anteriores, podemos confirmar que, en la educación superior, necesitamos un docente cuyas capacidades se centren en ofrecer apoyo psicopedagógico con los estudiantes que lo requieran, identificando sus necesidades educativas, desarrollando estrategias innovadoras que favorezcan la inclusión de los estudiantes, valorando la potencialidad de sus alumnos e incorporando modificaciones en el currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, así como, conformar redes de apoyo institucionales.

De modo, el profesorado requiere aplicar nuevas metodologías docentes (Zabalza, 2000), como, tutorizaciones personalizadas, evaluación de las actividades, coordinación en la docencia tanto presencial como no presencial, entre otras. Esto nos lleva a reflexionar, que requerimos un profesorado que conozca y aplique diferentes técnicas y estrategias metodológicas con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno pase a ser el eje fundamental del mismo.

Como se ha expresado anteriormente, la colaboración entre los docentes y la reflexión sobre la atención a la diversidad es otra de las competencias profesionales del profesorado. Trabajos realizados por diferentes autores Gallego (2002), Shank (2006) y

Morales Bonilla (2007) explicitan que la colaboración entre el profesorado universitarios es fundamental para atender a la diversidad de sus estudiantes. El hecho de poder gestionar la diversidad del aula en colaboración con otros agentes permite promover una educación sin exclusiones y avanzar hacia una educación de calidad a través de la transformación de las políticas y prácticas educativas (Sandoval Mena, 2008), siendo así, la colaboración una palanca hacia la inclusión.

En este sentido, podemos resumir las cuatro competencias principales que requiere el profesorado para atender a la diversidad del alumnado son (Arteaga y García, 2008):

1. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.

El profesorado debe estar dispuesto a mantener una actitud positiva ante la diversidad de su alumnado y asumir la responsabilidad de ofrecer una respuesta educativa a las necesidades de cada uno.

2. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.

El profesor debe ser capaz de predecir, intuitivamente, los contenidos en los que sus estudiantes pueden tener más dificultades. De este modo, planificara las actividades para que puedan afrontarla con éxito.

3. Mediación educativa para lograr los objetivos

El profesor tendrá como responsabilidad orientar a todos sus estudiantes para conseguir el desarrollo y progreso educativo de los mismos. El profesor coordinará el proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo, se ajustará a las necesidades de cada uno.

4. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes

Finalmente, es importante que analicen los resultados, no solo de los estudiantes, si no de su propia acción docente. La universidad incluyente debe diseñar entornos que faciliten el éxito de todos los estudiantes, sin excepción, asimismo, deben valorarse y estudiarse los posibles problemas que hayan surgido durante el proceso con el fin de ajustarlo cada vez más.

3. CONCLUSIONES

LA EDUCACION GLOBALIZADA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

En los últimos años, los estudiantes con necesidades educativas han aumentado en la Educación Superior. La Universidad ha ido efectuando reformas con el fin de ofrecer una educación inclusiva, ofreciendo respuestas a la diversidad de su alumnado. Cuando hablamos de inclusión educativa, no podemos olvidarnos de la figura del profesor, ya que este se convierte en uno de los factores decisivos para lograr una educación para todos. Sin embargo, el profesorado no se encuentra preparado para ofrecer esta respuesta (Murillo et al., 2010).

En este sentido, la etapa de Educación Superior será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva que afiance un lenguaje común entre todo el profesorado. Para que la universidad sea inclusiva: el docente debe valorar las diferencias entre su alumnado como una oportunidad para profundizar en su conocimiento, evitando los sistemas de estandarización; conocer y valorar los obstáculos o dificultades que limitan la participación de sus estudiantes; hacer un uso eficaz de los recursos educativos disponibles para atender a su alumnado, o cuando, el docente, sea capaz de crear unas condiciones que estimulen el proceso inclusivo, permitiendo ofrecer una respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Ministerio Español de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (PID2019-108230RB-I00) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (Referencia del proyecto/AEI/10.13039/501100011033). Título del proyecto "Formación del profesorado Universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad".

REFERENCIAS

- Alegre, O.M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma.
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.

- Black, R.D.; Weinberg, L.A.; Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64.
- De Miguel, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid.
- Fernández Batanero, J.M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, C. (2008). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-107.
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(13), 217–238.
- Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 43-65.
- Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319.
- OCDE. (2005). *The definition and Selection of key Competencies. Executive Summary*. París.
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Ginebra: OMS.
- Reyes Rebollo, M.M. (2010). La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.

- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113.
- Rodríguez Martín, A. & Escandell Bermúdez, M.O. (2008). Un EEES para todos: los retos presentes de la Universidad Europea. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 237-244.
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basados en competencias. *Revista de Educación Superior*, 37(146), 115-132.
- Sandoval Mena, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos*, 11, 149-159.
- Shank, M.J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.
- Stein, K.F. (2014). Experiences of College Students with Psychological Disabilities: The Impact of Perceptions of Faculty Characteristics on Academic Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 55-65.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

CAPÍTULO 5.

HACIA UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: DIVERSIDAD, IGUALDAD Y EQUIDAD

José Antonio Marín Marín, Juan Carlos de la Cruz Campos, María Natalia Campos
Soto, José Fernández Cerero

1. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Ministerio Español de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (PID2019-108230RB-I00) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (Referencia del proyecto/AEI/10.13039/501100011033). Título del proyecto "Formación del profesorado Universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad".

Cuando hablamos de diversidad, nos referimos a hablar de lo esencial, de algo “clásico”; sin embargo, se va actualizando el discurso, incorporando nuevos puntos de vista, teniendo en cuenta los cambios y transformaciones que esta viviendo la sociedad en general. El término de diversidad, el cual es polisémico, se ha abordado desde diferentes puntos de vista Gairín (2000), destacando junto con Echeita (1999) tres de ellos. En primer lugar, hace referencia a la enseñanza individualizada, adaptándose a las características del que aprende y entendiendo el proceso de aprendizaje como una estructura individual. Los beneficios de trabajar en esta dirección suponen conocer a fondo las características y necesidades de todos nuestros estudiantes, para poder seleccionar y organizar una enseñanza que se adapte a ellos. En segundo lugar, podemos asociarlo a la preocupación por atender a los estudiantes que consideramos “especiales”, debido a que se encuentran en circunstancias especiales dentro del sistema educativo, por razones personales, sociales, familiares, etc. Por último, podemos encontrar una tercera acepción, que hace referencia a la diversidad como un soporte de vital importancia para la construcción de una sociedad más democrática, plural y tolerante.

A este último punto de vista, se refería ya la profesora García Pastor (1999) cuando apuntaba que la diversidad debería suponer un modo alternativo de considerar las diferencias de los estudiantes, donde el apoyo mutuo, el respeto a la diferencia y la corresponsabilidad se conviertan en valores centrales.

Educar en y para la diversidad nos lleva a reflexionar sobre dos ideas básicas y fundamentales: creer que todos los estudiantes pueden aprender y que todos ellos tienen

la capacidad necesaria para desarrollarse. Así, la diversidad no hay que entenderla como un problema, sino como una “oportunidad” para alcanzar objetivos educativos.

La educación encaminada a alcanzar los objetivos de inclusión responde al ejercicio de los principios democráticos de igualdad y de justicia social y constituye la práctica diaria de un valor esencial para la convivencia: la solidaridad. La diversidad, en la práctica, está muy unida a ideas como igualdad/desigualdad, equidad u otros conceptos.

De este modo, para poder llevar a cabo una educación inclusiva, la escuela que atiende a la diversidad, a lo diferente, debemos tener en cuenta un principio fundamental: la diferencia nos enriquece, nos enriquece como personas y nos complementa. Es decir, lo que empobrecedor es que ese “ser diferentes” nos lleva a las desigualdades, a la falta de equidad y a la injusticia social.

La diversidad es, por tanto, una condición en el comportamiento de las personas y en su forma de pensar. Esta diversidad se pone de manifiesto en las aulas y en los alumnos que las conforman.

2. LA IGUALDAD EDUCATIVA: CAMINO Y FUTURO

Educar en la diversidad supone ofrecer unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno una respuesta individualizada y personalizada a sus necesidades. Así, el desarrollo educativo de valores como la aceptación y respeto de las diferencias individuales, la solidaridad, la colaboración, la tolerancia o la resolución de conflictos se situaría en esta perspectiva. Desde este marco, la diversidad busca proporcionar la igualdad de oportunidades.

El principio de igualdad de oportunidades es un principio central de Derecho Natural, Internacional Político, etc., que surge en las sociedades que se estructuran como estados de bienestar, y lo vinculan con el derecho a la educación y así aparece en las principales declaraciones sobre derechos humanos. Los estados modernos nos otorgamos un derecho básico que es el derecho a la educación de todos los ciudadanos/as y asumimos su provisión como un servicio público prioritario.

La extensión y desarrollo de la educación son considerados el bienestar del progreso de la ciencia y la técnica, la condición de bienestar social y prosperidad material, así como el soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. Todo ello queda reflejado tanto en la legislación internacional como nacional:

Igualdad de oportunidades, que como apuntaba Farrel (1999), podría referirse a cuatro facetas: acceso, supervivencia, resultados y consecuencias o beneficios de los resultados. Donde la Igualdad de acceso es entendida como la probabilidad de que un niño o niña, joven o adulto, de diferente grupo social, entre al sistema educativo; la igualdad de supervivencia se conceptúa como las probabilidades que personas pertenecientes a diferentes grupos sociales tienen de estar en el sistema escolar a determinado nivel; igualdad de resultados como la probabilidad que tienen los sujetos de diferentes grupos sociales escolarizados en determinado nivel educativo de aprender lo mismo; y, por último, igualdad de consecuencias educativas como las probabilidades que sujetos de diferentes grupos sociales tienen de acceder a similares niveles de vida como consecuencia de sus resultados escolares.

En la Conferencia Mundial de la Educación Superior, que organizó la UNESCO el 9 de Octubre de 1998, el acceso a la educación superior formó parte de la agenda de discusión. Como resultado, el artículo tercero de la Declaración Mundial para la Educación Superior en el S. XXI: Visión y Acción, dedica especial atención a la igualdad de oportunidades en el acceso. Este derecho se define como uno de los principales retos a los que tiene que hacer frente la Educación Superior (Conferencia Mundial para la Educación Superior, 1998).

De este modo, atender la diversidad del alumnado universitario, como hemos comentado en el apartado anterior, es evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades. Ahora bien, una Universidad que trate a todos por igual no significa que no respete la individualidad de cada alumno en su proceso de aprendizaje, en otras palabras, las diferencias de *hándicap* o el hecho de correr por la calle más exterior del estadio se compensa de alguna manera y no se recurre a que cada uno corra con la suerte que le ha tocado. Habrá que ver con sumo cuidado en dónde ha de estar la discriminación positiva que equilibre la negativa, sin dañar los derechos de otros. Esto siempre supondrá esfuerzo, ponerse en el lugar de unos y otros, y sobre todo romper la inercia de que siempre se ha hecho de tal manera.

3. DIVERSIDAD Y UNIVERSIDAD

La diversidad constituye un desafío para la educación superior. En los últimos años esta afirmación parece haberse convertido en un lugar común entre aquellos que se ocupan directa o indirectamente de este segmento del sistema educativo, tanto en el ámbito nacional como internacional. Sin embargo, la simplicidad de su formulación

esconde un conjunto de problemas conceptuales cuyo abordaje futuro requiere de la construcción de un lenguaje común mínimo.

Iniciar y recorrer el camino de la enseñanza superior bajo el prisma de la “igualdad de oportunidades” pasa inexorablemente por responder a la diversidad del alumnado universitario que conforman nuestras aulas. Y es, hacia esa diversidad donde debemos dirigir todos los esfuerzos, fundamentalmente, hacia dos grandes colectivos muy sensibles: el representado por alumnos extranjeros y el formado por aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, bien sea sensorial o motórica.

Con respecto al primer colectivo, señalar que es fruto en su mayoría del proceso de internacionalización en el que nos encontramos. Al abrirse a las múltiples influencias internacionales, es decir, al universalizar su educación, las universidades intercambian una gran cantidad de conocimientos y experiencias, para sus estudiantes, por lo que podemos decir que este proceso de internacionalización supone un instrumento para elevar el nivel educativo de sus alumnos. Sin embargo, este proceso no es fácil pues el éxito de éste va a depender de un cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior, lo cual no consiste única y exclusivamente en la planificación de una serie de estrategias y actividades internacionales, sino también en la medida en que de respuesta a las necesidades de los usuarios.

En cuanto al segundo colectivo, aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como consecuencia de algún tipo de discapacidad, deben superar distintos niveles que van desde los cursos de acceso a la Universidad, Masters, cursos de Doctorados, etc., no exentos de dificultades, pues los estudios superiores, para ellos se encuentran en muchos casos sin los apoyos, sin los materiales y sin los recursos docentes necesarios.

Llegar a la Universidad para muchos de nuestros alumnos no significa tener superados la totalidad de los problemas comunicativos, ni tampoco el acceso a la información, o la autonomía para las nuevas relaciones de aprendizaje. En ocasiones se aminoran estas dificultades gracias al apoyo que les prestan algunos profesores, así como la colaboración de los compañeros de clase y la de los medios que cada cual o que alguna institución costea para intentar salir adelante.

La solución no radica en que cada caso se busque la mejor forma de resolver estas dificultades, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, más bien, consiste en prestar, desde la propia Universidad, un apoyo decidido y permanente para que los jóvenes con

discapacidad efectúen, en igualdad de condiciones, el programa y los contenidos propuestos para tal evento.

Los apoyos del profesorado se convierten en asunto vital para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad. Pero tan importantes como el anterior son los aspectos referidos a la organización y a la dotación de recursos tecnológicos. La Comunidad Universitaria debe ser fiel a fines como la eliminación de desigualdades sociales, o la contribución a una vida mejor, debe seguir las directrices dadas por Organismos Nacionales e Internacionales (UNESCO) y recabar donde proceda los medios materiales y humanos necesarios para evitar que sus alumnos fracasen en sus estudios, por razones que no sean estrictamente debidas a su capacidad intelectual.

En el ámbito de Andalucía, el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, aprobado por Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, en relación con los derechos y deberes de los estudiantes prevé que los estudiantes tendrán derecho a “la igualdad de oportunidades en el acceso y la libre elección de los estudios, únicamente limitado por la capacidad del sistema universitario” (artículo 53).

El camino recorrido en el contexto universitario en pro de los alumnos con necesidades educativas especiales, en comparación con los niveles educativos no universitarios, es relativamente corto en nuestro país. Algunos motivos explican la situación en la universidad y entre otros podemos hablar de insuficientes referencias normativas, de escasas investigaciones en nuestro entorno más próximo y de una casi ausente comunicación ente la enseñanza universitaria y los demás niveles educativos.

4. UNIVERSIDADES INCLUSIVAS

Hablar de inclusión educativa y social es hablar de formación de calidad y excelencia en las Universidades del siglo XXI. Implica una formación que también debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias.

Una Universidad Inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010). Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.) (García Cano y Otros, 2017).

Aunque en un principio el concepto de educación inclusiva se puede asociar a la respuesta educativa que desarrolla la universidad a la diversidad de necesidades de todo el alumnado.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) consideraban que para abordar la inclusión educativa en la universidad, es importante concretar las tres variables clave que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo:

Presencia. La diversidad se muestra en la comunidad universitaria misma. Los rasgos de diversidad se demuestran en la composición demográfica en cada uno de los colectivos de la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).

Progreso. La atención educativa va dirigida a la mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional óptimo.

Participación. Toda la comunidad universitaria toma parte en las diversas experiencias o actividades propuestas en la universidad. Es una forma de dar voz y favorecer la cohesión de todos y todas.

Estas tres dimensiones permiten construir una institución de educación superior más democrática y justa.

Por otra parte, el desarrollo de la educación inclusiva en las instituciones de educación superior exige actuaciones en una serie de dimensiones (Ainscow, Booth y Dyson, 2006): creación de culturas inclusivas; elaboración de las políticas inclusivas; desarrollo de buenas prácticas inclusivas: aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Pero otro factor importante para el desarrollo de la educación inclusiva es la creación de redes de profesores, donde se den a conocer las buenas prácticas desarrolladas. A modo de ejemplo, en el contexto español la RUEI “Red de Universidades y Educación Inclusiva” agrupa a profesorado y personal investigador de las universidades de España cuyos intereses y líneas de investigación abordan la educación inclusiva con carácter general y por ámbitos concretos. La Red está compuesta por más de 300 personas e inició su andadura hace más de tres décadas. Anualmente, la RUEI en colaboración con otras entidades y en el marco de una universidad, organiza sus “*Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*”. Además, desde hace tres lustros también organiza el “*Congreso Internacional de Educación Inclusiva*”.

Ambos encuentros científicos suponen un privilegiado espacio para debatir y compartir políticas, prácticas y experiencias sobre educación inclusiva, así como

reflexionar sobre los retos presentes y futuros que como universidades y como parte de la sociedad tenemos.

5. REFLEXIÓN FINAL

Sabemos que la diferencia, en sí misma, enriquece la vida humana y genera complementariedad, pero lo triste es que ese "ser diferentes" desemboque en desigualdad, en falta de igualdad y en injusticia social. La Universidad, en la actualidad, institución situada en el último peldaño del sistema educativo, centra la atención de los responsables tanto sociales como educativos en garantizar esa anhelada igualdad educativa.

Los principios pedagógicos de la convivencia inclusiva son los mismos que construyen una pedagogía moderna y equitativa basada en la confianza y en la cooperación como baluartes de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un valor y no algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo

Pero ello sólo es posible si consideramos que todos los esfuerzos deben dirigirse a la ampliación y aplicación de todo el cuerpo legislativo, tanto europeo como nacional. Sabemos que muchas veces las normas jurídicas suelen ir por detrás de las realidades y que la Universidad no es una excepción; por ello, es necesario hacer posible que no haya desacuerdo entre realidad y norma, o que la incoherencia sea la mínima posible, de forma que todas las acciones desarrolladas encuentren una cobertura legal y social.

También se hace necesario una reflexión sobre la existencia de una mayor coordinación, considerando ésta como un medio para rentabilizar los esfuerzos entre las diferentes unidades de apoyo, dependencias, departamentos..., pertenecientes o no a la universidad, de forma que se contribuya a la equiparación de oportunidades de estos colectivos.

Llegados a este punto queremos subrayar la importancia de la formación en educación inclusiva para el joven profesorado que se está formando en las Facultades de Ciencias de la Educación de nuestros contextos. Formar en inclusión educativa es formar en convicciones para la vivencia democrática, justa, digna y solidaria de vidas compartidas que viajan juntas en un mundo lleno de incertidumbre social, cultural y económica.

En este sentido, las recomendaciones básicas que consideramos necesarias para caminar hacia la educación inclusiva serían las siguientes:

- Institucionalizar la inclusión educativa como parte de sus compromisos con la sociedad y en cumplimiento de la ley.

- Fomentar el respeto a las diferencias de las personas, la diversidad en la comunidad universitaria, para que a partir de la inclusión educativa se pueda alcanzar mayor vinculación con los sectores más vulnerables.
- Diseñar y ejecutar proyectos de sistematización de las experiencias de inclusión educativa.
- Elaborar un centro de inclusión educativa que se encargue de diseñar programas de inclusión, apoyar y llevar un seguimiento personalizado del proceso educativo, adaptar los recursos didácticos, orientar y materializar las adaptaciones curriculares, coordinar acciones con las diferentes titulaciones y servicios que presta la universidad, entre otras acciones.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Ministerio Español de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (PID2019-108230RB-I00) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (Referencia del proyecto/AEI/10.13039/501100011033). Título del proyecto "Formación del profesorado Universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad".

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.
- Alcantud, F. (1997). Universidad y diversidad. En F. Alcantud Marín (edit): *Universidad y Diversidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Conferencia Mundial para la Educación Superior (1998). Consultada el día 27 de octubre del 2003, en <http://www.unesco.org/educacion/wche/declaración>.
- Consejo de Universidades (2000): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de evaluación*: Madrid: Consejo de Universidades.
- Declaración de Bolonia de los Ministros Europeos de Educación del 19 de Junio de 1999n en www.us.es/relint.
- Declaración de Sorbona del 25 de Mayo de 1998. Consultada el día 27 de octubre del 2003, en www.us.es/relint.

- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Echeita, G. (1999). Reflexiones sobre Atención a la Diversidad. *Acción Educativa*, nº 102-103. Diciembre, 30-43.
- Farrell, J. P. (1999). *Changing conceptions of equality of education*. En F. Arnoove. y M. L. Rowman et Littefield Publishers Inc. Lanhman.
- Forteza, D. (2003). Universidad y discapacidad: estado de la cuestión y temas pendientes. *Bordón*, 55 (I), 103-114.
- Gairin, J. (1999). *Educación intercultural. Aspectos didácticos y organizativos*. Ponencia presentada a las IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de instituciones educativas. Material multicopiado.
- Gairin, J. (2000). *Una escuela para todos: un reto social y educativo*. Zaragoza: Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI. Material multicopiado.
- García Cano, M y Otros (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria*. Córdoba: Universidad de Córdoba
- García Pastor, C. (1999). Diversidad e inclusión. En VV.AA. *Los desafíos de la educación en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Grupo Temático 13 (Programa Europeo Helios II). *Enseñanza superior y estudiantes disminuidos*. Barcelona: UAB.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Sevilla Casas, E. (2002). *Internacionalización, Universidad y proyecto de nación*. Consultado el día 29 de octubre del 2003, en <http://sintesis.univalle.edu.co/jornadas2003/internacionalizacion/presupuestos-especificos.PDF>.

CAPÍTULO 6.

LA UNIVERSIDAD DE LA DIVERSIDAD COMO RETO DE MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE

José Fernández Cerero, Inmaculada Ávalos Ruiz, Susana Tallón Rosales, Carmen Rocio Fernández Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Ministerio Español de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (PID2019-108230RB-I00) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (Referencia del proyecto/AEI/10.13039/501100011033). Título del proyecto "Formación del profesorado Universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad".

Cuando nos referimos al término “Universidad de la diversidad” estamos haciendo alusión a términos como “igualdad”. Iniciar y recorrer el camino de la educación superior en el marco de la igualdad y la equidad pasa inexorablemente por dar respuesta a la diversidad del alumnado universitario que conforman las aulas. Y es, hacia esa diversidad donde se deben dirigir todos los esfuerzos, especialmente, poniendo el foco de atención hacia dos grandes colectivos muy sensibles: el compuesto por alumnado extranjero y el configurado por aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, bien sea sensorial o motórica.

Con respecto al primer colectivo, hay que señalar que es fruto en su mayoría del proceso de internacionalización que se inició con el Espacio Europeo de Educación Superior. Al abrirse a las múltiples influencias internacionales, es decir, al universalizar su educación, las universidades intercambian una gran cantidad de conocimientos y experiencias, para sus estudiantes, por lo que podemos decir que este proceso supone un instrumento para elevar el nivel educativo de sus alumnos, y por ende la calidad educativa. La diversidad cultural es una realidad humana, social, que lejos de ser una rémora es una fuente de potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo. En este sentido, y en relación con el concepto de cultura y diversidad cultural, existen básicamente tres posicionamientos que nuclea multitud de perspectivas intermedias (etnocentrismo, multiculturalismo e interculturalismo). El concepto intercultural sigue siendo la opción más adecuada, porque implica de forma precisa la voluntad de actuar, de intercambio y de comunicación intercultural. Precisamente el Consejo de Europa

remarca el matiz dinámico y no relativista de la interculturalidad. El éxito del interculturalismo en el ámbito educativo, además de depender de un cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior (lo cual no consiste única y exclusivamente en la planificación de una serie de estrategias y actividades internacionales), va también a depender de las competencias que tengan los profesores para responder a las necesidades de los usuarios (Fernández Batanero, 2009).

En cuanto al segundo colectivo, aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como consecuencia de algún tipo de discapacidad, deben superar distintos niveles que van desde los cursos de acceso a la Universidad, Titulaciones de grado, Masters, Doctorados, etc., no exentos de dificultades, pues los estudios superiores, para ellos se encuentran en muchos casos sin los apoyos, sin los materiales y sin los recursos docentes que desde la enseñanza no universitaria se proponen como óptimos para la normalización e integración escolar. Llegar a la Universidad en muchos casos de estos alumnos no significa tener superados la totalidad de los problemas comunicativos, ni tampoco el acceso a la información, o la autonomía para las nuevas relaciones de aprendizaje. En ocasiones se aminoran estas dificultades gracias al apoyo que les prestan algunos profesores, así como la colaboración de los compañeros de clase y la de los medios que cada cual o que alguna institución costea para intentar salir adelante.

La solución no radica en que cada caso se busque la mejor forma de resolver estas dificultades, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, más bien, consiste en prestar, desde las propias universidades, un apoyo decidido y permanente para que los jóvenes con discapacidad efectúen, en igualdad de condiciones, el programa y los contenidos propuestos para tal evento.

Las capacidades docentes, junto con la organización y la dotación de recursos, se convierten en asunto vital para proporcionar una respuesta educativa eficaz a la diversidad. La Comunidad Universitaria debe ser fiel a fines como la eliminación de desigualdades sociales, o la contribución a una vida mejor, debe seguir las directrices dadas por Organismos Nacionales e Internacionales (UNESCO) y recabar donde proceda los medios materiales y humanos necesarios para evitar que sus alumnos fracasen en sus estudios, por razones que no sean estrictamente debidas a su capacidad intelectual.

El camino recorrido en el contexto universitario en pro de los alumnos con necesidades de apoyo específico, en comparación con los niveles educativos no universitarios, es relativamente corto, aunque en la actualidad este contexto va cambiando. Dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos

universitarios debe ser uno de los retos de las Instituciones de educación superior en esta segunda década del siglo XXI.

2. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Responder a la diversidad del alumnado universitario implica, necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad universitaria, hasta la orientación para su inserción laboral, una vez terminado los estudios superiores. La meta general debe ser aquella que facilite la accesibilidad a la Universidad, consiguiendo que las personas con necesidades específicas de apoyo educativo puedan acceder y mantenerse dentro de la estructura sin más dificultades que las que cualquier otra persona pudiera tener. De este modo, los esfuerzos, en relación con el docente, deben dirigirse a sensibilizar y dotar al profesorado universitario sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las necesidades especiales de alguno de sus miembros. Para ello, se hace necesario transmitir una información clara sobre cuál es el papel que el profesor debe jugar en pro de una adecuada normalización de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

La universidad será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva que afiance un lenguaje común entre el profesorado, que considere las diferencias entre los alumnos como oportunidades para profundizar en el conocimiento, evitando los sistemas de estandarización, cuando analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación de los alumnos, cuando se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar soporte al aprendizaje de los alumnos, cuando, en definitiva, se creen unas condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permite satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

En definitiva, se trata de que el docente posea las competencias necesarias para tan fin, ahora bien, ¿Sobre qué competencias se asienta el perfil profesional de los docentes universitarios en el marco de una Universidad de la diversidad?

Ya algunas universidades europeas, en la década de los años 90, valoraban la idoneidad del profesorado universitario sobre la base de cinco competencias: organización, presentación, relaciones, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación. Si desean adquirir la condición de “profesores excelentes”, el número de competencias y el nivel de exigencia se eleva. Los candidatos a la excelencia docente deben acreditar la

posesión de las siguientes competencias: las cinco ya mencionadas pero en un nivel superior de dominio; reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular; organización de cursos, investigación pedagógica y, finalmente, liderazgo de grupo (Elton, 1996: 33-42).

En el contexto español es la “Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación”, conocida por sus siglas como ANECA la que se encarga de la acreditación del profesorado universitario. Existen dos programas de certificación para desempeñar la actividad docente en el ámbito universitario. Por un lado, está de Evaluación del Profesorado (PEP), que te acredita para puestos como el de profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada. Por otra parte, está la acreditación “ACADEMIA”, con la que deben contar aquellas personas que quieran obtener una cátedra o una plaza de profesor titular en la universidad pública. Para ser evaluado es necesario demostrar una trayectoria como académico. En base a esto, se lleva a cabo una evaluación que valora diferentes aspectos tales como publicaciones científicas publicadas por el candidato, participación en proyectos de investigación, ponencias en congresos y otros méritos profesionales dentro de la carrera académica e investigadora.

En los últimos años son muchos los estudios realizados para conocer las diferentes competencias que debería tener el profesor universitario (Burstein et al., 2004; Díez et al., 2009, Alegre, 2010; Fernández Batanero, 2012; Paz Maldonado, 2018; Cabero, 2021). Tanto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) proponen un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el *conocimiento* hacia el aprendizaje de *competencias*. En este nuevo contexto el profesor se convierte en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir y deja de ser un transmisor de conocimientos (Fernández Batanero, 2012).

Por un lado Zabalza y Arnau (2009) describían ya 10 competencias principales para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios: Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje; Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; Manejar didácticamente las tecnologías; Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; Relacionarse constructivamente con los alumnos; Asesorar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); Reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y por último, coadyuvar en materia institucional

Por otro lado, autores como Alegre (2010) describía otras diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad: Capacidad Reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar.

Fernández Batanero (2012) establece una matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa. En este sentido, dicho autor considera 8 competencias: competencias pedagógico-didácticas; competencias de liderazgo; competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo; competencias investigativas; competencias interactivas; competencias éticas; competencias sociales y competencias organizativas.

En este contexto, toma especial importancia las competencias éticas. En palabras del propio autor (Fernández Batanero, 2012, 21):

“Se observa la importancia de las competencias éticas para desarrollar valores como aspecto esencial que debe tener todo educador en su formación. El desarrollo de la inclusión en la educación superior requiere un profesorado coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que el educando acceda al conocimiento de valores por medio de su experiencia”

Teniendo como referencia las aportaciones anteriores, podemos decir que estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender a la diversidad en el marco de la educación superior se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Promover la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.
- Actuar como nexo entre las diferentes diversidades del aula.
- Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Poner en práctica procesos de investigación.
- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre la atención a la diversidad, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. Los trabajos desarrollados por diferentes autores como Gallego, C. (2008), Pujolás (2009), Rodríguez (2019) explicitan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor universitario para la atención a la heterogeneidad de su población. Éstos han mostrado la mejora que supone el trabajo colaborativo tanto en los profesores como en los estudiantes.

2.1. Inclusión educativa como principio rector

Autores como Rodríguez (2019) sostienen que hablar de inclusión educativa nos obliga para tener en cuenta su contraparte; la exclusión. La vulnerabilidad, como fenómeno social y educativo, pone en riesgo a determinados estudiantes a ser excluidos o marginados de las oportunidades educativas. Algunos de los detonantes comprenden desde factores orgánicos como la discapacidad hasta factores familiares, culturales y socioeconómicos. Para Cologon (2014), la exclusión es una marca de estigmatización, de ser una persona inferior, incompetente o no deseada. Por su parte García-Huidobro (2008) presenta varios niveles de exclusión muy ilustrativos: los que son totalmente excluidos (Aquellos que no asisten a las instituciones educativas o bien los que asisten por un corto tiempo, pero luego la abandonan, dejando inconclusos sus estudios).

- Los que no aprenden en la escuela. En este nivel la escuela no ha sido capaz de asegurar las competencias básicas para el logro de aprendizajes necesarios para vivir y actuar en sociedad.

- El tercer nivel se da cuando la inclusión social está determinada por la institución educativa de procedencia. Una educación de calidad para algunos y pobre para otros. Aquí la equidad juega un factor fundamental en los niveles de

justicia social versus factores de inequidad social y el tipo de educación que se brinda.

La UNESCO (2016), a su vez, posiciona la educación inclusiva desde cuatro elementos clave:

- Inclusión como proceso. Es decir, hay que implementar, siempre estrategias para responder a la diversidad. Es aprender a cómo vivir con la diferencia, y aprender desde la diferencia.
- Inclusión orientada a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje. Dichas barreras toman diversas y tienen que ver, en muchas ocasiones, con la manera como la escuela está organizada, las relaciones que se establecen, las formas de enseñanza y/o evaluación.
- Inclusión referida a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes en el proceso educativo.
- Inclusión como énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pudieran estar en riesgo de marginación, exclusión o de rezago.

Mejorar la calidad educativa pasa necesariamente por formar parte de un gran proyecto social que comprende a todos los agentes de la comunidad. El nuevo paradigma inclusivo está vinculado con los ámbitos del ser humano: la familia, la sociedad, la educación, la comunidad, entre otros. Cada ámbito requiere consolidar una cultura inclusiva que permita generar los ambientes para el bienestar y la plena participación y colaboración. De esta manera se promueve una educación inclusiva que empieza en los niveles inferiores de la educación (educación infantil) y continúa con la educación superior.

En este sentido, la vigencia de la Agenda Educativa 2030, contiene dos grandes acciones; garantizar y promover. Por ello, se busca asegurar que el sistema educativo sea inclusivo, equitativo y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, bajo el principio rector de “no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2018). También se enfatiza que “el mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan por igual” (UNESCO, 2017). Esto pone de manifiesto que la educación inclusiva tiene ya un significado amplio que comprende a todos los alumnos en términos de su presencia, participación y aprendizaje; de igual manera la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje, como acción orientada a los alumnos en riesgo de

exclusión o discriminación (UNESCO, 2016). Todos estos principios son aplicables a la educación superior.

3. A MODO DE REFLEXIÓN

La educación integral de todo el alumnado universitario y la formación del profesorado universitario, para favorecer la atención a la diversidad, ha de entenderse como una manera de conseguir una educación de mayor calidad para todo el alumnado y unos mejores profesionales de la enseñanza. Este objetivo y los cambios necesarios para su consecución no pueden entenderse independientemente de los aspectos sociales, históricos, profesionales e ideológicos que condicionan la práctica docente y las políticas de reforma educativa. En ese sentido, lo diverso del alumnado universitario ha de suponer un profesorado, un currículum, y unos centros de educación superior que tengan como uno de los objetivos primordiales de su función educativa la justicia social y el compromiso con valores democráticos de equidad. Ello, sólo es posible si las correspondientes instituciones de educación superior desarrollen programas de formación de los profesores, establezcan contextos de desarrollo profesional, creen planes de investigación e innovación docente y publiquen artículos y declaraciones que desafíen las desigualdades, de forma que los profesores adquieran las competencias necesarias para contribuir con la formación a la construcción de una sociedad iberoamericana diversa y democrática.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Ministerio Español de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (PID2019-108230RB-I00) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (Referencia del proyecto/AEI/10.13039/501100011033). Título del proyecto "Formación del profesorado Universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad".

REFERENCIAS

- Alegre, O.M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma.
- Burstein, N. et al. (2004). Moving Howard inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.

- Cabero Almenara, J. (2021). Los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos del profesorado universitario andaluz sobre las TIC. Análisis desde el modelo TPACK, *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 4-18
- Cologon, K. (2014). *Inclusion in education. Towards equality for student with disability*. Sydney: Macquarie University.
- Díez, E. et al. (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca: Ediciones Amarú.
- Elton, L. (2006). Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education. In Aylett, R. & Gregory, K. (Eds). *Evaluating teacher quality in Higher Education*. London: The Falmer Press (pp. 33-42).
- Fernández Batanero, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 2(162), 9-24.
- Fernández Batanero, J.M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, C. (2008). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-107.
- García-Huidobro, J. (2008). *Inclusive Education as Incorporation to Citizenship*. Geneva: UNESCO.
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2).
- Pujolas, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Rodríguez, H.J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225.
- UNESCO (2016). *Teachers in the Asia-Pacific. Career progression and professional development*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.

LA EDUCACION GLOBALIZADA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

UNESCO (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación. Nota conceptual*. París: UNESCO.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 7.
RIESGOS DE LAS TECNOLOGÍAS: “ADICCIÓN, CIBERACOSO Y GROOMING”

José María Romero Rodríguez, Blanca Berral Ortiz, Carmen Rodríguez Jiménez y José Antonio Martínez Domingo

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el uso de Internet se ha visto ampliamente difundido a niveles mundiales. Esta herramienta se ha convertido en el objeto irremplazable usado en todas las edades para fines diversos, a parte de ser empleado para entretenernos o comunicarnos, se ha visto indispensable para investigar, trabajar, para temas de salud y educación. El período de tiempo en red se ha visto incrementado y multiplicado mundialmente, del mismo modo que las horas de sueño se han reducido en los 50 años de 9 horas a 7 horas en la población actual (Botero *et al.*, 2017).

El internet se entiende como una gran red informática mundial, descentralizada, cambiante y diversa que posibilita el acceso inmediato a variadas fuentes de ocio, actividades para el desarrollo profesional, académico y personal; información; comunicación, entre otros. Pero este también trae consigo riesgos innegables asociados como la pérdida de privacidad, el contacto con usuarios desconocidos y el aislamiento y, otros riesgos tales como la adicción a internet, el grooming, el ciberacoso, entre otros (Rial *et al.*, 2015). Al hilo de lo comentado, su empleo puede tornar a ser excesiva a la vez que problemática, produciendo alteraciones a nivel psicológico y físico.

En primer lugar, es necesario mencionar que las personas que sufren un uso problemático de Internet o adicción a Internet sufragan determinados síntomas de ansiedad, irritabilidad y anomalías emocionales, en ese mismo instante experimentan conductas alarmantes como la dejadez de sus quehaceres diarios y el sacrificio de horas de sueño nocturno por encontrarse conectados en red y actualizándose constantemente (Won *et al.*, 2020).

Además de todo ello, durante la pandemia la cobertura de los medios y la interconexión digital han amplificado el miedo psicológico asociado a la pandemia, entre otras cosas (Erazo *et al.*, 2021). En este sentido, determinados usuarios se han dedicado a infiltrarse en la vida personal de las personas para acosarlas, denominado ciberacoso.

Otro de los riesgos que se detecta debido a la facilidad de interacción gracias a las tecnologías es el grooming en línea, donde un adulto acosa sexualmente a algún menor o adolescente

Dicho esto, y, bajo la consideración de que dentro del entorno digital la comunicación ha alcanzado mucha fuerza, resulta necesario exponer los desafíos y riesgos que se pueden sufragar debido a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y concienciar de la importancia que sujeta una adecuada formación desde los primeros niveles en competencia digital.

2. RIESGOS DE LAS TECNOLOGÍAS

El uso y disfrute de las tecnologías si bien nos pueden aportar grandes ventajas y beneficios, también pueden acarrear determinadas desventajas, entre ellos los riesgos en los cuales se incurren si se implementan o se utilizan. Por ello, es tan relevante que desde las instituciones educativas se eduque en un buen uso de las tecnologías y que tanto docentes como estudiantados adquieran y posea una idónea competencia digital.

Entre todos los riesgos que encontramos dentro de las tecnologías, a continuación, se va a desarrollar la adicción a internet, el ciberacoso y el grooming.

2.1. Uso problemático de Internet

El término Uso Problemático de Internet (UPI) hace alusión a una incapacidad por parte de algún usuario para controlar las horas que derrocha haciendo uso de internet, ello le genera una afectación funcional y un malestar psicológico. La literatura psicológica lo ha definido como una práctica patológica o adicción apoyada en los criterios que representan al consumo de sustancias o al juego patológico según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-V), dando lugar al concepto desorden de adicción al internet (Parra *et al.*, 2016).

En el contexto actual, hay determinados estudios como los presentados Fernández-Villa *et al.* (2015), Dutta & Chye (2017) y González-Alonso *et al.* (2019), los cuales demuestran una correlación significativamente positiva entre un uso problemático de internet y ciertos aspectos en el aprendizaje y de la salud de las personas. En este caso, la investigación presentada por Fernández-Villa *et al.* (2015) concluyeron que el UPI se relaciona significativamente con un descanso insuficiente, dolor lumbar, presencia de migrañas, sobrepeso, así como síntomas comórbidos tales como depresión, ansiedad, trastornos de la personalidad.

Continuando con el argumento anterior, es trascendental recalcar que la pandemia ocasionada por la enfermedad COVID-19 ha proyectado que el uso de internet se vea aumentado en la población y haya impregnado cada área del ser humano. El uso de internet en los hogares ha aumentado considerablemente durante la pandemia (Iñiguez *et al.*, 2021), debido a la obligatoriedad por parte de los gobiernos a que los sectores, públicos y privados, trabajasen desde sus casas por el distanciamiento social, al igual que todos los estudiantes de cualquier nivel educativo tuvo que recibir clases en línea para desarrollar el curso con la mayor normalidad posible.

De la misma manera, en una investigación realizada por Fernandes *et al.*, (2020) donde se analizaba el uso de internet en estudiantes de diferentes países, se concluye con un aumento de las horas que transcurren los alumnos en internet, especialmente el acceso se realiza a determinados servicios de transmisión y redes sociales. Asimismo, se determina que aquellos usuarios que manifiestan una alta puntuación en el empleo compulsivo de redes sociales e Internet, también expresaban altos valores en lo relativo a una mala calidad de sueño, depresión, soledad, ansiedad, y aversión afín a la pandemia. Por ende, se deduce que, sin importancia del país a analizar, el confinamiento debido a la COVID-19 ha reflejado un impacto notable en el uso de las tecnologías y en el bienestar o, mejor dicho, malestar psicosocial.

2.2. Ciberacoso

Nos encontramos ante un constructo difícil de definir el término ciberacoso, no obstante, son muchos los autores los que se aventuran a definirlo. Así pues, tras las definiciones aportadas por Müller *et al.* (2018) y González *et al.* (2020) se concluye con que el ciberacoso es un acto intencionado y agresivo el cual se lleva a cabo por medio de diversas formas de contacto en línea; vía teléfonos móviles, ordenadores, o cualquier dispositivo electrónico; de modo constante y repetido por parte de un individuo o de un grupo contra una víctima, la cual no puede defenderse con facilidad.

No obstante, una de las definiciones más usadas en la literatura científica es la aportada por Tokunaga (2010) en la que se expone que el ciberacoso es cualquier comportamiento que tiene como causa última producir daños o molestias a los demás, ejercidos por medios digitales o electrónicos y por grupos o individuos, los cuales se dedican a enviar mensajes agresivos u hostiles.

El ciberacoso puede provocar en las personas que lo sufren estados de ansiedad social, llegando a los límites del suicidio en muchos casos por parte de la víctima (Young *et al.*, 2017). Es evidente la violencia digital presente en la sociedad de la información, sobre todo, por medio de las redes sociales. Los individuos que suelen hacer estos actos negativos son usuarios con una formación heterogénea y, la gran mayoría de ellos, juegan con el anonimato para expresarse y confundir a los más jóvenes.

El uso de herramientas de intervención y prevención digital dentro del contexto del ciberacoso, debe ser instaurado como una práctica común para evitar que los más débiles reciban contenido dañino en línea por medio de las redes sociales (Rosa *et al.*, 2019), entre ellos destacamos el grupo de adolescentes y los más vulnerables. A pesar de que las herramientas nombradas no se consideran la solución al problema asocial, pueden ser de ayuda para reducir la incidencia de estos tipos de acosos.

Al hilo de lo anterior, se ve reflejado con claridad la importancia de integrar de un modo conveniente los recursos digitales por medio del uso de estrategias de comunicaciones en sitios web, juegos, aplicaciones, redes sociales, entre otras. De este modo, se previene el ciberacoso o se puede detectar tempranamente, evitando que nadie sufra efectos dañinos. Esta integración debe promover actitudes y comportamientos en línea adecuados, así como interacciones positivas.

2.3. Grooming

El *grooming* en línea se define como un proceso por el cual un adulto trata de ganar la confianza de un adolescente o de un niño con la finalidad de mantener o crear un contacto sexual *online* o de modo presencial cuando gane su confianza, este contacto se da mediante las TIC.

El proceso del *grooming* hacia niños y adolescentes por parte de algún adulto se conforma de dos aspectos:

- La solicitud por parte de los adultos, esto consiste en que el abusador solicita a que el acosado se involucre en conversaciones, actividades sexuales o intercambio de información personal sexual.
- La interacción sexual *en línea*, esta consiste en interacciones directas del adulto hacia el niño o adolescente (De Santisteban & Gámez-Guadix, 2017).

5. CONCLUSIONES

Tal y como se viene comentando, las tecnologías han acaparado todos los aspectos del ser humano: laboral, estudiantil, relaciones, entre otros. Además, los beneficios que nos ofrecen las nuevas tecnologías y en particular Internet son abismales. De hecho, gracias a ellas se ha podido tratar de mantener una normalidad dentro de una pandemia a nivel mundial. No obstante, están sujetas a ciertas desventajas las cuales pueden ser bastantes perjudiciales y peligrosas para el usuario.

A lo largo de este trabajo se ha pretendido visibilizar la realidad de un uso inadecuado de las tecnologías. Para que no se produzcan estos límites, se necesitan establecer criterios de prevención e intervención donde la persona juegue con un rol activo, donde participe y donde valore su bienestar y salud integral.

Por ello, se concluyen con los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- En las instituciones educativas se observan cada vez más la inclusión de las TIC en cuanto a contenido, pero es importante y necesario que los centros educativos en primer lugar, cuenten con una formación docente competente y, en segundo lugar, con programas de capacitación y auxilio en el caso de detectar algunos de los riesgos.
- Las estrategias de prevención en el caso del ciberacoso y el grooming deben ir relacionadas en un monitoreo de las cuentas para evitar los virus informáticos y las suplantaciones. Y, en el caso de ser acosada, eliminar cualquier tipo de interacción, bloquear el contacto del acosador y denunciar a las autoridades.
- En relación al uso problemático de internet controlarse las horas y proponerse un máximo al día, tener la capacidad de pasar tiempo sin estar en línea o en contacto con las tecnologías. En el caso de sentir adicción acudir a un especialista.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.

Botero, P., Camargo, P., Riaño, Y., & Velásquez, N. (2017). *Calidad del sueño en adultos según el grado de exposición a campos electromagnéticos en Bogotá y Duitama en 2017* [Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Bogotá].

- De Santisteban, P., & Gámez-Guadix, M. (2017). Estrategias de persuasión en grooming online de menores: un análisis cualitativo con agresores en prisión. *Psychosocial Intervention*, 26, 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.001>
- Dutta, O., & Chye, Leng, S. Y. (2017). Internet use and psychological wellbeing: a study of international students in Singapore. *Journal of International Students*, 7(3), 825-840. <https://doi.org/10.5281/zenodo.570036>
- Erazo, M. E., Viñan, L. M., Murillo, M. E., & Jiménez, C. N. (2021). Estrategias de comunicación para enfrentar el ciberacoso en el contexto del COVID-19. *ConcienciaDigital*, 4(3.1), 23-40. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i3.1.1809>
- Fernandes, B., Nanda, U., Tan-Mansukhani, R., Vallejo, A., & Essau, C. A. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 7(3), 59-65. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2056>
- Fernández-Villa, T., Alguacil, J., Almaraz, A., Cancela, J., Delgado-Rodríguez, M., García-Martín, M., Jiménez-Mejías, E., Llorca, J., Molina, A., Ortiz, R., Félix, L., & Martín, V. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), 265-275.
- González-Alonso, M. Y., Escolar-Llamazares, M. C., Martínez, M. Á., Medina, M. B., & Mercado, E. (2019). Comorbidity of eating disorders with anxiety and depression in university students: systematic review. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 375. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1149>
- Iñiguez, S. O., Iñiguez, I. J., Cruz, S. M., & Iñiguez, A. C. (2021). Relación entre uso problemático de internet y calidad de sueño durante la pandemia de COVID-19. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 25(109), 116-123. <https://doi.org/10.47460/uct.v25i109.457>
- Müller, C. R., Pfetsch, J., Schultze-Krumbholz, A. & Ittel, A. (2018). Does media use lead to cyberbullying or vice versa? Testing longitudinal associations using a latent cross-lagged panel design. *Computers in Human Behavior*, 81, 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.007>

- Parra, V., Vargas, J., Zamorano, B., Peña, F., Velázquez, Y., Ruiz, L., & Monreal, O. (2016). Adicción y factores determinantes en el uso problemático del Internet, en una muestra de jóvenes universitarios. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (56), 60-73, <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.56.741>
- Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M., & Varela, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63.
- Rosa, H., Pereira, N., Ribeiro, R., Ferreira, P. C., Carvalho, J. P., Oliveira, S., Coheur, P., Veiga, A.M., & Trancoso, I. (2019). Automatic cyberbullying detection: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 93, 333–345. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.021>
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Wong, H.Y., Mo, H.Y., Potenza, M.N., Chan, M., Lau, W.M., Chui, T.K., Pakpour, A.H. & Lin, C.Y. (2020). Relaciones entre la gravedad del trastorno de los juegos de Internet, la gravedad del uso problemático de las redes sociales, la calidad del sueño y la angustia psicológica. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 17(6), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061879>
- Young, R., Subramanian, R., Miles, S., Hinnant, A., & Andsager, J. L. (2017). Social Representation of Cyberbullying and Adolescent Suicide: A Mixed-Method Analysis of News Stories. *Health Communication*, 32(9), 1082–1092. <https://doi.org/10.1080/10410236.2016.1214214>

CAPÍTULO 8.

LA TRANSVERSALIDAD COMO ESTRATEGIA INNOVADORA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marta Montenegro Rueda, Susana Tallón Rosales, José Antonio Martínez Domingo,
Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario se ha enfrentado en los últimos años a diferentes procesos de transformación con el fin de adaptarse a las necesidades y exigencias del alumnado universitario del siglo XXI. Afrontar este nuevo reto supone poder mejorar la calidad del sistema educativo, ofreciendo diferentes metodologías innovadoras que se adapten a distintas situaciones, intereses, ritmos de aprendizaje y circunstancias particulares.

La idea de una enseñanza de calidad es favorecer el acercamiento entre el contexto social, cultural, personal y educativo (González Soto, 2002). Es decir, a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitamos tener en cuenta algunas cuestiones culturales, generadora de formas de conocimiento; sociales, orientadora de esa cultura; la institución, así como, el propio educador y educando. Debido a que nuestra sociedad se encuentra en continuo cambio, manifestándose en los evidentes avances tecnológicos, afectando a otros ámbitos de la sociedad, incluido en la educación. Estas transformaciones en el mundo de la sociedad de la información exigen un cambio en la formación de las personas. La formación se ha convertido en un recurso fundamental para el progreso de los individuos y la mejora de la sociedad.

En este sentido, la Educación Superior tiene como reto ajustar la formación de los estudiantes para que sean capaces de adaptarse con éxito al mundo cambiantes que les rodea, muy distinto al de hace algunas décadas. Ello implica, que una de las funciones de la educación debe ser promover el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” en los estudiantes. Es decir, que el alumnado sea capaz de gestionar sus propios aprendizajes que les permita un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Fernández Batanero, 2004).

La Universidad, por tanto, debe promover el desarrollo de competencias en el alumnado para que sean capaces de adaptarse a las situaciones que se le presenten (Morín,

1999). En ese sentido, diseñando un currículum que tenga en cuenta las demandas y necesidades de la sociedad actual.

2. PUNTO DE INICIO: EL CURRÍCULUM

El sistema educativo ha emprendido diferentes reformas en los últimos años en busca de mejorar la calidad de sus enseñanzas. El papel de las instituciones educativas, en este caso las universidades, son las responsables de la formación de los futuros ciudadanos y profesionales para que sean capaces de vivir en el mundo que les rodea. En este sentido, y atendiendo a lo descrito anteriormente, las instituciones universitarias deben buscar un modelo educativo que se centre en hacer pensar por sí mismos a sus estudiantes. Todas estas modelos o propuestas educativas deben tratar los fines de la formación y el currículum (Jáuregui Mora, 2018).

La definición de currículum ha atravesado diferentes concepciones a lo largo de los años, dependiendo de las circunstancias políticas, sociales y económicas (Torres Chirinos y Fernández Sánchez, 2015). Sin embargo, el currículum es uno de los instrumentos más poderosos del sistema educativo, ya que debe determinar lo que debe ser enseñado y aprendido, con el fin de preparar a los estudiantes en las mejores condiciones para la vida. El currículum debe hacer de puente mediador entre la teoría y la práctica, así como servir de guía al profesorado (Ferrini, 1997). Para ello, las instituciones educativas no deben únicamente diseñar un currículum para que los alumnos aprendan, sino para que sean capaces de seguir aprendiendo (Fernández Batanero, 2000).

Estos cambios suponen un reto para los docentes mediante una actitud de innovación y cambio hacia la mejora de dicho sistema educativo. La elaboración de dicho currículum para que los estudiantes puedan aprender a aprender nos lleva a reflexionar sobre ¿Cómo se enseña a aprender? Una posible respuesta podría ser ofreciéndoles las oportunidades, orientaciones y condiciones necesarias para que sea capaz de construir su propio conocimiento. Este aprendizaje se refiere a adquirir diferentes contenidos, tanto dentro del ámbito académico (aprendizaje académico) pero también fuera de él (aprendizaje natural) (González Soto, 2002).

El aprendizaje académico es planificado, formal y se lleva cabo dentro de un espacio concreto (en este caso, en la Universidad), sin embargo, el aprendizaje natural, es el que la persona aprende a lo largo de su vida a través de las diferentes experiencias vividas

(Coombs, 1975; Trilla et al., 1998). En este sentido, el reto del profesorado debe ser acercar el aprendizaje académico al aprendizaje natural.

3. LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

Como se ha expresado en el apartado anterior, para construir un aprendizaje eficaz, es necesario un equilibrio entre el aprendizaje académico y el aprendizaje natural. Para ello, es necesario constituir *la transversalidad curricular* como punto de unión, ya que permitiría al estudiante aplicar sus conocimientos interactuando en un contexto más significativo (Fernández Batanero y Velasco, 2003).

El concepto de *transversalidad curricular* ha tomado relevancia en la Educación Superior, dada la importancia de formar personas capaces de afrontar los desafíos que presenta la sociedad actual, debido a la relación que posee en el diseño de un programa académico. En este sentido, la transversalidad en el currículum se nos presenta como un vehículo que conecta los contenidos curriculares con el aprendizaje de estrategias para aprender nuevos conocimientos necesarios para la vida de forma autónoma, a través de la reflexión, orientación y toma de decisiones.

Podemos entender la transversalidad como un instrumento que pretende enriquecer la formación, uniendo los conocimientos escolares con los valores y actitudes más adecuados para vivir en sociedad (Moreno, 1999), es decir, vincular la escuela con la vida real, con el fin de desarrollar en las personas las competencias necesarias para la vida. Desde esta perspectiva, el currículum debe contener contenidos que sean reflejos de la sociedad, adaptados a las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes, puesto que no se deben desarrollar únicamente contenidos académicos, sino que se debe perseguir la educación integral del alumnado. En este contexto, la transversalidad, como estrategia docente, puede lograr que el alumnado se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin, de encontrar esa necesidad por aprender de los estudiantes.

Hablar de transversalidad curricular en la etapa universitaria, nos lleva a referirnos a la utilización de nuevos métodos, estrategias o metodologías para la organización de los contenidos. Esta transformación nos permitirá abordar la educación que queremos propiciar en el Siglo XXI, la que forma personas autónomas y capaces de enfrentarse a los problemas que se le planteen.

La transversalidad no es horizontal ni vertical, sino que atraviesa el currículo de principio a fin. Permite construir el conocimiento del alumnado para que sepa desenvolverse en la sociedad. En este contexto, la transversalidad, como estrategia curricular en la educación superior, pretende establecer puentes entre el saber académico (aprender a aprender) y el saber vulgar (aprender a vivir). Así mismo, estos contenidos deben responder tanto a las demandas sociales como laborales (Nieto Martín, 2000).

2.1. Implicaciones de la transversalidad en la educación superior

Numerosas investigaciones se muestran a favor de este cambio metodológico, que suponen una transformación curricular de los contenidos universitarios. En este sentido, partiendo de las consideraciones anteriores, este cambio permite favorecer al aprendizaje autónomo del alumnado que van más allá de las propias explicaciones del profesorado, sino que ofrece las herramientas necesarias para gestionar su propio aprendizaje. De este modo, esta nueva óptima favorece:

- Estudiar la realidad de un modo global, empleando diferentes herramientas e instrumentos para interpretar la realidad. Esto conlleva plantear la enseñanza de lo general a lo particular, pero sin olvidar el principio de sistematización, e integrarlo como un todo.
- Permitir el aprendizaje significativo del alumnado. El aprendizaje será significativo, cuando es capaz de relacionarlo con su mundo y su vida cotidiana.
- Potenciar la personalidad de cada estudiante. La universidad debe dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales. Esto permitirá ayudar al alumnado a resolver los problemas que le plantea su vida personal, social y profesional.
- Fortalecer la identidad universitaria. La formación universitaria debe estar dirigida hacia el desarrollo de competencias que permitan a los usuarios ser autónomos, responsables y comprensivos en este mundo globalizado.
- Favorecer el aprendizaje interdisciplinario. El proceso formativo debe sacar a la luz los valores que están presentes en las diversas cuestiones sociales y culturales, de forma que el alumno se conozca, adquiera su propia visión y se comprometa.

- Permitir el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje en grupo, a pesar de ayudar también de forma individual, permite desarrollar las competencias sociales necesarias para la vida.

2.2. La transversalidad curricular como estrategia de actuación docente

Si queremos llevar a cabo esta transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener en cuenta la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. La formación del profesorado, tanto inicial como continua, suele desarrollarse a través de cursos de formación, en numerosas ocasiones desvinculada del quehacer diario de los docentes. En algunas ocasiones, esta formación se genera a través de la propia práctica docente.

El profesorado juega un papel fundamental en el desarrollo de competencias del alumnado, de este modo, se hace necesario un cambio en los planes de formación del profesorado. Son los docentes los que deben promover la cultura de colaboración y autonomía entre un grupo de personas implicadas en un mismo trabajo y comparten un conjunto de valores, pero sobre todo comparte un proceso de trabajo con el que pretenden dar respuesta a los problemas que se le planteen. En este sentido, se hace necesario, que los propios docentes, principalmente en el contexto universitario, adopten la perspectiva de trabajo colaborativo entre los diferentes docentes y departamentos con el fin de elaborar un proyecto en común y contextualizado. Para ello es necesario:

- Coordinación entre el profesorado y departamentos. Todos los profesores que imparten docencia en un mismo grupo deben permitir el trabajo en equipo entre áreas afines. Los docentes no se deben limitar en impartir contenidos inconexos y con ellos con falta de significatividad, sino permitir una información compartida entre todos.
- Decisiones conjuntas. La planificación de la enseñanza debe adoptarse de forma colectiva y compartida entre los diferentes profesores. Este aspecto favorece la ayuda entre los profesores más nuevos con los más veteranos. Además, permitirá al alumnado conocer la relación entre las diferentes materias y contenidos con respecto a otros.
- Redes de comunicación. Estas redes contribuyen a la formación y comunicación entre los diferentes profesores. Permitirán la toma de decisiones sobre los aspectos necesarios para una educación de calidad.

- Nueva perspectiva de trabajo basados en proyecto. Los aprendizajes de entre las diferentes departamentos y áreas de saben trabajar desde una perspectiva global, con el fin de motivar y estimular a los estudiantes realizando proyectos complejos y realistas. El estudiante aprende de forma más significativa cuando los contenidos se presentan en un contexto real.
- Separación entre la teoría y la práctica. El profesor debe estar capacitado de un nivel práctico en los niveles o áreas que vaya a desarrollar. Es decir, se trata de interpretar la práctica desde la teoría e iluminar la teoría con la propia práctica.
- Apoyo al aprendizaje democrático. La Educación Superior debe proporcionar acceso al pensamiento y dialogo social que favorezca la comunicación y participación democrática.
- Flexibilidad en la enseñanza. Es necesario una mayor flexibilidad a la hora de impartir los contenidos.

4. CONCLUSIONES

Con el fin de mejorar la calidad de la educación superior resulta imprescindible la renovación del aprendizaje y la enseñanza. Para ello, es necesario aplicar nuevas estrategias metodológicas que permitan enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecer la motivación y el esfuerzo de los estudiantes. En este sentido, el profesorado presenta un papel fundamental para tal fin.

La transversalidad curricular, se presenta como un medio para conectar los contenidos curriculares con el aprendizaje de nuevas estrategias para aprender de manera autónoma contenidos para la vida diaria. Esta estrategia constituye un puente de unión entre el aprendizaje curricular y el natural.

Existen muchas razones por la que llevar a cabo la transversalidad en la Educación Superior, sin embargo, la razón fundamental es porque permite la transversalidad entre áreas curriculares mediante una coordinación de la programación y los profesores que imparten docencia en un mismo grupo, favoreciendo así, la coordinación entre los diferentes profesores. Esta estrategia nos permitirá romper con las barreras y permitir el trabajo colaborativo entre diferentes áreas afines, desde una perspectiva global.

LA EDUCACION GLOBALIZADA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

La transversalidad curricular como estrategia del profesorado esta unida de forma inexorable a la formación del profesorado, ya que esta significa cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo del Ministerio Español de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (PID2019-108230RB-I00) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (Referencia del proyecto/AEI/10.13039/501100011033). Título del proyecto "Formación del profesorado Universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad".

REFERENCIAS

- Coombs, P. H. (1975). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Fernández Batanero, J. y Velasco, N. (2003). La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 379-392.
- Fernández Batanero, J.M. (2000). Una escuela para todos desde la transversalidad: los Contenidos Transversales. En A. Miñambres y G. Jové (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida, p. 493-498.
- Fernández Batanero, J.M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y natural. *Revista Fuentes*, 5, 1-12.
- Ferrini, R. (1997). La Transversalidad Del Currículum. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-9.
- González Soto, A.P. (2002). Algunas cuestiones sobre aprendizaje (y docencia) ¿Qué debemos saber para enseñar? En A.P. González Soto (coord.): *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: Instituto de Ciencias de la Educación, p. 45-65.

- J. Trilla, J. et al. (1998). *La educación fuera de la escuela ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Jáuregui Mora, S.Z. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista boletín redipe*, 7(11), 65-81.
- Moreno, M. (1999). *El ser social como esencia del currículum*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Nieto Martín, S. (2000). Discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, (322), 305-324.
- Torres Chirinos, A. y Fernández Sánchez, E. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110.

CAPÍTULO 9.

LAS FAKE NEWS: UNA ANÁLISIS EN TIEMPO DE PANDEMIA

Natália Gomes, Pedro Tadeu, Carlos Brigas e Elisabete Brito

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de información tiene posibilitado, en particular en estas tres últimas décadas reforzar la creación y la distribución de la información, generando nuevas oportunidades para que el ser humano pueda de una forma más precisa y consciente entender el mundo que lo rodea. La información, los datos combinados, son ahora el bien más precioso para el ser humano, aún que esta combinación y comprensión sea cada vez más difícil y orientada a maquinas, por su crecimiento exponencial.

En Portugal, desde la década de 90, y en conjunto con la Unión Europea, se han tomado varias iniciativas que han hecho posible que este país se encuentre en la vanguardia en la implementación de iniciativas que promueven la Sociedad de la Información. Entre muchos objetivos e iniciativas destacamos la modernización y digitalización de los servicios, el acceso generalizado a Internet, la banda ancha o, incluso, y fundamentalmente, la oferta a diversos procesos formativos sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. Estos procesos formativos posibilitan mejorar la inclusión, la alfabetización digital y/o la navegación segura en Internet, por parte de la población portuguesa. Procesos formativos fundamentales, que tienen por objetivo reducir el analfabetismo digital, que todavía subsiste.

Así, se destaca la Iniciativa Nacional en Habilidades Digitales e.2030, Portugal INCoDe.2030, que tiene como objetivo estimular y garantizar el desarrollo de las competencias digitales como instrumento para la preparación de una sociedad orientada al futuro y a las nuevas oportunidades que se presenten por el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (FCT, 2021).

Según datos del año de 2020 78,26% de los portugueses usó Internet en 2020 (Marktest, Bareme Internet 2020; ITU, 2021). En el primer semestre de 2021 el 74,9% de la población portuguesa accedió a Internet a través de teléfonos móviles/smartphones (Marktest, Utilização de Internet por plataformas, 2021), y el 88,0% de las familias portuguesas tenían acceso a los servicios de banda ancha fija en su residencia, durante el mismo período de tiempo (ANACOM, 2021).

Cabe señalar también, y como parte del conjunto de medidas adoptadas por el Gobierno portugués, para contener la pandemia COVID-19, que todas las escuelas, de los diferentes ciclos de estudio, se trasladaron a un proceso de aprendizaje en línea, con el objetivo de minimizar el impacto de la pandemia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha así, verificado que los usuarios más frecuentes de Internet en 2020 y 2021 han sido los estudiantes. Este cambio repentino, a la enseñanza a distancia, provocó un aumento de 39,2% en el tráfico de Internet, respecto al mismo semestre del año anterior. El tráfico promedio mensual por acceso fue de 247 GB, un 33,1% más que en el primer semestre de 2020, un semestre en el que ya se estaban sintiendo los efectos del COVID-19 (ANACOM, 2021).

Así podemos afirmar que la Sociedad de la Información, Internet y otras redes han impulsado, a lo largo de estos años, el acceso a la información, especialmente por medio de dispositivos móviles. Ante el imparable crecimiento del volumen de datos y su rápida circulación es importante tomar medidas que aseguren y garanticen el acceso generalizado, exacto, comprobable y verdadero de la información.

Este artículo tiene como objetivo identificar el uso, la frecuencia de uso de las redes sociales en Portugal, en tempo de pandemia, tratando de comprender si los portugueses las consideran una fuente de información válida y confiable. De esta manera, abordamos el tema de las *Fake News* tratando de comprender el perfil de los usuarios portugueses.

2. LAS FAKE NEWS, UNA COMPAÑÍA A LO LARGO DE LA HISTORIA

Si es cierto que la Sociedad de la Información, por un lado, ha estimulado la creación, desarrollo y distribución de la información, no es menos cierto que la creación y distribución masiva de datos en las redes sociales ha dado lugar a una enorme cantidad de información falsa, *Fake News*. Cuestiones de cómo, cuándo, con que propósito y quién las creó son cada vez más difíciles de contestar por su rápida replicación por las redes y entre usuarios.

En los últimos años, la frecuencia mediática de noticias falsas ha aumentado notablemente, interfiriendo negativamente en diversos sectores de la sociedad, como son ejemplo la política, la salud y la seguridad. Términos populares como *Fake News*, posverdad y desinformación han sacado a la luz un enorme problema, de cómo es que el ser humano puede comprobar la veracidad y confiabilidad de la información difundida en Internet (Sintra, 2019).

Las *Fake News* pueden ser consideradas una forma de prensa que consiste en la distribución deliberada de noticias falsas con el objetivo de promover la desinformación y engañar a las personas (Fallis, 2015; Kaplan, 2020; Merriam-Webster, 2021). Disponer de un pensamiento crítico e independiente es clave a la hora de tomar decisiones de forma libre. Las *Fake News*, por su naturaleza, contenido y objetivo que persiguen, impiden la construcción de un juicio racional y bien formado (Comunicación, 2018). El término Fake New también se puede definir como una noticia presentada como fáctica, objetiva y creíble cuando, de hecho, es ficticia (Love, 2007).

Es importante mencionar que el termino *Fake News* solo se vio potenciado por el crecimiento de las tecnologías y el acceso a las plataformas asociadas a Internet, verificándose registros documentados de su existencia, desde el Imperio Romano (Social, 2021). Lo cual nos permite decir que la difusión de información falsa, farsa o medias verdades ha hecho parte de la humanidad desde siempre y pueden ocurrir por conspiraciones políticas, financieras o por falta de información y/ o desconocimiento por parte de la población. Las noticias falsas han alarmado a la comunidad científica, que empieza a cuestionar hasta qué punto es posible reconocer la verdad en el universo informativo (Ochando, 2018).

2.1. Fake news: Internet y las redes sociales

El uso de las nuevas tecnologías y el acceso masivo a Internet, los nuevos hábitos de consumo de información y su fácil intercambio, proporcionado por distintas plataformas, permite a sus usuarios, mediante un simple “clic”, distribuir cualquier tipo de información y / o noticia. Este tipo de noticias no requiere de rigor en su producción y permite la participación de diferentes actores (Fallis, 2015).

La facilidad con la que las *Fake News* se propagan en las redes social se deben a que estas posibilitan la divulgación de noticias engañosas de una forma más sencilla, siendo que estas plataformas utilizan un algoritmo que distribuye el contenido más relevante para cada usuario, logrando que la información que se le muestra a cada uno esté condicionada y filtrada y, por otro lado, los distintos intereses políticos, partidarios, o simplemente una confusión, se vuelven motivos para que de una manera más frecuente se viralice un contenido engañoso (IFJ, s.d.). El anterior paradigma, en el que los medios de comunicación poseían la primacía informativa, ha cambiado rotundamente (Comunicación, 2018).

Otro facto relativo al uso de las redes sociales y la diseminación de *Fake News* dice respecto a que estas redes proporcionan un espacio perfecto para la libre y rápida difusión de noticias atendiendo a patrones que tienden a provocar distintas y apelativas emociones a sus utilizadores (Lerman, K., & Ghosh, R. 2010) (Vosoughi, S.; Roy, D.; Aral, S. 2018). Según los especialistas, esa apelación a las emociones más inmediatas es una de las principales características del contenido falso.

En 2018, el estudio realizado por investigadores del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) (Vosoughi, Roy, & Aral, 2018) ha verificado que las noticias falsas reciben un 70% más de *retuits* que las veraces en la red social Twitter. Posteriormente, en 2019, otro estudio, realizado por AVAAZ demostró que 9,6 millones de españoles, que utilizaban WhatsApp fueron inundados con desinformación y memes odiosos antes de las elecciones (AVAAZ, 2019).

La edición de 2019 de Reuters Digital News Report, en una encuesta realizada a usuarios de 12 países, muestra que en Portugal un 57,5% de los encuestados confía en la mayoría de las noticias que se le presentan y el 60,4% afirma que confía en las noticias que consumen (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2019).

En 2021, esta misma organización junto con OberCom (Observatorio de la Comunicación) presentó un nuevo informe que identificaba que la televisión e Internet (incluyendo redes sociales) siguen siendo la principal fuente de información, de la población portuguesa, con un porcentaje de 17,4%, para Internet y 13,4% para las redes sociales. El 47,7%, de los portugueses señalan que utilizan Facebook para acceder a noticias y un 19,9% Youtube (Journalism & OberCom, 2021).

El intercambio de noticias, en las redes sociales, es una de las prácticas más frecuentes en cuanto al consumo de información online (Journalism & OberCom, 2021). Aunque Facebook y Youtube siguen siendo las redes sociales más utilizadas por los portugueses (73,2% e 65,6%, respetivamente), ambas redes han registrado pérdida de usuarios y consumo de noticias respecto al año de 2020.

Por último, cabe destacar la creciente preocupación por parte de las empresas de periodismo y algunas empresas que gestionan las redes sociales por el creciente número de noticias falsas que circulan en estos medios. Facebook e Instagram han eliminado, desde el inicio de la pandemia hasta abril de 2021, más de 20 millones de contenidos por violar sus políticas de contrainformación y por danos relacionados con la COVID-19 (LUSA, 2021; AVAAZ, 2021).

Los diferentes estudios analizados, en el ámbito de este trabajo, nos permiten concluir que las redes sociales no han, hasta el momento, tomado medidas suficientes para verificar la veracidad de la información y todavía hay mucho camino por recorrer en este campo.

3. MÉTODO

El estudio presentado es de carácter exploratorio-descriptivo encuadrado en un diseño de investigación de metodología de enfoque cuantitativo por cuestionario. El cuestionario se empleó para recopilar la información de los utilizadores de Internet y redes sociales, compuesto por 16 ítems y diseñado ad hoc. Para poder llevar a cabo la ejecución efectiva de este estudio, se han desarrollado las siguientes fases metodológicas:

- Fase exploratoria y de diseño: confección del instrumento siguiendo los objetivos.
- Fase de validación y administración: para la validación del cuestionario se tuvo en consideración si el cuestionario mide la variable que se quiere medir, desde la perspectiva de los sujetos y posteriormente se evaluó el mismo a través de la opinión de 3 doctores expertos. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes y 5 profesores del Politécnico de Guarda-Portugal.
- Fase de análisis de resultados y conclusiones: los datos obtenidos en la investigación se analizaron mediante el programa SPSS 23 con que el que se calcularon estadísticos descriptivos (*e.g.* frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión) e inferenciales (test de Chi Cuadrado de independencia entre dos variables). En todo momento se garantizó la privacidad y confidencialidad de datos.

Se solicitó información general sobre el perfil demográfico de los participantes, así como su nivel de estudio e información de acuerdo con el objetivo del trabajo. Para elaborar el cuestionario se utilizó el *Google Forms*.

4. RESULTADOS

El método de recogida de la información que sustenta este artículo se basó en una búsqueda cuantitativa, con los datos a recoger mediante la aplicación de un cuestionario a los internautas en Portugal, a través de la red social Facebook. Este se aplicó desde mayo a junio. Aunque el cuestionario se dirigió solo a la población de usuarios de Internet

y, en particular, a la red social Facebook, se intentó incorporar tres niveles de representatividad de la población portuguesa (edad, género y escolaridad).

El cuestionario tuvo como objetivo principal comprender:

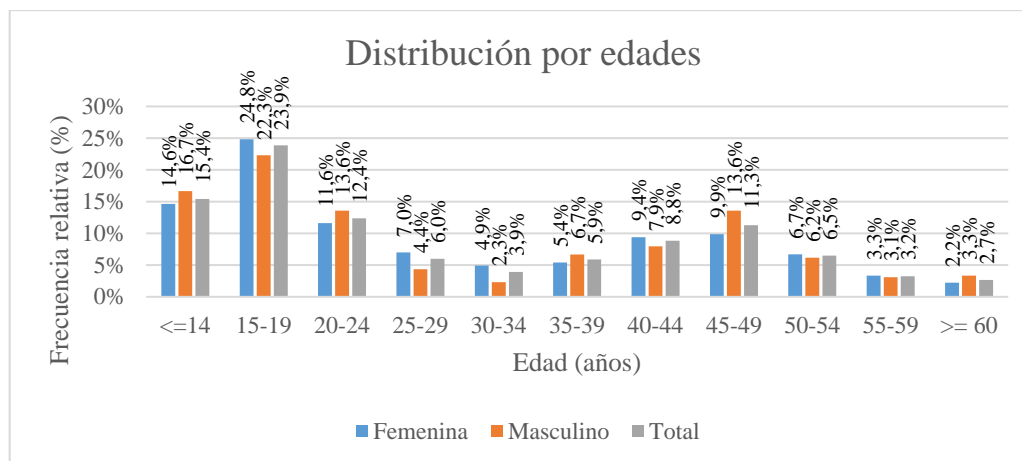
1. Cómo se lleva a cabo y difunde el consumo de noticias en Portugal;
2. Qué confianza deposita el usuario en los contenidos que circulan en las redes sociales y,
3. Qué opinión tienen sobre la desinformación que existe en el contexto del Covid-19.

4.1 Muestra

Además de las NUTS (unidades territoriales estadísticas), Portugal Continental se divide en 18 Distritos más las regiones autónomas de Madeira y Azores. La muestra empleada en este trabajo comprende un total de 1018 personas, de 8 distritos y de las islas, los cuales 61,7% (628) son mujeres. Respecto a la distribución de edades, los grupos que más respuestas han dado son los grupos entre 15 e 19 años seguidos de los que tienen menos de 14 años y posteriormente edades comprendidas entre 20 y 24 años y 45 a 49 años. En total éstos grupos representan 63,0% de la amuestra (Figura 2).

Figura 2

Distribución por edades



En relación con la distribución por distritos portugueses, los más representativos, y con un porcentaje de 73,2% son los distritos de Castelo Branco (43,4%) y Guarda (29,8%). Los restantes inquiridos se distribuyen por Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra, Viseu y las islas.

Si se tiene en cuenta el nivel de estudios, los datos demuestran que 434 inquiridos tienen nivel de estudios superiores (*CTeSP*, Grado, Master, Doctorado) y un total de 584 internautas tiene como nivel de estudio la secundaria y la escolaridad obligatoria.

Analizando la tabla siguiente es posible afirmar que estadísticamente existe dependencia significativa entre el género y la frecuencia de uso de las redes sociales. Se ha verificado que son las mujeres las que utilizan las redes sociales con una mayor frecuencia (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la frecuencia de utilización en función del género

Frecuencia	Género		Total n % línea %columna
	Femenino	Masculino	
	n % línea %columna	n % línea %columna	
Una a dos veces por semana	28	32	60
	46,7%	53,3%	100,0%
	4,5%	8,2%	5,9%
De tres a cinco veces por semana	48	37	85
	56,5%	43,5%	100,0%
	7,6%	9,5%	8,3%
Todos los días	552	321	873
	63,2%	36,8%	100,0%
	87,9%	82,3%	85,8%
Total	628	390	1018
	61,7%	38,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi=7,586$; $p=0,022$; *la frecuencia de uso de las redes sociales está estadísticamente asociada al sexo*

Las mujeres tienen un comportamiento mucho más activo en las redes sociales, las usan más y son más participativas que los hombres y en un mayor número de horas (Tabla 2). El tiempo promedio de conexión a una red social, y para 58,0% de los inquiridos es de entre 1 a 4 horas por día, siendo que de los usuarios que están conectados entre 4 y 6 horas diarias 75% son del género femenino.

Tabla 2

Distribución del número de horas diario en función del género

Tempo de uso	Género		Total n % línea %columna
	Femenino n % línea %columna	Masculino n % línea %columna	
Menos de 1h	99	109	208
	47,6%	52,4%	100,0%
Entre 1 a 2 horas	15,8%	27,9%	20,4%
	205	144	349
Entre 2 a 4 horas	58,7%	41,3%	100,0%
	32,6%	36,9%	34,3%
Entre 4 a 6 horas	163	78	241
	67,6%	32,4%	100,0%
Mas de 6 horas	26,0%	20,0%	23,7%
	93	31	124
Total	75,0%	25,0%	100,0%
	14,8%	7,9%	12,2%
	68	28	96
	70,8%	29,2%	100,0%
	10,8%	7,2%	9,4%
	628	390	1018
	61,7%	38,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi=35,063$; $p=0,000$; *el tiempo de uso de las redes sociales se asocia estadísticamente con el género*

Respeto al tipo de red social más utilizada por los inquiridos, se ha verificado que no existe una red más destacada que otra, aunque Instagram, YouTube, Facebook y WhatsApp son las más señaladas (Tabla 3).

Tabla 3

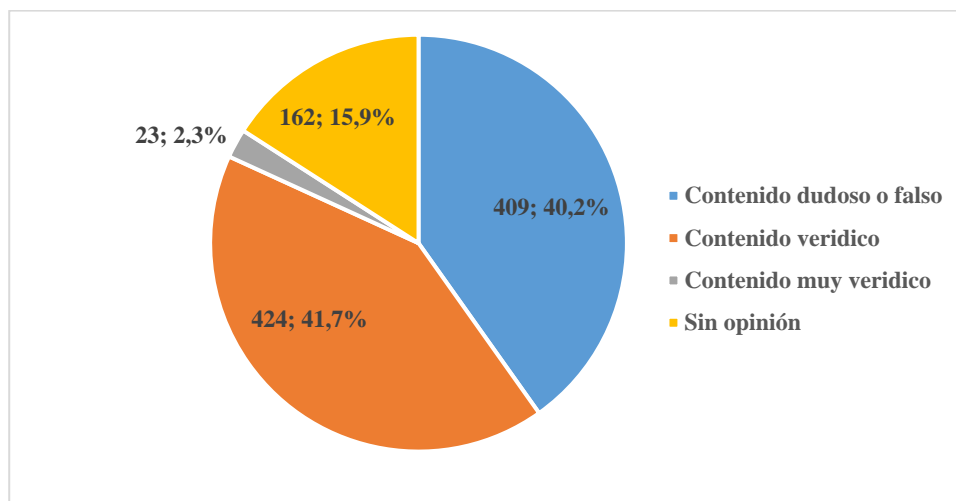
Uso de las redes sociales

Red Social	Respuestas positivas de utilización		% do total de inquiridos (n=1018)
	n	%	
Instagram	553	23,1%	54,3%
YouTube	417	17,4%	41,0%
Facebook	504	21,0%	49,5%
WhatsApp	522	21,8%	51,3%
Twitter	140	5,8%	13,8%
TikTok	93	3,9%	9,1%
Pinterest	65	2,7%	6,4%
Snapchat	101	4,2%	9,9%
	2395	100,0%	

Se preguntó la opinión sobre las redes sociales y su contenido. Los resultados reflejan que 40,2% consideran que su *Contenido es dudoso o falso*, 41,7% consideran que el *Contenido es verídico* y 2,3% que el *Contenido es muy verídico* (Figura 3).

Figura 3

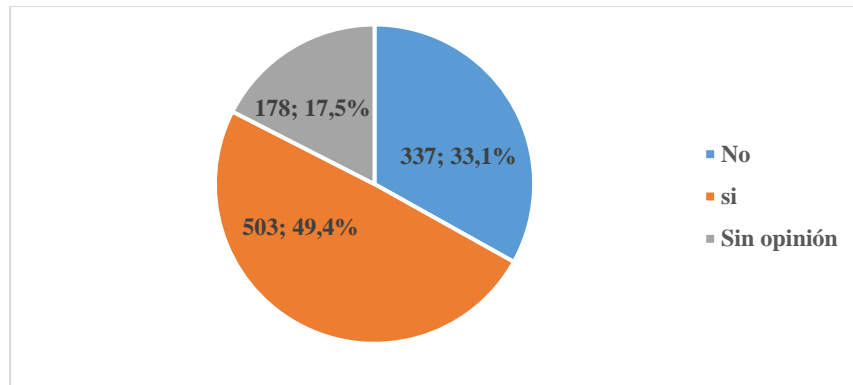
Opinión sobre las redes sociales y veracidad de la información



Sobre la veracidad de la información expuesta en las redes sociales, un número muy alto de usuarios, 49,4% considera que *Si* esto es que las redes sociales son una buen fuente de información; 33,1% que *No* y 17,5% no tiene opinión formada al respecto (Figura 4).

Figura 4

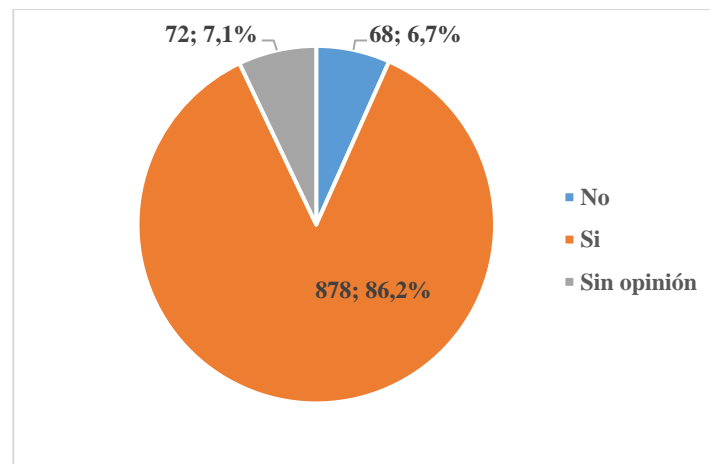
La redes sociales son una buena fuente de información



Del estudio podemos concluir que existe una preocupación evidente por parte de la gente respecto a la existencia de noticias falsas. Un porcentaje muy alto de usuarios (86,2%) ha afirmado sentir preocupación por existir noticias falsas en las redes sociales. (Figura 5).

Figura 5

Preocupación sobre la existencia de noticias falsas



Por último, se ha cuestionado los usuarios si han recibido, en sus redes sociales, información sobre el Covid – 19, en particular noticias sobre que el Covid es menos grave que una gripe o un resfriado. Los resultados demuestran que un 40,2% afirma haber leído y mirado esa noticia, 21,0% de los inquiridos ha señalado que no *tuvo acceso a este tipo de información*, 18,5% ha *verificado la veracidad de esta información en otras fuentes de información* y apenas un 14,5% afirmó ter *verificado la veracidad de esta información en fuentes oficiales* (Tabla 4).

Tabla 4

Las redes sociales y la noticia del COVID-19

Las primeras publicaciones que han aparecido en redes sociales acerca de Coronavirus informan que el virus es menos grave que el virus de la gripe	Respuestas positivas		% do total de inquiridos (n=1018)
	n	%	
No tuvo acceso a este tipo de información	214	17,9%	21,0%
Verificado en fuentes oficiales	148	12,4%	14,5%
Verificadas otras fuentes de información	188	15,8%	18,5%
Reaccionó a esta publicación	30	2,5%	2,9%
Comentado sobre este tipo de publicaciones	16	1,3%	1,6%
Compartió esta información en las redes sociales	35	2,9%	3,4%
Solamente leído/miré la publicación	409	34,3%	40,2%
Ignoré este post	153	12,8%	15,0%
	1193	100,0%	

5. CONCLUSIONES

Como vimos en la introducción, con la expansión de las tecnologías, Internet y redes sociales, y su uso masivo, las noticias falsas, la desinformación se difunde de manera más rápida y a un mayor número de personas, interfiriendo de forma negativa e intencionada en diversos sectores de la sociedad.

Esta situación ha suscitado una gran preocupación en todos los sectores y en la actualidad existe una tendencia mucho mayor a validar la veracidad de la información proporcionada en Internet aún que todavía sea imposible validar todos los contenidos que circulan por las redes.

Existe una diferencia significativa en el uso de las redes sociales por parte de la población femenina portuguesa. Estadísticamente estas son las que pasan y dedican más tiempo en las redes sociales.

El Instagram, Youtube, Facebook y WhatsApp son las redes sociales más utilizadas por los internautas encuestados.

Cuando cuestionados sobre la veracidad de los contenidos, que circulan en las redes sociales, verificamos que hay una clara división entre los inquiridos, entre aquellos que creen que los contenidos publicados son creíbles y aquellos que tiene dudas sobre su

veracidad. No obstante, un número significativo de usuarios afirma que las redes son un buen medio para obtener información;

Un gran número de encuestados expresó preocupación por la veracidad de la información que circula en las redes sociales;

Cuando se les preguntó específicamente sobre el tema COVID-19, y cómo obtuvieron información sobre la pandemia, verificamos que una mayoría significativa no accedió a fuentes oficiales para verificar la veracidad del contenido difundido en sus redes sociales.

Este estudio nos permite afirmar que existe una clara división entre los usuarios que consideran las redes sociales como una buena fuente de información y quienes tienen muchas dudas sobre la veracidad de la información que circula en estas plataformas. Cabe señalar que una gran mayoría de los encuestados considera que existe un problema real en la veracidad de la información que circula en las redes sociales.

Además, el estudio demuestra un comportamiento errático, por parte de los usuarios de las redes sociales, cuando cuestionados sobre cómo han obtenido y validado determinada información, en este caso sobre una noticia falsa sobre el COVID-19.

Por consiguiente, es importante educar los internautas para que sean críticos hacia la información que reciben, discernir entre lo relevante y lo intrascendente. Las escuelas deben desarrollar un currículum para enseñar a los estudiantes a discernir entre información verdadera y falsas. Ante esta situación es importante que haya una estrategia global de los países que pase por la alfabetización digital de combate a las *Fake News*.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está financiado con Fondos Nacionales a través de la FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto Ref^a UIDB / 05507/2020. También queremos agradecer al Centro de Estudios en Educación e Innovación (CI&DEI) y al Politécnico de Guarda por su apoyo.

REFERENCIAS

Merriam-Webster. (01 de 10 de 2021). *The Real Story of 'Fake News'*. Obtido de Merriam-Webster: «The Real Story of 'Fake News' - The term seems to have emerged around the end of the 19th century». Merriam-Webster. Words We're Watching (em inglês)

- ANACOM. (01 de 10 de 2021). *Serviço de acesso à Internet em local fixo - 1.º semestre de 2021*. Obtido de ANACOM: <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1698701>
- ANACOM. (2021). *Serviço de acesso à Internet em local fixo 1S2021*. https://www.anacom.pt/streaming/SAI1S2021.pdf?contentId=1698721&field=ATTACHED_FILE:ANACOM
- AVAAZ. (26 de 04 de 2019). *WHATSAPP - SOCIAL MEDIA'S DARK WEB*. (AVAAZ, Ed.) Obtido em 06 de 09 de 2021, de AVAAZ: https://avaazimages.avaaz.org/Avaaz_SpanishWhatsApp_FINAL.pdf
- AVAAZ. (11 de 05 de 2021). *Facebook's Climate of Deception: How Viral Misinformation Fuels the Climate Emergency*. Obtido em 05 de 09 de 2021, de AVAAZ: https://secure.avaaz.org/campaign/en/facebook_climate_misinformation/
- Comunicación, E. d. (2018). *Influencia de las noticias falsas en la opinión pública*. España: Servimedia
- Fallis, D. (2015). What is disinformation? *Library Trends*, 63(3), 401-426. <https://doi.org/10.1353/lib.2015.0014>
- FCT. (01 de 10 de 2021). *Portugal INCoDe.2030*. Obtido de Fundação para a Ciência e Tecnologia: <https://www.fct.pt/dsi/portugalincode2030/>
- IFJ. (s.d.). *¿QUÉ SON LAS FAKE NEWS? GUÍA PARA COMBATIR LA DESINFORMACIÓN*. Obtido em 05 de 09 de 2021, de International Federation of Journalists: https://www.ifj.org/fileadmin/user_upload/Fake_News_-_FIP_AmLat.pdf
- ITU. (25 de 10 de 2021). *Individuals using the Internet (% of population) - Portugal*. Obtido de The World Bank data: <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=PT>
- Journalism, O. —R. (2021). *Digital News Report Portugal 2021*. OberCom — Reuters Institute for the Study of Journalism. Obtido em 10 de 09 de 2021, de https://obercom.pt/wp-content/uploads/2021/06/DNR_PT_2021_final.pdf
- Journalism, R. I., & OberCom, O.—O. (2021). *Digital News Report Portugal 2021*. Reuters Institute for the Study of Journalism. Obtido em 02 de 09 de 2021, de https://obercom.pt/wp-content/uploads/2021/06/DNR_PT_2021_final.pdf

- Kaplan, A. (2020). Social Media, and Fake News: Is this the end of democracy? *Artificial Intelligence, Social Media, and Digital Transformation in Media & Society*. doi:10.26650/B/SS07.2020.013.09
- Lerman, K., & Ghosh, R. (2010). Information contagion: An empirical study of the spread of news on Digg and Twitter social networks. *Icwsn*, 10, 90-97
- LUSA. (21 de 05 de 2021). *Fake News: Facebook e Instagram retiraram até Abril mais de 18 milhões de conteúdos sobre covid-19*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt/2021/05/19/sociedade/noticia/fake-news-facebook-instagram-retiraram-ate-abril-18-milhoes-conteudos-covid19-1963276>
- Love, R. (2007). Before Jon Stewart. *Columbia Journalism Review*, 45(6), 33–37
- Marktest. (01 de 10 de 2021). *Bareme Internet de 2020, Internet*. Obtido de Marktest Portugal: <https://www.marktest.com/wap/a/grp/p~40.aspx>
- Marktest. (20 de 11 de 2021). *Utilização de Internet por plataformas*. Obtido de Marktest: <https://www.marktest.com/wap/a/n/id~27e2.aspx>
- Newman, N. (2020). *Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2020*: Reuters Institute for the Study of Journalism. Obtido em 15 de 09 de 2021, de https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-01/Newman_Journalism_and_Media_Predictions_2020_Final.pdf
- Ochando, M. B. (2018). *Manuel El problema de las noticias falsas: detección y contramedidas*. Madrid-Espanha: Universidad Complutense de Madrid. Obtido de <http://hdl.handle.net/10760/33171>
- Reuters Institute for the Study of Journalism. (2019). *Digital News Report 2019*. Reuters Institute for the Study of Journalism
- Sintra, M. C. (06 de 2019). *Fake News e a Desinformação: Perspetivar comportamentos e estratégias informacionais*. Lisboa: NOVAFCSH
- Social, C. (Ed.). (20 de 06 de 2021). *O surgimento das fake news*. Obtido em 05 de 09 de 2021, de Contexto Social: <http://contextosocial.com.br/o-surgimento-das-fake-news>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (9 de March de 2018). The spread of true and false news online. *SCIENCE*, 359(6380), 1146-1151. doi:10.1126/science.aap9559

CAPÍTULO 10.

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DEL *PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE* Y EL *ART THINKING*: SU REFLEJO EN LOS SÍMBOLOS DE LA TRANSICIÓN¹ ESPAÑOLA

Andrés Palma Valenzuela, M^a Montserrat Pastor Blázquez

1. INTRODUCCIÓN.

Las competencias en la formación del profesorado es un tema trabajado desde hace tiempo, tanto desde de las competencias en Ciencias Sociales, CCSS, en el título de Maestro de Educación Primaria como en de su evaluación en CCSS (Clemente y Pastor, 2011 y 2012). Su incorporación al currículo de Educación Infantil y Primaria, tampoco es muy lejana pues es con la LOMCE (2013) cuando éstas se integran primero en el currículo de Primaria. Antes, y desde la LOGSE (1990), se hablaba de “capacidades” mediante expresiones como: conocer, relacionar, observar, adquirir, utilizar, comprender, aplicar, conocer... Con la LOE (2006) se ceñían de forma exclusiva a describir los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que se establece el currículo básico de Educación Primaria, según las pautas de la L. O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, además de señalar los objetivos, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación, incorpora el aprendizaje por competencias. Siguiendo la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre del 2006, se fijan las “Competencias clave” para el aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares, renovando ello la práctica docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se proponen nuevos enfoques del aprendizaje y la evaluación, que cambian el trabajo del alumnado con planteamientos metodológicos innovadores.

Es la competencia una mezcla de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento,

¹ Esta investigación forma parte de las actividades realizadas en el marco del Proyecto “Las competencias docentes del profesorado para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes” (COMPROP, (PGC2018-094491-B-C3) y del Grupo de Investigación “Universidad Escuela y Sociedad” (UNES, Hum 895).

que actúan a la vez para lograr una acción eficaz. Se define como un “saber hacer”, definiéndose el aprendizaje basado en competencias por su transversalidad, dinamismo e integralidad (BOE, nº 52, 2014 p. 19350). Se concreta el término “competencia” como la capacidad para aplicar integradamente los contenidos de cada enseñanza y etapa educativa y lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (BOE, nº 52, 2014, p. 19351). Se identifican 7 competencias clave y se describen los conocimientos, capacidades y actitudes ligados a ellas: 1) comunicación lingüística, 2) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 3) competencia digital, 4) aprender a aprender, 5) competencias sociales y cívicas, 6) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y 7) conciencia y expresiones culturales. Se señala además que, para su logro e integración en el currículo deben diseñarse actividades de aprendizaje que permitan alcanzar los resultados de aprendizaje de varias competencias a la vez (BOE, nº 52, 2014, p. 19352).

Dado que la enseñanza/aprendizaje basada en competencias requiere una metodología interdisciplinar, significativa, activa y experiencial resaltamos así una de las claves didácticas de esta propuesta. Acudimos para ello al *Pedagogical Content Knowledge*, PCK y el *Art Thinking*, ATh, para analizar los símbolos de la Transición Española. La segunda clave, que respalda nuestra iniciativa centrada también en estos símbolos, se recoge en la normativa de la materia “CCSS para la Educación Primaria”, pues enseñar CCSS es según el R.D. aprender a respetar los Derechos Humanos, DDHH, como base de la democracia y la comprensión de las diferencias existentes entre los valores de las distintas religiones o grupos étnicos y aceptar los DDHH básicos. Tal actitud exige además mostrar sentido de la responsabilidad, comprensión y respeto hacia los valores necesarios para garantizar la cohesión comunitaria y el respeto de los principios democráticos (BOE, nº 52, 2014, p. 19373).

Medio siglo después del inicio de la Transición (1975-2021), como época en que se definen las esperanzas de concordia y reconciliación que albergaban los españoles desde final de la década de los setenta, tras un tiempo de dolor, sufrimiento y división cuyo escenario fue la Guerra Civil y la Dictadura, surgió un conjunto de símbolos reveladores de este cambio político, social y educativo. Y en tal sentido, el interrogante que planteamos es si los valores cívico-democráticos derivados de una época de transición política, encarnados en símbolos que detallaremos después, están hoy presentes en la escuela, en el espíritu de los docentes y en el alumnado. Si los valores de concordia,

consenso, igualdad, diálogo, pacto, reconciliación, democracia y libertad poseen algún significado para nuestros estudiantes, futuros formadores de las generaciones venideras.

Una valoración inicial nos lleva a constatar que no solo están olvidados en las aulas, sino también en parte de la sociedad española. Y ello, a pesar de ser iconos que llenaron la vida social y cultural española y beben de los cambios iniciados tras la muerte del Dictador en 1975. Ligados a los hechos que marcan el proceso de transición, su cristalización definitiva continuará durante el primer Gobierno del PSOE, tras la victoria de este partido en las elecciones generales de 1982. Tales símbolos han sido registrados e investigados por múltiples vías y, en su conjunto han quedado englobados a nuestro juicio en la pintura, cartel y escultura de *El Abrazo*, de Juan Genovés. No siendo casual que el Cuadro de *El Abrazo* se exponga hoy en la “Sala Constitucional” del Congreso de los Diputados, junto a los retratos de los siete “padres” de la Constitución de 1978².

Buscó Genovés expresar aquí la deseada reconciliación nacional en un momento histórico crucial, antecediéndole una idea concreta por éste en 1965 mediante una obra que representaba una multitud, vista lejana y desde arriba, en tránsito hacia un punto de encuentro. Madurada la intuición, plasmó entre 1974 y 1976 el instante del encuentro, recogiendo la pintura el movimiento de sus protagonistas que inician una búsqueda mutua con los brazos abiertos. Parece evidente «que las muestras de efusividad se confunden con el desorden de lo espontáneo, como si el artista hubiese tenido una cámara entre las manos más que una paleta. La acción se enfatiza con [un] fondo vacío [...] capaz de aplacar el tiempo y congelarlo» (Blázquez, 2018, p. 31). Desde un aséptico escenario que sustrae a sus actores de todo tiempo y lugar, la pintura pasó a ser un icono cuando la Junta Democrática pidió a su autor un Cartel para su campaña pro Amnistía. Por su gran carga simbólica, la presencia de reproducciones de *El Abrazo* se prodigó como Cartel en múltiples lugares desde 1976, compartiendo espacio con otros signos de la Transición. En 2003, se convirtió en escultura por iniciativa de diversos colectivos sociales y sindicales por obra del mismo Genovés en la madrileña Plaza de Antón Martín, para honrar la memoria de los abogados laboristas de Atocha, asesinados en 1977, en cuyo

² Desde el 8 de junio del 2018, está expuesto en el Congreso de los Diputados: Edificio: Ampliación I, 1ª planta, en el Área A00145, en la “Sala Constitucional”, como obra en depósito temporal por un período de 3 años, ampliables a 5, procedente del Museo Nacional “Centro de Arte Reina Sofía” (MNCARS). Con anterioridad al 8 de junio del 2018, se hallaba expuesto el cuadro, desde 2016, en el Edificio III. Planta baja, Área A01032. (Información cortesía del Servicio de Información y Difusión de Fondos Archivísticos-Dpto. de Archivo y del Dpto. de Patrimonio Histórico-Artístico y Adquisición, del Congreso de los Diputados).

despacho colgaba una copia del cartel, que también fue usado por la ONG «Amnistía Internacional».

Frente a otras, las creaciones de genovés pueden ayudar a mejorar el conocimiento histórico y a desarrollar vías de diálogo, igualdad, respeto y concordia entre las nuevas generaciones de docentes, mediante un acercamiento a la Transición. Orientado todo a mejorar la comprensión de la trascendencia y el valor de un momento que una gran reconciliación nacional, fruto de la determinación y buena voluntad de gran parte de la clase política y de la sociedad; entonces empeñada en hallar horizontes de convivencia para superar la Guerra Civil y posterior Dictadura, mediante un proceso que pronto se convirtió en referente democrático para la comunidad internacional. Resulta positivo constatar además el poder conciliador de *El Abrazo*, reconocido tanto por la mayoría de la izquierda como por las demás sensibilidades políticas presentes en el primer gobierno de la Transición. Desde cuyo Ministerio de Cultura se reconoció, tras la compra de la obra por el Estado en 1980 (Díez-Guardiola, 2019), que su valor residía no sólo «en su calidad artística y en su planteamiento conceptual» sino en ser «el símbolo de nuestra transición hacia la democracia y el [...] anhelo de la reconciliación definitiva entre las que A. Machado denominó «las dos Españas» (Quaggio, 2011 p. 20 y Cruz, 1980).

La pintura de 1976, como cuadro y cartel primero, y escultura desde 2003, ofrecen a nuestro juicio grandes posibilidades para entender un período histórico cuyo alcance ignora gran parte del actual alumnado universitario, y quizá también un sector del profesorado, por sorprendente que ello parezca a quienes vivieron la Transición en primera línea. Revelando ello la necesidad de mejorar la comprensión de tan singular etapa de nuestra reciente historia como condición para entender un ciclo temporal que, protagonizado por los bisabuelos, abuelos y abuelas de la actual generación, supone una realidad ajena y lejana en el tiempo para gran parte del actual alumnado, a pesar de que su conocimiento sea obligado para entender la actual realidad política y social española.

2. METODOLOGÍA.

2.1. Objetivos

-Propiciar en los docentes en formación y en activo una aproximación a lo real, “competencia de iniciativa y espíritu emprendedor”, que faciliten su percepción de la dinámica de los contextos históricos y los problemas sociales y el diseño actividades didácticas que ayuden al alumnado a comprender las situaciones que vivirá en su entorno desde las claves pedagógicas de Shulman sobre el PCK y la metodología ATh.

-Promover el desarrollo de competencias de interés social y cultural básicas para la formación de docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato: “competencia conciencia y expresiones culturales”, para integrar el estudio histórico-geográfico desde un enfoque instructivo y cultural; “competencias sociales y cívicas”, para promover la cultura de paz y los valores democráticos; “competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”, para reconocer la interconexión entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico; y la “competencia aprender a aprender”, para desarrollar conductas ciudadanas adecuadas a un futuro sostenible.

-Capacitar en la “competencia comunicación lingüística”, para la utilización de testimonios escritos y orales como fuente de información histórica del contexto que rodeó *El Abrazo* de Genovés, muy explicativo del simbolismo que representó en la Transición y condujo al modelo de Estado establecido por la Constitución de 1978.

- Propiciar una actitud, interés y esfuerzo adecuados para el aprendizaje y uso de las nuevas tecnologías de la información, “competencia digital”, para obtener documentación de la Transición y del *El Abrazo* en sus diversas versiones.

2.2.Modelo

Como fuentes de inspiración en la toma de decisiones de índole metodológica, tomamos dos grandes referencias: el ATh, muy innovador frente a planteamientos convencionales; y las propuestas pedagógicas de Shulman.

El aporte de Shulman a la formación de maestros y docentes en activo es muy loable. Como señala Abell (2007), el conocimiento profesional del profesorado resulta clave para organizar con éxito esta formación. Distinguió Shulman (1987) 7 categorías de conocimiento: del contenido (SMK), del currículo (CUK), pedagógico del contenido (PCK), pedagógico general (GPK), de los estudiantes y sus características (LK), del contexto educacional (CK), y de los valores, propósitos y fines de la educación (VAK). Fijadas éstas, muchos investigadores propusieron el PCK como variable central en la formación de profesores. Tal conocimiento, según Shulman (1986, 1987), implica la comprensión de cómo ciertos temas o problemas del contenido a enseñar se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y habilidades del alumnado.

Aunque la enseñanza de una materia exige su conocimiento previo, la experiencia indica que conocer más de algo no supone que tal saber se traslade sin más al alumnado. Lograr resultados de enseñanza exige contar con un PCK que inicie al docente en el uso mecanismos/estrategias que amplíen el conocimiento del alumnado y lo impliquen en la

actividad planteada. Es el proceso de convertir un contenido en materia escolar, de cómo explicarlo y de abrir caminos alternativos cuando se fracasa. Aunque es importante saber para la acción educativa, no basta según Shulman (1986) con acumular conocimiento si éste no sirve para enseñar, debiendo superarse la mera instrucción con métodos basados en el descubrimiento y la indagación. Su modelo formativo logró gran éxito y por ello se asume en las competencias diseñando problemas de investigación, la autonomía del alumnado y propuestas de trabajo en el entorno para resolver éstos.

La metodología del ATh genera conocimientos basados en estrategias artísticas y visuales y traslada a lo educativo la realidad social mediante el lenguaje audiovisual de la imagen como vía de creación de saber. Plantea una integración del conocimiento donde las emociones son relevantes por el gran influjo actual de las imágenes en las opiniones y actitudes humanas, sobre todo desde las redes sociales, que imponen con la fuerza de la imagen “su furia” (Fontcuberta, 2016). Y esto con la certeza de ser parte de “un orden visual distinto [...] marcado por tres factores: inmaterialidad y transmitibilidad de la imagen; profusión y disponibilidad; y su aporte decisivo a la enciclopedia del saber y de la comunicación” (Acaso, 2017, p. 2). El impacto de la tecnología de la comunicación es grande al generar un mundo virtual que invade el real con el poder de la imagen. “Las imágenes ya no solo están en todas partes, sino que están furiosas; han dejado de tener un papel pasivo para adquirir otro de violenta actividad que consigue que lo que pensamos se conecte con lo que hacemos, de manera que no solo dicen, sino que hacen” (Acaso, 2017, p. 2). Así, y seguros de que el ATh desarrolla bien las 7 competencias, lanzamos dos interrogantes: ¿Qué hacer en la Educación? ¿Qué aporta el ATh?, siendo esta nuestra primera respuesta: es sistema óptimo para organizar arquitecturas de transmisión de contenidos y un eje para crear estructuras generadoras de conocimiento en el proceso educativo. Y por ello sugerimos abrir estas propuestas con una Performance de lo transmitido como imagen por Genovés.

Imagen 1: *El Abrazo*, Cuadro de Juan Genovés, 1976.



Fuente: Fotografía cedida por el Servicio de Información y Difusión de Fondos Archivísticos-Dpto. de Archivo y el Dpto. de Patrimonio Histórico-Artístico y Adquisición, del Congreso de los Diputados.

Tabla 1: Ficha técnica del cuadro de Juan Genovés *El Abrazo*

Medidas sin marco: 151x 201 cm
Pintura en soporte lienzo
Técnica pictórica: Acrílico y marco-soporte de

Fuente: Información cortesía del Servicio de Información y Difusión de Fondos Archivísticos-Dpto. de Archivo y del Dpto. de Patrimonio Histórico-Artístico y Adquisición, del Congreso de los Diputados

Imagen 2: Sala Constitucional del Congreso de los Diputados con el cuadro *El Abrazo* de Juan Genovés



Fuente: Fotografía cedida por el Servicio de Información y Difusión de Fondos Archivísticos-Dpto. de Archivo y el Dpto. de Patrimonio Histórico-Artístico y Adquisición, del Congreso de los Diputados.

Imagen 3: Monumento a los abogados de Atocha. Adaptación tridimensional de la obra escultórica de Juan Genovés, *El Abrazo*. Plaza de Antón Martín, Madrid



Fuente: Fotografía cedida del Archivo Fotográfico del profesor Aurelio Santisteban Cimarro, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

3. RESULTADOS

El resultado global cuyo logro pretende esta propuesta es la mejora del conocimiento histórico y el desarrollo de vías de diálogo, igualdad, respeto y concordia entre los docentes en formación, mediante el conocimiento de la etapa histórica de la Transición a través de sus símbolos sintetizados en la obra de Genovés.

Se introducen estos símbolos mediante la Exposición que, en el XXX aniversario de las primeras elecciones libres, se celebró en Madrid en junio del 2007 en el Círculo de Bellas Artes, con más de trescientos objetos/documentos, en la muestra “Tiempos de Transición”, organizada por la Fundación “Pablo Iglesias”; y los reportajes de R. Gómez en *El País*, sobre los trabajos difundidos en el programa «Hoy por Hoy» de la SER que rastrearon algunos objetos míticos de la Transición (1996, p. 1).

Proponemos como primer símbolo el programa de TVE “La Clave”, creado en 1976 por J. L. Balbín. “En aquellos años convulsos [...fue] un instrumento a favor del cambio” (Gómez, 2012, p. 1). Y como segundo, la figura de Adolfo Suárez. Designado Presidente de Gobierno- aún no democrático- en julio de 1976 en sustitución de Arias Navarro, fue hito de la Transición como símbolo de democracia y concordia. Lideró múltiples cambios que liquidaron el franquismo e instauró un sistema democrático basado en: la legalización y diálogo con todos los grupos políticos y fuerzas sociales y sindicales; la convocatoria de unas elecciones generales; y la dotación de una Constitución reguladora de una forma de Estado que restableció los derechos y deberes de toda la ciudadanía. Siendo en tal contexto otro signo muy relevante la homilía del Cardenal Tarancón en la ceremonia de entronización del Rey Juan Carlos en la madrileña iglesia de los Jerónimos en 1975 (Sebastián, 2016)

Una de las primeras acciones de la reforma política, “símbolo de la reconciliación de todos los miembros de la Nación” (Decreto Ley 10/1976 de 30 de julio), fue la concesión de una “amnistía parcial” a presos políticos; ampliada en 1977 con la “Ley de Amnistía” (Ley 46/1977, de 15 de octubre) para eliminar ciertos efectos jurídicos que amenazaban la consolidación del proceso de cambio. Acordada por todas las fuerzas políticas –excepto Alianza Popular–, cerró un “Pacto del olvido” orientado a la reconciliación y al asentamiento de la Democracia en España.

Otra expresión de concordia, fue la aprobación por las Cortes franquistas del proyecto de la “Ley de Reforma Política” que anuló el régimen del que provenían. Tras su ratificación por Referéndum en diciembre de 1976 y su promulgación en enero de 1977, se convocaron unas elecciones democráticas. Como signo de tal cambio democrático, se conservan parte de los “viejos escaños” como escenario donde sus ocupantes pasaron de ser procuradores franquistas a diputados democráticos. Algunos fueron rescatados por parlamentarios que los adquirieron por 14.000 pesetas al modificarse el hemiciclo años después, según testimonio de J. Bono, quien posee el escaño donde vivió como diputado el fallido golpe militar de febrero de 1981.

También fue símbolo del pacto con la oposición, aún ilegal, la “peluca” utilizada en 1976 por del Secretario General del Partido Comunista, PCE, Santiago Carrillo, para llegar secretamente a Madrid, donde fue detenido. Fue ésta devuelta a Carrillo en 1996, convirtiéndose en símbolo de la reunión mantenida con Suárez en febrero de 1977, denominada “Pacto entre caballeros” (Pinilla, 2017), y tras la cual fue legalizado en abril de 1977 en PCE. Tal actitud de diálogo quedó así recogida en la pág. 632 de las *Memorias* (1993, 5ª Ed.) de Carrillo: “En el año 1976 ya no existían barreras [...] entre la oposición y los reformistas de régimen. Informaciones y opiniones políticas fluían fácilmente [...] de modo que [...] no sabías si las sugerencias que te hacían venían de la oposición o del Gobierno” (Lub, 2017, p. 1).

Junto a los símbolos políticos hay tres símbolos de carácter musical: una canción del autor pop José M^a López Sanfeliu, “Kiko Veneno” y dos temas de grupos musicales distintos: “Jarcha” y “Vino tinto” (Zas, 2014). El tema de Kiko V. “Volando Voy”, de su álbum “La leyenda del tiempo”, encarnó el anhelo de libertad existente. Nacido de la improvisación y la magia, e inspirado en el título homónimo de un poema de García Lorca de su obra “Así que pasen cinco años”, fue popularizado por Camarón de la Isla. El crítico musical Diego Manrique lo valoró como “fruto de la transición y un himno de la España democrática, cuyo tema define las esperanzas que invadían a los españoles

[...entonces]. Hoy [...] podría ser un buen himno nacional” y el productor Juan de Dios Martín, como portador de “un mensaje y una actitud positiva universal y atemporal” (Navas, 2020, p. 1) que facilita la identificación del oyente. En el caso de “Jarcha”, su tema “Libertad sin ira”, utilizada para promocionar *Diario 16* -cuyo primer número es del 18 de octubre de 1976-, adquirió un fuerte carácter simbólico. Dos meses después se difundió el tema “Habla pueblo habla” del grupo “Vino Tinto”, usado en el Referéndum de diciembre del 76. Ambas composiciones pasan por ser himnos y símbolos de la Transición y de aquella joven democracia.

El 24 de enero de 1977 tuvo lugar en el nº 55 de la calle de Atocha de Madrid un trágico atentado contra el despacho de un grupo de abogados laboristas del PCE y Comisiones Obreras. Perpetrado por tres pistoleros de extrema derecha, dejó cinco víctimas mortales y cuatro heridos. Aquel “despacho”, hoy vacío, conforma un símbolo que marcó el devenir de la Transición. Se conservan algunos objetos de aquel lugar como la “agenda” de una de las víctimas, cuyas páginas muestran un tiempo paralizado y evocan un recuerdo que pervive en la memoria colectiva de la ciudadanía.

En los comicios del 15 de junio de 1977, “primeras elecciones libres” tras la Dictadura, venció “Unión de Centro Democrático” (UCD), liderada por A. Suárez quien, como primer Presidente de la nueva democracia, ejerció su función a través del consenso y el diálogo. Tras la promulgación de la “Ley de Amnistía” referida, se alcanzaron, el 27 de octubre de 1977, los “Pactos de la Moncloa”, integrados por un “Acuerdo sobre el programa de saneamiento y reforma de la economía” y otro “sobre el programa de actuación jurídica y política”. Se buscó con ellos la estabilización de la transición al sistema democrático acordado entre el Gobierno electo y la Legislatura constituyente, con el apoyo de los partidos políticos y asociaciones empresariales y sindicales. Fruto de un gran consenso, hasta entonces inexistente, poseen un fuerte carácter simbólico que expresa el espíritu de entendimiento y acuerdo alcanzado.

La verdadera reforma democrática que derogó la “legalidad” franquista sólo se materializó con la Constitución de 1978, ratificada mediante referéndum el 6 de diciembre de 1978, y convertida en símbolo del consenso establecido por sus siete “padres” redactores: Gabriel Cisneros Laborda, Miguel Herrero y Rodríguez de Miñón y José Pedro Pérez-Llorca Rodrigo (UCD); Gregorio Peces Barba (PSOE); Jordi Solé Tura (PCE); Manuel Fraga Iribarne (AP) y Miquel Roca i Junyent (Minoría catalana). Tras su aprobación, el Congreso de Diputados pasó a ser el mejor escenario para

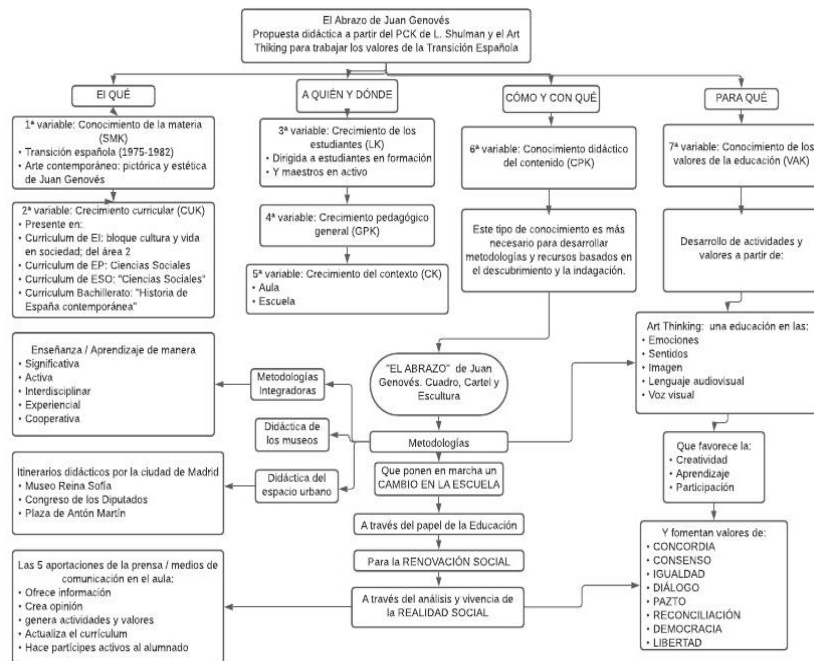
conservar su primer ejemplar, junto con la “pluma” con la que el Rey Juan Carlos I firmó dicha Constitución; custodiándose tales elementos en su Archivo.

Cerrada la legislatura constituyente, se convocaron elecciones generales en marzo de 1979, renovando UCD su victoria. Se alargó la Legislatura hasta las terceras elecciones de 1982 en las que, tras la victoria del PSOE, Felipe González llegó a la Presidencia del Gobierno. Por primera vez, desde 1936, un partido de izquierdas formaba Gobierno, considerándose este momento el final de la Transición, a pesar de que ciertos historiadores la extiendan, con el ingreso en la CEE y la OTAN, hasta 1986. Fue la I Legislatura escenario de dos hechos que pusieron a prueba la nueva democracia, con sus valores de concordia, consenso, diálogo, pacto, reconciliación, democracia y libertad. De una parte, la dimisión del Presidente Suárez, en enero de 1981 y, en febrero; y de otra, el fallido golpe militar del 23-F. Símbolo del apoyo de los grupos políticos, la sociedad española, y las fuerzas militares que rechazaron la acción, fue la mayoría absoluta lograda el 25 de febrero en el Congreso de los Diputados por el nuevo Presidente Calvo Sotelo, de UCD; en cuya sesión de investidura se leyó una Declaración Institucional a favor de la Constitución y la Democracia.

4. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

El interrogante planteado al iniciar esta exposición proponía el análisis del nivel de conocimiento del período histórico de la Transición española y de la presencia de los valores cívico-democráticos derivados de aquella época en el sistema educativo.

Los hallazgos derivados de la existencia de un conjunto de símbolos, brevemente definidos, revelan un gran desconocimiento de dichas realidades. Llevándonos tal constatación a formular una propuesta didáctica que concrete la recuperación desde las CCSS de los valores de concordia, consenso, igualdad, diálogo, pacto, reconciliación, democracia y libertad, a partir del PCK y Ath. Desde tales premisas hemos plasmado las consideraciones presentes en los diferentes apartados de este trabajo, a modo de conclusiones, a través de un **Mapa Conceptual**, que permita visualizar las diferentes conexiones interdisciplinares, desde las aportaciones metodológicas del PCK y el Ath para acercarnos a los valores emanados de la Transición, a través del símbolo que representó el Cuadro, el Cártel y la Escultura de *El Abrazo* de Juan Genovés.



Fuente: Mapa Conceptual elaborado por los Autores y maquetado por el profesor Melchor Gómez García, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

5. Referencias Bibliográficas

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Acaso, M^a (2017). Del Design thinking al Art thinking: cómo transformar la educación a través de las artes. *Actas del I Congreso Internacional Innovación y Educación* (pp. 1-7). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Acaso, M^a. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Blázquez, E. (2018). El abrazo. En R. Vinyes (Dir.) *Diccionario de la memoria colectiva* (p. 31). Madrid: Gedisa.
- Canal Parlamento. Congreso de los diputados. (9 de diciembre de 2016). "El abrazo" de Juan Genovés [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KQxODF6YggY>
- Carillo, S. (1993). *Memorias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Castro, C. (2017). Art Thinking. Una microrrevolución para salvar la educación. *El Independiente*, 9 de septiembre de 2017.
- Herrero, C. y Pastor, M^a M. (2011). "Las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria". *Didáctica Geográfica*, nº 12, 73-90.

- Herrero, C. y Pastor, M^a M. (2012). La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, nº 10 (1), 30-44.
- Congreso de los Diputados (2020). Servicio de Información y Difusión de Fondos Archivísticos-Departamento de Archivo y Departamento del Patrimonio Histórico-Artístico y Adquisición. Información y Documentación ofrecida el 07/09/2020.
- Cruz, J. (1980). Cultura adquiere el cuadro de Genovés que sirvió para pedir la amnistía en 1976. *El País*, Edición de 3 de enero de 1980.
- Díaz, J. y Llorente, A. (2004). *La crítica de arte en España (1939-76)*. Madrid: Istmo.
- Díaz-Guardiola, J. (2019). Historia de un Abrazo. *ABC*, 4 de octubre de 2019.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gómez, R. (1996). Los pequeños símbolos de la Transición. *El País*, 8 de octubre de 1996.
- Gómez, R. (2012). El símbolo de la Transición. *El País*, 12 de diciembre de 2012.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1993). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lub, C. (2017). El asesinato de los abogados de Atocha y la reforma pactada del Partido Comunista. *CRT*, 25 de enero de 2017.
- Navas, S. (2020). La improvisación y la magia: así surgió ‘Volando voy’, el himno de Kiko Veneno que entusiasma tras cuatro décadas. *El País*, 3 de abril de 2020,
- Pinilla, A. (2017). Las cinco horas secretas de Adolfo Suárez y Santiago Carrillo. Reportaje de Alfonso Pinilla. *El Mundo*, 27 de febrero del 2017.
- Quaggio, G. (2011). Política cultural y transición a la democracia: el caso del Ministerio de Cultura UCD (1977-1982). En *Actas del Seminario de historia política y cultural y transición a la democracia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, BOE, nº 4, 4 de enero 2007, que sigue las directrices de la L. O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, BOE, nº 52, 1 de marzo 2014, que sigue las directrices de la L. O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Reverte, J. M., Martínez, I. (2016) *La Matanza de Atocha*. Madrid: Esfera de los Libros.
- Sebastián Aguilar, F. (2016). La homilía de los jerónimos. En ID. *Memorias con esperanza* (pásg.209-221). Madrid: Encuentro.

- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the New Reform*. Harvard.
- Zas, M. (2014). Los himnos de la Transición: siete canciones para olvidar a Franco. *El Diario.es*, 24 de marzo de 2014.

CAPÍTULO 11.

**EL USO DE FUENTES PRIMARIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA
EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL PROYECTO GRAN VÍA**

Amparo Alcaraz Montesinos, José Manuel Gómez Contreras.

**1.INTRODUCCIÓN: HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA: EDUCAR
POR COMPETENCIAS**

Un mundo globalizado, la inmediatez en la obtención de la información, las nuevas demandas educativas, la revisión de los roles que deben jugar profesorado y alumnado en los procesos educativos, supone , entre otros la reflexión de la práctica educativa.

En el contexto del proceso de formación del profesorado, del futuro profesorado que va a educar a las generaciones venideras, entendemos, y nos implicamos en la necesidad de un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

El cambio de paradigma con ritmo lento, pero seguro, se está haciendo visible en las aulas, o bien, como veremos en este proyecto , también fuera de las aulas. En dicho cambio, la educación a través de competencias juega y jugará un papel esencial.

En la actualidad, son varios los autores especialistas en Didáctica de la Historia, didáctica específica en la que centramos el desarrollo de competencias, los que apuestan e investigan por el desarrollo de competencias históricas en el alumnado (López Facal, Miralles, Prats (Dir.), Gómez Carrasco (Coord.), 2018), no obstante, aunque la intencionalidad de educar por competencias se manifiesta tanto en los marcos legislativos, como en propuestas y proyectos diseñados para este fin, aún existen escollos que dificultan este tipo de educación: percepciones de alumnado y profesorado sobre la materia, falta de preparación, falta de recursos, etc. Desde este proyecto queremos contribuir a la relevancia que otorgamos a la educación competencial.

Es un hecho la incorporación en los curriculums de la importancia que se otorga a educar en competencias, como más adelante especificaremos. Desde la OCDE y la UE se promueve una educación basada en competencias, no obstante, algunos cambios promovidos desde la LOMCE, por ahora, última ley educativa, como ha sido la incorporación de *estándares de aprendizaje* , refuerza sin duda prácticas educativas más

tradicionales, en contraposición a promover una educación y evaluación a través de competencias, y como algunos autores indican, un despropósito (López Facal, 2013)

A lo largo de este capítulo, aportamos dos proyectos, ambos frutos de la experiencia docente e investigadora de los autores del mismo. El primero, se enmarca en el ámbito educativo de la formación de profesorado-Grado de Primaria, desde la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia. Se trata de un proyecto que tiene como objetivo fundamental el desarrollo de diversas competencias y procedimientos por parte del alumnado universitario, para que a través del manejo de fuentes primarias, redescubra “las “mil caras” de la popular Gran Vía madrileña. El segundo proyecto, se preocupa por analizar la proyección en los libros de textos de las fuentes primarias.

2. EL PROYECTO GRAN VÍA: METODOLOGÍAS ACTIVAS A TRAVÉS DE FUENTES PRIMARIAS

El proyecto Gran Vía ha sido diseñado desde la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia, e implementado con alumnado de 3º de Grado de Primaria del Centro Universitario de Magisterio Escuni.

Este proyecto se ha basado en la concepción de promover en el alumnado participante un aprendizaje activo, significativo y sustentado en la consecución de competencias históricas.

2.1 Objetivos del proyecto.

Los objetivos del proyecto Gran Vía, están vinculados con los marcos curriculares establecidos para estas etapas educativas: la LOMCE (R.D 126/2014, por el cual se establece currículo básico de la Educación Primaria, que modifica el R.D 1513/2006 (LOE), y la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre –B.O.E. nº 312, 29-XII-2008, y son los siguientes:

1. Ofrecer al alumnado la oportunidad de desarrollar un proyecto educativo alternativo al modelo expositivo tradicional.
2. Propiciar en el alumnado, un rol activo en todas las tareas formativas desarrolladas en el proyecto.
3. Partir de ideas/concepciones previas que promuevan un aprendizaje significativo.
4. Aportar un enfoque interdisciplinar (desde las ciencias sociales, y otras áreas de conocimiento)
5. Abordar desarrollando competencias contenidos en su triple dimensión: conceptos, procedimientos y actitudes.

6. Aplicar el empleo del método histórico: manejo de fuentes de información -sobre todo primarias- pero también secundarias.
7. Resolver tareas sobre soportes diversos de fuentes durante todo el proceso.
8. Analizar cambios y permanencias en el espacio y tiempo objetos de estudio.
9. Promover una actitud crítica y comprometida con los hechos analizados.
10. Potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo del grupo de alumnos.
11. Aportar una visión distinta a la que tenían antes de realizar este proyecto.
12. Concienciar al futuro docente sobre la “buena práctica” del manejo de fuentes primarias en proyectos educativos.

2.2. Metodología.

La proyección del uso y manejo de diversidad de fuentes primarias y secundarias para contribuir al desarrollo de competencias establecidas en los marcos legales antes citados, así como en la literatura específica que aborda esta cuestión, se enmarca en una metodología por proyectos, en nuestro caso, denominado “Proyecto Gran Vía”.

La metodología por proyectos, sin excluir otras posibles: método expositivo participativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, entre otras, se ajusta más a los principios metodológicos por los que apostamos, que son, y siguiendo a Cambil y Romero (2017): planteamientos de carácter investigativo; resolución de problemas abiertos; contacto directo del alumnado con las fuentes primarias y secundarias para desarrollar diversas técnicas y procedimientos propios de las ciencias sociales.

El proyecto Gran Vía, se sustenta en diversos pilares que se estructuran como ejes vertebradores del mismo: empleo de fuentes primarias para la consecución de competencias que se consideran que debe adquirir un futuro docente; poner en valor el patrimonio urbano, en nuestro caso los bienes patrimoniales de la Gran Vía madrileña, a través del análisis de éstos con fuentes en diferentes soportes, para finalizar la experiencia con fuentes “in situ”, es decir, con el diseño de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Este proyecto sigue unas fases establecidas, y cada una de ellas, tiene su función, para culminar con el itinerario didáctico.

La primera fase, fundamental para que se logren todos los objetivos del proyecto, y sobre la que en ocasiones el docente no valora, o mejor dicho, no se implica lo suficiente, es la búsqueda de fuentes primarias y secundarias, que den “juego” para que el alumnado

desarrolle sobre éstas competencias. Es en esta fase, en la que el profesorado se debe sumergir en la labor del profesional de la materia: en este caso en historiador/a.

El proceso de búsqueda y selección de fuentes implica que el profesorado desempeñe tareas propias del método histórico, es un compromiso y una responsabilidad que el docente debe asumir, debe profesionalizarse y conocer en qué archivos, páginas web, etc. debe acudir a la búsqueda de dichas fuentes.

Una vez localizadas y seleccionadas las fuentes pertinentes, el docente se convierte en diseñador de tareas formativas sobre el soporte de la diversidad de fuentes que se hayan seleccionado.

Se partió de un documento que tuvo como objetivo detectar las ideas previas que tenía el alumnado sobre diversos acontecimientos y “lugares de la memoria” que tuvieron y tienen como marco la Gran Vía de Madrid. Se consideró como punto de inicio básico, el partir de las ideas previas del alumnado. A partir de éstas, se empezó el diseño del proyecto.

Se elaboraron dos documentos claves, que permitieron al alumnado desarrollar sobre las fuentes seleccionadas diversidad de procedimientos propios de las ciencias sociales. Es importante destacar que las tareas se realizaron a través de la formación de grupos de trabajo, potenciando en todo el proceso técnicas de trabajo cooperativo.

El principal objetivo de trabajo antes del recorrido, fue que con las fuentes seleccionadas, y otras que buscaran ellos, “reconstruyeran” los contenidos agrupados en 9 grupos de trabajo cooperativo.

El segundo documento, elaborado para la realización del recorrido, fue un cuaderno de campo, que por un lado, orientaría al alumnado en el recorrido, con paradas seleccionadas, en las cuales, a través de las diversas fuentes asociadas a las paradas, y sobre todo con la fuente patrimonial “in situ”, los grupos de alumnos, aplicaron de nuevo técnicas y estrategias, para resolver las cuestiones planteadas en dicho documento.

La última fase, imprescindible en proyectos que se implementan con alumnado en formación de profesorado, en nuestro caso, futuros profesores de Primaria, es la fase de valoración del proyecto por parte del alumnado, de la cual daremos cuenta en el apartado de resultados del proyecto.

La premisa de la que se partió cuando iniciamos el proceso de búsqueda y selección de fuentes primarias y secundarias fue que la naturaleza de las fuentes debían de ser diversas, ya que la diversidad de fuentes potencia el desarrollo de un pensamiento divergente y de una mayor aplicación de técnicas.

Del mismo modo, en el proceso de selección de fuentes, primaron las de procedencia primaria, ya que presumimos que el logro de la capacidad de la empatía con sociedades históricas, se logra más efectivamente con fuentes primarias, ya que conectan más fácilmente al alumnado con el pasado (Prats y Santacana, 2011; Santisteban, 2010; Sáiz Serrano, 2014 ; Wineburg, 2001).

En el proceso de selección de fuentes, en un primer momento acudimos a fuentes de archivo. La conexión entre las fuentes de archivo y la didáctica de la Historia, ha sido abordada por autores que insisten en la importancia de que el alumnado sea competente en procedimientos propios de las ciencias sociales a través del manejo de fuentes (Prieto, Gómez Carrasco y Miralles, 2013; Tribó I Travería, 2005).

Las fuentes primarias, se extrajeron fundamentalmente de fuentes de archivo: (Biblioteca Digital Memoria de Madrid. Recuperado el 24 de julio de 2021 en <http://www.memoriademadrid.es/>); (Portal de Archivos Españoles. Recuperado el 3 de agosto de 2021 en <https://pares.culturaydeporte.gob.es/inicio.html>); (Biblioteca Nacional de España. Recuperado el 15 de agosto de 2021 en <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>); (Archivo General de la Administración. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 en <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/aga/portada.htm>). No obstante, se prestó atención a la búsqueda de páginas webs que contenían fuentes de un gran interés didáctico: <https://www.sebastianmaharg.com/>, ya que permitieron al alumnado analizar en el mismo espacio momentos históricos diferentes. El alumnado demostró primero asombro y luego interés en manejar fuentes que no se suelen encontrar en libros de texto, y que le permitieron desarrollar competencias históricas sobre soportes no utilizados en otras etapas educativas.

Si bien la mayoría de las fuentes que se manejaron fueron de archivo, también se acudió a fuentes literarias tales como la obra de Arturo Barea: *La trilogía de la Forja de un rebelde*, la tercera novela: *La Llama*, centrada en la Guerra Civil española; así como la novela de Amanda Vaill, *Hotel Florida Verdad, amor y muerte en la Guerra Civil*.

A continuación, se muestran algunas fuentes de naturaleza iconográfica, fundamentalmente fotografías de archivos y del fotógrafo Maharg.

Figura 1: Efectos de los bombardeos en la Gran Vía, edificio Telefónica en la Guerra Civil española.



Nota: <http://www.memoriademadrid.es>.

Figura 2: Fotografía de Maharg, mismo lugar y momento que la imagen 1, pero “incrustada” en tiempo presente.



Nota: <https://www.sebastianmaharg.com/>

Figura 3: Sección del plano Teixeira sobre las que el alumnado evidenciará aspecto del espacio de la zona objeto de estudio durante el siglo XVII.



Nota: http://bvpb.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=17971.

El objetivo fundamental del proyecto, fue potenciar el desarrollo de competencias, en nuestro caso históricas, en alumnado en formación de profesorado. En este sentido,

queremos destacar que estudios recientes sobre el reconocimiento de las principales competencias históricas (Domínguez Castillo, 2015; Seixas, 2017; Miralles, Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez, 2017; Sáiz y Domínguez Castillo, 2018; Sáiz y López Facal, 2015), categorizan el desarrollo de dichas competencias, sobre la base de una categoría denominada *fuentes y prueba*, a la que consideran clave y transversal.

Sobre esta categoría, se desarrollaron las siguientes técnicas:

- Elaborar hipótesis deductivas a partir del análisis de las fuentes.
- Interrogar a las fuentes para obtener de ellas información relevante.
- Progresar desde un análisis descriptivo a un análisis heurístico y contextualizado.
- Comparar y cotejar fuentes para un análisis crítico.
- Interpretar y valorar la información en su contexto.
- Identificar, comparar y valorar cambios y permanencias en el tiempo y espacio objetos de análisis.
- Comparar situaciones pasadas con el presente, formulando interrogantes sobre problemas sociales actuales.
- Comprender y explicar hechos sociales del pasado desde la perspectiva de esas sociedades: generar empatía.
- Analizar e interrelacionar las causas y las consecuencias de los hechos analizados.
- Ver injusticias del pasado y valorar las responsabilidades de éstas.
- Analizar usos de hechos pasados en la historia presente: discursos, callejero, celebraciones...
- Sintetizar y comunicar los resultados de sus trabajos a través de diferentes códigos: verbales y no verbales.

3. LA PROYECCIÓN DE LAS FUENTES PRIMARIAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

A lo largo de la historia escolar, el libro de texto ha sido el material por excelencia con el que el alumno se ha manejado tanto dentro como fuera del aula. En la propia inmersión del proceso de aprendizaje de la historia, el libro de texto ha representado hasta hoy día un papel prácticamente indispensable a pesar de la aceptación generalizada de los libros electrónicos (Alonso, Gómez y Cerdón 2012).

Si nos atenemos a una visión pragmática, el libro de texto escolar refleja para el alumnado la verdad única y rigurosa que deben aprender, aunque en el caso de las

Ciencias Sociales y más precisamente en la historia, la inexactitud de su esencia hace que desde un punto de vista científico esta afirmación no quepa en un óptimo discurso didáctico.

Es en este contexto donde hay que subrayar la sustancialidad de las fuentes primarias como elementos trascendentales para el conocimiento de la labor del historiador en la elaboración de la Historia como disciplina científica y profesional. La esencia de la profesión del historiador persigue acercarse a la verdad sin la seguridad de encontrarla más allá de una interpretación. Distintos trabajos como los de Hernández Cardona (2002); Sánchez-Prieto, Gómez y Miralles (2012); y Díaz-Salazar (2016), han caminado hacia la construcción de una dirección metodológica en la que el alumno se integre como sujeto de la propia Historia en el aula y sea capaz de reconstruir históricamente un proceso desde una propuesta didáctica distinta y ligada a la labor del historiador.

En todo este proceso tiene una función trascendental el uso de fuentes primarias. El tratamiento de las fuentes primarias en los libros de texto resulta determinante para construir un discurso identitario concreto, así como para el desarrollo de la metodología y su vinculación con la historiografía.

La investigación realizada sobre la construcción y estructura de los libros de textos escolares de principios de este siglo se enmarca dentro de un trabajo doctoral presentado en 2019 en la Universidad Autónoma de Madrid. En dicha investigación se observa como las fuentes primarias más numerosas y recurrentes son, por un lado, aquellas ligadas a documentación escrita (legislación, literatura, discursos, memorias, entrevistas); y por otro, aquellas que hacen referencias a imágenes (pintura, escultura, arquitectura, infraestructuras, fotografías, cartelera). Las propuestas que realizan los libros con nuevas fuentes tienen un papel residual. Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo con fuentes orales o materiales.

La representación de las fuentes primarias en ESO y Bachillerato tienen puntos de anclaje comunes aunque difieren en algunos aspectos. Tanto en ESO como en Bachillerato la mayoría de las fuentes primarias escritas están asociadas a actividades propuestas, bien sean iniciales, de síntesis, de refuerzo, de investigación o de repaso. Por su parte, las fuentes primarias representadas en imágenes no solo atienden a las actividades propuestas, sino que también aparecen reflejadas fuera de ellas asociadas a los textos explicativos. En los cursos de ESO las fuentes primarias más utilizadas son las relacionadas con imágenes, mientras que en Bachillerato son las fuentes escritas las que encabezan el escalafón.

Esta distribución viene íntimamente ligada a dos cuestiones. La primera de ellas se entronca con la capacidad madurativa del alumnado. Los cursos de la ESO obtienen un mayor porcentaje de imágenes que en Bachillerato, donde el desarrollo madurativo es mayor y la posibilidad de adquirir conocimiento de carácter abstracto aumenta. Mientras, en la ESO las imágenes aportan un prisma menos complejo para la consecución del conocimiento abstracto. Es por ello que las imágenes ocupan un porcentaje más elevado con respecto al resto de fuentes primarias al compás que las fuentes escritas son predominantes en Bachillerato. La segunda de ellas tiene que ver con el tipo de línea historiográfica y el peso de los contenidos temáticos durante las dos etapas. En la ESO se observa como el peso de contenidos se balancea entre la cultura y la política como primeras opciones. De tal forma, que las fuentes primarias más presentes en esta etapa no van a venir de la mano de fuentes escritas sino a través de fuentes iconográficas, relacionadas con la línea cultural. En Bachillerato tiene un peso más fuerte la historia procedente de la escuela positivista y por tanto los textos son la fuente primaria por excelencia.

Las fuentes primarias, por tanto, son uno de los pilares que sustenta el libro de texto escolar. Sin embargo, la presencia de las mismas tiene un peso dispar en cada una de las etapas. Las fuentes primarias más numerosas son las de tipo iconográfico y escrito, mientras que las fuentes ligadas a nuevas formas de hacer historia ocupan todavía un espacio reducido.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados del proyecto Gran Vía

Fueron varios los documentos generados para calibrar y extraer conclusiones del proyecto. Se muestra en este trabajo, los resultados de un cuestionario que pasamos al alumnado participante- se trata de una muestra de 43 alumnos - para calibrar en qué grado (aplicamos una escala de Likert: 1-no conseguido/5-totalmente conseguido), se habían cumplido los objetivos propuestos, y especificados anteriormente.

Para interpretar y analizar las respuestas dadas, que atendían tanto a aspectos organizativos, pero fundamentalmente metodológicos, en cuanto a dotarles de la posibilidad de desarrollar diversidad de competencias, se elaboró un gráfico, que mostramos a continuación.

Figura 4:



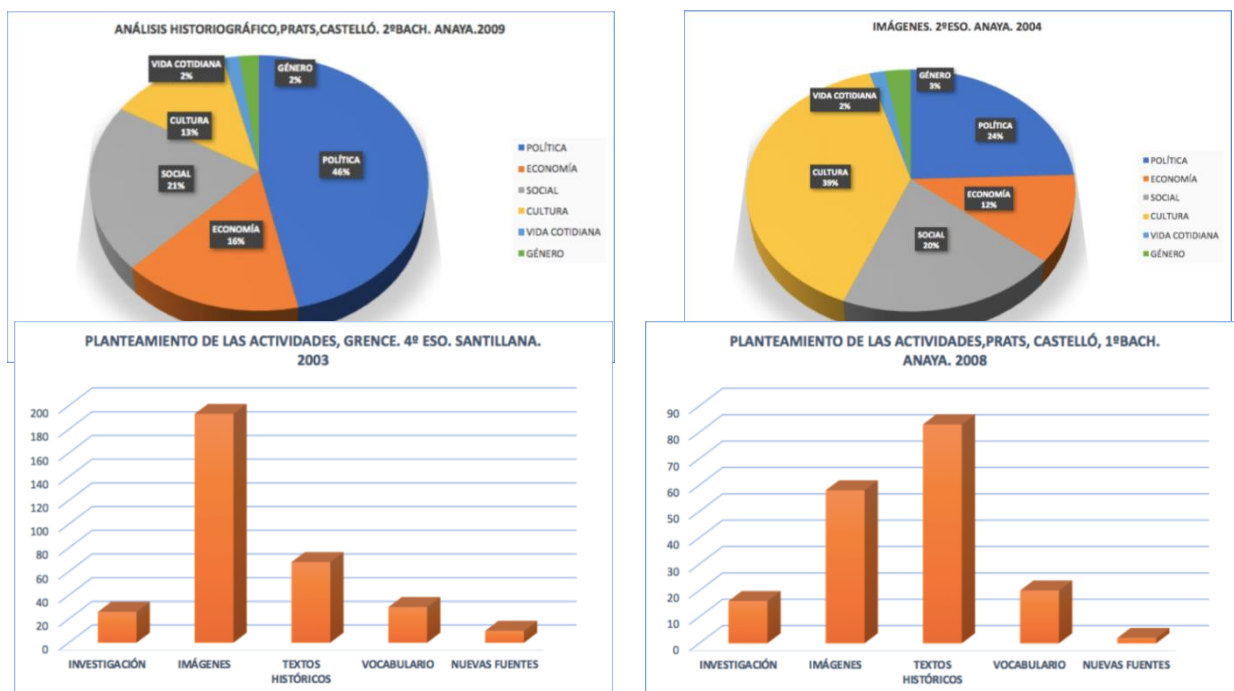
Nota: Elaboración propia a través de los datos extraídos del cuestionario de valoración de los objetivos del proyecto.

Los datos extraídos nos permiten reconocer una valoración global positiva. Destacamos que todos los objetivos que se habían marcado en el proyecto, que sobre todo perseguían involucrar y concienciar al alumnado en relación a la “buena práctica” del uso de fuentes primarias para emular en el aula y fuera del aula el trabajo del historiador/a, han sido muy satisfactoriamente valorados por el alumnado participante.

4.2 Resultados investigación libros de texto (2000-2015)

Los libros analizados para la investigación presentada en formato de Tesis Doctoral, fueron ejemplares procedentes de las cuatro principales editoriales españolas: Anaya, SM, Vicens Vives y Santillana. En el análisis que se ha realizado se comprueba que, de manera efectiva, las fuentes primarias ocupan un lugar importante dentro de la construcción de los libros de texto. Además se observa como son dos tipos de fuentes las que tienen mayor peso. Estas son, las fuentes primarias escritas y las fuentes primarias que hacen uso de imágenes. Las fuentes primarias ligadas a las nuevas formas de hacer historia tienen una aparición muy reducida. En la misma investigación se percibe que las fuentes primarias guardan íntima relación con las líneas historiográficas que quedan representadas en la tipología de contenidos que emergen en cada etapa. Por otro lado, las fuentes primarias tienen un carácter didáctico sustancial en las distintas actividades que se proponen en los libros de texto. Para concluir con los resultados se advierte que las fuentes primarias escritas son las que tienen un mayor porcentaje en la etapa de Bachillerato mientras que las fuentes primarias con tratamientos de imágenes coprotagonizan junto con las fuentes escritas la etapa de la ESO.

Figura 5:



Nota: Elaboración propia a través de los datos extraídos en la investigación de libros de texto de Anaya, Vicens Vives, Santillana y SM (2000-2015).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas una vez valorados los resultados que se han obtenido del proyecto Gran Vía han sido las siguientes:

- Diseñar e implementar proyectos educativos que posibiliten que el alumnado en formación desarrolle competencias, en nuestro caso, especialmente históricas, posibilita un aprendizaje activo y significativo, que “rompe” con prácticas tradicionales y memorísticas de la Historia.
- El profesorado y/o diseñador de proyectos educativos que valore una educación competencial, imprescindible en el panorama educativo actual, debe preocuparse por buscar y seleccionar fuentes primarias como soportes de tareas formativas que propicien éstas.
- El manejo de fuentes primarias capacita al alumnado en el desarrollo de las competencias históricas, tales como las descritas a lo largo de este capítulo.
- El manejo del alumnado de fuentes históricas debe procurar que éstas sean de origen principalmente primario, aunque sin menospreciar las secundarias, ya que se ha comprobado, que su uso, posibilita que el alumnado se acerque de manera más comprometida y crítica a las sociedades históricas.

- Es una “buena práctica”, permitir al alumnado el manejo de fuentes primarias de naturaleza diversa, para que de este manera entienda mejor como se “reconstruyen” los hechos históricos, que el mero aprendizaje memorístico de éstos.
- En los libros de texto escolares aparecen reflejadas las fuentes primarias.
- Las fuentes primarias con mayor peso son las que tienen un carácter escrito o son fuentes relacionadas con imágenes.
- Las fuentes primarias relacionadas con las nuevas formas de hacer historia tienen un peso residual. En este caso, el profesor ha de responsabilizarse para que este tipo de fuentes sean objeto de trabajo del alumnado, en aras al cumplimiento y desarrollo de las competencias históricas correspondientes a cada etapa.
- En la etapa de la ESO las fuentes primarias más significativas mantienen un equilibrio entre aquellas relacionadas con representaciones de imágenes y las fuentes escritas.
- En Bachillerato las fuentes escritas son, con diferencia, las más numerosas.
- Las fuentes primarias utilizadas por los libros de texto tienen una vinculación directamente proporcional con la historiografía y la metodología.

6. REFERENCIAS:

Alcaraz, A. (2019). La Gran Vía de Madrid, un espacio cambiante y un microcosmos de la Guerra Civil Española: 1936-1939. Itinerario didáctico para Primaria (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Educación y Formación de Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. URI: <http://hdl.handle.net/10486/690280>

Alonso, J, Gómez, R. y Cordón, J. A. (2012). Libros de texto electrónico: un potencial de futuro. Revista Chilena de Bibliotecología y Gestión de Información, (3).

Archivo General de la Administración. Recuperado el 1 de septiembre de 2021 en <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/aga/portada.html>

Barea, A. (2010), La forja de un rebelde, Barcelona: Random House Mondadori, S. A..

Biblioteca Digital Memoria de Madrid. Recuperado el 24 de julio de 2021 en <http://www.memoriademadrid.es/>

Biblioteca Nacional de España. Recuperado el 15 de agosto de 2021 en <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>

Díaz-Salazar, R. (2016). Educación y cambio ecosocial: del yo interior al activismo ciudadano. España: PPC.

Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.

Fernández Sánchez, A. (2015). La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (1975-2000): Historiografía, metodología y formación de identidades. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., y Miralles Martínez, P. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación. Barcelona: Editorial Octaedro.

Gómez Contreras, J. M. (2019). La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (1975-2000): Historiografía, metodología y formación de identidades. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Hernández Cardona, F.X. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Grao.

López Facal, R.; Miralles Martínez, P.; Prats Cuevas (dirs.) Gómez Carrasco (coord.) (2018). Enseñanza de la historia y competencias educativas. Barcelona: Graó.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94 (2), 273-285.

Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R., y Prieto, J. A. (2012). Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. Murcia: Diego Marín.

Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre –B.O.E. nº 312, 29-XII-2008

Pasado en paralelo. Recuperado el 3 de julio de 2021 de 2021 en <https://www.sebastianmaharg.com/>

Portal de Archivos Españoles. Recuperado el 3 de agosto de 2021 en <https://pares.culturaydeporte.gob.es/inicio.html>

Prats , J.; Santacana, J. (2011) Por qué y para qué enseñar historia. *Didáctica de la Geografía e Historia* , pp. 13-29.

Prieto, J.; Gómez, C. & Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. Proyecto Clío, *History and History Teaching*, 39 (14 páginas). Recuperado el 2 de agosto en <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/Prieto-GomezMiralles.pdf>

R.D 126/2014, por el cual se establece currículo básico de la Educación Primaria, que modifica el R.D 1513/2006 (LOE).

Sáez Rosenkranz, I., Molina Neira, J., y Barriga Ubed, E. (2017). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En C. J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez, y J. Prats Cuevas (Eds.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, 105-122. Barcelona: Graó.

Sáez Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Vol.29, nº 1.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, nº 14). Recuperado el 3 de julio de 2021 en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

Tribó I Traveria, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona. Horsori.

Vaill, A. (2014). *Hotel Florida, Verdad, amor y muerte en la Guerra Civil*. Madrid: Turner Noema.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

CAPÍTULO 12.

**LA CRÍTICA DEL CURRÍCULUM Y DE LOS MANUALES PARA EL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: EL CASO DE LA HISTORIA DEL PRESENTE EN ESPAÑA**

Fernando Hernández Sánchez y Julián Vadillo Muñoz

1. INTRODUCCIÓN

Existe una impresión común a todos los docentes que imparten la Historia más reciente de España en los niveles secundarios obligatorios y postobligatorios: por razones que luego se expondrán, es como si el tiempo se hubiera detenido en algún momento de los años 30 del siglo XX. Es una sensación que comparten los estudiantes y, en general, un sector significativo de la sociedad tras su paso por las aulas. Las explicaciones a por qué sucede esto se repiten con escasa variación: la premura de tiempo y la amplitud de los temarios.

Dado que el tiempo escolar se rige aún por parámetros newtonianos y no cuánticos, no es posible, a pesar de la voluntad del legislador, que en la brevedad del cronograma prescrito para 4º ESO y 1º y 2º de Bachillerato quepa toda la Historia Contemporánea, ese periodo que, al contrario que sus predecesores, carece aún de un cierre determinado. El problema se agrava por ser este el tracto de nuestro pasado en el que se han acumulado más cambios, de mayor profundidad y de alcance global; y que ha sido testigo de episodios cuya huella permanece aún latente en la sociedad actual.

Nueve millones de conciudadanos, en estimación aproximada, pueden haber egresado del sistema educativo básico desde comienzos del siglo XXI hasta el día de hoy sin haber recibido formación suficiente para dominar las claves interpretativas básicas del mundo en el que se han ido insertando en plenitud de derechos y deberes. Además, se considera a la historia como una sucesión de acontecimientos y fechas sin conexión entre ellas, solo legadas para la mera memorización que habrá que poner en un examen. Se olvida con ello la importancia capital que tiene el conocimiento de proceso histórico, de las peculiaridades que llevan a las permanencias y los cambios, que hacen de la disciplina histórica una ciencia social y humana.

En estas circunstancias, se dificulta la consecución de la competencia que supone ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural y la adquisición del compromiso de contribuir a su mejora, así como de defender los valores del sistema democrático y tomar decisiones de manera crítica para participar socialmente de manera activa. Nadie puede sentirse vinculado o comprometido con aquello que no ha aprendido a valorar, y la escuela es el primer y principal lugar en el que se forman las nuevas generaciones.

La historia del presente constituye un auténtico agujero negro en la formación de la ciudadanía. Un boquete en la formación de la ciudadanía que se agranda año tras año y que proyecta zonas grises sobre las etapas precedentes. Su mantenimiento no es excusable cuando las modernas herramientas de difusión en red han abierto un amplio campo de acción para investigadores, docentes y estudiantes que, junto con el ejercicio de un paradigma crítico, pueden contribuir a una enseñanza de la Historia desde una óptica social y política renovada.

2. MÉTODO

La Historia siempre ha permanecido en el núcleo duro de las disciplinas escolares como herramienta conformadora de una identidad colectiva. Su periodización sigue siendo tributaria de la división pentapartita que se implantó a raíz de la escolarización obligatoria instituida por el Estado-Nación del siglo XIX, partiendo de los postulados positivistas de Leopold von Ranke. La historiografía liberal decimonónica estableció una flecha de tiempo que habría discurrido desde un origen situado en el Creciente Fértil, cuna de la civilización, la agricultura y los estados hidráulicos para saltar a Europa con los griegos y no abandonar ya nunca más esa centralidad horquillada por la cuenca mediterránea y el eje atlántico. Fueron los ritmos de crisis, contracción y expansión de Europa los que determinaron el paso de la Antigüedad al Medievo y de este a la Edad Moderna y a la Contemporánea. Cada una de estas fases tuvo su hito de acceso y salida correspondiente, salvo la última. Este modelo histórico venía a olvidar, de forma intencionada, otras realidades, lo que llevó a que autores como Hegel considerasen que África eran continentes *ahistóricos*.

La Historia enseñada en la educación obligatoria actual recorre las mismas estaciones. Es la contemporánea, situada al final del programa, la que sufre las mayores limitaciones en cuanto a su impartición. Pero no se trata solamente de un problema de ubicación. Hay otros factores que frenan, dificultan o impiden que se aborde el estudio

del tiempo presente. Unos se basan en supuestas objeciones epistemológicas, otros pertenecen al currículum oculto. Para los docentes más tradicionalistas, hay un determinado momento cronológico a partir del cual, la Historia deja de serlo y cede al paso a otras disciplinas, como la sociología, la política o el periodismo. Sostienen que es son precisas distancia temporal y perspectiva comparada para que el historiador pueda emitir un juicio sobre acontecimientos recientes Marc Bloch, especialista en la primera Edad Moderna, en los reyes taumaturgos franceses y en la época de Rabelais, criticó esta visión y empleó el arsenal del oficio para analizar la debacle de Francia ante la maquinaria de guerra alemana en el verano de 1940 (Bloch, 2003). Es más, Bloch se comprometió con el presente hasta el punto de sumarse a la resistencia, lo que le acarrearía ser fusilado en Lyon en 1944.

Otro de los efectos inerciales del currículum es la selección de unos hitos cronológicos con preferencia a otros, que acaban conduciendo a que su mismo enunciado se convierta en un modelo interpretativo por sí mismo. Esto es especialmente significativo en el caso del siglo XX español. La Segunda República y la guerra civil van ineludiblemente juntas en un mismo tema, como si una fuera responsable de la otra. El franquismo, paradigma de larga duración, se subdivide en dos tramos mediante un criterio macroeconómico: el paso de la autarquía y el desarrollismo. La transición nace con la muerte de Franco, sin gestación previa, y termina, para unos, en 1978 con la promulgación de la Constitución, y para otros, en 1982, con la primera victoria electoral socialista. El eje interpretativo imprime al relato una lectura teleológica: si República y guerra civil son un todo, se instala una lógica fatalista; si franquismo y transición van en la misma secuencia, la deducción es, por contra, virtuosa: bien está lo que bien acaba.

A esta cuestión se puede unir otros acontecimientos o procesos de igual importancia. Por ejemplo la reducción, tanto en Historia Universal como en Historia de España, de un fenómeno modernizador como el movimiento obrero a un mero conflicto de intereses y de orden público. La práctica desaparición de la mujer en el currículum, ignorando con ello su papel activo en los procesos históricos y de transformación. La desfiguración de procesos de primer orden como la Revolución rusa, base del entendimiento del mundo contemporáneo, o los procesos de colonización y descolonización (Vadillo, 2021).

En todos los casos se hace una reducción binaria, de dos meros bandos contendientes donde uno sale victorioso, perdiéndose así la riqueza de la complejidad del acontecimiento histórico. En algunos casos, agentes protagonistas fundamentales para entender los procesos o son dejados en un plano secundario o, directamente, olvidados.

Figura 1

Secuenciación de los periodos históricos del siglo XX español, según las principales editoriales de libros de texto

EDITORIAL	República + Guerra Civil	Franquismo + Transición	Franquismo	Transición y democracia
Anaya	X		X	X
Bruño	X		X	X
Edelvives	X		X	X
McGraw Hill	X	X		
Oxford	X	X		
SM (Proyecto Milenio)	X		X	X
SM (Proyecto Zenit)	X	X		
Santillana	X		X	X
Vicens Vives	X		X	X
(%)	100	33,3	66,6	66,6

Nota. Fuente, Hernández Sánchez (2014)

Estos marcos académicamente coagulados desde tiempos remotos abarcan muchos otros aspectos: la Historia Contemporánea universal prima el estudio de las unificaciones nacionales (Alemania e Italia) pero silencia las secesiones (Bélgica, Irlanda, la descolonización). El estudio de la economía está impregnado de los intereses del liberalismo, que juzga las transformaciones en virtud del logro de sus metas (*enclosures*, librecambismo, desamortización) pero orilla, desprecia o silencia las alternativas que escapan a la ortodoxia, como las colectividades, las cooperativas o los socorros mútuos. Predomina la perspectiva superestructural (la política de los estados, los marcos constitucionales, el papel decisivo de los hombres providenciales) y queda en último plano la historia oral de los trabajadores, de las mujeres y de las minorías. Se pone el foco en las manifestaciones violentamente conflictivas del movimiento obrero, pero se hace tabla rasa del riquísimo tejido asociativo y de sus repertorios culturales de clase. Prima el enfoque eurocéntrico y se silencian otras miradas, mientras las aulas de la escuela pública acogen a un importante porcentaje de población de origen extraeuropeo.

3. RESULTADOS

Los avances de la historiografía académica de ese medio siglo apenas han permeado o apenas han sido traspuestos a los manuales escolares y al currículum escolar de Historia Contemporánea. Este sigue prisionero de una serie de estereotipos congelados en el tiempo que condicionan en buena medida nuestra forma de contemplar ese pasado y de enfrentarnos a los retos de nuestro presente. Por ejemplo, en lo referente al acontecimiento nodal del siglo XX español, la guerra civil, ese episodio en el que se condensa en todas las contradicciones del siglo anterior y del que emana una larga duración que llega hasta nuestros días (Fernández Liria y Casado Arenas, 2017) sigue imperando un canon de hierro que la interpreta como locura colectiva, una indeseable confrontación fratricida y el resultado fatal de un sino trágico. Hay toda una teoría del empate moral: las responsabilidades por el estallido de la guerra se reparten por igual y la represión alcanzó cotas similares en ambas zonas y fue fruto de una pulsión homicida (Aguilar, 1996).

De persistir en los errores, deformaciones y ocultaciones señalados, se corre el riesgo de que la ignorancia del tiempo presente, que ya está operando nocivos efectos políticos, devenga estructural. Es probable que los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) recogidos en la primera década de este siglo perduren o incluso se hayan agravado. Un el 69% de los entrevistados afirmó que había recibido poca o ninguna información sobre la guerra civil durante su escolarización (Hernández Sánchez, 2016). En 2014, la detección del nivel de conocimientos acerca de hechos, procesos, personajes y lugares emblemáticos de la historia española de los últimos setenta y cinco años recogida entre un centenar de estudiantes universitarios de Magisterio arrojaba resultados preocupantes: el 30% no sabía cuántos años estuvo el general Franco en el poder; el 79,5% no sabía en qué año se produjeron las últimas ejecuciones en España -casi un 40% desconocía incluso que se hubieran producido-; el 47% no supo señalar en qué año se aprobó la actual Constitución (González Gallego, 2010).

Esto nos lleva a concluir que existe una clara desconexión entre los currículums oficiales, los manuales adaptados a los mismos y los avances de la investigación en los distintos campos. Esta desconexión provoca vacíos no solo entre los profesionales de la materia sino en el alumnado que atesora graves lagunas de conocimientos históricos o de un conocimiento ya superado. Y es evidente que esta desconexión es recíproca. El profesorado de secundaria de la educación pública, una vez superado sus procesos de oposición y la valoración del conocimiento de los mismos (que en el caso español también

están ampliamente rebasados, al ser temarios del año 1993), se le ofrece escasas posibilidades de formación docente en contenidos. Al mismo tiempo, desde las facultades de Historia, se suele prestar poca atención a estas carencias, si bien el conocimiento del problema es evidente por el nivel del alumnado cuando inicia los estudios de esta disciplina o de asignaturas de la misma en los niveles superiores (Vadillo, 2020).

4. DISCUSIÓN

Con todos estos datos, no es de extrañar que lo que se dice conocer de historia a nivel vulgar sea un menú a la carta en que cada consumidor escoge su combinación favorita y lo que uno sabe o cree saber es una mezcla de lugares comunes, retazos de relatos derivados de la narrativa familiar, ecos fragmentarios de lo visto y oído en medios de comunicación, retales de lecturas superficiales y soflamas de tertulianos. Ingredientes que, en última instancia, suministran la coraza a un relato reaccionario rampante. Un elemento preocupante es la ausencia de un consenso compartido sobre nuestra historia reciente, que en otros países de nuestro entorno se ha abordado con resolución política.

Además, en esos países, el tratamiento de su pasado traumático es trabajado de una forma mas proactiva y con planes de estudios diseñados por las administraciones, de lo que se hace en España, que en la mayoría de las ocasiones depende de la voluntad del profesorado o del equipo docente de los centros de trabajo. Este albur es evitado institucionalmente en sistemas educativos como el francés, por citar un referente modélico en Europa. Allí, el Concurso Nacional sobre la Resistencia y la Deportación (CNRD), auspiciado por las asociaciones de resistentes y los ministerios de Educación y Defensa, dirigido a grupos de estudiantes de enseñanza primaria y secundaria, se encarga de la conservación y divulgación del legado memorial de la resistencia y del mantenimiento del vínculo intergeneracional en la defensa de los valores republicanos. Las temáticas de investigación escolar propuestas van desde los crímenes contra la Humanidad hasta las redes de evasión bajo la ocupación, pasando por la resistencia en el arte y la literatura o el papel de los extranjeros y los jóvenes en la liberación de Francia. Cada convocatoria cuenta con un material específico de apoyo. Aunque el diseño, calidad y contenidos de los libros de texto alcanzan estándares historiográficamente muy elevados, no todo se confía a ellos.

Imagen 1: Web de la Fondation Nationale de la Résistance



Nota: http://www.fondationresistance.org/pages/action_pedag/liens_pedag.htm

Los logros de esta iniciativa son comprobables. Con su labor divulgativa ha conseguido que las nuevas generaciones sean capaces de mirar con rigor a su pasado más doloroso. En 1980, cuando todavía vivían algunas de las cohortes de edad que vivieron los acontecimientos, el 66% de la población no condenaba al mariscal Pétain. En junio de 1990, sin embargo, el 63% de los entrevistados asignaron a los policías franceses -y no a las autoridades de ocupación alemanas- la autoría de la redada del Velódromo de Invierno de París en 1942. En 1992, las respuestas correctas aumentaron hasta el 74%. La eficacia del refuerzo de los contenidos relativos a este periodo en los programas de enseñanza demuestra que los tópicos y los errores pueden atenuarse y aspirar a su erradicación con voluntad política y medidas pedagógicas (Hernández Sánchez, 2014).

Otra iniciativa que implican a investigadores universitarios y profesorado y alumnado de secundaria es la puesta en marcha . por el Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP), bajo la dirección de Philippe Buton y Michel Hastings. Con el objetivo de vaciar los fondos relativos a la vida política y social durante la Guerra Fría depositados en los archivos provinciales, el Ministerio de Educación reconoció un descuento horario al profesorado de enseñanza secundaria para realizar esta labor. El resultado vio la luz en un volumen colectivo que arrojó una nueva lectura, académica y educativa, sobre un periodo extremadamente convulso para la sociedad francesa (Buton; Hastings, 2014),

Hay que añadir, en todo caso, que quedan episodios sobre los que es necesario seguir trabajando. Francia tiene una deuda oscura que pagar aún con su pasado colonial, concretado en la guerra de Argelia, como los hechos del 8 de mayo de 1945, cuando al

mismo tiempo que se celebra el día de la Victoria aliada en Europa se produjeron las masacres de Sétif y Guelma —entre 6.000 y los 20.000 muertos a manos de las fuerzas del orden y las élites metropolitanas—o la matanza de entre 200 y 393 manifestantes argelinos que el 17 de octubre de 1961 fueron arrojados al Sena desde el puente de Saint-Michel, en el corazón de París, o inhumados en secreto a raíz de una brutal intervención policial. Seguro que próximas generaciones abordarán esta memoria ensombrecida.

5. CONCLUSIONES

Frente a un currículum desproporcionado y obsoleto y a unos manuales más interesados en la equidistancia que en la trasposición de los avances en investigación, es necesaria una enseñanza basada en fuentes primarias que ilustren lo complejo, inestable, indeterminado y abierto del discurrir de los procesos históricos que han configurado el presente. Una educación en el valor de las libertades sopesando los costes de su consecución, sin confiarse a un emoliente relato teleológico (Casals, 2016; Baby, 2018). Valorar lo que costó alcanzar la democracia supone que las nuevas generaciones accedan a un relato veraz y objetivo.

Los manuales escolares deben incorporar a sus contenidos los avances realizados en la investigación historiográfica, como es de recibo en cualquier campo científico. La verdad histórica no puede quedar subordinada al cálculo de satisfacción del cliente en pos de un incremento de la cuota de mercado. La trasposición al sistema educativo del conocimiento ampliado por los historiadores es un imperativo deontológico, académico y cívico.

La historia es controvertible a la luz de las evidencias e interpretable según las diferentes culturas políticas, pero existe un mínimo común denominador que debe ser compartido en la enseñanza escolar sin estar sujeto a las demandas del mercado (Díez Gutiérrez, 2020): el tratamiento veraz de la información, la vindicación de la democracia y el repudio de sus amenazas (dictadura, violencia, conculcación de los derechos humanos), la reparación de las víctimas de los conflictos y la justicia para su memoria.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. (1996): Memoria y olvido de la Guerra Civil española. Alianza.
Baby, S. (2018): El mito de la transición pacífica (1975-1982). Akal.

- Bloch, M. (2003): La extraña derrota. Crítica.
- Buton, Ph. y Hastings, M. (2014): La Guerre froide vu d'en bas. CNRS.
- Casals, X. (2016): La transición española. El voto ignorado de las armas. Pasado & Presente.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2020): La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares. Plaza & Valdés.
- Carlos Fernández Liria, C., Casado Arenas, S. (2017): ¿Qué fue la guerra civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes. Akal.
- Fondation Nationale de la Résistance (2020). Consultado el 1 de julio de 2021 (http://www.fondationresistance.org/pages/action_pedag/liens_pedag.htm)
- González Gallego, I (2010): Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la transición en España". López Facal, R. (2010): Pensar históricamente en tiempos de globalización. Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. Consultado el 3 de julio de 2021, http://dspace.usc.es/bitstream/10347/8817/1/CC_201.pdf
- Hernández Sánchez, F. (2016): El bulldozer negro del general Franco. Historia del España en el siglo XX para la primera generación del XXI. Pasado & Presente.
- Hernandez Sanchez, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. Studia Historica. Historia Contemporánea, 32, 57-74. Consultado el 1 de julio de 2021, <https://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/12516>
- Vadillo Muñoz, J. (2020): "El tratamiento del movimiento obrero en los manuales de Historia del Mundo Contemporáneo" en Didácticas Específicas, 23, 91-112, consultado el 1 de septiembre de 2021 https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/didacticas2020_23_006
- Vadillo Muñoz, J. (2021): "A vueltas con la EvAU. Una reflexión" en Cuadernos de Pedagogía, consultado el 1 de septiembre de 2021 https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAA AAAAEAMtMSbF1CTEAAmMjS3Njc7Wy1KLizPw8WyMDI0MDcyNztbz8INQQ F2fb0ryU1LTMvNQUkJLMtEqX_OSQyoJU27TEnOJUtdSk_PxsFJPiYSYAAFxje YtjAAA AWKE
- Vadillo Muñoz, J (2021): Colonización y descolonización en Asia y África. Apuntes históricos y recursos didácticos, Volapük ediciones

CAPÍTULO 13.

PROYECCIÓN DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL MUSEO DE BELLAS ARTES DE GRANADA: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA VIDA COTIDIANA CON ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Antonio Bonilla Martos y María Luisa Hernández Ríos

1. INTRODUCCIÓN

La observación directa y personal de cualquier objeto constituye uno de los métodos de trabajo más dinámicos y activos en el proceso de enseñanza aprendizaje para trabajar con el alumnado de Educación Infantil, más aún si añadimos la perspectiva de la Educación No Formal.

Los museos de Bellas Artes son todo un referente que hace accesible un mundo desconocido para el alumnado y por descubrir; un mundo misterioso que se va descubriendo a través de sus pinturas, esculturas y diferentes bienes culturales resguardados y exhibidos en los recorridos diseñados a lo largo de las distintas salas en las que la observación directa se convierte en un elemento fundamental de análisis, con el que además podemos trabajar aspectos de la vida cotidiana observando los detalles que aparecen en cada una de las pinturas expuestas; la conexión entre la forma plástica y el trasfondo de lo que se plasma en el resultado pictórico, es clave en la intención de comunicación de una idea, una emoción o un sentimiento (Friedman, 2008). Todo ello es por tanto, eje que centra el trabajo enfocado en la optimización de competencias que se trabajan desde las materias y experiencia desarrollada en el Grado de Educación Infantil en asignaturas vinculadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales como son Conocimiento del Entorno Social y Cultural y Patrimonio Artístico y Cultural, con estudiantado en formación de tercero y cuarto curso, dando paso en la práctica a una innovación educativa proyectable, posteriormente, en el aula de Educación Infantil a través de las metodologías activas empleadas, de los itinerarios didácticos planteados para fomento de la creatividad a través de salidas externas, y de diversas actividades motivadoras para el alumnado, y en las que la investigación-acción está presente. Un desarrollo de contenidos multidisciplinares sobre la obra de arte, tendrá su consecuente proyección social y educativa de la acción desarrollada en el aula universitaria pero con vínculos esenciales con la Educación No Formal (ENF).

El hecho de que nos centremos en la experiencia de innovación en un Museo tiene un sentido claro en aportar al alumnado en formación del grado en Educación Infantil, una serie de contenidos, recursos y metodologías que privilegien la Educación Patrimonial, entre otras cuestiones dada la falta de atención que hasta la fecha ha revertido en la práctica invisibilidad de la disciplina patrimonial en los contenidos mínimos de Educación Infantil (RD 1630/2006) al quedar los mismos vinculados al ámbito de la diversidad cultural, y como consecuencia de ser conscientes de las posibilidades que reviste el abordaje tanto en la Educación Formal como en la Educación No Formal (Hernández, 2017).

Ya una de las aportaciones clave para el desarrollo de la Educación Patrimonial lo supuso el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), vinculando a la etapa de infantil la especificidad del refuerzo de la enseñanza aprendizaje del Patrimonio Cultural desde las edades iniciales (Fontal, 2016).

Por ello, reforzar competencias del alumnado en formación, incrementar los recursos educativos para desarrollar acciones desde la ENF constituye uno de los elementos clave, fortalecido gracias a la práctica desarrollada como producto de la relación entre el museo, el bien cultural expuesto y el contenido a trabajar. Un contenido que tiene su máxima expresión en la vida cotidiana, constituyendo una temática esencial del Conocimiento del Entorno para el alumnado de 3 a 6 años, y vinculando a las posibilidades educativas del mismo, desde el abordaje de métodos de aprendizaje partiendo de la observación, base para conseguir aprendizajes significativos a través del descubrimiento, a la investigación que se puede desarrollar en el aula a través del aprendizaje basado en proyectos o ABP propiciador del trabajo colaborativo, produciendo “la transformación de los aprendizajes a partir de la motivación, la reflexión, la participación activa y el pensamiento crítico” (García y de la Cruz: 2018, 195) y posibilitando la construcción del propio conocimiento.

La vida cotidiana, eje de contenido electo, ha sido ampliamente representada en las diversas etapas de la producción artística de la historia de la pintura, obedeciendo en cada periodo a elementos en clave cultural, aspectos que permiten obtener una información muy valiosa acerca de las costumbres, modos de vida y tópicos a lo largo del tiempo y el espacio. En este sentido, los museos como depositarios de los bienes pictóricos (nos ceñimos al ámbito de la pintura para centrarnos en aspectos procedimentales y de estilo, composición y autoría que serán referentes en la práctica desarrollada), desarrollan una labor esencial ya que a través de los bienes que resguardan, proyectan una difusión

educativa que permite la redirección de miradas diversas; en el caso que nos ocupa el Museo de Bellas Artes de Granada, de titularidad pública y con unos fondos que abarcan desde la Edad Moderna a la pintura Contemporánea, nos muestra a través de sus cuadros de género todo un repertorio de temas clave del desempeño humano a lo largo del tiempo. Ello permite una aproximación a los nuevos órdenes que se suceden en los terrenos de lo político, lo religioso y lo social como condicionantes de los modos de vida y costumbres locales, más a partir de la conquista del Reino de Granada, aspecto que impulsará las representaciones pictóricas, siendo constitutivas de las nuevas formas de expresión de los artistas y de las modas o exigencias sociales y culturales.

Ello ha permitido poner al alumnado en formación en contacto con la obra de arte real y tras la metodología aplicada, permitir que desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo para la mejor comprensión de los bienes a los que se enfrenta y con los que construirá no solo conocimientos, sino recursos que posteriormente serán proyectados en el aula de Educación Infantil. La riqueza de los registros museísticos en el terrenos pictórico, nos lleva a comunicar con la obra de autores como Diego de Siloé, Sánchez Cotán, Alonso Cano, Bocanegra, Juan de Sevilla, y otros muchos hasta alcanzar las producciones de periodo más contemporáneo de pintores como Gómez Moreno, Larrocha, Rodríguez Acosta, López Mezquita, Manuel Ángeles Ortiz y diversos artistas que han abordado con su técnica precisa y su mirada personal, los cambios de mentalidad y costumbre vividos a través del arte.

Temáticas como la religión y la moral impuesta, las costumbres populares convertidas en tópico como la siesta o los velatorios, la gastronomía a partir de los bodegones que hablan de austeridad vinculada a la vida sacra o a la abundancia mundana, las decoraciones de interiores en la pintura de historia, y las diversas temáticas que hablan de vida cotidiana y se convierten en clave de la investigación; todos y cada uno de los cuadros seleccionados para la práctica en el espacio de Educación No Formal, contribuyen a reflexionar sobre los mecanismos de poder y el control social en el recorrido de la historia local y la instalación de costumbres que permiten su reflejo en la representación pictórica como elemento de caracterización de la sociedad granadina en su desarrollo y transformación. Una innovación que contribuye a la dinámica constructiva de una Educación Patrimonial a la que queda un largo recorrido, pero sin duda queda abierta a las posibilidades que otorga el mágico mundo de los museos.

2. MÉTODO

En el segundo cuatrimestre de 2019, periodo previo al confinamiento para el desarrollo de las asignaturas participantes, y con la idea de conocer las posibilidades de aprendizaje que pueden aportar las obras de arte, concretamente las pinturas del Museo de Bellas Artes de Granada, se puso en marcha una experiencia educativa innovadora con estudiantado del Grado de Educación Infantil que cursó las materias de Conocimiento del Entorno Social y Cultural y su didáctica y de Patrimonio Artístico y Cultural y su proyección educativa en Educación Infantil; ambas impartidas a alumnado de tercero y cuarto curso respectivamente y vinculadas al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad de Granada. Una experiencia fructífera mediante la que el alumnado participante tenía que profundizar en el estudio y análisis de diferentes representaciones icónicas que se exponen en formato pictórico en las salas del Museo, que implica la aplicación de metodologías diversas partiendo de la acción en el aula mediante la selección y preparación de contenidos para la participación del estudiantado a través de la competencia oral *in situ* con la finalidad de conseguir aplicar recursos motivadores para la comprensión de las obras elegidas previamente en el desarrollo del trabajo en seminarios. Se procedió al desarrollo de contenidos que abordan aspectos tales como la vida y caracterizaciones de los diversos autores a la temática de la obra exhibida, corrientes artísticas así otros aspectos objeto de estudio de las Ciencias Sociales que encierran estas obras, tales como valores, situaciones sociales, modos de vida y costumbres.... etc. Ello supuso un importante refuerzo de las dinámicas de trabajo cooperativo y diseño de recursos y actividades de proyección en el aula de Educación Infantil. Previo al análisis de la obra artística, se llevó a cabo una asignación de trabajo individual, sobre marcadores de la vida cotidiana de los periodos históricos representados en los cuadros; así la elección giró en torno a elementos definidores de aspectos materiales e intangibles del patrimonio cultural como la indumentaria, la música, la gastronomía, la religión, el ocio, la ambientación epocal, así como en acontecimientos esenciales y personajes (Bonilla, 2018). Aspectos como el establecer relaciones entre los ejes temáticos y el cuadro seleccionado, permitió poner al estudiantado en contacto con la investigación con la finalidad de construir un aprendizaje significativo y proyectable ante la expectativa de construcción del propio conocimiento y refuerzo de la autonomía en el trabajo.

La metodología de trabajo participativa, dinámica, colaborativa y presencial, fue propiciadora de una eficacia práctica con óptimos resultados de éxito para el

conocimiento y proyección práctica del alumnado en formación; ello les permitió trabajar desde las dinámicas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Luque y de la Cruz, 2018), ya que constituye una de las metodologías clave en la Educación Infantil en cuanto a sumar prácticas colaborativas, activas, investigativas y constructivas para generar los aprendizajes significativos.

El punto de partida partió de la visualización de documentales motivadores, convirtiendo al alumnado en una especie de detective en el museo, incorporando por lo tanto una fórmula lúdico- motivadora, partiendo del análisis del documental basado en la publicación de Javier Sierra (2013) *El maestro del Prado*, analizando varios cuadros emblemáticos y misteriosos sobre temáticas clave. Enfrentarse al cuadro y a su análisis técnico e iconográfico permite a su vez introducir la reflexión hacia otros valores relacionados con las emociones y la transmisión de elementos simbólicos desconocidos, hasta el momento, por el alumnado en formación, convirtiéndose por tanto en una referencia de posibilidades educativas insospechadas para los participantes de la experiencia. ¿Qué les transmite un cuadro determinado? ¿Qué esconde tras líneas, composición y temática? ¿Determina la época la forma de representación de lo que tienen frente a su mirada? Las posibilidades educativas son infinitas y el método potencialmente motivador y efectivo; a ello se suma el efecto sorpresa, ya que todo lo que puede encerrar un cuadro es insospechado hasta el momento de contacto con la obra; la referencia o punto de partida es una serie de pinturas enigmáticas del Museo del Prado como “El jardín de las delicias” del Bosco, o “El triunfo de la muerte” de Pieter Brueghel *El Viejo*, permitiendo la reflexión y conocimiento que pueden quedar expresadas en el significado de la palabra “Vita” al dejar una puerta abierta a la esperanza para el ser humano. Reflexiones que posteriormente tendrán su proyección en la selección de obra a investigar en el *itinerario didáctico* diseñado en el Museo de Bellas Artes de Granada; un lugar relativamente desconocido para la mayoría de los estudiantes partícipes, ya que no suelen frecuentar sus salas; pero altamente valorado tras vivenciar la experiencia y valorar su aplicación en su futuro laboral en el aula de Educación Infantil. Para el alumnado penetrar en un museo es hacerlo al interior de un espacio elitista y reservado para unos pocos elegidos y cultivados, a pesar de las nuevas acciones y pedagogías desarrolladas por numerosos museos en las últimas décadas, el acceso a estas instituciones de investigación, resguardo y difusión del Patrimonio Cultural produce autolimitaciones previas por parte de muchos jóvenes y aún no se optimiza suficientemente como un recurso educativo con el alumnado en formación, que sin duda, verá proyectar en el aula su diseño de recursos

para hacer llegar tan amplios y potenciales conocimientos a los más pequeños. Sin embargo, hemos podido comprobar que es una de las actividades que más satisfacción personal les reporta gracias a la metodología activa y no formal desarrollada, en la que adquiere gran protagonismo el trabajo autónomo destinado a la investigación del alumnado. El hecho de leer, indagar sobre un artista hasta ahora desconocido, bucear en las particularidades de la época para explicar al grupo clase oralmente la investigación realizada acerca del cuadro asignado, y relacionarlo con todo ese universo de aspectos sociales y culturales que desembocan en la vida cotidiana, y que son de su elección, refuerza el valor de recurso en el ámbito de la ENF. Preparar la presentación del cuadro para comunicar a sus propios compañeros/as hizo que valoraran más la actividad, además de facilitarles la expresión oral en un ámbito público, en el que tienen que hablar ante sus iguales pero también hacia otro tipo de visitantes que se encontraban en las salas en ese momento, permitiendo la interacción. En este sentido hay que plantear la importancia que supone el refuerzo de una cultura emprendedora y el poder trabajar desde la simulación profesional, dando oportunidad a una nueva opción de proyección de futuro como es la adquisición de competencias para la mediación en un ámbito museístico, posibilidad laboral que hasta el momento no habían contemplado (Hernández y García, 2017).

Como todo itinerario didáctico, es esencial la metodología de las acciones didácticas desarrolladas antes de su realización, durante la salida del aula y el trabajo *in situ*, y posteriormente de regreso al aula. En este contexto final, la reflexión crítica permite la vinculación de la experiencia vivida en el museo, y compartir prácticas eficaces a través de toda una serie de recursos y recomendaciones para que en un futuro puedan realizar actividades significativas con aplicación de metodologías activas desarrolladas partiendo del itinerario y los fondos del museo. Destaca entre las posibilidades del método la programación de actividades introductorias (de ambientación, de motivación), de desarrollo (de la lógica matemática, del lenguaje, de la expresión plástica, de la expresión visual y musical, de las TIC y audiovisuales, etc.) y de ampliación y refuerzo; no olvidemos que la globalización está presente en las acciones del maestro/a de Educación Infantil. La vinculación de todo el proceso, además de tener un elemento clave como dinámica de ENF, lo es hacia la reflexión de encajar la práctica en los marcos legales de referencia de la Educación Infantil, para poder sumar el potencial de la Educación Formal y No Formal en un mismo proceso.

3. RESULTADOS

Para conocer el grado de satisfacción alcanzado con esta metodología de trabajo se pasó un cuestionario con varios ítems integrados en bloques de contenidos en el que participaron los 72 estudiantes y en el que podían elegir a través de un cuestionario de escala Lickert con cinco casillas y valoraciones del 1 al 5 (1 muy bajo, 2 bajo, 3 medio, 4 alto y 5 muy alto).

Las preguntas alcanzaron un alto índice positivo en las respuestas; para una mejor estructuración se englobaron en tres bloques: uno relacionado con la importancia que esta actividad tenía para conocer el Patrimonio Cultural del entorno del alumnado, un segundo referido a las relaciones sociales y personales que pueden derivar de la realización de itinerarios didácticos y la oportunidad del trabajo cooperativo, y un último bloque enfocado a conocer la significación y aportación de esta acción educativa no formal así como el impacto en su cultura general. Aquí mostramos un avance sintético de los porcentajes de respuestas y resultados obtenidos:

Tabla I

Bloque relativo al aporte e impacto que este tipo de actividades vinculadas a la ENF tiene a nivel de la adquisición de conocimientos y valoración de la Educación Patrimonial, los resultados fueron:

Esta metodología de trabajo aporta recursos para trabajar el Patrimonio Cultural.	4,72
Permite información y conocimiento sobre el contexto histórico, artístico, tradicional y arquitectónico.	4,78
Hace que valoremos y apreciemos más el Patrimonio Cultural	4,82

Nota. Tabla elaboración propia.

En el bloque social y personal se obtuvo, igualmente, un alto grado de satisfacción aunque ligeramente inferior al anterior. La pregunta que obtuvo una puntuación más baja, no solo de este bloque sino de todas las que se hicieron, fue la relacionada con el fomento del trabajo en equipo, no obstante el resultado es muy positivo alcanzando un 4,12.

Tabla II

Bloque relativo al ámbito social y personal del logro a conseguir con este tipo de acciones educativas. La síntesis de resultados expresa lo siguiente:

Las salidas de aula e itinerarios didácticos en Museos mejoran las relaciones entre alumnos	4,44
Mejora las relaciones entre alumno y profesor	4,55
Ayuda a ver el mundo que nos rodea de una forma más humana y social aportando valores sociales	4,51

Nota. Tabla elaboración propia.

Tabla III

Bloque relativo a contenidos educativos y de cultura general se obtuvieron los siguientes resultados numéricos:

Nos hace más críticos y modela nuestro pensamiento como futuros docentes de Educación Infantil	4,55
Ayuda a conocer y a valorar más nuestra ciudad	4,80
Mejora nuestra habilidad e imaginación para diseñar materiales y recursos didácticos para enseñar al alumnado de Educación Infantil	4,43
Enseña cultura general	4,75
Facilita la exposición y expresión oral	4,25
Se aprende más a través de la práctica	4,83

Nota. Tabla elaboración propia.

La pregunta que más consenso suscitó de todas las realizadas despejó la alta valoración que el alumnado concede al aprendizaje a través de la práctica, con un 4,83%.

El grado de valoración general fue de un 4,79 % sobre 5, lo que nos da idea, sobre el alto grado de interés y la motivación al aplicar la innovación con metodologías activas y motivadoras en el aula para su proyección profesional futura.

4. DISCUSIÓN

Tras la experiencia desarrollada tanto dentro del aula como desde el refuerzo de la interacción con las acciones propuestas relativas a la ENF, así como por los enfoques multidisciplinares e innovadores que permiten al alumnado vivenciar una experiencia teórico-práctica con adquisición de competencias en el área de las Ciencias Sociales a través del estudio la obra de arte, de la microhistoria del artista como creador y del entorno referencial del territorio donde se desarrollan las tramas para configurar iconos culturales,

observamos las potencialidades educativas y propiciadoras de una enseñanza aprendizaje acorde con las necesidades y requisitos formativos del alumnado participante. Hacer un trabajo en el que la adquisición de competencias potencia las posibilidades de una simulación profesional de futuro, permite al alumnado sumergirse en el contexto del medio que le rodea, con proyección del pasado en el presente, con una mirada crítica que no puede partir en ningún caso de la suposición de lo que se intuye como conocimiento, sino en contenidos que configuran el modo de ser y la definición cultural de un pasado que trasciende al presente y ello a partir del análisis crítico y reflexivo del arte y de su importancia histórico-patrimonial, ambiental, social y cultural. Asimismo, el alumnado se aproxima al protagonismo esencial que asume la ciudadanía en el patrimonio generado en el territorio, expuesto en los museos, como espacios amables que permiten interactuar educativamente y apreciar el valor emocional que puede propiciar trabajos transversales de gran interés. Si todos los elementos valorados anteriormente contribuyen a reforzar las competencias necesarias para los y las futuras maestras de Educación Infantil, la competencia ciudadana resulta de particular interés en la experiencia educativa que proponemos. La reflexión crítica sobre la pintura en el museo nos permite valorar nuestro presente teniendo como referente el pasado y la proyección de los valores hacia el futuro, cuyos destinatarios serán los niños y niñas de Educación Infantil.

Estamos acostumbrados a enseñar y a trabajar con estudiantado de un modo determinado, nos cuesta innovar cuando algún método pensamos que funciona, por lo que modificar la metodología que habitualmente empleamos, nos lleva al replanteamiento de la educación en búsqueda de la mayor eficacia; sin embargo, cuando somos capaces de desarrollar nuevas metodologías con el alumnado en formación, nos damos cuenta de que es posible que avancen positivamente en el aprendizaje pero también que puedan disfrutar con ello a través de nuevas formas de acercarnos al conocimiento y a la cultura; la innovación que permite la interacción Educación Formal y ENF a través del análisis de cuadros del Museo de Bellas Artes de Granada con un destino o eje en torno a la elección de elementos de la vida cotidiana, se muestra altamente eficaz.

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir indicando que una metodología práctica como la que se ha utilizado para conocer el Patrimonio Cultural a través de itinerarios didácticos al Museo de Bellas Artes de Granada, y los análisis de pinturas, con miradas directas al objeto de estudio, han resultado muy positivas y motivadoras, ya que como hemos vislumbrado en los resultados obtenidos en las encuestas al alumnado, este tipo de metodología posibilita

el conocimiento, la reflexión crítica y la valoración del patrimonio cercano, favoreciendo la cooperación entre futuros profesionales de la Educación Infantil a partir de una mejor y más eficaz relación con el grupo y una conciencia más amplia de un posible futuro profesional distinto a la educación formal en ámbitos patrimoniales de la Educación No Formal.

Sin duda es destacable la motivación y el interés mostrado por el estudiantado participante, que ve ampliar sus horizontes, pero también sus competencias en la elaboración materiales y recursos que al tiempo motivan y enseñan a los más pequeños, contribuyendo a reforzar la Educación Patrimonial que permitirá en el futuro hacer aprender y gozar de los Bienes Culturales que se resguardan en los museos de Bellas Artes, como espacios accesibles y culturales muy ricos para enseñar y aprender, vivenciar y razonar sobre la importancia y riqueza de nuestro Patrimonio Cultural.

REFERENCIAS

- Bonilla Martos, A.L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural. En Bonilla, A. y Guasch, Y. (Coords.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil*, pp. 165-176. Madrid: Pirámide.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. . En Bonilla, A. y Guasch, Y. (Coords.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil*, pp. 195-220. Madrid: Pirámide.
- Hernández Ríos, M.L. (2017). La Educación Patrimonial en contextos de Educación No Formal: un desafío para maestros en formación. En Cambil, E. y Tudela, A. (coords.). *Educaación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, pp. 217-238. Madrid: Pirámide.
- Hernández Ríos, M. L. (2018). Patrimonio Cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En Bonilla, A. y Guasch, Y. (Coords.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil*, pp. 147-164. Madrid: Pirámide.
- Hernández Ríos, M.L. y García Ramírez, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. En Cambil, E. y Tudela, A. (coords.). *Educaación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, pp. 101-116. Madrid: Pirámide.
- Fontal Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. En *Arte, individuo y sociedad*, 28 (1), 105-120.
- Friedman, D. (2008). *Y además saben pintar. Escritores, creadores de palabras, creadores de imágenes*. Madrid: Maeva Ed.

Sierra, J. (2013). *El maestro del Prado y las pinturas proféticas*. Barcelona: Planeta.

CAPÍTULO 14.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN CIENCIAS SOCIALES: EL TRABAJO FIN DE GRADO

Vicente Ballesteros Alarcón y Mirian Hervás Torres.

1. INTRODUCCIÓN

Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español, se promovió un cambio en la manera de entender la formación universitaria en general. Este cambio ha girado hacia un modelo de formación centrado en el aprendizaje de los estudiantes, donde se ha focalizado hacia el desarrollo de sus competencias.

Dicho enfoque pretende establecer una relación entre la educación y los requerimientos sociales (Gómez, 2010). Para ello, se requiere implementar procesos educativos que se dirijan y/o favorezcan la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado que les ayuden a afrontar aquellos retos y demandas propias del contexto académico, profesional y social donde desarrollarán su actividad profesional (Gómez y Moñivas, 2005).

Por ello, el desarrollo de un modelo de formación por competencias en la formación inicial del alumnado universitario, ha de contar con propuestas educativas nuevas como es el Aprendizaje-Servicio (ApS), la cual enriquece el aprendizaje del alumnado reforzando las conexiones entre las propuestas teórico-prácticas y la realidad comunitaria.

2. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El ApS es entendido como una aproximación educativa que combina el proceso de aprendizaje y el servicio a una comunidad en un mismo proyecto, donde los participantes aprenden mientras trabajan en las necesidades reales del entorno, con la idea de mejorarlo (Mayor y Rodríguez, 2017). Ochoa et ál. (2018) la entienden como una estrategia de enseñanza aprendizaje amplía, la cual trata de alcanzar objetivos relacionados con la formación más humana y ciudadana de la sociedad, aportando a la ciudadanía de habilidades, actitudes (defensa de sus derechos y conocimiento de sus obligaciones), y adquieran valores para vivir en una sociedad más justa y respeto al medio natural.

Así, la puesta en práctica del ApS en el ámbito universitario fomenta en el alumnado universitario el aprendizaje de la realidad social, impulsando, por un lado, la responsabilidad social de todos los participantes (estudiantes, docentes, agentes educativos y sociales) y, por otro lado, un conocimiento profundo de los contenidos abordados (Alonso et al., 2019; Caballero et al., 2018).

Con frecuencia se confunde el ApS con otro tipo de prácticas con las que tiene elementos comunes. Las entidades sociales, las instituciones educativas e incluso algunos docentes lo confunden con voluntariado, prácticas profesionales o trabajo de campo.

Sin embargo, el ApS no es un fenómeno único y uniforme. Existen muchas variables que influyen en un proyecto de éste tipo lo que lleva a considerar diferentes tipos o manifestaciones tipos. En la literatura, especialmente norteamericana, se distinguen habitualmente 4 tipos de ApS considerando la relación con el beneficiario: directo, indirecto, basado en la investigación o basado en la defensa de alguna causa de interés general. Creyendo que deberían considerarse como otro tipo básico, el virtual. Sin embargo, desde la experiencia de los autores y revisión de buenas prácticas realizadas en ApS, se considera que debería considerarse diversos tipos de ApS en base a dos grandes variables: como metodología didáctica y en cuanto servicio a la comunidad.

A su vez cada una de las variables están condicionadas por otras como el ámbito educativo y el grado de institucionalización que tenga dicha metodología. Por supuesto, será diverso un proyecto en un centro juvenil municipal con un fuerte reconocimiento y apoyo de estos proyectos que el realizado en un centro de secundaria por iniciativa de un profesor. Asimismo, será diferente la extensión, intensidad y complejidad de un proyecto realizado en un centro de Educación Primaria o universitario (Figura 1).

Otras variables que influyen en la conformación de un proyecto de ApS será sobre en quién recae el papel de guía/acompañante/docente. La identidad de éste puede condicionar el diseño y el desarrollo de la metodología. Asimismo, el tipo de agrupamiento de los sujetos del proyecto condicionarán todas las etapas de desarrollo del ApS. Será diferente un proyecto desarrollado con el grupo aula o individualmente.

Figura 1

Tipologías de programas de ApS

LA EDUCACION GLOBALIZADA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

ÁMBITO FORMATIVO		NIVEL EDUCATIVO	TIPOS	GUÍA	SUJETOS	ÁMBITO DE ACTUACIÓN DEL SERVICIO	DURACIÓN
Metodología Enseñanza Aprendizaje.	Educación formal	E. Primaria	ApS directo	Docentes/ Tutores	Colectivo	Social	Larga duración
			ApS indirecto			Mentores	Cívico
	E. Secundaria	ApS basado en la investigación	Entidades sociales comunitarias	Grupal	Medio ambiental		
		ApS de defensa			Aprendizaje Autónomo	Individual	Cultural
Educación no formal	E. Superior	ApS virtual				Comunitario	Acción puntual
						Cooperación al desarrollo	
						Vindicativo	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de servicio a la comunidad se considera que puede marcar sustancialmente la tipología. Si bien no se tienen evidencias sobre los diferentes resultados que pueda tener un proyecto donde el servicio sea llevado a cabo con personas en situación de pobreza o vulnerabilidad o en necesidades o problemas medioambientales o culturales. Por ello, se cree que puede ser más o menos motivador y significativo el servicio realizado en unos ámbitos u otros. Por último, la variable tiempo o duración es también clave. Obviamente no será lo mismo acompañar a una persona con discapacidad motora durante una mañana para dar un paseo, que compartir con esa misma persona experiencias a lo largo de un trimestre, un semestre o un año. Aunque existen diferentes modelos en cuanto a la implementación de ésta metodología se consideran como fases básicas las siguientes:

- Fase 1. Identificación de necesidades.
- Fase 2. Cooperación universidad-escuela.
- Fase 3. Concreción del servicio a la comunidad.
- Fase 4. Concreción de los aprendizajes académicos.
- Fase 5. Plan de acción.
- Fase 6. Reflexión de la acción.
- Fase 7. Divulgación del proyecto.
- Fase 8. Evaluación de la propuesta de ApS.

3. TRIPLE FUNCIÓN DEL ApS EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS

Dos de los objetivos relevantes de la formación universitaria se dirigen a la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa (Martínez, 2008). En tal dirección, la universidad como institución social ha de

configurarse como un referente en la transmisión de principios éticos, valores y aprendizajes cívicos. De este contexto nace la necesidad de centrar su misión en la generación de conocimiento dirigido a la solución de problemas contextuales y en la construcción de competencias vinculadas con el desarrollo humano y sustentable (Inciarte et al., 2010). Así, la propuesta de introducir en el contexto universitario la metodología de ApS, fomentaría estos objetivos mediante su triple función:

- *Compromiso y aprendizaje con la comunidad.* Siguiendo a Tapia (2008), se trata de sostener simultáneamente dos intencionalidades, por un lado, la intencionalidad pedagógica, con la que se mejora la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica y, por otro lado, la intencionalidad solidaria con la que se ofrece una respuesta participativa a una necesidad social encontrada en una comunidad. Así, los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con el compromiso de ayudarlo a mejorarlo.

- *Conocimiento y práctica de una metodología innovadora.* Donde se unen aspectos que normalmente suelen operar por separado en las universidades: la teoría y la práctica, el aula y la realidad extraacadémica y la formación con el compromiso (Manzano 2010), desde una perspectiva de formación integral e innovadora.

- *Preparación para el ejercicio profesional.* Reside la presencia del aprendizaje académico de acuerdo con los planes de estudios y en línea con los perfiles profesionales como estrategia para la adquisición de competencias básicas, profesionales y transversales, formación en valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa (Tejada, 2013).

4. COMPETENCIAS REFERENCIADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y A LA PROFESIONALIDAD MEDIANTE EL APS

El ApS, como han demostrado numerosas investigaciones, permite al alumnado adquirir o mejorar gran parte de las competencias genéricas básicas que debe desarrollar en su formación como futuros educadores de Educación Primaria: comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa, espíritu emprendedor y conciencia cultural y expresiones culturales.

Pero las competencias profesionales no se refieren sólo a conocimientos teórico o prácticos adquiridos durante la formación inicial, implican capacidad de acción, es decir, capacidad de reaccionar y de tomar decisiones ante una situación compleja y exigen, por lo tanto, al profesional de la educación, la “movilización de saberes” de forma individual y en equipo, en relación con otros profesionales (Perrenoud, 2001, 7).

Han sido propuestas distintas clasificaciones de competencias que deberían poseer los docentes como muestra la revisión de Cano (2005). Entre las más importantes citar las de Perrenoud (2004) y la ANECA (2004). Desde la clasificación de Perrenoud (2004) permite comprobar cómo la adopción de la metodología ApS en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado (TFG) permite al alumnado de Ciencias de la Educación adquirir o mejorar sus competencias profesionales como docentes, proponiendo la siguiente clasificación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

5. EL TRABAJO FIN DE GRADO COMO OPORTUNIDAD PARA EL ApS. CASOS PRÁCTICOS

La introducción del TFG como asignatura dentro de los planes de estudio de las titulaciones universitarias es uno de los cambios derivados de la integración en el EEES. Esto ha supuesto un escenario donde se precise de modelos formativos que ayuden y orienten tanto al profesorado como al alumnado universitario en su desarrollo.

La Universidad de Granada ha desarrollado su normativa propia sobre los TFG, persiguiendo la consecución de las siguientes competencias básicas (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio) recogidos en la Guía de elaboración y evaluación del TFG (2011):

- Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos avanzados y metodologías de trabajo.
- Aplicar dichos conocimientos a situaciones determinadas y proponer solución de los problemas.
- Compilar e interpretar información extrayendo conclusiones.
- Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas.
- Saber comunicar a todo tipo de audiencias conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.

- Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio.

En los estudios de magisterio los posibles modelos propuestos de TFG son: (a) Estudio de casos; (b) Portafolio; (c) Revisión bibliográfica; (d) Creación artística; (e) Investigación educativa; y (f) Trabajos derivados de las prácticas externas: unidades didácticas, proyectos de intervención, itinerarios educativos.

Teniendo en cuenta las características del TFG, dicha asignatura ofrece un espacio único para desarrollar proyectos de ApS. En este sentido, se encuentran diversas experiencias desde esta práctica educativa, como por ejemplo la realizada dentro del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de La Rioja *Aprendizaje de maestro mediante buenas prácticas en ocio y educación* del que surgieron posteriormente otros proyectos (Sáenz et al., 2016).

Siendo éstos los posibles modelos y teniendo en cuenta una de las líneas de investigación para los TFG que se propone al alumnado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la asignatura “Educación, valores y sociedad”, desarrollar su TFG desde el enfoque metodológico del ApS. Los tipos de TFGs que más se han desarrollado en el último quinquenio han sido: Estudios de casos y trabajos derivados de las prácticas externas: proyectos de intervención e itinerarios educativos.

Al alumnado se les ofrece unas directrices básicas para el diseño de su TFG:

- El trabajo debe ser abordado desde el enfoque del ApS.
- Se debe regir por los principios de solidaridad, defensa del bien común y de los derechos fundamentales y contribuir a la equidad, justicia y cohesión social favoreciendo el desarrollo participativo de las capacidades humanas.
- Debe promover un servicio real a la comunidad o a una institución no lucrativa.
- Debe ser aplicable en la vida real y se debe constituir en un recurso para la entidad o institución destinataria.
- Que favorezca en la medida de lo posible orientación hacia la empleabilidad del alumnado.

El uso de este enfoque metodológico en los TFGs tiene, debemos admitir, algunas limitaciones y dificultades, pues exige creatividad, dedicación temporal, empeño y presencialidad ante la realidad que se pretende transformar o sobre la que se pretende influir. Así mismo una gran limitación es la dificultad por falta de tiempo, para implementar el proyecto diseñado.

Algunos ejemplos de TFGs tutorizados por los autores con este enfoque son:

1. Machado Castilla, A. C. (2014): *Aproximación al estudio de la integración de alumnado inmigrante en dos centros escolares granadinos*. Propone el estudio y análisis que tiene como fin último ofrecer a dos centros educativos un estudio externo y análisis del grado de integración de los estudiantes inmigrantes en el aula escolar.

2. Delgado Burgaya, M. (2016). *The Vega: How can we say that in English?* Ofrece a los centros bilingües de la vega de Granada una unidad didáctica interdisciplinar de Ciencias Sociales e Inglés como primera lengua extranjera aportando la propuesta de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de un vocabulario básico que permitirá que el alumnado conozca y sean capaces de describir el medio tanto natural como social de la Vega de Granada.

3. Elipe Fernández, O. (2016): *Proyecto de intervención educativa para la Igualdad de género en contexto socioeconómico precario. Departamento La Libertad (Perú)*. Tiene como objetivo principal diseñar y ofrecer a un centro educativo de Perú, una intervención educativa en un contexto socioeconómico precario. Se diseñan dos programas orientados a mejorar el concepto de igualdad en el seno de la comunidad y de un programa de comunidad de aprendizaje en la institución educativa.

4. Pino Rodríguez, M. (2016): *Mi pueblo: Órgiva*. Muestra y ofrece a un centro educativo el diseño de una programación didáctica a desarrollar a lo largo de un curso escolar, en el centro San José de Calasanz (Órgiva) para promover el conocimiento del municipio.

5. Roldán Mateos, A. M. (2016) *Un poeta en la vega de Granada 2016*. Tiene como objeto diseñar y ofrecer a un grupo de centros de la vega granadina un proyecto de intervención educativa para el conocimiento del medio natural y cultural. El proyecto tiene carácter interdisciplinar teniendo como hilo conductor a Federico García Lorca.

6. Árbol Jiménez, F. (2016): *Itinerario didáctico en Cogollos Vega*. Diseña y ofrece al centro educativo de E. Primaria del municipio Granadino de Cogollos Vega, un proyecto didáctico y los recursos didácticos necesarios para conocer el patrimonio local.

7. Gutiérrez López, F. J. (2017): *Las carreras de orientación como medio para socializar*. Constituye una propuesta de intervención socio-educativa a través de las carreras de orientación que se ofrece a la Escuela Hogar y Ayuntamiento de Albuñol para la integración de niños y jóvenes en situación de riesgo social muchos de ellos inmigrantes menores y residentes en una Escuela Hogar.

8. Gutiérrez Pineda, R (2018): *Sacromonte con Compás*. Diseña y ofrece a Colegios de la zona norte de la ciudad de Granada un programa de motivación para las actividades escolares con un grupo de alumnos de etnia gitana.

9. Jiménez García, D. J. (2018): *Itinerario: Marbella, las huellas del pasado*. El trabajo ofrece a los colegios y Ayuntamiento una intervención educativa (itinerario de análisis y estudio) sobre la historia y patrimonio del municipio de Marbella.

10. Guerrero Alburquerque, F. J. (2018): *Proyecto educativo con alumnos con necesidades especiales: síndrome de down*. El trabajo diseña un proyecto educativo en el medio acuático con el que se pretende que el alumnado aprenda a nadar. El proyecto educativo se ofrece a Centros y centros deportivos para ayudar a la integración de este tipo de menores.

11. Valdés Almoguera, J. (2019): *Itinerario didáctico ruta medieval Pórtugos-Busquístar*. Propuesta didáctica sobre la ruta medieval que atraviesa el sitio histórico de La Alpujarra desde la localidad de Pórtugos hasta Juviles. Se propone este itinerario didáctico a los colegios de la zona desde la transversalidad entre las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Física.

Conclusiones

En definitiva, las experiencias recogidas aportan evidencias donde la participación en proyectos de ApS aportan al alumnado participante una formación más significativa, sustantiva e interrelacionada (Martínez et al., 2013), mejora de sus competencias profesionales (Aramburuzabala y García, 2012) así como un alto grado de satisfacción (Folgueiras et al., 2013), y el desarrollo de competencias como las sociales y cívicas (Francisco y Moliner, 2010; Gil et al., 2013), entre otros aspectos.

Como se observa las propuestas de ApS han generado la posibilidad de establecer aprendizajes en contextos reales. Estos datos justifican aún más la necesidad de incrementar la conexión con los escenarios formativos prácticos durante la formación inicial del alumnado universitario con el que poder alcanzar un adecuado conocimiento teórico-práctico, extender un aprendizaje sistematizado, ofrecer la oportunidad de acometer el desarrollo de competencias personales y sociales en todos los participantes, además de desarrollar un servicio real y efectivo en una comunidad.

REFERENCIAS

Alonso, I., Gezuraga, M., Berasategi, N., & Legorburu, I. (2019). La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar

- en la universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 133-150.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68435>
- ANECA-Grupo magisterio (2004). *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*. Informe final. <http://www.ua.es>
- Aramburuzabala, P., & García, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández & E. Rueda (coords.), *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012* (pp. 1133-1141). Valladolid: AUFOP–UVA-GEE PP.
- Caballero, P.-J., Domínguez, G., Miranda, M.-J., & Velo, C. (2018). Jornada de aventura “Superheroes en la ecoescuela”: Una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, (54), 114-123.
- Cano, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona, Graó.
- Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362,159-185.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4).
- Gil, J., Chiva, O., & Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108.
- Guía de elaboración y evaluación del Trabajo final de Grado. Facultad Ciencias de la Educación. Aprobado en Junta de Facultad 14 de Julio de 2021.
<http://educacion.ugr.es/pages/tfg/elaboracionyevaluaciontfg/%21>
- Gómez, F. (2010). Competencias profesionales en trabajo social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 10(2), 51-63.
- Gómez, F., & Moñivas, A. (2005). Convergencia europea, Trabajo Social y nuevas tecnologías. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 57-77.
- Inciarte, A., Parra, M.-C., & Bozo, A.-J. (2010). *Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Maracaibo, VE: Ediciones Astro Data.
- Manzano, V. (15 junio 2010). *El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior*. Comunicación presentada en las VI Jornadas de Docencia en Psicología. Universidad de Sevilla.

- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Mayor, D., & Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623
- Ochoa, A., Pérez, L.-M., & Salinas, J.-J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Perrenoud, Ph. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó
- Sáenz, M., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2016). El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 63-76.
- Tapia, N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. doi: 10.1174/113564013807749669

CAPÍTULO 15.

LA NEURODIDÁCTICA COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA. UN ESTUDIO EN ECUADOR

Karina Delgado Valdivieso

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un servicio enfocado a todos los discentes, garantiza su asistencia, participación y éxito académico (UNESCO, 2001), independientemente de su capacidad, género, idioma, raza, nivel socioeconómico o cualquier otra ¿Cuáles son las condiciones? (Tárraga-Mínguez et al., 2021). Significa el método y aplicación del derecho a la educación, descrito a nivel internacional y nacional como todos los sectores que lo necesitan (Meléndez, 2012). Estas descripciones se complementan de acuerdo con las regulaciones y tratados locales, convenciones y campañas en todo el mundo de acuerdo con el principio de apoyar el enfoque en la diversidad de los estudiantes.

En Ecuador se garantiza la educación universal, se promueven políticas y planes especiales, y se brindan los recursos necesarios para promover la educación formal de los niños que necesitan compensación por desigualdad social, dificultades en la inserción educativa, grandes brechas escolares o compensación por cualquier motivo. Intervenir por su tardía integración en la educación. La Ley de Organización de Educación Intercultural de Ecuador (2011) busca eliminar todas las formas de discriminación a través de medidas de acción afirmativa y el desarrollo de una cultura escolar inclusiva ética inclusiva; de igual manera, la "Ley Orgánica de Normas Generales de Educación Intercultural" se refiere a las acciones implementadas de acuerdo con las normas de la LOEI en temas de educación inclusiva, desarrolladas según las necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, atendidas en establecimientos educativos especializados o establecimientos de educación escolarizada, sean particulares o estatales. Las necesidades educativas son atendidas por docentes con formación profesional en educación u otras ramas, así como docentes que se encuentran cursando su formación inicial.

El presente estudio busca conocer la relación entre variables que han sido descritas a partir de la neurodidáctica y las metodologías docentes, utilizadas para las actividades de enseñanza aprendizajes como parte de un trabajo en educación inclusiva.

2. MÉTODO

El presente estudio es de corte cuantitativo, de carácter no experimental, exploratorio, descriptivo y correlacional.

2.1. PROCEDIMIENTO

Las etapas para el desarrollo del presente estudios, constituyeron: i) Elaborar el cuestionario derivado de la operacionalización de variables, siendo: neurodidáctica y metodologías docentes. De las cuales se han derivado cuatro dimensiones, permitiendo describir 35 ítems con el uso de la escala Likert: el cuestionario fue construido con una tabla de operacionalización, ii) Diseñar el cuestionario, el cual fue validado mediante valoración de jueces, así como la aplicación de una prueba piloto con el fin de hacer algunos ajustes en cuanto a la formulación de los ítems. iii) Aplicar el instrumento a 447 docentes, así como estudiantes en ejercicio de la docencia de la “Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)”, quienes son parte de estudios de pregrado en las carreras de educación inicial y educación básica. iv) Analizar los datos mediante su procesamiento con el uso del software IBM SPSS Statistics v21. v) Elaborar la discusión de los datos, así como las conclusiones.

2.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como problemática del estudio se muestra: Comprender la calidad de la formación docente en el marco de la educación inclusiva.

2.4. OBJETIVOS

2.4.1. General

Conocer las metodologías emergentes relacionadas con la neurociencia, aplicadas por docentes de educación inicial y media en el contexto ecuatoriano, como parte de su gestión en educación inclusiva.

2.4.2. Específicos

Comprender la relación entre las metodologías emergentes y la neurociencia en la educación inclusivas, aplicadas por docentes de educación inicial y media.

Identificar la relación entre las diferentes variables de estudio descritas en ítemes.

2.3. DISEÑO Y PARTICIPANTES

El instrumento fue aplicado a una muestra por conveniencia de 447 docentes y estudiantes en ejercicio de la docencia de la “Facultad de Ciencias Humanas y Desarrollo Social de la Universidad Tecnológica Indoamérica”. Modalidad a distancia. La modalidad a distancia cuenta con una cobertura de formación inicial de docentes en todo el territorio ecuatoriano. La muestra refleja una población en edades comprendidas entre los 20 a 46 años, con una predominancia de mujeres, con un porcentaje de 94,2%.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

Los resultados de este estudio se muestran de los ítemes considerados como más relevantes, según las formas descriptivas. Se analizó la media aritmética (\bar{x}), según el promedio de respondientes y las escalas en cada uno de los ítemes; la desviación típica (σ), descrita según la relación de cada uno de los datos respecto a la media aritméticas y el tipo de curtosis, analizada según se agrupan los datos respecto a la curva de distribución normal, siendo estas platicúrtica, leptocúrtica y mesocúrtica, analizada según el valor de g^2 .

A continuación, se muestran la Figura 1, relacionada con el primer ítem que buscó identificar a la educación inclusiva y su relación con las metodologías utilizadas por los docentes.

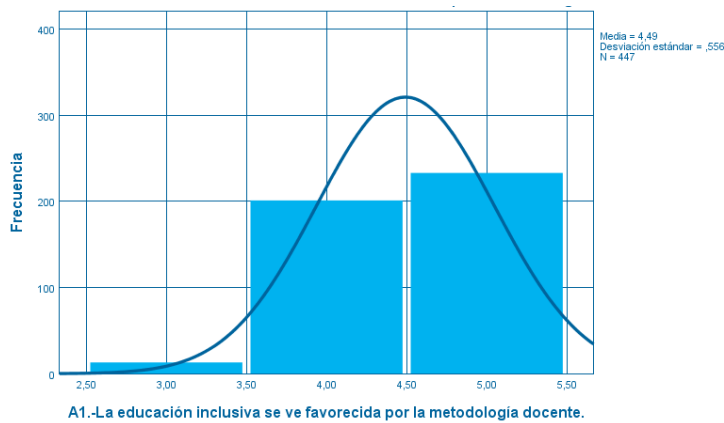


Figura 1

La educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente (A1).

Nota. Elaboración propia.

Los docentes y estudiantes en ejercicio, según la Figura 1 mostraron una distribución sesgada hacia la derecha, con una $\bar{x} = 4,49$, la $\sigma = 0,11$ y una asimetría negativa (-0,48), siendo una ligera desviación respecto a la media aritmética. El tipo de curtosis es platicúrtica, debido a que el coeficiente de apuntamiento es $-0,834$, siendo $g_2 < 0$, por tanto, los datos no están concentrados en torno a la media aritméticas.

A continuación, se muestra la Figura 2, relaciona con la importancia de hacer uso de metodologías innovadoras en la educación inclusiva.

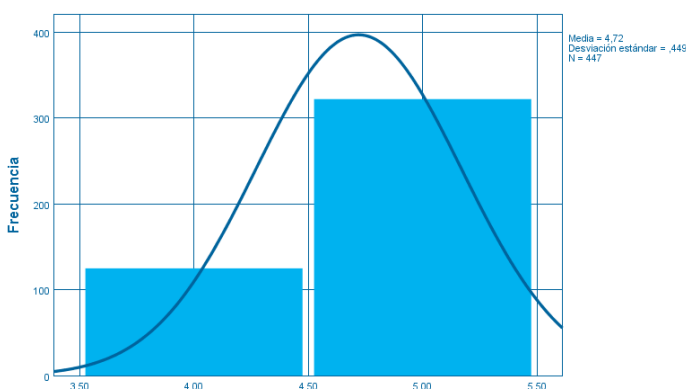


Figura 2

Una metodología innovadora favorece la inclusión educativa (A3).

Nota. Elaboración propia.

Los docentes y estudiantes en ejercicio, según la Figura 2 mostraron una distribución sesgada hacia la derecha, con una $\bar{x} = 4,72$, la $\sigma = 0,44$ y una asimetría negativa (-1,15). El tipo de curtosis es platicúrtica, debido a que el coeficiente de apuntamiento es $-1,034$, siendo $g_2 < 0$, por tanto, los datos no están muy dispersos.

La Figura 3, relacionada con la neurodidáctica para optimizar la metodología didáctica con aportaciones neurocientíficas.

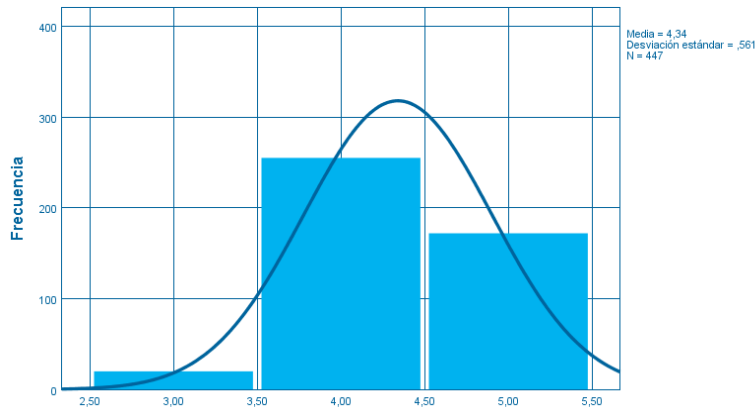


Figura 3

La neurodidáctica permite optimizar la metodología didáctica con aportaciones neurocientíficas. (C11)

Nota. Elaboración propia.

Los encuestados, según la Figura 3 mostraron una distribución sesgada hacia la derecha, con una $\bar{x} = 4,34$, la $\sigma = 0,11$ y una asimetría negativa (-0,11), lo que evidencia una ligera desviación respecto a la media aritmética. El tipo de curtosis es platicúrtica, debido a que el coeficiente de apuntamiento es $g_2 < 0$, por tanto, los datos no están muy dispersos.

A continuación, se muestra la Figura 4, que evidencia un análisis sobre los neurotransmisores y su importancia en el proceso educativo.

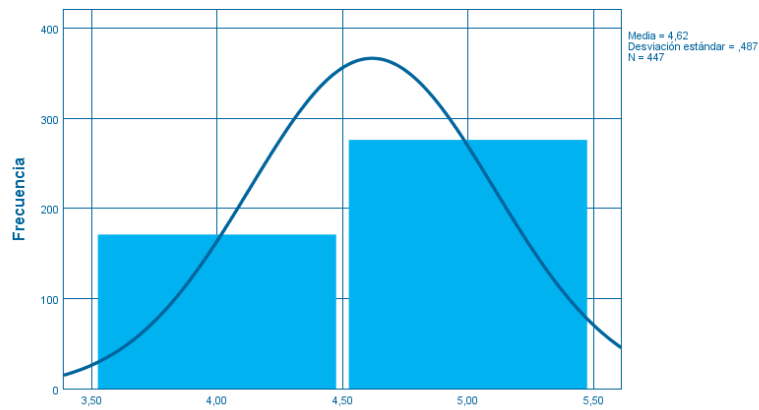


Figura 4

Los neurotransmisores y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje (C14).

Nota. Elaboración propia.

Los encuestados, según la Figura 4, muestran una $\bar{x} = 4,62$, la $\sigma = 0,48$, siendo una amplia dispersión de los datos respecto a la media aritmética. La curtosis de este ítem es $-1,77$, lo que implica que $g_2 < 0$, correspondiendo a una curva platicúrtica.

A continuación, se muestra la Figura 5, relacionada con las metodologías emergentes como una estrategia innovadora como parte de los aprendizajes.

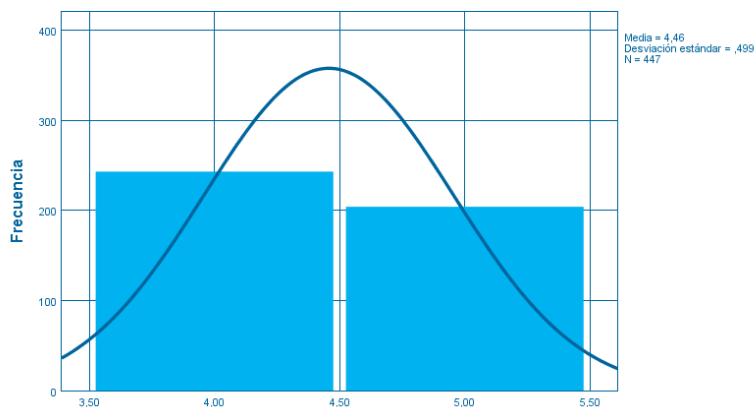


Figura 5

Las metodologías emergentes como una estrategia novedosa en el Sistema Educativo. (D16).

Nota. Elaboración propia.

Los encuestados, según la Figura 5, muestran una $\bar{x} = 4,46$, la $\sigma = 0,49$, siendo una amplia dispersión de los datos respecto a la media aritmética. La curtosis de este ítem es $-1,97$, lo que implica que $g_2 < 0$, correspondiendo a una curva platicúrtica.

3.2. Análisis correlacional

El análisis de correlación permite conocer la relación entre las variables utilizadas como parte del estudio cuantitativo. Se utiliza el método de correlación de Rho Spearman, mide el grado de asociación entre dos cantidades con valores extremos o según distribuciones evidenciadas que podrán oscilar en escalas como: “Perfecta si $R = 1$; excelente si $0,9 \leq R < 1$; buena si $0,8 \leq R < 0,9$; regular si $0,5 \leq R < 0,8$ y mala $R < 0,5$.”

Este estudio ha evidenciado una distribución no normal, según el desempeño de los 35 ítems del estudio.

La correlación ha sido regular entre las variables, que a manera de ejemplo se muestran: D18, la gamificación es una metodología emergente y D23, el visual thinking es una metodología emergente. D24, la metodología basada en inteligencia emocional es una metodología emergente y D25, la metodología basada en las inteligencias múltiples es una metodología emergente. E30, la realidad virtual y la realidad aumentada son metodologías inclusivas y E32, el escape room o digital storytelling son metodologías inclusivas. Las relaciones citadas permiten concluir que hay una cierta relación entre las variables descritas.

La correlación ha sido regular entre variables que a manera de ejemplo constituyen: A1, relacionada con la educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente y A2, Una metodología emergente favorece la inclusión educativa. A1, relacionada con la educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente y A4.-La neuroeducación contribuye a que la inclusión educativa sea una realidad. A2, Una metodología emergente favorece la inclusión educativa y D24.-La metodología basada en inteligencia emocional es una metodología emergente. A4.-La neuroeducación contribuye a que la inclusión educativa sea una realidad y A5.-La neurodidáctica favorece la inclusión educativa. A4.-La neuroeducación contribuye a que la inclusión educativa sea una realidad y D20.-La realidad virtual y la realidad aumentada son metodologías emergentes. Lo que permite inferir que hay una relación relativamente significativa entre las variables descritas a manera de ejemplo.

Mayoritariamente existió una mala relación entre variables como: A1, relacionada con la educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente y A5.-La

neurodidáctica favorece la inclusión educativa. A1, relacionada con la educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente y B6.-La aplicación de las bases neurocientíficas al contexto educativo es una necesidad. A1, relacionada con la educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente y B8.-Los neuromitos impiden a un docente una actuación didáctica eficaz.

4. DISCUSIÓN

El estudio realizado en Ecuador, es no experimental, exploratorio, descriptivo y correlacional, realizado con 447 docentes en ejercicio en el territorio ecuatoriano, refleja que las variables relacionadas con la neurodidáctica y la metodología docente como parte de un trabajo en educación inclusiva, constituyen un binomio de variables que deberían ser parte de procesos de formación a los docentes, en los cuales se analice, el funcionamiento del cerebro para adecuar las acciones didácticas y lograr comprender las diferentes conductas del ser humano en el aula.

El análisis de los 35 ítems reflejo una distribución de los datos que no es normal, pues se visualiza en la totalidad de ítems, desviaciones respecto a la media aritmética, así como los valores de g_2 no concentrados.

5. CONCLUSIONES

La educación inclusiva, demanda de procesos de formación que permitan hacer adaptaciones para atender a la diversidad de estudiantes, sin embargo, estos procesos deberán involucrar una formación basada en la neurodidáctica, para comprender y actuar según diferentes conductas de los estudiantes durante el desarrollo de sus actividades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Autor.
- Delgado, K. (2019). *La educación inclusiva en América Latina: Una cuestión de actitud*. Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador.

Meléndez, F. (2012). Instrumento internacional sobre derechos humanos aplicables a la administración de justicia. *Estudio constitucional comparado*. 8, 21-33.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001). *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada*. París: Autor.

Tárraga-Mínguez, R., Pastor-Cerezuela, G., Vélez-Calvo, X., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2021). Inclusive education in Ecuador: Perspective of directors, family and evaluators. *Magis*, 14, 1–21.
<https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M14.EIEP>

CAPÍTULO 16.

**EL FUTURO DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LAS METODOLOGÍAS
DOCENTES EMERGENTES**

Claudia De Barros Camargo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata sobre la inclusión, metodología docente, y la metodología docente emergente, enfatizando los aspectos más relevantes, así como su definición y la descripción de las principales metodologías emergentes que hay en la sociedad actual. En un principio, al pensar en inclusión en el aula del alumnado vulnerable, la sociedad educativa presentaba hacia estos estudiantes un papel de marginación total, por otra parte, este hecho hace referencia al derecho de igualdad de oportunidades que tienen todas las personas. Desde la perspectiva del desarrollo social surgió la necesidad de luchar por una inclusión educativa y, para conseguirla habría que desarrollar prácticas inclusivas educativas que reforzaran este concepto dentro de los centros. Según De Camilloni (2008), la práctica inclusiva en el aula o inclusión, se suele enfocar en el alumnado con diversidad tanto funcional, intelectual, etc., no obstante, este enfoque no solo beneficia al alumnado con diversidad funcional o en riesgo de exclusión, sino que enriquece a todo el estudiante. Por lo tanto, el fundamento principal de la educación inclusiva no es solo respetar el derecho a la diferencia como algo efectivo, sino también valorar claramente la existencia de la diversidad en el aula, de manera que se conviertan en maestros, estudiantes y padres para participar y cultivar un sentido de comunidad entre todas las personas.

Para alcanzar la inclusión, se han tenido que considerar nuevos conceptos para reducir la exclusión y discriminación social. Con el pasar del tiempo y el avance de la sociedad, estas percepciones fueron cambiando y mejorando. De acuerdo con Iglesias (2019), todos los niños y niñas independientemente del tipo de diversidad que presenten, ya sea cultural, sexual, étnica, lingüística, cerebral, etc., tienen el derecho de acceder a una educación de calidad, así, como atender a sus necesidades específicas y desarrollando de manera integral sus capacidades. Para eso es necesario que las metodologías y estrategias sean más idóneas, y donde el docente debe aplicar las metodologías adecuadas visando atender a cada estudiante con actividades que posibilite alcanzar el aprendizaje.

Los métodos de enseñanza deben estimular el aprendizaje activo de los estudiantes a través de actividades de búsqueda de información, desempeño y exhibición de trabajos individuales o grupales y un sistema de evaluación que promueva el progreso del estudiante. Por lo tanto, la formación permanente del profesorado se hace cada vez más necesaria, debido a las metodologías que emergen en el mundo actual, cuya innovación requiere de conocimiento por parte de los docentes para poder aplicarlos en las aulas y obtener los resultados más inmejorables posibles. Por consiguiente, este trabajo pretende abordar la inclusión educativa desde la formación de los docentes en metodologías inclusivas y emergentes, ya que el profesorado debe de ser competente en la educación inclusiva del siglo XXI.

Considerando este nuevo panorama social y educacional, se hace necesario reflexionar sobre las modificaciones en las metodologías docente emergentes para la sociedad actual, así como en actitudes y formación del profesorado, a fin de lograr una inclusión educativa de calidad. Luego, es imprescindible el valor del rol que posee el docente, principalmente, en el sentido de desarrollo de metodologías inclusivas con actuación emergentes, que favorezca la inclusión. Las metodologías docentes emergentes cuando aplicadas con éxito en las aulas, es como un paso más hacia la inclusión, reforzando el inmensurable valor del docente y reafirmando su importancia en el proceso de inclusión (Lozada et al., 2017).

En este escenario, para que exista calidad educativa es irrevocable alcanzar al concepto de inclusión. En este sentido Booth y Ainscow (2000), afirma que la inclusión requiere un conjunto de prácticas y procesos para reducir el rechazo de los estudiantes y aumentar su participación en lo cultural, proyecto educativo y la comunidad de aprendizaje. Así, para la Unesco (2021), uno de los principios primordiales de la comunidad es el derecho a la educación. La UNESCO adoptó la “Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza” en 1960, como parte de su misión para comprender “el ideal de igualdad de oportunidades educativas sin tener en cuenta la raza, el sexo o cualquier tipo de distinción, económica o social”. Por otra parte, en la Agenda 2030 de Educación, se puntúan algunos puntos para desarrollar un mayor esfuerzo para garantizar la equidad y la inclusión visando garantizar una educación de calidad de forma integradora viabilizando las oportunidades de aprendizaje permanente

para todos de aquí a 2030. Infelizmente como consecuencia de diversos condicionales, ya sean económicos, sociales o culturales, que siguen existiendo, no todos consiguen dicho derecho, siendo así, necesario seguir constantemente con la lucha constantemente para que todos los individuos alcancen una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades.

Con todo esto, es necesario tratar de reducir cualquier tipo de obstáculos, requiere coordinación y apoyo entre la escuela, la comunidad y el entorno, porque la tolerancia educativa es parte del logro de la tolerancia social. En este sentido, la unificación escolar ha supuesto un avance en el tratamiento de la diversidad, principalmente en el aspecto de integración. Consiguientemente, su desarrollo ha dejado ver la necesidad de lograr una inclusión educativa, visto que, los términos integración e inclusión han de ser claramente diferenciados, puesto que no nos interesa integrar simplemente, ya que de nada sirve si no existe una participación activa y una aceptación real de todos los implicados, visando una valoración de la diversidad como aspecto enriquecedor beneficiando a las personas (Escudero y Martínez, 2011).

En la actualidad, los docentes son los protagonistas de su propio aprendizaje, lo que significa utilizar métodos “emergentes” que propicien la “participación activa” y conecten las realidades de los estudiantes con sus necesidades. De igual modo, Del Águila (2019) señaló que para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo se pueden poner en práctica una variedad de métodos como la gamificación, las aulas invertidas, la realidad aumentada, el compromiso de aprendizaje y los programas de pensamiento. Además, describe algunos de los métodos más “emergentes” que aún son un desafío para implementar en el aula: “la realidad aumentada”. Siguiendo a Díaz (2017), es debido a la realidad virtual, que la realidad aumentada pasó a tener un papel relevante en el entorno socio-educativo, sin embargo, su incorporación en las aulas es aún escasa., ya que, posibilita una conexión con el mundo real y con una serie de contenidos didácticos que se pretenden trabajar, tornando así, esta realidad aumentada una metodología activa y dinámica. Desing Thinking. Se trata de una metodología creativa, en la que los alumnos pueden experimentar e incluso crear y diseñar ideas originales y flexibles. En este método, hay una serie de puntos a seguir, y puede haber diferentes tipos de soluciones. El primero es desarrollar la empatía, en la que se identifica el problema para intentar comprender realmente aquello que se está tratando. Posteriormente, la fase de definir, en la que se

reflexiona sobre la problemática desde distintos puntos de vista. En tercer lugar, idear, esta parte se realiza en equipos cooperativos, ya que favorece la interacción y el enriquecimiento sobre diferentes aportaciones e ideas. Posteriormente, prototipar, en el cual se construye una idea clara y consensuada que será la solución dada a la problemática inicial. Por último, evaluar, fase en la que se valida la efectividad del producto final en una situación cotidiana y real (Arias et al., 2019). Flipped Classroom. Para Berenger (2016), es una modificación de la práctica tradicional educativa, porque se cambian los papeles educativos tradicionales. Esta está basada en que el discente realice sus tareas, normalmente en el hogar familiar. El docente da facilidades al discente, pero de una forma atractiva y utilizando las nuevas formas de comunicación digital. Mobile learning. Mora (2013), la conceptualiza como una estrategia en la que el aprendizaje puede ser a través de tecnologías móviles, ejemplo, un móvil, una tablet, etc. De la misma forma, se ven ampliadas las posibilidades de aprendizaje como también mejora la interacción, porque estos dispositivos pueden manejar los contenidos, actividades y tareas a trabajar, principalmente a través de foros, blogs y muchas otras posibilidades para mejorar la comunicación.

Con todo lo expuesto, creemos que, para lograr una verdadera educación inclusiva en los centros educativos, deben comprometerse a lograr una enseñanza de alta calidad. La calidad educativa generalmente está en función de la formación que reciben los profesores/as y de los métodos que aplican en el aula. Por tanto, la pedagogía tiene un papel fundamental en este campo de la educación, porque es la clave de los métodos y estrategias educativas que mostrarán la labor educativa del docente y el papel que jugará en la búsqueda de una práctica significativa. Otro punto importante en este proceso es el rol del docente. En este desafío emergente, esto es muy importante para su logro, porque los docentes tienen la responsabilidad de brindar a los estudiantes la respuesta educativa más adecuada, y por lo tanto tienen una gran responsabilidad, porque debe desarrollarse de manera profesional para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Para finalizar, según Hurtado et al. (2019), es necesario desplegar prácticas inclusivas favorecedoras de la actividad del discente y que no favorezcan la exclusión. No obstante, la actualidad de las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” demanda un nuevo desafío, en el cual necesita la utilización de las metodologías emergentes en aula, con el objetivo de desarrollar la práctica docente favoreciendo el aprendizaje con calidad educativa para todas y todos los estudiantes.

En otro orden de cosas, sobre la calidad mencionada anteriormente, la calidad de la educación relacionada con la calidad del educador marcó un punto de inflexión en los sistemas educativos en 2015. El informe *Teachers and Educational Quality*, manifiesta que la formación inicial aun siendo importante no es la clave, sino que se da la importancia necesaria a la formación y capacitación continua. Las neurociencias irrumpen en el sistema educativo, capacitando al docente para conocer de forma amplia el cerebro y su interacción con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Campos, 2010). Una aplicación más singular de la neuroeducación a la metodología docente es la neurodidáctica. Según Molina, Parra y Casanova (2017) “se refiere a un nuevo campo de investigación interdisciplinar que combina los conocimientos en neurociencia con didáctica, psicología, teorías educativas y otras disciplinas” (p.115). Fernández (2017) propuso que inicialmente, la neuropedagogía servía a la profesión docente, observando el método utilizado al correlacionar sus características y resultados con recomendaciones de neuropedagogía, y de esta manera observar las razones por las que ciertos problemas funcionan y otros no, potenciando así a quienes obtienen buenas notas en la clase; los hechos apoyados por la OCDE muestran que la neuroeducación hace un gran aporte a los docentes (Ibarrola, 2015).

Con todo esto, surge la duda de la relación que se pueda establecer entre neuroeducación y neurodidáctica y las metodologías emergentes, conceptos estos de rabiosa actualidad.

2. MÉTODO

Esta investigación parte del objetivo general analizar el futuro de la inclusión a través de las metodologías docentes emergentes. Los objetivos específicos son: 1.-Revisar teóricamente los tópicos inclusión, metodologías docentes y metodologías docentes emergentes; 2.-Mostrar la percepción que sobre estos tópicos tienen los docentes universitarios; y, por último, 3.-Describir el futuro de la inclusión desde la óptica metodológica. El diseño de la investigación es no experimental, descriptivo y explicativo, con métodos cuantitativos y paradigma explicativo como referente. Para realizar la investigación se eligió la escala Likert como herramienta de investigación.

2.1. Población y muestra

La población objeto de estudio son los docentes universitarios de España, Paraguay, Ecuador y Brasil. La muestra ha sido por conveniencia, obteniéndose un total de 1728 participantes (456 sujetos de España, 312 de Paraguay, 447 de Ecuador y 513 de Brasil).

2.2. Instrumento, dimensiones, variables e hipótesis

Como instrumento optamos por una escala Likert, que se construyó con una tabla de operacionalización según dimensiones y base teórico. Se establecen cinco dimensiones, con un total de 35 ítems. Las dimensiones de este estudio, extraídas del marco teórico son: A.-Educación inclusiva, B.-Neuroeducación, C.-Neurodidáctica, D.-Metodologías emergentes, y E.-Metodologías inclusivas. (tabla 1). Las variables dependientes son: neuroeducación, neurodidáctica, metodología emergente y metodología inclusiva; la variable independiente es: educación inclusiva. La hipótesis que establecemos es H₀.- No existe influencia de las metodologías docentes emergente en el futuro de la inclusión.

Tabla 1.-Tabla de operacionalización.

DIMENSIONES	ÍTEMS
A.-Educación inclusiva.	<p>“A1.-La educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente.”</p> <p>“A2.-Una metodología emergente favorece la inclusión educativa.”</p> <p>“A3.-Una metodología innovadora favorece la inclusión educativa.”</p> <p>“A4.-La neuroeducación contribuye a que la inclusión educativa sea una realidad.”</p> <p>“A5.-La neurodidáctica favorece la inclusión educativa.”</p>
B.- Neuroeducación.	<p>“B6.-La aplicación de las bases neurocientíficas al contexto educativo es una necesidad.”</p> <p>“B7.-El estudio del cerebro y los neurotransmisores es importante para los docentes.”</p> <p>“B8.-Los neuromitos impiden a un docente una actuación didáctica eficaz.”</p>

	<p>“B9.-La inteligencia emocional debe aplicarse en el día a día de las instituciones educativas.”</p> <p>“B10.-El producto más relevante de la neuroeducación es la aplicación de bases científicas a la metodología didáctica.”</p>
C.- Neurodidáctica.	<p>“C11.-La neurodidáctica estudia optimizar la metodología didáctica con las aportaciones neurocientíficas.”</p> <p>“C12.-La neurodidáctica favorece la creación de sinapsis y conexiones neuronales.”</p> <p>“C13.-El estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente.”</p> <p>“C14.-Los neurotransmisores tienen un papel relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje.”</p> <p>“C15.-El estudio de las redes neuronales daría un carácter científico a la metodología docente.”</p>
D.- Metodologías emergentes.	<p>“D16.-Una metodología emergente es aquella que surge novedosamente, innovando el sistema educativo.”</p> <p>“D17.-El aprendizaje cooperativo, colaborativo es una metodología emergente.”</p> <p>“D18.-La gamificación es una metodología emergente.”</p> <p>“D19.-El flipped learning es una metodología emergente.”</p> <p>“D20.-La realidad virtual y la realidad aumentada son metodologías emergentes.”</p> <p>“D21.-El aprendizaje basado en problemas, proyectos o retos es una metodología emergente.”</p> <p>“D22.-El escape room o digital storytelling son metodologías emergentes.”</p> <p>“D23.-El visual thinking es una metodología emergente.”</p> <p>“D24.-La metodología basada en inteligencia emocional es una metodología emergente.”</p> <p>“D25.-La metodología basada en las inteligencias múltiples es una metodología emergente.”</p>
E.-Metodologías inclusivas.	<p>“E26.-Una metodología inclusiva engloba toda estrategia pedagógica que tiene como finalidad la inclusión educativa.”</p>

	<p>“E27.-El aprendizaje cooperativo, colaborativo es una metodología inclusiva.”</p> <p>“E28.-La gamificación es una metodología inclusiva.”</p> <p>“E29.-El flipped learning es una metodología inclusiva.”</p> <p>“E30.-La realidad virtual y la realidad aumentada son metodologías inclusivas.”</p> <p>“E31.-El aprendizaje basado en problemas, proyectos o retos es una metodología inclusiva.”</p> <p>“E32.-El escape room o digital storytelling son metodologías inclusivas.”</p> <p>“E33.-El visual thinking es una metodología inclusiva.”</p> <p>“E34.-La metodología basada en inteligencia emocional es una metodología inclusiva.”</p> <p>“E35.-La metodología basada en las inteligencias múltiples es una metodología inclusiva.”</p>
--	--

Fuente propia.

3. RESULTADOS

3.1.-Validez de contenido

La validez de contenido la hemos realizado a través del juicio de expertos y prueba piloto. El número de jueces ha sido de nueve doctores especialistas en la materia, se ha calculado el coeficiente de competencia experta (K), obteniendo un valor muy bueno de .90. El grupo de expertos realizaron algunas sugerencias para modificar un grupo de seis ítems, pero sin afectar al contenido. Finalmente, pasamos a la prueba piloto, donde no hubo que hacer alteraciones significativas por lo que se da por validado en contenido de la escala.

3.1. Validez de constructo

La validez de constructo se realiza a través del análisis factorial exploratorio. En primer lugar, se calcula el valor de la KMO 0.686, y el valor de la prueba de esfericidad de Bartlett, cuya significación es de 0.000. Los resultados son buenos por lo que se puede realizar este tipo de análisis. Se procede, así, a calcular el valor de las comunalidades, extrayendo las de mayor y menor peso, y que son:

-Ítems con mayor peso:

D22 (0.919).-El escape room o digital storytelling son metodologías emergentes.

A4 (0.914).-La neuroeducación contribuye a que la inclusión educativa sea una realidad.

A3 (0.907).-Una metodología innovadora favorece la inclusión educativa.

B7 (0.849).-El estudio del cerebro y los neurotransmisores es importante para los docentes.

E31 (0.896).-El aprendizaje basado en problemas, proyectos o retos es una metodología inclusiva.

C15 (0.883).-El estudio de las redes neuronales daría un carácter científico a la metodología docente.

-Ítems con menor peso:

B8 (0.723).-Los neuromitos impiden a un docente una actuación didáctica eficaz.

D16 (0.727).-Una metodología emergente es aquella que surge novedosamente, innovando el sistema educativo .

La varianza explicada es del 82.406%, extrayéndose 9 factores en total. El factor 1 está compuesto por los ítems: A1, A2, A3, A4, A5, B6, B7, B8, B9, B10, C11, C12, C13, C14, C15, D16, D18, D23, D24, E26, E27, E28, E29, E31, E33, E34, E35, en total 27 elementos, siendo 8 eliminados. El resto de factores al tener menos de tres ítems son eliminados.

3.2. Fiabilidad

La fiabilidad de la escala se ha realizado atendiendo a la intercorrelación de elementos, este análisis se realiza calculando el alpha de Cronbach, que en este caso da un valor excelente (0.934). No obstante, el análisis factorial nos permite reducir la escala a 27 elementos con un valor de alpha mejor (0.943).

3.3. Análisis de correlación

Para la realización de la correlación se ha utilizado la correlación Rho de Spearman, pues según la prueba Kruskal-Wallis hay que rechazar la hipótesis nula, o sea existe una distribución no normal de datos.

Los valores de correlación entre las dimensiones son los siguientes:

DIM_A (Educación inclusiva)>DIM_C (0.732) (Neurodidáctica)

DIM_B (Neuroeducación)>DIM_A (0.708) (Educación inclusiva)

DIM_C (Neurodidáctica)>DIM_A (0.732) (Educación inclusiva)

DIM_D (Metodología emergentes)>DIM_E (0.532) (Metodologías inclusivas)

DIM_E (Metodologías inclusivas)>DIM_A (0.673) (Educación inclusiva)

4. DISCUSIÓN

La investigación presentada aquí es parte de una más amplia que se desarrolla en la Universidad de Jaén (España), no obstante, ya tenemos datos muy destacables. Así, hemos construido una escala válida y fiable, que nos permite realizar algunas consideraciones. Se puede destacar en los sujetos participantes de esta investigación que en sus respuestas existe correlación entre las diferentes dimensiones de estudio, especialmente entre la dimensión educación inclusiva y neuroeducación-neurodidáctica, así como con metodologías inclusivas, estando estas metodologías relacionadas con las metodologías emergentes.

5. CONCLUSIONES

La investigación presentada, ha partido de un marco teórico, donde se ha tenido bastante dificultad en definir términos que son muy utilizados, pero que no son tan correcta y claramente definidos como para evitar confusiones. El análisis cuantitativo realizado aporta conclusiones relevantes para la comunidad científica, por un lado, ya se tiene una escala de investigación validada en su constructo, y en la cual la neuroeducación tiene un gran peso en la misma, así como la idea de una metodología innovadora que favorece la inclusión educativa, aclarando que una metodología emergente no tiene por qué ser novedosa. Finalmente, queda clara la relación entre neuroeducación y neurodidáctica con la educación inclusiva, al igual que entre metodología emergente y metodología inclusiva hay una gran relación, y de estas con la educación inclusiva, por lo que efectivamente, podemos afirmar que el futuro de la educación inclusiva viene marcado no sólo por aplicar conceptos “neuro” a la misma, si no por la adopción de metodologías emergentes con carácter inclusivo.

REFERENCIAS

Arias, H., Jadán, J. y Gómez, L. (2019). Innovación Educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Revista cuatrimestral de divulgación científica*, 6(1), 82-95.

- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*. 1466- 1480.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: CSIE.
- Del Águila Ríos, Y., Capelo, M., Varela, J., Antequera, J. y Barroso, J. (2019). Creatividad y tecnologías emergentes en educación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 527-534.
- Díaz, M. (2017). La emergencia de la Realidad Aumentada en la educación. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 1-3.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández, A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Revista Publicaciones didácticas*, 2017, 80, 262 266
- Hurtado. Y. M., Mendoza, R. E. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110.
- Ibarrola, B. (2015). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Estados Unidos: SM.
- Iglesias, S. G. (2019). La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 51-56.
- Lozada, F. y Rubiano, E. (2017). *Tras el logro de la inclusión educativa una investigación holística de formación docente en educación inicial*.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50132/Trasellogro.pdf?sequence=4>
- Molina, J.M., Parra, M.T. y Casanova, G. (2017). Neurodidáctica aplicada al aula en el contexto universitario. en Roig, R. (Coord) (2017). *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mora, F. (2013). El mobile learning y algunos de sus beneficios. *Revista Calidad en la Educación Superior*. 4(1), 47-67.
- UNESCO. (2021). *Derecho a la Educación - Principios fundamentales*. Recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/principios-fundamentales>

CAPÍTULO 17.

ESPAÑA Y METODOLOGÍAS EMERGENTES INCLUSIVAS

Carmen Flores Melero

1. INTRODUCCIÓN

A la luz de los estudios de Sánchez (2018) para una educación inclusiva se deben tener en cuenta aspectos como: entender la diversidad como fuente de enriquecimiento; usar las diferencias entre compañeros para conocer más cualidades y capacidades; saber valorar la heterogeneidad; reunir las cualidades para una convivencia democrática, llegando a acuerdos de manera disciplinar y trabajar de forma que se puedan prevenir cualquier tipo de discriminación en el aula, de no ser así ser capaces de resolver los posibles conflictos a través de técnicas y estrategias socioemocionales.

Según Olmedo (2008), se ha transformado la idea de la discapacidad, lo trascendental son las necesidades que presenta el alumnado. Tratándose de hacer hincapié en llevar a cabo un estudio de sus necesidades, con la finalidad de encontrar las soluciones y que el alumnado pueda desarrollar sus capacidades con las adaptaciones pertinentes.

2. MÉTODO

La presente investigación posee una naturaleza no experimental, exploratoria, descriptiva y correlacional, utilizándose por lo tanto una metodología cuantitativa.

2.1. Procedimiento

El procedimiento toma forma en diferentes etapas:

Construcción del cuestionario/ Escala Likert: el cuestionario fue construido con una tabla de operacionalización, contando con las variables independientes, dependientes y objetivos específicos. Se establecen cuatro dimensiones con cinco ítems cada una, contando finalmente con 20 ítems para su estudio. La validación se realizó con un juicio experto y una prueba piloto, en segundo lugar, se realizó un análisis factorial para validar el cuestionario en su construcción. Para la construcción del instrumento se ha utilizado una matriz de operacionalización, donde se establecen las variables, ítems y unidades de medida (Mejía, 2005).

Permisos: Se solicitan los permisos apropiados para poder contar con la participación de estudiantes universitarios de la Universidad de Jaén (España). Una vez

que las autoridades universitarias aceptaron la investigación, los participantes firman un consentimiento informado previo a la realización del cuestionario.

Análisis estadístico de datos: Para todos los procedimientos de análisis de datos, se utiliza el software IBM SPSS Statistics v21.

2.2. Problema de investigación

En esta investigación se considera el siguiente problema de investigación: la necesidad de establecer una base (metodología, contexto educativo, formación de profesorado) para lograr una adecuada educación inclusiva.

2.4. OBJETIVOS

2.4.1. General

Conocer las metodologías emergentes en el contexto educativo español para una educación inclusiva

2.4.2. Específicos

Conocer la relación entre el tipo de metodología y la inclusión

Descubrir la importancia de la neurociencia según los docentes

Establecer relación entre el tipo de educación y metodología con la inclusión

2.3. DISEÑO Y PARTICIPANTES

Los participantes que realizaron los cuestionarios elaborados para este estudio fueron 456 docentes universitarios de España, una muestra por conveniencia.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo

A continuación se van a exponer los ítems con los resultados más relevantes a nivel descriptivo. En ellos se van a analizar la media (\bar{x}), la desviación típica (σ) o estándar y el tipo de curtosis.

Entendiendo la desviación típica como el índice numérico que señala la dispersión de un conjunto de datos. A mayor desviación típica, mayor dispersión en los datos. Y entendiéndolo por tipos de curtosis los tres siguientes: 1) Platicúrtica: la curtosis de los

datos es menor a 0 ($g < 0$), lo que supone muy poca concentración de datos en la media, la curva del gráfico se observa muy achatada. 2) Leptocúrtica: la curtosis es mayor a 0 ($g > 0$), esto implica que los datos están muy concentrados en torno a la media y la curva de su gráfico será muy apuntada. 3) Mesocúrtica: la curtosis es igual a 0 ($g = 0$), se trataría de una distribución normal.

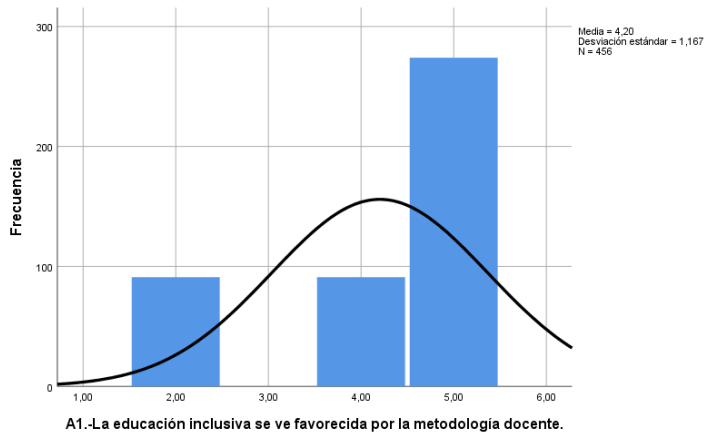


Figura 1. “La educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente”.

Elaboración propia.

En este caso, la $\bar{x} = 4,2$. Como se puede apreciar en el gráfico, la distribución está sesgada a la derecha, lo que quiere decir que la mayoría de datos están a la derecha del eje. Existiendo una asimetría negativa (-1,16). El tipo de curtosis es platicúrtica, debido a que el coeficiente de apuntamiento es -0,31 y es menor que 0. Que el coeficiente de curtosis sea menor que cero ($g_2 < 0$), indica que los datos no están concentrados en torno a la media, provocando una curva poco apuntada. Por otro lado, la desviación típica (σ) tiene un valor de 1,17, indica qué tan dispersos están los datos alrededor de la media, al obtener $\sigma = 1.17$ deducimos que los datos están bastante dispersos alrededor de la media de la muestra, pues a mayor desviación típica, mayor dispersión.

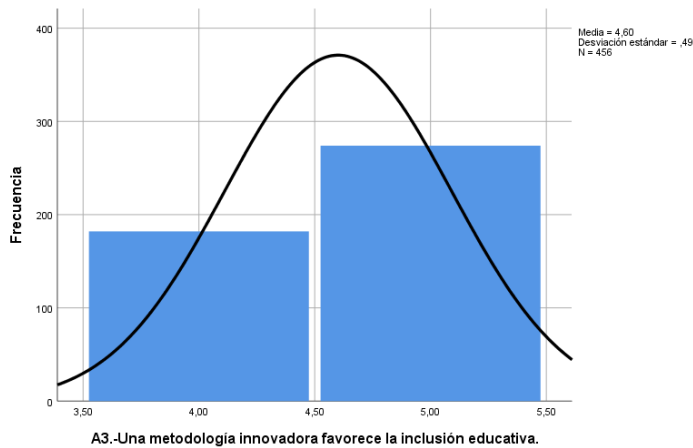


Figura 2. “Una metodología innovadora favorece la inclusión educativa”.
Elaboración propia.

La \bar{x} de las respuestas está en 4’60 puntos. La desviación típica (σ) es positiva, aunque se considera muy alta, por lo que los datos no están muy dispersos. La curtosis de este gráfico es -1’84 lo que supone que la curva sea platicúrtica.

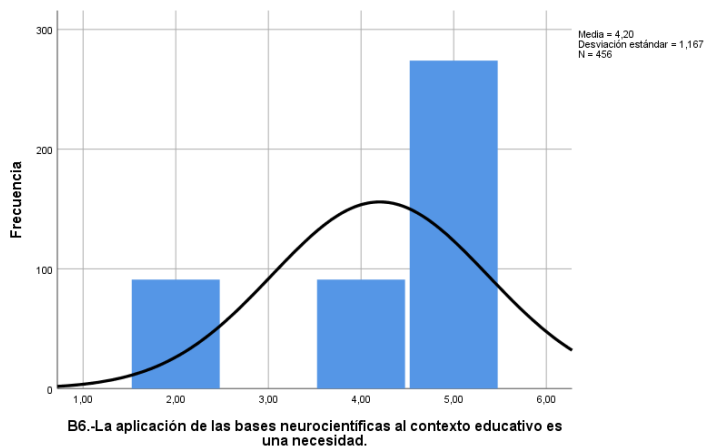


Figura 3. “La aplicación de las bases neurocientíficas al contexto educativo es una necesidad”. Elaboración propia.

Observamos que la \bar{x} de las respuestas = 4’20. La distribución está sesgada a la derecha. La desviación típica o estándar (σ) es bastante alta $\sigma= 1’167$, lo que implica una gran dispersión de los datos, es decir, poca agrupación en torno a la media.

La curtosis de este ítems es -’32, lo que supone que la curva sea platicúrtica ($g<0$).

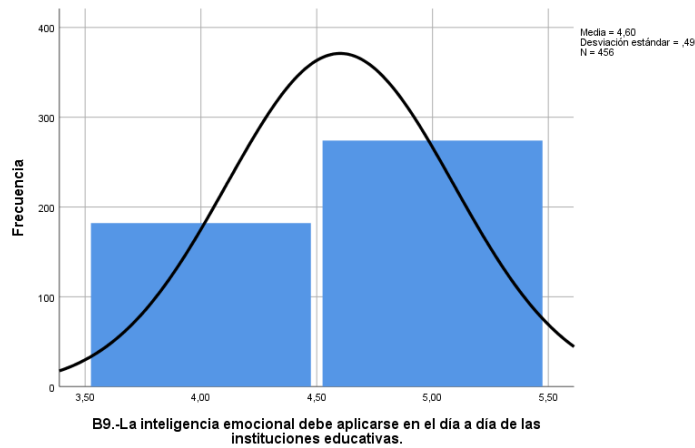


Figura 4. “La inteligencia emocional debe aplicarse en el día a día de las instituciones educativas”. Elaboración propia.

La \bar{x} de las respuestas está en 4'60. La desviación estándar (σ) es '49 lo que nos indica que no hay gran dispersión en las respuestas. La curtosis de este ítems es -1'8, lo que implica que $g < 0$, lo que implica que la curva sea platicúrtica.

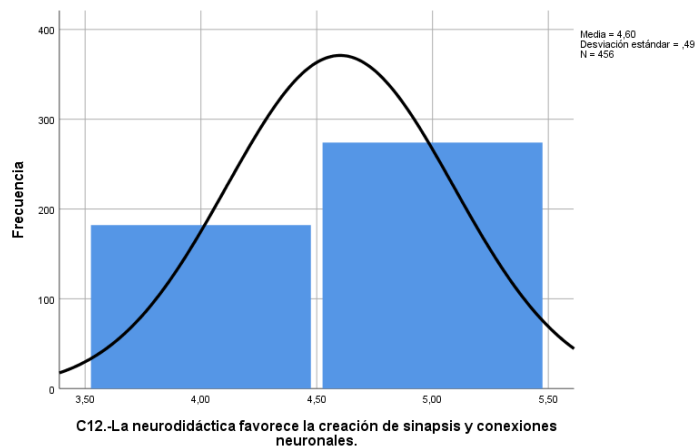


Figura 5. "La neurodidáctica favorece la creación de sinapsis y conexiones neuronales". Elaboración propia.

La $\bar{x} = 4'60$. La desviación estándar es '49, lo que no implica una gran dispersión de los datos recogidos. La curtosis de este ítems es -'913, lo que implica que $g < 0$, es decir, la curva es platicúrtica.

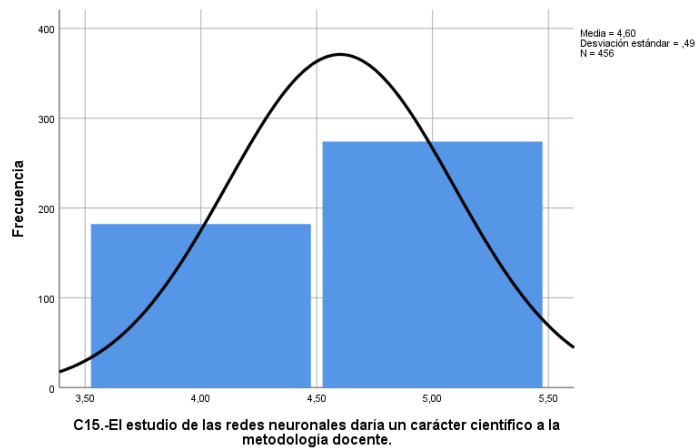


Figura 6. "El estudio de las redes neuronales daría un carácter científico a la metodología docente". Elaboración propia.

La \bar{x} es 4'60. La desviación típica es '49, lo que no implica una gran dispersión de los datos en torno a la media. La curtosis de este gráfico es -1'84, ($g < 0$), lo que implica que la curva es platicúrtica.

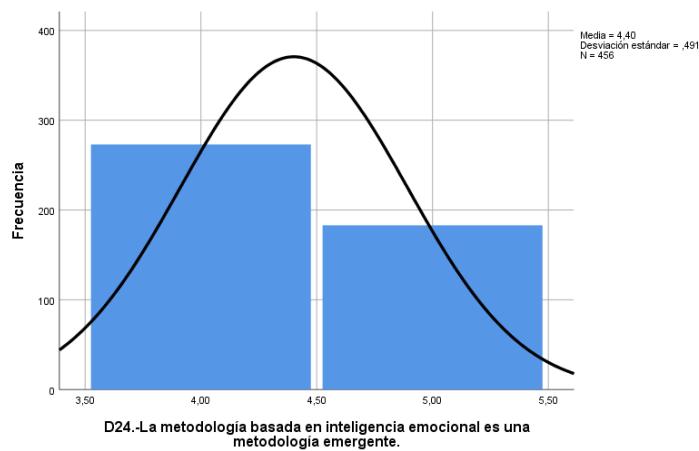


Figura 7. "La metodología basada en inteligencia emocional es una metodología emergente". Elaboración propia.

La media de las respuestas dadas está en 4'40. La desviación típica es de '491, lo que supone una baja dispersión de los datos en torno a la media. La curtosis de este ítem es -1'85, lo que supone que ($g < 0$) la curva es platicúrtica.



Figura 8. "La metodología basada en las inteligencias múltiples es una metodología emergente". Elaboración propia.

La \bar{x} de las respuestas es de 3'80. La desviación estándar es de 1'168, lo que supone una gran dispersión de datos en torno a la media. La curtosis de este gráfico es -1'37, ($g < 0$) esto supone que la curva sea platicúrtica.

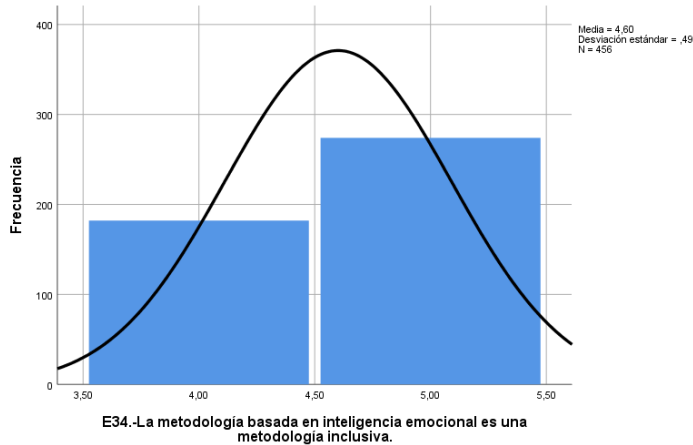


Figura 9. "La metodología basada en inteligencia emocional es una metodología inclusiva". Elaboración propia.

La \bar{x} del mismo es 4'60. La desviación típica está en '49, lo que implica que no hay una gran dispersión de los datos en torno a la media. Por otro lado, la curtosis de este ítem es de -1'837, esto implica que ($g < 0$) la curva de este gráfico es platicúrtica.

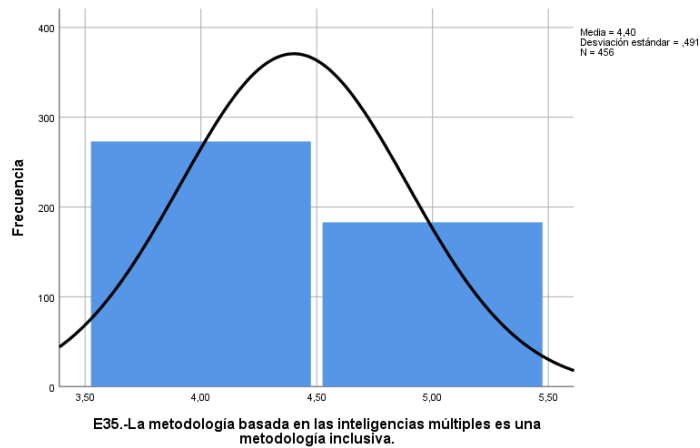


Figura 10. "La metodología basada en las inteligencias múltiples es una metodología inclusiva". Elaboración propia.

Por último, este gráfico hace referencia a la metodología de inteligencia múltiples y su consideración o no como metodología inclusiva. La media de este es de 4'40. La desviación típica es de '491, lo que significa que los datos no están demasiado dispersos con respecto a la media. La curtosis de este ítem es de -1'845, esto supone que la curva es platicúrtica.

3.2. Análisis correlacional

El análisis de correlación es una técnica de análisis de información con base estadística y, por ende, matemática. Consiste en analizar la relación entre, al menos, dos variables. El resultado debe mostrar la fuerza y el sentido de la relación. En nuestro caso optaremos por la rho de Spearman. Analizando los ítems de la investigación, la correlación significativa (0.01) se establece entre las siguientes variables:

Se destaca la alta correlación entre los ítems A1.-La educación inclusiva se ve favorecida por la metodología docente y B6.-La aplicación de las bases neurocientíficas al contexto educativo es una necesidad., ambas variables son dependientes entre sí.

Esto supondría el pensamiento de que la educación inclusiva que se ve favorecida por la intervención de una metodología docente buena, también se vería favorecida por la neurociencia, que es una necesidad.

El ítem B9.-La inteligencia emocional debe aplicarse en el día a día de las instituciones educativas y el ítem A3.-Una metodología innovadora favorece la inclusión educativa., también presentan una alta correlación, siendo dependientes entre sí.

Supondría que la inteligencia emocional que se debe incorporar en el día a día de las instituciones educativas es una metodología innovadora que favorece la inclusión educativa.

Por último, se presenta alta correlación entre el ítem E35.-La metodología basada en las inteligencias múltiples es una metodología inclusiva y D18.-La gamificación es una metodología emergente. Presentando dependencia entre ambos respectivamente.

La metodología que se basa en las inteligencias múltiples es inclusiva y a su vez, la gamificación favorece al desarrollo de las inteligencias múltiples y su metodología también es inclusiva.

4. DISCUSIÓN

A la luz del estudio descriptivo y correlacional que se ha realizado a docentes universitarios se han obtenido los ya expuestos resultados, sin embargo se desea aclarar que este estudio no es excluyente de otros enfoques. De hecho, en el momento de valorar el impacto del estudio anterior, se debería contrastar y no prescindirse de recogida de información y análisis de datos desde otros enfoques, con diferentes herramientas, ya que la complementariedad es recomendable y enriquecedora para comprender mejor el por qué y el cómo de muchos de los resultados obtenidos desde todos los enfoques posibles.

A grandes rasgos, se obtienen datos relevantes como que la neurología debería formar parte de la formación docente en nuestro país, para así poder romper los neuromitos y conseguir una educación de calidad. Del mismo modo, se cree que el estudio de las redes neuronales por parte de los docentes daría un enfoque científico al ámbito de la educación (con una media de 4'60). Todo esto basado en opiniones de los cuestionados docentes universitarios de España, este estudio podría llevarse a cabo en diferentes países para así contrastar la información y el conocimiento de la necesidad de neurología en las aulas.

5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos y expuestos en los apartados anteriores, podemos concluir que la metodología educativa inclusiva va a ir ligada a la formación del docente y a la perspectiva neurocientífica e innovadora que se les proporcione a las instituciones educativas.

Los docentes universitarios han expuesto una adecuada predisposición a la neurociencia, viendo que la educación se tornaría más científica, y a las metodologías emergentes, así mismo se ha visto buena aceptación de las metodologías más innovadoras como las inteligencias múltiples y la gamificación,

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Olmedo, C. (2008). Los alumnos con deficiencia motora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 9. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_9/CATALINA_OLMEDO_2.pdf
- Ocampo, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2),pp. 227-239

CAPÍTULO 18.

**BRASIL Y LAS METODOLOGÍAS EMERGENTES NEUROEDUCATIVAS
PARA LA INCLUSIÓN**

Lucía Melero García

1. INTRODUCCIÓN

Como expone Booth et al (2000) la inclusión necesita un grupo de hábitos que poco a poco hace que el alumnado no se sienta rechazado, pudiendo participar en tareas culturales y en el aprendizaje. Para trabajar una real inclusión es necesario eliminar o reducir los obstáculos presentados, de esta forma el alumnado puede alcanzar y participar en la vida educativa.

Por otro lado, este término llama la atención por no tratar la diversidad como un problema que tiene que ser resuelto, en cambio tiene que verlo como una oportunidad para superarse y poder trabajar el aprendizaje de los otros. La palabra diversidad hace referencia a la relación que existe de organización y ayuda entre los diversos centros educativos, sociedad y ambiente, debido a que la inclusión educativa está dentro de la inclusión social.

A lo largo del tiempo la educación se ha hecho más fuerte. Necesitando una educación inclusiva para ello. Pero para poder realizar una buena inclusión es necesario trabajar unas metodologías. La educación inclusiva ha de asegurar una educación buena de calidad para todos los estudiantes.

El concepto de escuela inclusiva es la que acoge el principio del respeto y admite la diferencia del alumnado y que se estructura de una forma tolerante, para que pueda prestar atención a toda la diversidad de alumnado que haya. Por lo cual, no discrimina ni segrega, lo que hace es ayudar a la integración y lucha contra el fracaso escolar trabajando para la consecución del éxito educativo de todos.

Respecto a las metodologías emergentes, en la actualidad necesita un cambio rápido de los métodos de enseñanza. Los alumnos y alumnas viven el día a día con la “Tecnología de la información y la comunicación” por lo cual, la enseñanza no puede ceñirse a no ocuparse a trabajar ello. En la actualidad, el alumnado necesita ser los héroes de su propio aprendizaje, por lo cual necesitan trabajar metodologías emergentes que ayuden a la colaboración dinámica y enlacen con el trabajo diario del alumnado. Además, se puede conseguir mejor si se trabaja la imaginación y se va desarrollando poco a poco,

al igual que entender la tecnología emergente. El trabajo de metodologías emergentes en la clase, dan lugar a amplios problemas a los maestros y maestras porque deben estar preparados y formados para ello. Águila (2009) mantiene que para obtener conocimientos verdades e importantes, existe la posibilidad de trabajar la gamificación, clase invertida, existencia ampliada, conseguir conocimientos para emprender, hábitos de reflexión entre otras. Se pueden describir algunas metodologías más populares, que todavía es un desafío trabajar en la escuela: Realidad ampliada.

De acuerdo con Díaz (2017) mantiene que debido a la existencia aparente, la existencia incrementada consiguió tener éxito en el ámbito social y educativo. Al igual modo, el trabajar en la clase, la tecnología elevada es escasamente arriesgada. La realidad ampliada es una metodología efectiva y dinámica, que enlace la vida del día a día con unos temas pedagógicos que se puedan aplicar. También ayuda a elevar la motivación y el trabajo en el aprendizaje, por lo cual ello ayuda al progreso del progreso cognitivo, el interés, entre otras variadas competencias. Desing Thinking. Arias et al. (2019), detalla

Dicha metodología en la cual se trabaja la creatividad donde el estudiante puede ensayar hasta inventar ideas originales. Gracias a las oportunidades que ofrece dicha estrategia, existe la oportunidad de trabajar muchas cuestiones, debido a ello se puede trabajar distintas soluciones.

Esta metodología incluye varias: ponerse en el lugar del otro, especificar, obtener ideas y valorar. Respecto a esta metodología Flipped Classroom y Berenger (2016) citan que esta cambia las formas de enseñar y aprender que siempre se han tenido, debido a que hay una modificación del aprendizaje. Dicha metodología esta creada con la finalidad de los discentes trabajen los temas sobre todo en el hogar. En el caso de los proyectos y actividades los trabajan en clase. Como se ha explicado, esta metodología como indica su nombre es aula invertida, lo que siempre se trabaja en la clase, se trabaja fuera de esta, al igual que los deberes o tareas que suelen hacerse en el hogar, ahora se realizan en el aula. Dicha estrategia ayuda a aplicar el trabajo independiente del estudiante e incrementa su motivación y aliciente en el aprendizaje. El maestro/a le proporciona al alumno o alumna los contenidos teóricos que se van a ser aplicados de una forma más llamativa, algunos ejemplos de ello es: videos, podcast, power points, entre otras. Mobile learning. Mora y Rodríguez (2013), menciona esta estrategia al igual que una novedad para aprender con diversas tecnologías como el móvil, la Tablet, consola, iPad, etcétera. El sistema educativo necesita trabajar con la tecnología. Dicha metodología consigue que siempre se aprenda, porque tiene que desplazarse desde la clase a cualquier lugar, debido a la

virtualidad. Al igual que se ven ampliadas las posibilidades de interacción, pero desde aquí se pueden trabajar los contenidos, actividades y tareas a trabajar. Las probabilidades de interacción se ven aumentadas, porque desde los dispositivos pueden trabajarse los temas, tareas y ejercicios. Además, hay muchos recursos como son los foros, blogs, entre otros para poder comunicarse. Las probabilidades de interacción también se ven aumentadas, porque desde aquí se pueden trabajar los temas, tareas y ejercicios, permutar opiniones en los foros, blogs, entre otros.

2. MÉTODO

Para realizar esta investigación, se utilizó una investigación de naturaleza exploratoria, descriptiva y cuantitativa. Lo que se quiere mostrar es el estado de las metodologías emergentes en Brasil. Para ello conjuntamos objetivos, variables, dimensiones e ítems. (Mejia, 2005).

Diseñamos una escala, tipo Likert, compuesta por 35 preguntas (cinco opciones de respuesta) y correspondientes a las cinco dimensiones (extraídas de los objetivos específicos).

2.1. Población y muestra

Para Fernández et al (2014) define la muestra como un subgrupo de la población de interés en el que se recogen los datos, estos tienen que detallarse y definirse con exactitud, además que la población debe ser representada con esta muestra. El objetivo es que la muestra sea estadísticamente representativa.

En esta investigación llamada “Brasil las metodologías emergentes neuroeducativas para la inclusión”, la muestra ha sido de docentes universitarios por conveniencia. Siendo la muestra de 513 docentes universitarios de Paraíba (Brasil)

2.2. Instrumento, dimensiones, variables e hipótesis

Como instrumento se ha utilizado la escala Likert, esta escala tiene 35 ítems. Esta también es llamada método de evaluaciones sumarias, fue publicada en 1932 por Rensis Likert.

Respecto a los ítems que previamente se han citado, son contestados por las personas evaluadas de la encuesta. Los números que son contestados significan lo siguiente:

- El valor 0 en total desacuerdo
- El valor 1 en desacuerdo

- El valor 3 es indiferente
- El valor 4 de acuerdo
- El valor 5 totalmente de acuerdo

Respecto a las dimensiones extraídas del marco teórico son:

- A.-Educación inclusiva
- B.-Neuroeducación
- C.-Neurodidáctica
- D.-Metodologías emergentes
- E.-Metodologías inclusivas.

Las variables dependientes son: neuroeducación, neurodidáctica, metodología emergente y metodología inclusiva e independiente es educación inclusiva.

En relación a la hipótesis de esta investigación es:

H₀.-Paraíba tiene metodologías emergentes neuroeducativas para la inclusión.

3. RESULTADOS

Tras realizar la investigación con el programa software para el análisis de datos SPSS v.25. Se ha obtenido un alpha de Cronbach (0.977) y se ha realizado la prueba no paramétrica Kolmogorov Smirnov que muestra que la distribución de datos no es normal, por ello se realiza la Rho de Spearman, realizando el correspondiente análisis correlacional.

3.1. Validez de contenido

La validez de contenido fue realizada por seis doctores que estaban autorizados por la Universidad de Paraíba. Los doctores estuvieron de acuerdo en todo. Siempre la revisión por doctores tiene como fin buscar opiniones acerca de la claridad y coherencia del tema.

Además, se hizo una prueba piloto seleccionando un subgrupo de la muestra para comprobar las dificultades de comprensión, determinar los problemas cuestionables, entre otros. En general, no hubo problemas, concluyendo así la versión final de la escala.

3.2. Fiabilidad

Una vez hecha la investigación, se ha calculado el coeficiente de fiabilidad de la siguiente manera:

a) Realizar la prueba piloto a un grupo de personas que pertenezcan a la muestra de la investigación y las características sean las mismas.

b) La codificación de la respuesta; con la ayuda del programa estadístico SPSS, la respuesta es como una matriz de lista de doble entrada.

c) Hacer el cálculo de alpha de Cronbach.

d) Al interpretar el valor se debe tener en cuenta la escala que ha sido sugerida por Ruiz (2002).

Al realizar el cálculo de Alpha de Cronbach de la escala completa (35 ítems) proporciona un resultado bueno (0.977).

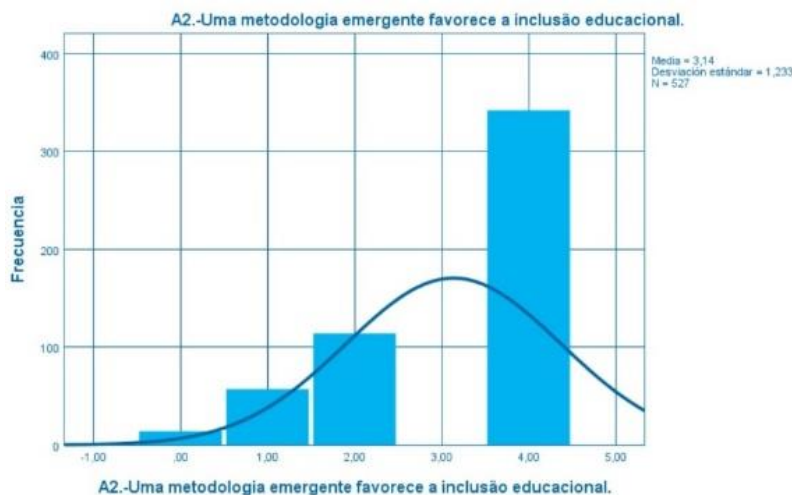
La escala se confirma cien por cien con todos sus elementos porque no hay ningún ítem eliminado, por lo cual se confirma la escala con todos sus elementos.

3.3. Análisis descriptivo.

Se ha realizado el análisis descriptivo a través de la medida de asimetría y la curtosis.

a) Análisis descriptivo

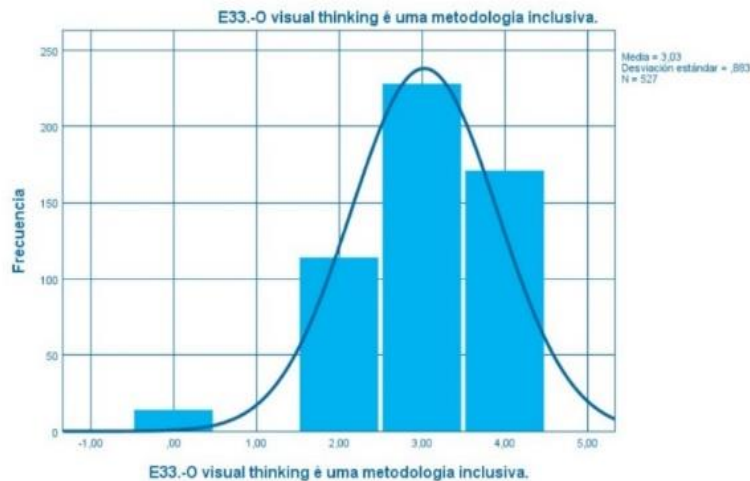
Gráfico 2.-A2.



Fuente: elaboración propia

La media aritmética es de $x: 3.13$ por lo que la mayor media de valores se encuentra alrededor de 3.13. La curtosis es platicúrtica, $g=-0.588$. Se puede decir que los sujetos que han respondido la encuesta le es “indiferente” en que “La metodología emergente favorezca la inclusión en educación”. La asimetría es -0.951 es negativa, por lo que es menor que cero, las puntuaciones se van hacia la izquierda.

Gráfico E33.-E33



Fuente: elaboración propia

La media aritmética es de $x=3.03$, el valor de los datos numéricos giran alrededor de 3.03. La curtosis es de $g=1.583$ es leptocúrtica, porque es mayor de cero y su valor es positivo. Las personas han respondido “indiferente” a “Visual thinking es una metodología inclusiva”. La asimetría es -0.985 es negativa y menor de cero, las puntuaciones se desplazan hacia la izquierda.

3.4. Análisis de correlación

Para realizar la correlación, se realiza el cálculo del coeficiente de correlación de Spearman, ya que la distribución de datos no es normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

A continuación, se va a detallar las correlaciones entre los ítems que tienen valor significativo: (0.05): $A1 \rightarrow D23$ (0.833), $A2 \rightarrow A1$ (0.786), $A3 \rightarrow C11$ (0.995), $A4 \rightarrow C12$ (0.840), $A5 \rightarrow A3$ (0.883), $B6 \rightarrow B7$ (0.813), $B7 \rightarrow B6$ (0.813), $B8 \rightarrow D20$ (0.907), $B9 \rightarrow A4$ (0.704), $B10 \rightarrow E34$ (0.677), $C11 \rightarrow A3$ (0.995), $C13 \rightarrow A3$ (0.833), $C14 \rightarrow A5$ (0.746), $D17 \rightarrow C14$ (0.746), $C18 \rightarrow E32$ (0.914), $D19 \rightarrow D22$ (0.820), $D20 \rightarrow A8$ (0.907), $D22 \rightarrow C19$ (0.820), $D23 \rightarrow A1$ (0.833), $D24 \rightarrow D20$ (0.691), $D25 \rightarrow C13$ (0.673), $D26 \rightarrow E35$ (0.728), $E27 \rightarrow E26$ (0.927), $E28 \rightarrow E35$ (0.647), $E29 \rightarrow E33$ (0.909), $E30 \rightarrow E31$ (0.700), $E32 \rightarrow E33$ (0.820), $E33 \rightarrow E32$ (0.920), $E34 \rightarrow B9$ (0.840), $E35 \rightarrow E27$ (0.786).

Las correlaciones más altas entre las mismas dimensiones son:

$E32 \rightarrow E33$ (0.920) <> $E33 \rightarrow E32$ (0.920)

“E32.-La sala de escape de la narración digital son metodologías inclusivas”.

“E33.-El pensamiento visual es una metodología inclusiva”.

D19 →D22 (0.820)<> D22→D19 (0.820)

“D19.-El aprendizaje invertido es una metodología emergente”

“D22.-La sala de escape de la narración digital son metodologías emergentes”.

4. DISCUSIÓN

En relación a la investigación realizada los ítems muestran que la neurodidáctica favorece la crianza de sinapsis de conexiones de neuronas y también favorece la inclusión educativa. Así como un aprendizaje basado en proyectos es una metodología emergente y además es también aquella que surge como novedad innovando el sistema educacional. Por otro lado, una metodología innovadora favorece la inclusión educacional y la neurodidáctica estudia la optimización de metodología didáctica con contribuciones neurocientíficas. La gamificación es una metodología emergente y la sala de escape de la narración digital son metodologías inclusivas. Sin olvidar que la realidad virtual es una realidad que aumenta la metodología emergente y los neuromitos impiden que un profesor tenga un desempeño didáctico eficaz. Por último, la educación inclusiva se ve favorecida por la metodología de enseñanza y el pensamiento visual es una metodología emergente.

5. CONCLUSIONES

La investigación ha sido realizada porque Brasil necesita tener inclusión y para ello es necesario usar metodologías. De ahí dicha investigación llamada “Brasil y las metodologías emergentes neuroeducativas para la inclusión”. En esta, se concluye tras analizar los resultados que influye favorablemente la neurodidáctica porque ayuda a la crianza de la sinapsis de conexiones de neuronas y a la misma vez ayuda a que haya inclusión en educación. Además, se puede conseguir la inclusión con la práctica de la metodología de escape de la narración digital y el pensamiento visual.

REFERENCIAS

- Arias, H., Jadán, J. y Gómez, L. (2019). Innovación Educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Revista cuatrimestral de divulgación científica*, 6(1), 82-95. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1>
- Berenguer, C. (2016). *Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*; XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, 1466-1480.

- Blanco Rodríguez, A., y Huguet Mora, D. (2013). Actividad de goalball: recurso para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en el área de Educación Física a través del deporte. *Integración: revista digital sobre discapacidad visual*, 62 (1), 1.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*, 1-116.
- Del Águila Ríos, Y., Capelo, M., Varela, J., Antequera, J. y Barroso, J. (2019). Creatividad y tecnologías emergentes en educación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 527-534. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1529>
- Díaz, M. (2017). La emergencia de la Realidad Aumentada en la educación. *Edmetic*, 6 (1), 1-3. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw Hill*, 1-634.
- Mejía, E. (2005). Metodología de la investigación científica. *Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 1-319.
- Ruiz, C. (2002). Instrumentos de investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG, 1-226.

CAPÍTULO 19.

**METODOLOGÍAS EMERGENTES NEUROEDUCATIVAS EN CONTEXTO
PARAGUAYO**

Adriana Estefanía Mónico Bordino

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con lo que establece la UNESCO (2010) el derecho a la educación y el objetivo de desarrollo sostenible son unos de los principios fundamentales de la comunidad y, por distintas situaciones, ya sea de tipo político, social, económico o de acceso a la tecnología, no han podido alcanzar dicho derecho. Esto significa una lucha constante, de día a día, ya que no se puede dejar de lado el derecho fundamental de poder acceder a una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todas las personas.

En la actualidad, el cambio que traen las tecnologías día a día hace que sea necesario que el cuerpo docente se encuentre innovando continuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando espacios colaborativos, de investigación y de comprensión del entorno que inviten al alumnado a sean protagonistas del proceso. Esto, sin lugar a duda, lleva al docente a una correcta formación y actualización en lo que refiere a las metodologías de enseñanza. Como lo expresa Quijijaje-Anchundia (2021) la educación superior necesita cambios y el profesorado debe tener una correcta formación pedagógica.

Tomando en cuenta lo expresado anteriormente, en las universidades, sin importar que estas puedan ser públicas o privadas, debe existir la imperiosa necesidad de investigar, evaluar y poner en práctica las mejores o más adecuadas metodologías neuroeducativas para apoyar el proceso de formación y así, también apoyar el proceso de mejora continua. De esta manera, se podrá empoderar al docente con metodologías que le puedan ayudar a crear ese espacio reflexivo dentro del aula, propiciando un lugar activo, donde el alumnado pueda expresarse y así conseguir prácticas más exitosas.

Las metodologías activas en las aulas universitarias posibilitan que se mejore la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades y desafíos de la actual formación universitaria (Palomares, 2011)

Por lo que, para conseguir que estas metodologías en los distintos espacios dentro de la universidad sean participativas y activas y, con ello, los aprendizajes sean más significativos, es necesario que se introduzca la neurociencia orientada a la educación o

neuroeducación y, que el cuerpo docente tenga conocimientos acerca del área y de las metodologías neuroeducativas que puedan aplicarse en este contexto.

Las metodologías neuroeducativas pueden considerarse como el camino o guía que ayudará al cuerpo docente a poder fijar los contenidos, motivar el aprendizaje y el ambiente investigador en sus estudiantes; trabajar las emociones que implican un mayor grado de aprendizaje, la plasticidad cerebral que implica la capacidad de poder adaptarse ante diferentes tipos de aprendizaje, las neuronas espejo, entre otras.

La neuroeducación es una asignatura que se centra en el rol del cerebro en el proceso educativo de los estudiantes. De esta forma, se basa en dos ejes, uno es la ciencia educativa y el otro es la neurociencia, que habilita diferentes metodologías para poder estudiar los hechos educativos (Educación 3.0, 2018)

Finalmente, otro factor sumamente importante es la inclusividad de la educación, según Booth et al. (2000), se necesitan un conjunto de prácticas y procesos para reducir el rechazo de los estudiantes y aumentar su participación en la cultura, el currículo y la comunidad educativa. Desde la perspectiva de García et al. (2013), la educación inclusiva incluye principalmente brindar educación de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, ya sean sociales, culturales, individuales, etc. Una metodología inclusiva se puede definir como una estrategia o práctica de educación inclusiva, es decir, la estructura, tareas y / o tipos de actividades que brindan oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes. (China Sands, 2011)

En definitiva, para que se dé una verdadera inclusión, hay que esforzarse para eliminar o bien reducir las barreras que pudieran llegar a existir de manera a que los estudiantes puedan acceder y participar de forma activa dentro de la comunidad educativa y vida académica.

2. MÉTODO

El problema al que nos enfrentamos en esta investigación es el siguiente: ¿Conocen los docentes universitarios de Paraguay metodologías emergentes neuroeducativas como herramientas de inclusión dentro del aula?

2.1. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

General: Conocer las metodologías neuroeducativas emergentes en el contexto de la educación superior paraguaya para una educación inclusiva.

Específicos: Considerar los beneficios de la educación inclusiva en las aulas de la universidad de Paraguay. Detallar los conocimientos de la neurociencia del profesorado

universitario paraguayo. Distinguir las diferentes metodologías neurodidácticas presentes en las aulas universitarias paraguayas. Especificar experiencias basadas en metodologías emergentes de educación. Considerar a las metodologías emergentes como estrategias de inclusión en las aulas universitarias en Paraguay.

2.2. Diseño de la investigación

Esta investigación es de índole no experimental, exploratoria, descriptiva y correlacional, con una metodología cuantitativa. Para la ejecución de la investigación se elige una escala Likert para la recogida de datos. El software utilizado ha sido el paquete estadístico SPSS v.25.

2.3. Población y muestra

Se toma como población a los docentes universitarios paraguayos, siendo la muestra de 312 docentes de educación superior universitaria de Paraguay, tomada por conveniencia.

Cabe mencionar que, Paraguay no cuenta con datos acerca de la población de docentes universitarios ya que no existe un catastro de docentes, ya que muchos de ellos enseñan tanto en universidades públicas como privadas, algunos en más de universidad y, según el sistema de gestiones de honorarios de las universidades estas pueden incluir a sus docentes en la nómina de seguro social o bien, pueden solicitar la emisión de facturas exentas de impuesto al valor agregado (IVA) por prestación de servicios denominada como actividad docente.

2.4. Instrumento

Para la realización del instrumento se empleó una matriz de operacionalización agrupando variables, ítems y unidades de medida. Se diseñó una escala tipo Likert, compuesta por 35 ítems, agrupados en cinco dimensiones (extraídas de los objetivos específicos).

2.5. Dimensiones

Las dimensiones que se consideraron, teniendo en cuenta el marco teórico, problema y objetivos específicos son: A (educación inclusiva), B (neurociencia), C (neuroeducación), D (metodologías emergentes) y E (metodologías inclusivas).

2.6. Hipótesis

Se define la siguiente hipótesis alternativa: H₁.- la formación en neurociencia del docente universitario en Paraguay permite introducir metodologías basadas en la neuroeducación para que el proceso educativo universitario sea inclusivo.

2.7. Validez del contenido

Para establecer la validez del contenido, en primer lugar, se realizó con especialistas doctores adecuados para efectuar esta evaluación y pertenecientes a distintas universidades. Después de comprobar los cuestionarios de validación se reformularon algunas preguntas, sin afectar a la cuestión. Además, se efectuó una prueba piloto a un subgrupo de la muestra para repasar dificultades de comprensión, determinar las preguntas que generaban duda, etc., con la correspondiente lista de control. Los resultados de la prueba piloto fueron convenientes por lo que se dio por aprobado el contenido del instrumento.

3. RESULTADOS

3.1. Fiabilidad

Con el objetivo de corroborar la consistencia interna de la escala Likert se ha llevado a cabo, a través del programa estadístico SPSS, un análisis de fiabilidad. El coeficiente que nos arroja el alfa de Cronbach es de 0.950 por lo que podemos afirmar que la escala es muy fiable.

3.2. Prueba Kolmogórov-Smirnov

Para la realización de la correlación, sometemos a la escala Likert a la prueba Kolmogórov-Smirnov, que nos da como resultado conservar la hipótesis alternativa, es decir, rechazar la hipótesis nula, pues no hay distribución de normalidad, utilizando de esta forma la correlación Rho de Spearman.

3.2.1. Análisis correlacional

Analizando los ítems de la investigación, la correlación significativa (0.05) se establece entre las siguientes variables:

A2→C13

A2.-Una metodología emergente favorece la inclusión educativa.

C13.-El estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente.

El cuerpo docente encuestado que opina que una metodología emergente favorece a la inclusión educativa, comparte la opinión de que el estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica docente.

B6→E28

B6.-La aplicación de las bases neurocientíficas al contexto educativo es una necesidad.

E28.-La gamificación es una metodología inclusiva.

Aquellas personas encuestadas que están de acuerdo en que la aplicación de bases neurocientíficas al contexto educativo es una necesidad, también se muestran de acuerdo en que la gamificación es una metodología inclusiva.

C13→B9

C13.-El estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente.

B9.-La inteligencia emocional debe aplicarse en el día a día en las instituciones educativas.

Los docentes encuestados que opinan que el estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente, también opinan que la inteligencia emocional debe aplicarse en el día a día de las instituciones educativas.

D16→E30

D16.-Una metodología emergente es aquella que surge novedosamente, innovando el sistema educativo.

E30.-La realidad virtual y la realidad aumentada son metodologías inclusivas.

Las personas encuestadas que muestran su acuerdo en que una metodología emergente es aquella que surge novedosamente, innovando el sistema educativo, también están de acuerdo en que la realidad virtual y la realidad aumentada son metodologías inclusivas.

E34→B7

E34.-La metodología basada en inteligencia emocional es una metodología inclusiva.

B7.-El estudio del cerebro y los neurotransmisores son importantes para el docente.

Aquellas personas participantes en la encuesta que opinan que la metodología basada en inteligencia emocional es una metodología inclusiva, también destacan que el estudio del cerebro y los neurotransmisores son importantes para el docente.

3.3. Análisis descriptivo

A continuación, se muestran el análisis descriptivo, del cual se resaltan los ítems más significativos por dimensión.

Dimensión A (educación inclusiva): los sujetos participantes se muestran *de acuerdo-muy de acuerdo* en que una metodología innovadora favorece la inclusión

educativa (A3) ($\square=4.33$). Además, se observa que la distribución es asimétrica negativa ($g_1= -3.84$). En esta misma línea, teniendo en cuenta el coeficiente de curtosis, observamos e identificamos que muestra una curva platicúrtica, es decir, existe una dispersión de valores ($g_2= -.665$).

Dimensión B (neurociencias): las personas encuestadas se muestran *indiferente* en que los neuromitos impiden a un docente una actuación didáctica eficaz (B8) ($\square=3.83$). Además, se observa que el coeficiente de asimetría tiene una distribución positiva ($g_1=.310$). En esta misma línea, teniendo en cuenta el coeficiente de curtosis, observamos e identificamos que muestra una curva platicúrtica, es decir, existe una dispersión de valores ($g_2= -1.375$).

Dimensión C (neuroeducación): las personas encuestadas se muestran *de acuerdo-muy de acuerdo* en que el estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente (C13) ($\square=4.25$). Además, se observa que el coeficiente de asimetría tiene una distribución negativa ($g_1= -2.063$). En esta misma línea, teniendo en cuenta el coeficiente de curtosis, observamos e identificamos que muestra una curva platicúrtica, es decir, existe una dispersión de valores ($g_2= 3.786$).

Dimensión D (metodologías emergentes): las personas encuestadas se muestran *de acuerdo* en que una metodología emergente es aquella que surge novedosamente, innovando el sistema educativo (D16) ($\square=4.25$). Además, se observa que el coeficiente de asimetría tiene una distribución negativa ($g_1= -1.005$). En esta misma línea, teniendo en cuenta el coeficiente de curtosis, observamos e identificamos que muestra una curva platicúrtica, es decir, existe una dispersión de valores ($g_2= -369$).

Dimensión E (metodologías inclusivas): las personas encuestadas se muestran *de acuerdo* en que una metodología inclusiva engloba toda estrategia pedagógica que tiene como finalidad la inclusión educativa (E26) ($\square=4.08$). Además, se observa que el coeficiente de asimetría tiene una distribución negativa ($g_1= -.747$). En esta misma línea, teniendo en cuenta el coeficiente de curtosis, observamos e identificamos que muestra una curva platicúrtica, es decir, existe una dispersión de valores ($g_2= -458$).

4. DISCUSIÓN

Según la información obtenida y, respondiendo al problema de investigación planteado inicialmente, se puede considerar que es conveniente que los docentes

universitarios paraguayos adopten metodologías emergentes que aporten a la inclusión dentro del aula universitaria de Paraguay.

Desde los datos obtenidos, se podrían realizar otros estudios que presenten resultados que puedan ser complementados o contrastados, inclusive desde otros enfoques, con distintas herramientas, a modo de enriquecer el estudio y poder comprender mejor muchos de los resultados obtenidos desde distintos enfoques.

Se han obtenido datos relevantes como, por ejemplo, que el estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente y, que una metodología innovadora favorece la inclusión educativa. Por otra parte, la importancia de poder romper con los neuromitos y así, perseguir hasta lograr una educación de calidad accesible a todas las personas.

Es por esto que resulta interesante poder pensar en la formación de estos docentes universitarios y en la importancia de poder incluir a las neurociencias, para que su metodología esté orientada a la neuroeducación, con el objetivo claro de poder atender a las particularidades de los estudiantes, es decir, con el objetivo claro de promover una educación inclusiva. Claramente, la predisposición e interés del cuerpo docente es fundamental para poder poner en práctica estas metodologías en el aula de las universidades en Paraguay.

Aunque la investigación presentada se ha realizado para una población de profesorado universitario paraguayo, en próximas investigaciones sería interesante poder aplicar esta investigación con el cuerpo docente de escuelas y colegios de modo a poder correlacionar los datos en niveles educativos distintos.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación tiene como objetivo general conocer las metodologías neuroeducativas emergentes en el contexto de la educación superior paraguaya para una educación inclusiva. Para lograr esta finalidad se procedió al diseño de una escala Likert a través de una tabla de operacionalización. Se realizó un análisis de fiabilidad dando un resultado excelente, según el Alpha de Cronbach (.950).

Consecutivamente, se comprobó a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov que la distribución de datos no era normal, por lo que se aplicó la correlación Rho de Spearman. Se resaltan algunas correlaciones de dependencia lineal entre variables de especial interés: los encuestados que están de acuerdo en que una metodología emergente favorece la inclusión educativa, también están de acuerdo con que el estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica docente (A2>C13). También cabe

mencionar el acuerdo que muestran las personas en la correlación (C13>B9), donde los docentes encuestados muestran acuerdo en que el estudio del cerebro influye positivamente en la metodología didáctica del docente y también muestran acuerdo en que la inteligencia emocional debe aplicarse día a día en las instituciones educativas.

Por tanto, considerando los resultados expuestos en los apartados anteriores, se puede concluir diciendo que, la metodología inclusiva efectivamente va ligada a metodologías innovadoras y con ello, a la formación de los docentes y a la perspectiva neurocientífica de estos, así como de las que puedan ser proveídas por las instituciones educativas.

Cabe mencionar que los docentes, han expresado predisposición a las metodologías emergentes y a la neurociencia, y con ello, una buena aceptación a las metodologías innovadoras como el *digital storytelling*, la gamificación y, a la metodología basada en inteligencias múltiples como una metodología emergente.

REFERENCIAS

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: Centro de los Estudios en la Educación.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Educación 3.0. (2018). *Neuroeducación en las aulas: cómo despertar la emoción de aprender*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/la-neuroeducacion-llega-a-las-aulas/>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A., y Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(1), 182–211.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591–604.
- Quijijaje-Anchundia, P. J. (2021). Metodología para desarrollar la competencia didáctica profesional en los docentes universitarios. *Luz. Año XX*, 86(1), 103–115.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2010). *El derecho a la educación*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

CAPÍTULO 20.

**ENSEÑAR LA HISTORIA DE EUROPA DESDE MÉTODOS ACTIVOS Y
COMPROMISO CÍVICO. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PROPUESTA**

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Jairo Rodríguez-Medina, Álvaro Chaparro Sáinz, María del Mar Felices de la Fuente

1. INTRODUCCIÓN

1. Después de la pandemia de la Covid-19, se han acentuado algunas necesidades de educación en historia, que ya se venían apuntando desde hace una década (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2019). En primer lugar, la necesidad de un cambio metodológico que integre métodos de aprendizaje activo, recursos digitales y tecnologías emergentes para atender las lecciones no presenciales de los estudiantes (Colomer, Sáiz y Bel, 2018; Cózar y Sáez, 2016; Gómez, Monteagudo, Moreno y Sáinz, 2020). Tradicionalmente, las clases de historia en Educación Secundaria han conformado un espacio en el que los alumnos más exitosos adoptan las formas de leer, memorizar, pensar y escribir como exige el docente (Nokes, 2010 y 2017). Frente a la imagen tradicional de una clase de historia, un modelo alternativo tiene como finalidad que los alumnos sean capaces de interpretar y utilizar la información. Este modelo concibe el conocimiento como una construcción, con enfoques interdisciplinarios y basado en problemas sociales reales (Santisteban, 2019). Los métodos de aprendizaje activo y los recursos digitales juegan un papel fundamental en este cambio en esta sociedad globalizada e hiperconectada del siglo XXI.

2. En segundo lugar, la necesidad de un enfoque multicultural de la historia de Europa, basado en la inclusión, la igualdad social y de género y alejado del dogma supremacista. Es necesario que los docentes cambien su concepción de por qué y para qué enseñan la historia (Seixas y Morton, 2013). Este enfoque combina educación cívica, conciencia histórica y temas sociales controvertidos (Rüsen, 2012). Es una perspectiva que promueve la participación ciudadana a través del razonamiento y la reflexión. Esta necesidad se ha agudizado con la pandemia de la Covid19: lucha contra engaños y discursos de odio a través de la argumentación y el análisis crítico de las fuentes para evitar las noticias falsas y la posverdad y desarrollar una percepción de aprendizaje basada en la evidencia (Fogo, Reisman y Breakstone, 2019). También es necesario que los estudiantes de Educación Secundaria conozcan el origen de las desigualdades sociales, la reproducción de estas

desigualdades y las consecuencias de las pandemias. La propuesta que se presenta en este capítulo aborda, por un lado, la necesidad de un cambio en las habilidades epistemológicas de los profesores de Historia y, por otro, la necesidad de un profundo cambio metodológico y de contenido en la enseñanza de esta disciplina académica (Gómez y Miralles, 2016). Se debe hacer un cambio de enfoque, introduciendo las técnicas y herramientas del historiador y promoviendo la adquisición de contenidos procedimentales (Reisman, 2012). Este apoyo al profesorado en la adquisición de competencias y en el cambio metodológico intenta promover la educación ciudadana y reinventar el papel del alumnado en Educación Secundaria.

Esta propuesta es el resultado del proyecto de investigación “HistoryLab for European Civic Engagement”, financiado en la convocatoria Erasmus + KA226 sobre la mejora de las competencias digitales en la educación superior. En este proyecto participan siete países: la Universidad de Porto (Portugal), la Universidad de Bolonia (Italia), la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París (Francia), la Universidad de Amsterdam (Holanda), la Universidad de Malmö (Suecia), Universidad de Helsinki (Finlandia), y coordinamos desde la Universidad de Murcia (España).

La investigación sobre la educación en Historia ha demostrado cómo un enfoque basado en la narrativa nacional aún sobrevive en los planes de estudio educativos (Carretero y Van Alphen, 2014). Proponemos la creación de este documento curricular conjunto para la necesidad del compromiso cívico europeo de los estudiantes de Educación Secundaria en la educación en Historia. Profundizaremos en el valor social y educativo del patrimonio europeo para ayudar a un cambio epistemológico en la Enseñanza de la Historia. Aprender conocimientos históricos implica un trabajo cognitivo diferente que permite construir interpretaciones del pasado a partir de fuentes y evidencias (Sáiz y López-Facal, 2015). También es necesario que los docentes combinen la educación cívica, la conciencia histórica y la introducción de temas sociales controvertidos. Es una perspectiva que intenta promover la educación ciudadana a través del razonamiento y la reflexión sobre hechos sociales del pasado. Esta necesidad que ya existía ahora es imperativa debido a la Covid-19. Es necesario desarrollar temas más sociales que sean relevantes para los estudiantes con el fin de motivarlos a aprender sobre nuestra Historia y nuestro patrimonio cultural europeo. Este aprendizaje debe apuntar a un compromiso civil con los valores democráticos europeos. La pandemia también ha provocado un aumento de engaños y discursos perversos de confrontación con "el otro".

La mejor forma de combatirlo es reforzando la capacidad crítica de los estudiantes y su habilidad para analizar y contrastar fuentes. Debe fomentarse el pensamiento crítico y el compromiso cívico con los valores democráticos europeos (Carretero, Berger y Grever, 2017; Counsell, Burn y Chapman, 2016; Metzger, y Harris, 2018; Sandwell y Heyking, 2014).

2. METODOLOGÍA

2.1. Propuesta de temas

La propuesta de enseñanza tiene como objetivo proporcionar herramientas intelectuales y contenido a los profesores de historia europea. Estos temas propuestos abordan elementos sociales, políticos, económicos y culturales de gran interés y sin perder la perspectiva cronológica y contextual: el origen de las teorías sobre el poder; conflictos armados; perseguido por la justicia; el origen de las desigualdades sociales; la lucha por la igualdad de género; el origen de la degradación y explotación del paisaje; revoluciones tecnológicas; mundo rural y mundo urbano en la construcción de la identidad europea; viajes, viajeros e intercambios culturales; la Iglesia y las religiones en la historia de Europa; y el papel de la ciencia, la medicina y la cultura. La estructura propuesta aborda en primer lugar una revisión de la literatura académica sobre este tema. En segundo lugar, realizarán un discurso narrativo que permita comprender los principales elementos de estos temas desde una perspectiva transversal, pero cronológicamente contextualizada. En tercer lugar, plantear objetivos didácticos que se pueden presentar en las aulas de Educación Secundaria. En cuarto lugar, mostrar los principales conceptos históricos asociados a estos temas. Finalmente, se proporcionará una lista de recursos bibliográficos y digitales que los profesores pueden utilizar en el aula. La propuesta se planteó en 11 temas:

1. Power and powers in the history of Europe: oligarchies, political participation and democracy.
2. Under a cloak of terror: violence and armed conflict in Europe
3. Persecuted by justice: rebels, renegades and political dissidents in the history of Europe

4. Family, daily life and social inequality in Europe
5. Women and the fight for gender equality in Europe
6. Landscape, agricultural production and environmental impact in the history of Europe
7. Social and economic impact of technological revolutions in Europe
8. Rural world and urban world in the formation of the European identity.
9. Travel and travelers: economic, social and cultural connections
10. Church and religions in Europe
11. Science, medicine and culture in Europe

2.2.Procedimiento

Los 11 temas propuestos se sometieron al análisis de 17 jueces expertos que valoraron cada uno de ellos en términos de relevancia (¿Es el tema relevante para el desarrollo de competencias de pensamiento y conciencia histórica?), claridad de la redacción (¿Está el tema formulado en términos claros y entendibles?) y suficiencia (¿Está el tema suficientemente desarrollado?), en una escala de 0 a 3 (0 = nada; 1 = algo; 2 = bastante; 3 = mucho). 8 de los 17 expertos provienen de la investigación y docencia en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. 9 de los 17 expertos provienen de la investigación y docencia en Historia. En el caso de los expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales, se buscó un equilibrio entre investigadores en educación histórica y educación patrimonial. En el caso de Historia, dos pertenecían a Historia Antigua, dos a Historia Medieval, dos a Historia Moderna, y tres a Historia Contemporánea.

Se calcularon las razones de validez de contenido (*Content Validity Ratio, CVR*) (Lawshe. 1975) para cada uno de los temas en cada una de las variables analizadas (relevancia, claridad de la redacción y suficiencia) y el índice de validez de contenido (*Content Validity Index, CVI*) (Lawshe, 1975) para el conjunto de los 11 temas. Se trata de un indicador del acuerdo entre jueces que puede tomar valores entre -1 (desacuerdo

total) y +1 (acuerdo total); de tal modo que el valor de CVR es negativo si el acuerdo ocurre en menos de la mitad de los jueces; CVR es cero si se tiene exactamente la mitad de los acuerdos entre los jueces expertos; y CVR es positivo si más de la mitad de los jueces están de acuerdo en la valoración del ítem. Para la interpretación de los resultados con 17 jueces, Ayre y Scally (2014) proponen el valor crítico de $CVR = .529$ ($p = .025$), lo que supone que al menos 13 de los 17 jueces estén de acuerdo en la valoración del ítem y supera la probabilidad de acuerdo por efecto del azar a un nivel de confianza del 95 % ($\alpha = .05$).

Para el cálculo de los valores CVR, se agruparon las valoraciones de los jueces que seleccionaron las opciones 2 (bastante) y 3 (mucho) y se calcularon las razones de validez de contenido aplicando la fórmula propuesta por Lawshe (1975):

$$RVC = \frac{n_e - (N/2)}{(N/2)}$$

Donde n_e es igual al número de jueces que consideran el ítem bastante o muy relevante, claro o suficiente y N es el número total de jueces. Finalmente, el Índice de Validez de Contenido (CVI), para el conjunto de los 17 temas, se obtuvo mediante el cálculo del promedio de la razón de validez de contenido de cada uno de los temas en cada una de las variables contempladas.

3. RESULTADOS

En lo que se refiere a la relevancia, los temas 1, 4, 5, 6, 7 y 8 obtuvieron un $CVR = 1$ ($p < .01$). En lo que se refiere a los temas 7 y 8, el acuerdo fue absoluto en cuanto a su relevancia (los 17 jueces los consideraron muy relevantes). Los temas 1 y 4 fueron considerados muy relevantes por 16 de los 17 jueces, en tanto que un juez los consideró bastante relevantes. Los temas 2, 3, 10 y 11 obtuvieron un $CVR = .88$ ($p < .01$); 15 de los 17 jueces consideraron el tema 2 muy relevante, un juez lo consideró bastante relevante, y otro juez lo consideró algo relevante. El Tema 3 fue considerado muy relevante por 16 de los 17 jueces, en tanto que un juez lo consideró algo relevante. El tema 10 fue considerado muy relevante por 14 jueces, dos jueces lo consideraron bastante relevante y un juez lo consideró algo relevante. El tema 11 fue considerado muy relevante por 14 jueces. bastante relevante por 2 jueces y poco relevante por un juez. Por último, el tema 9 obtuvo un $CVR = .76$ ($p < .01$); siendo considerado muy relevante por 13 jueces, bastante relevante por un juez y poco relevante por dos jueces. El acuerdo respecto a la

relevancia superó el valor crítico para 17 jueces ($CVR = .529$, $p = .025$) propuesto por Ayre y Scally (2014) en todos los temas propuestos.

En conjunto, el índice de validez de contenido de los 17 temas en cuanto a su relevancia fue $CVI = .93$, lo que sugiere que los temas propuestos, en su conjunto, son suficientemente relevantes. En la Tabla 1, se presentan los resultados de la valoración de los jueces respecto a la relevancia de los temas propuestos.

Tabla 1

Valoraciones de los Jueces sobre la Relevancia de los Temas en Porcentajes

Temas	Muy relevante	Bastante relevante	Algo relevante	Poco relevante	RVC	p
1	94.12	5.88	0.00	0.00	1.00	< .001
2	88.24	5.88	5.88	0.00	0.88	< .001
3	94.12	0.00	5.88	0.00	0.88	< .001
4	94.12	5.88	0.00	0.00	1.00	< .001
5	82.35	17.65	0.00	0.00	1.00	< .001
6	88.24	11.76	0.00	0.00	1.00	< .001
7	100.00	0.00	0.00	0.00	1.00	< .001
8	100.00	0.00	0.00	0.00	1.00	< .001
9	82.35	5.88	0.00	11.76	0.76	< .001
10	82.35	11.76	5.88	0.00	0.88	< .001
11	82.35	11.76	0.00	5.88	0.88	< .001

Nota. Número de jueces = 17; RVC = Razón de validez de contenido

En lo que se refiere a la claridad de la redacción, los temas 2, 3, 4, 6, 7 y 10, obtuvieron un $CVR = .88$ ($p < .01$). En tanto que los temas 5, 8, 9 y 11 obtuvieron un $CVR = .76$ ($p = < .01$). Por último, el tema 1, obtuvo un $CVR = .65$ ($p < .01$) de tal modo que todos los temas superaron el valor CVR crítico propuesto por Ayre y Scally (2014) de .529 para 17 evaluadores.

En conjunto, el índice de validez de contenido de los temas propuestos, en cuanto a la claridad de su redacción, fue $CVI = .82$. En la Tabla 2, se presentan los resultados de la valoración de los jueces respecto a la claridad de la redacción de los temas propuestos.

En lo que se refiere a la suficiencia, los temas 2, 3, 5, 8 y 10, obtuvieron un CVR = .88 ($p < .01$). Los temas 1, 4, 7 y 9 obtuvieron un CVR = .76 ($p < .01$). El tema 6 obtuvo un CVR = .64 ($p < .01$). Por último, el tema 11 obtuvo un CVR = .41 ($p = .047$), de tal modo que no superó el valor CVR crítico propuesto por Ayre y Scally (2014) de .529 para 17 evaluadores.

En conjunto, el índice de validez de contenido de los temas propuestos, en cuanto a su suficiencia, fue CVI = .77; no obstante, los valores de las razones de validez obtenidos sugieren la necesidad de revisar el tema 11 puesto que no supera el valor mínimo requerido para considerarlo suficiente a juicio de los expertos. En la Tabla 3, se presentan los resultados de la valoración de los jueces respecto a la suficiencia de los temas propuestos.

Tabla 2

Valoraciones de los Jueces sobre la Claridad de la Redacción de los Temas en Porcentajes

Temas					RVC	<i>p</i>
	Muy claro	Bastante claro	Algo claro	Poco claro		
1	70.59	11.76	17.65	0.00	0.65	< .01
2	76.47	17.65	5.88	0.00	0.88	< .01
3	70.59	23.53	5.88	0.00	0.88	< .01
4	76.47	17.65	0.00	5.88	0.88	< .01
5	64.71	23.53	11.76	0.00	0.76	< .01
6	76.47	17.65	0.00	5.88	0.88	< .01
7	76.47	17.65	5.88	0.00	0.88	< .01
8	76.47	11.76	5.88	5.88	0.76	< .01
9	58.82	29.41	0.00	11.76	0.76	< .01
10	82.35	11.76	5.88	0.00	0.88	< .01
11	58.82	29.41	5.88	5.88	0.76	< .01

Nota. Número de jueces = 17; RVC = Razón de validez de contenido

Tabla 3

Valoraciones de los Jueces sobre la Suficiencia de los Temas en Porcentajes

Temas	Muy suficiente	Bastante suficiente	Algo suficiente	Poco suficiente	RVC	p
1	52.94	35.29	11.76	0.00	0.76	< .01
2	64.71	29.41	5.88	0.00	0.88	< .01
3	41.18	52.94	5.88	0.00	0.88	< .01
4	52.94	35.29	5.88	5.88	0.76	< .01
5	41.18	52.94	5.88	0.00	0.88	< .01
6	47.06	35.29	17.65	0.00	0.65	< .01
7	52.94	35.29	11.76	0.00	0.76	< .01
8	82.35	11.76	5.88	0.00	0.88	< .01
9	64.71	23.53	0.00	11.76	0.76	< .01
10	82.35	11.76	5.88	0.00	0.88	< .01
11	58.82	11.76	23.53	5.88	0.41	0.05

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La valoración global de la propuesta fue bastante positiva tanto en relevancia, claridad y suficiencia. Las puntuaciones más altas se obtuvieron en relevancia. En cuanto a la suficiencia hubo más diferencias entre temas. Dada la valoración realizada por los jueces, así como sus propuestas cualitativas, se rehízo la propuesta con las siguientes temáticas:

1. The European Spaces: Landscapes, economic inequality and environmental impact in the history of Europe
2. Social and economic impact of technological revolutions in Europe
3. Rural world and urban world in the formation of the European identity
4. Family, daily life and social inequality in Europe.
5. Power and powers in the history of Europe: oligarchies, political participation and democracy
6. Under a cloak of terror: violence and armed conflict in Europ
7. Persecuted by justice and powers: rebels, political dissidents and criminals in the history of Europe
8. Women and the change for gender equality in Europe
9. Travels and travelers: economic, social and cultural connections
10. Churchs and religions in Europe

11. Science and culture as representation in Europe

Además, desde el comité de expertos se ha indicado una serie de recomendaciones para poder abordar estas temáticas desde una perspectiva cívica y social:

- El lenguaje debe estar dirigido a profesores de Secundaria, que serán los que los puedan utilizarlo en las aulas. Por lo tanto, el texto debe tener carácter divulgador.
- Es recomendable al finalizar cada tema proveer al profesorado de una lista de referencias bibliográficas básicas que permitan profundizar en la temática. Además, hay que proporcionar una lista básica de páginas web y recursos digitales que permita indagar más sobre la temática y plantearlo en el aula de forma motivadora.
- El comité de expertos recomendó que la redacción de las temáticas se plantee desde un enfoque multicultural y desde un planteamiento de la historia desde abajo. Esto es, huir del eurocentrismo (plantear las interconexiones y reciprocidades con la cultura musulmana, con las conexiones atlánticas, etc.), pero también plantearlo en la larga duración, no sólo desde la contemporaneidad.
- El comité de expertos planteó como un elemento clave plantear una línea temporal clara de las temáticas propuestas. Es decir, que los temas estén bien contextualizados a nivel temporal y cronológico.
- Igualmente, el comité de expertos recomendó plantear las temáticas desde los diferentes espacios europeos, y más allá, comparando y trabajando la simultaneidad.
- Finalmente, los evaluadores insistieron en que en las temáticas deben plantearse siempre teniendo en cuenta a los "olvidados de la historia", que habitualmente no aparecen en los libros de texto comerciales.

Referencias

- Ayre, C., y Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86.
<https://doi.org/10.1177/0748175613513808>

- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition y Instruction*, 32 (3), 290-312. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>.
- Carretero, M., Berger, S., y Grever, X. (Eds). (2017). *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). London: Palgrave McMillan
- Colomer, J.C., Sáiz, J., y Bel, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: Análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Counsell, C., Burn, K., y Chapman, A. (2016). *MasterClass in history education. Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.
- Cózar, R., y Sáez, J.M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Fogo, B., Reisman, A. y Breakstone, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: Results of the Reading Like a Historian curriculum-use survey. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (1), 62-83. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1550586>.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Historical skills in compulsory education: Assessment, inquiry based-strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 139- 146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>.
- Gómez, C.J., Monteagudo, J., Moreno, J. R. y Sainz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(7): e0236083. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Metzger, S. A., y Harris, L. M. (2018) (eds.). *The Wiley International handbook of history teaching and learning*. Arizona: Wiley
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2019). Perceptions on the use of ICT resources and mass-media for the teaching of History. A comparative study among future teachers of Spain-England. *Educación XXI*, 22 (2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21377>

- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history education classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38, 515-544.
- Nokes, J. D. (2017). Historical reading and writing in secondary school classrooms. En: Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553- 572). Londres: Palgrave.
- Reisman, A. (2012). «Reading like a historian»: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30 (1), 86-112. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história. Uma teoria da história como ciencia*. Curitiba (Brasil): Universidade Federal do Paraná.
- Sáiz, J., & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sandwell, R. y Heyking, A. V. (2014) (Eds.). *Becoming a history teacher* (pp. 60-74). Toronto: University of Toronto
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

CAPÍTULO 21.

**VALORACIONES DEL PROFESORADO DE HISTORIA DE SECUNDARIA
SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE UN GRUPO
FOCAL**

José Monteagudo Fernández, Jairo Rodríguez-Medina, Cosme J. Gómez Carrasco

1. INTRODUCCIÓN

Recientes investigaciones sobre la enseñanza de la historia han mostrado la pervivencia de un enfoque tradicional, entendido este como una forma de enseñar y aprender esta disciplina de manera diacrónica, con un excesivo peso de la historia política, dirigida a la construcción de identidades territoriales, y en el que la evaluación sigue favoreciendo el aprendizaje memorístico de conocimientos teóricos (Gómez y Miralles, 2017; Gómez et al., 2017).

Ante esta situación, la pretensión del grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia durante los últimos años ha sido la de propiciar un cambio en la forma de enseñar y aprender historia mediante la mejora de la formación inicial del alumnado (futuros docentes) de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Formación del Profesorado desde el punto de vista de la práctica del aula, la renovación metodológica y el saber de la disciplina histórica. Para ello, durante el curso 2020-2021 se les propuso el diseño e implementación, en su periodo de practicas en los centros educativos, de una unidad formativa para la enseñanza de la historia fundamentada en el trabajo del pensamiento histórico mediante métodos activos de aprendizaje.

Según esta teoría, en el saber histórico se conjugan los contenidos de primer orden, relativos a conceptos, fechas y acontecimientos, con conceptos de segundo orden, como el trabajo con fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013). Sería este segundo tipo de habilidades, más complejas, las que facilitan la comprensión de la historia a través de la simulación del trabajo del historiador.

El trabajo del pensamiento histórico requiere de un cambio metodológico que favorezca el papel activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento de la historia. Miralles et al. (2017) realizaron una buena revisión y síntesis de algunas de las estrategias tratadas en la formación del profesorado. Entre ellas se resaltan los estudios de caso, que permiten aplicar el conocimiento histórico y ayudan a comprender y analizar la sociedad actual, los debates y simulaciones, validos para movilizar los tres tipos de

saberes, o el trabajo basado en la resolución de problemas, que posibilita el establecimiento de discursos sintéticos que facilitan ordenar y estructurar la información histórica.

Una vez concluida la experiencia, nos interesa analizar, a través de los tutores de instituto del alumnado del Máster, las valoraciones y opiniones del profesorado de Geografía e Historia en activo en lo tocante a la eficacia de la implementación de actividades y/o secuencias formativas utilizando conceptos metodológicos sobre historia y métodos activos de aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos de investigación

El objetivo general de la investigación ha sido el de evaluar un programa formativo centrado en la adquisición y aplicación de competencias históricas y métodos activos de aprendizaje en Enseñanza Secundaria. Este objetivo se concreta en otro más específico, que es conocer la opinión del profesorado en activo sobre la idoneidad de dicho programa para mejorar la enseñanza de la historia.

2.2. Participantes

Tres fueron los docentes de Educación Secundaria, de la especialidad de Geografía e Historia, que participaron en el estudio, dos mujeres y un hombre; todos funcionarios de carrera con más de diez años de experiencia. Las dos mujeres tenían destino definitivo en su centro actual mientras que el varón se encontraba en comisión de servicio de carácter docente.

2.3. Procedimiento

Para dar respuesta a los objetivos, se trabajó desde un diseño de investigación cualitativo a través del grupo focal como técnica más adecuada para recopilar información en este campo y cuyo guion ha sido validado mediante un proceso interjueces (Monteagudo et al., 2020). Siguiendo a Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), un grupo focal supone la creación de un espacio de opinión en el que los individuos expresan sus pensamientos y vivencias, ofreciendo explicaciones que aportan datos de tipo cualitativo, especialmente indicado para experiencias. A través de esta técnica, las opiniones distorsionadas o extremas se minimizan, debido al ambiente de grupo, proporcionado así, datos equilibrados y fiables (Buss et al., 2013).

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de la información obtenida mediante el grupo focal se aplicaron técnicas de minería de textos para analizar la frecuencia de los conceptos empleados. La aplicación de técnicas de análisis textual se ha empleado con frecuencia en ciencias sociales y en educación y, en concreto, como técnica de análisis de grupos focales (Halberstadt et al., 2016; Krueger & Casey, 2014). Implica un análisis sistemático de los patrones y frecuencias de uso de palabras y combina técnicas estadísticas con técnicas interpretativas (Ignatow & Mihalcea, 2018). En este caso, se planteó un diseño ideográfico, textual, conceptual y temático, de análisis de contenido desde el enfoque de métodos mixtos (Ignatow & Mihalcea, 2018).

El análisis de información textual requiere su procesamiento previo para estructurar el corpus textual. En primer lugar, se transcribió el audio a partir de la grabación de la sesión incluyendo la referencia al interlocutor. A continuación, se transformó el texto en un corpus listo para ser procesado; se eliminaron los artículos, preposiciones y conjunciones, se empleó el listado de stopwords en castellano disponible en el proyecto Snowball Stemmer Project (<https://snowballstem.org>). Posteriormente se redujeron las palabras a sus raíces, se transformaron en minúsculas y se eliminaron espacios extra entre palabras. El preprocesado y análisis del texto se realizó con el paquete tm (Feinerer & Hornik, 2020) en el programa R (R Core Team, 2021). Se analizaron en primer lugar las frecuencias y a continuación la co-ocurrencias para identificar temáticas (topic modeling) mediante el modelo de Latent Dirichlet Allocation (LDA; Blei et al., 2003).

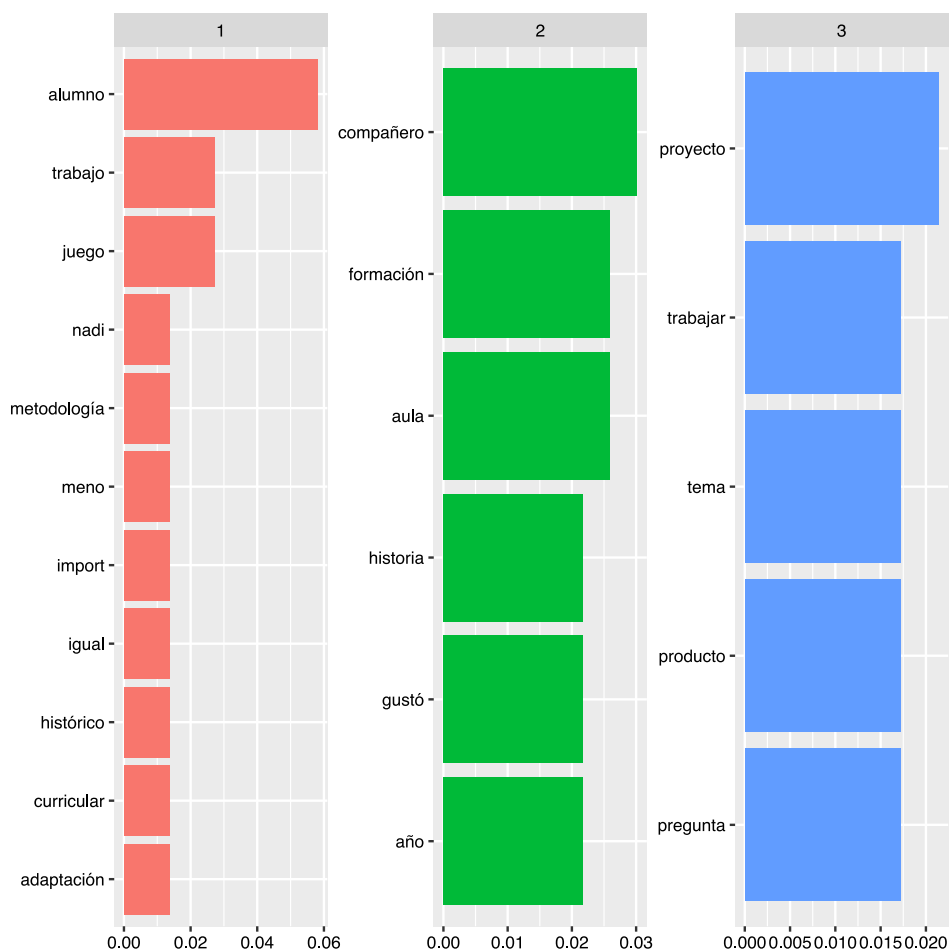
3. RESULTADOS

El docente 1, intervino en 10 ocasiones, empleando 1561 palabras ($M = 156.1$, $SD = 93.8$). Las palabras que empleó con mayor frecuencia fueron: alumno/s (13), compañero (7), año (6), hacer (6), aula (6), juego (6), trabajo (6) y formación (6). La palabra alumno/s aparece asociada con frecuencia a características personales de estos como su edad (“con alumnos de 12 a 18 años”; “alumnos en Bachillerato”; “alumnos a estas edades”), o los apoyos que precisan (“alumnos con adaptación curricular”; “dos alumnos que sí que eran de adaptación curricular”; “alumnos muy problemáticos”); o a las tareas realizadas por los estudiantes en el aula (“deducir si una afirmación era probable”; “recurrir a la memoria de los alumnos”; “que se preguntaran cosas”; “que el alumno se exprese de forma oral, o que maneje las TIC o que trabaje en grupo”).

El resultado del análisis temático (LDA topic model), que se muestra en la Figura 2, revela la presencia de tres temas en torno a los cuáles gira el discurso del docente. El primero de ellos referido a la relación entre las metodologías activas y las características del alumnado. En concreto, los estudiantes que requieren adaptaciones curriculares y el uso de elementos de gamificación o de juego en el aula como medio para atraer el interés de estos estudiantes (“el juego y le funcionó bien. Logró hacerse con la atención de los alumnos (...).”). El segundo de los temas que aparece en el discurso del docente está relacionado con la necesidad de formación continua (“Yo estoy de acuerdo con el compañero en el tema de la formación”, “Que nos hace falta formación, ¡claro! Siempre”, “lo que dice el compañero, que sea una formación que dé alguien que conozca el aula”, “La formación siempre es necesaria, pero una formación que se dé desde el punto de vista del aula, no desde el punto de vista del teórico de la educación”, “Yo hice el curso pasado y me gustó”). Por último, el tercer bloque temático está relacionado con las metodologías activas y el aprendizaje basado en proyectos. Se ponen de manifiesto algunas de las dificultades para desarrollar estas metodologías como la falta de tiempo (“... pero el problema que le veo es que necesitas muchísimo tiempo para hacer un proyecto de este tipo ...”, “necesitas 20 horas y yo no puedo disponer de 20 horas de toda la semana dedicado solamente a un proyecto como lo planifican en Design for Change”) y otros problemas (“el tema de la ratio, el tema del papeleo”).

Figura 2

Palabras Asociadas a cada una de las Temáticas Planteadas por el Docente 1



Por su parte, el docente 2 intervino en 9 ocasiones, con una extensión total de 1672 palabras ($M = 185.78$, $SD = 124.17$). Las palabras que empleó con mayor frecuencia fueron historia (18), alumno (13), aprendizaje (10), grupo (9), y personal (7). La palabra historia aparece asociada fundamentalmente a los alumnos/s (“la historia de los alumnos”, “Para mí el centro son ellos y su historia”, “su historia personal”, “su historia que ha vivido”). La palabra alumno/s aparece asociada a la palabra historia, pero también a clase o al aula (“Que todo gire alrededor del alumno, que el alumno sea el protagonista”, “el alumno tiene que verse participe de la clase”, “el alumno tiene que verse protagonista de la clase”). La palabra aprendizaje se asocia a diferentes teorías del aprendizaje como el aprendizaje social (“... las teorías clásicas del aprendizaje de Bandura, del constructivismo ...”) o el aprendizaje a través del juego (“Ahí baso el aprendizaje en torno al juego ...”).

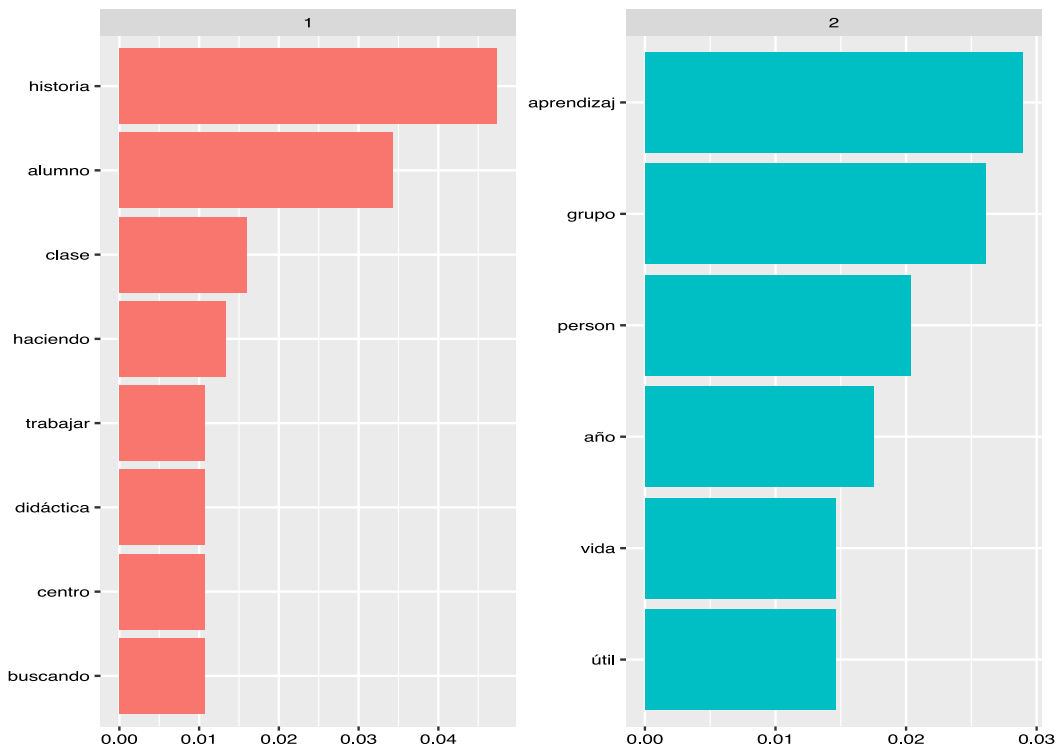
El resultado del análisis temático (LDA topic model), que se muestra en la Figura 3, muestra la presencia de 2 temáticas en torno a las cuáles gira el discurso del docente. La primera está relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el

alumno, tal como se ha señalado anteriormente (“buscando un estilo propio, buscando una didáctica, una metodología”). La segunda de ellas se relaciona con las características de los grupos (“si tienes grupos muy buenos en los que no dan el follón y son buenos estudiantes puedes hacer lo que tú quieras”, “grupos que nadie quiere”), con el componente pragmático de la enseñanza de la historia (“Si lo que aprenden no tiene una parte útil”, “que veas que lo que estas aprendiendo sí es útil”) y el papel de la experiencia docente (“Habría que trabajárselo muchísimo y llevar bastantes años de experiencia. Es muy complicado”, “Los que llevamos años en esta profesión sabemos qué hacer”).

Por último, el docente 3, intervino en 6 ocasiones, con una extensión total de 408 palabras ($M = 68$, $SD = 49.8$). Las palabras empleadas con mayor frecuencia fueron clase (4), compañero (4) y tema (4). La palabra clase apareció asociada al tipo de metodología empleada (“Mis clases suelen ser las típicas clases magistrales”) o a las características del grupo (“en las clases que hay uno, dos, tres niños con adaptación curricular significativa ...”, “Si tuviéramos menos alumnos por clase”). La palabra compañero/s se empleó para confirmar el acuerdo con el resto de los participantes en el grupo focal. La palabra tema apareció asociada a tres bloques de contenidos (“el tema de la adaptación curricular”, “el tema de la lectura y de las faltas de ortografía”, “el tema de los medios informáticos”).

Figura 3

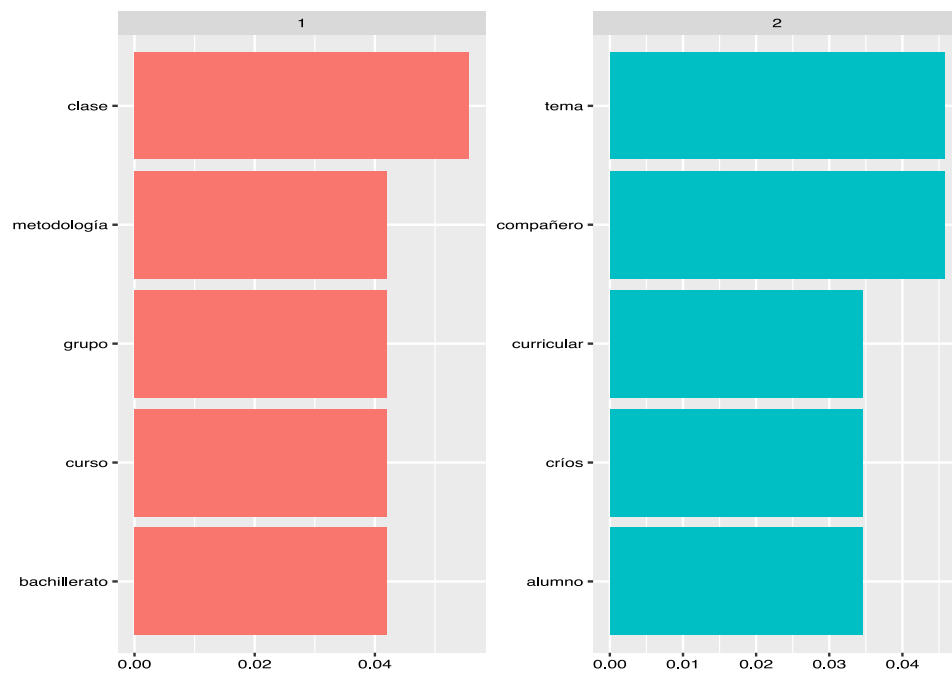
Palabras Asociadas a cada una de las Temáticas Planteadas por el Docente 2



Los dos temas identificados mediante el análisis LDA, reflejan estas preocupaciones (Figura 4).

Figura 4

Palabras Asociadas a cada una de las Temáticas Planteadas por el Docente 3



Por una parte, la metodología y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y la necesidad de adaptarlos a las características de los grupos (panel izquierdo de la Figura

4), y por otra la preocupación del docente en relación con temas transversales como las adaptaciones curriculares (“Es muy complicado, en las clases que hay uno, dos, tres niños con adaptación curricular significativa”), la lectura y las faltas de ortografía (“No debemos perder de vista el proceso de enseñanza tradicional de memorización y sobre todo de lectura”), el acceso a las tecnologías (“el tema de los medios informáticos. Hay casas, familias, que no tienen”), o la reducción de la ratio (“Si tuviéramos menos alumnos por clase, podríamos hacer muchísimas más cosas”).

4. DISCUSIÓN

Del análisis de los datos se evidencia que el profesorado de Geografía e Historia en Educación Secundaria que participó en el grupo focal muestra una clara preocupación por el aprendizaje del alumnado, quien debe ser el centro de las clases, para lo que es importante motivarlo haciendo que vea la parte útil y práctica de las ciencias sociales. Para ello, aunque admite desconocer el enfoque del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, sí asiente, no obstante, que algo relacionado con ello aplica, sin saberlo, en el aula; sobre todo el manejo de fuentes, primarias o secundarias, a través de métodos activos de aprendizaje, fundamentalmente el Aprendizaje basado en proyectos, que es la estrategia que se emplea a nivel de sus centros de trabajo.

Para poder trabajar de esta forma, incorporando incluso elementos del enfoque del pensamiento histórico, los profesores participantes dan mucha importancia a la formación continua del profesorado, aunque dudan de su aplicabilidad según las características del grupo de alumnos que se tenga delante en cada momento. Una de las dificultades que mencionan a la hora de aplicar el programa formativo diseñado por los docentes en prácticas era la diversidad de las aulas, puesto que el alumnado con adaptaciones curriculares, sobre todo de tipo significativo, tuvo más problemas para seguir el ritmo de las sesiones y las dinámicas propuestas por los docentes en formación.

Continuando con la variedad de perfiles que presenta el alumnado de Secundaria, los docentes participantes en este estudio valoran el esfuerzo que el alumnado en prácticas del Máster en Formación del Profesorado realizó para captar la atención e interés de los aprendices mediante estrategias y tareas con un perfil más lúdico y motivador, que llegó a “engancharse” al alumnado a la asignatura. Sin embargo, su mayor reproche se sitúa precisamente en la línea de que dicho nivel de motivación y carácter lúdico es imposible de mantener durante todo un curso académico completo, incluso por mucha experiencia docente que se tenga, pues obligaría continuamente al profesorado a estar planificando e

ideando nuevas estrategias para mantener la atención de los discentes de Secundaria, cuando hay otras cosas que consideran importantes que estos aprendan, como hábitos de disciplina, lectura comprensiva y esfuerzo.

El tiempo, o la falta de este, es otro de los obstáculos que mencionan para poder cambiar la forma en la que se enseña y se aprende historia. Además de la ya mencionada diversidad hay que sumarle la carga burocrática que soporta el profesorado y las altas ratios que presentan las aulas de ESO y Bachillerato, lo que impide llevar a las aulas más propuestas didácticas centradas en métodos activos de aprendizaje combinados con la teoría del pensamiento histórico.

5. CONCLUSIONES

Una vez presentados y analizados los datos, podemos concluir que el profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria en activo valora positivamente el programa formativo, basado en la asociación de métodos activos de aprendizaje con el enfoque del pensamiento histórico (este último desconocido para ellos) que el alumnado del Máster en Formación del Profesorado implementó en las aulas durante su periodo de prácticas escolares. Consideran que supone una forma diferente de enseñar historia que atrae la atención del alumnado y le motiva a participar, predisponiéndole positivamente hacia el aprendizaje.

Sin embargo, la principal dificultad que identifican del mismo es el intento de mantener ese nivel inicial de motivación durante todo un curso académico completo, cuestión de la que dudan en alto grado al tener que obligar de ese modo al profesorado a estar cambiando todo el tiempo, recurriendo a diferentes métodos, estrategias y formas de enfocar la materia para mantener la atención del alumnado.

Consideran, del mismo modo, que el programa formativo implementado por el profesorado en formación debe tener más en cuenta a diversidad de las aulas, debiendo ajustarse cada plan de acción a las características específicas de cada grupo, incluso de cada alumno, si se quiere tener éxito con el mismo.

Dados los beneficios que han observado, estarían dispuestos a recibir formación sobre pensamiento histórico y métodos activos de aprendizaje, aunque ya se desempeñan en algunos aspectos de estos, como el trabajo con fuentes o el Aprendizaje Basado en proyectos; siempre y cuando dicha formación sea útil para su trabajo en el aula, le vean aplicabilidad y la impartan personas con experiencias y conocimientos de la realidad de las aulas en Educación Secundaria.

Finalmente, aunque no menos relevante, entre los obstáculos que el profesorado de Geografía e Historia en activo identifica para poner en marcha propuestas para la enseñanza de la Historia similares a las llevadas a cabo por el alumnado en prácticas se encuentra la falta de tiempo, derivada del trabajo con grupos con un elevado número de alumnos y los trámites burocráticos que ello acarrea. De este modo, la bajada de ratios en las aulas la consideran como la primera medida que debería adoptarse para facilitar la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Blei, D. M., Ng, A. Y., y Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet allocation. *Journal of Machine Learning Research*, 3, 993–1022.
- Buss, M^a., López M^a. J., Rutz, A., Coelho S., de Oliveira, I. C., y Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería: Información Bibliográfica, Investigación y Humanidades*, 22(1-2), 75-78.
- Feinerer, I., y Hornik, K. (2020). *tm: Text Mining Package. R package version 0.7-8*. <https://CRAN.R-project.org/package=tm>
- Gómez, C. J., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex Universidad.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: Libros de texto y exámenes. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats, J. y C. J. Gómez (Eds), *Enseñanza de la Historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Graó.
- Halberstadt, A., Langley, H., Hussong, A., Rothenberg, W., Coffman, J., Mokrova, I., y Costanzo, P. (2016). Parents' understanding of gratitude in children: A thematic analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 439–451.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Ignatow, G., y Mihalcea, R. (2018). *An introduction to text mining. Research design, data collection, and analysis*. Sage.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Routledge.

- Miralles, P., Gómez, C. J., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184.
- Monteagudo-Fernández, J., Sánchez-Martín, M., y Gómez-Carrasco, C. J. (2020). Docentes en formación y unidades didácticas de innovación. Instrumento para la validación de un grupo focal. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (Eds.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación* (pp. 219-230). Uno Editorial.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>

CAPÍTULO 22.

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE LA
ENSEÑANZA EN LÍNEA EN TIEMPOS DEL COVID-19 EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

José María Campillo Ferrer, Raquel Sánchez Ibáñez

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación trata, en líneas generales, sobre las experiencias pedagógicas vividas por un grupo de estudiantes del Grado de Educación Primaria que realizaron sus prácticas formativas durante la fase más crítica de la pandemia del COVID-19 en el curso académico 20/21. Debido a la crisis sanitaria provocada por el coronavirus, la Consejería de Educación de la Región de Murcia en España tomó una serie de medidas de obligado cumplimiento en todos los centros de educación infantil y primaria, que fueron recogidas en los denominados planes de contingencia, y que describían diversos escenarios educativos, así como la puesta en práctica de una serie de normas básicas de seguridad en los centros escolares para evitar la propagación del virus.

En esta línea, y como principal alternativa al enfoque pedagógico presencial, los centros educativos pusieron en práctica diversos protocolos de enseñanza y aprendizaje en línea, para el alumnado que contrajera el virus, o que viviera unas circunstancias personales excepcionales fuera del aula (Yustina et al., 2020). Esto implicaba la modificación y revisión de elementos curriculares significativos, como el tipo de metodología adoptada o la aplicación de distintos tipos de evaluación.

La literatura reciente recoge estudios similares en los que se ha pulsado la opinión del profesorado sobre la complejidad inherente a esta crisis internacional. En concreto, Hartshorne et al. (2020) describen diversas experiencias de enseñanza en línea vividas por docentes en prácticas, que les sirvieron para completar sus procesos formativos que habían quedado interrumpidos debido a la pandemia. Sobre este asunto, Hall et al. (2020) examinaron las percepciones del profesorado en formación sobre la brecha digital y los contextos sociales en los que más se acusaba esta limitación de recursos TIC. Asimismo, Saribas & Çetinkaya, (2021) analizaron la capacidad del profesorado en prácticas para evaluar la información de forma reflexiva y desarrollar el pensamiento crítico ante la ingente cantidad de contenidos ligados al origen y desarrollo de la pandemia. Los autores subrayaron la importancia de los debates y los procesos evaluativos para facilitar el

contraste y análisis de la información, a través del intercambio de ideas y el razonamiento colaborativo.

Ante los nuevos retos ligados a la enseñanza en línea, se realizó este estudio cualitativo para evaluar la disposición de docentes en prácticas para adaptarse a los planes de contingencia en vigor y enseñar, tanto al alumnado que se debía quedar en casa como a los alumnos y alumnas que asistían presencialmente a su centro educativo.

De este modo, en este estudio se exponen las impresiones de estos docentes acerca de la calidad y la equidad de oportunidades en la enseñanza de contenidos durante la crisis pandémica vivida durante el curso 20/21. También se reflejan las propuestas de mejora fruto de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas bajo estas circunstancias tan restrictivas.

2. MÉTODO

La investigación se sustenta en una metodología de tipo cualitativo a través de entrevistas al profesorado en prácticas con el objetivo principal de obtener una visión más personal y cercana sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto presencial como en línea en estos momentos actuales de crisis sanitaria. De este modo, se establecieron grupos de discusión, como técnica principal asociada a los estudios cualitativos, pues su efectividad es avalada por investigaciones previas como práctica basada en el intercambio de ideas y la integración eficaz de diferentes puntos de vista (Yang, Yong & Dong, 2011).

En esta línea, autores como Arandia Loroño & Alonso Olea (2002) justifican la necesidad de encuadrar la investigación educativa en un ámbito social a través del cual, las percepciones subjetivas de los docentes sean tenidas en cuenta para examinar la funcionalidad de los elementos didácticos analizados y, en consecuencia, poder revisarlos y mejorarlos progresivamente.

2.1. Programa de formación de docentes en prácticas

En esta sección se expone una breve descripción del programa de formación del profesorado planificado por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Este programa está diseñado para el alumnado que cursa el Grado en Educación Primaria y que se convertirán en docentes titulados, tras su paso por la universidad. Se desarrolla a través de tres asignaturas obligatorias repartidas en tres cursos diferentes de los cuatro que componen el título, a saber, la primera en el primer cuatrimestre del segundo año y las otras dos en el segundo cuatrimestre del tercer y cuarto año. En particular, la asignatura de Prácticas Escolares I en el segundo curso del Grado en Educación Primaria

implica el desarrollo de la práctica docente en centros educativos durante un mes y la asistencia a seminarios en la Facultad de Educación, los cuales fueron realizados en línea en el curso académico 20/21 por razones obvias. Su principal finalidad es facilitar al estudiante la adquisición de experiencia profesional, así como las competencias específicas que favorezcan su exitosa integración en el mundo laboral en un futuro próximo.

En consecuencia, cuando el profesorado en prácticas comenzó su periodo de formación en los centros escolares durante el curso 20/21, tuvo que prepararse para la enseñanza en línea a causa de los planes de contingencia establecidos en sus centros escolares de destino. De hecho, tuvieron que estar en contacto con estudiantes que aprendían desde sus casas, donde, en ocasiones, y según la zona en la que vivían había poca o ninguna cobertura de Internet y, por tanto, pocas oportunidades para mantener contacto con sus maestros y maestras de referencia.

2.2. Participantes

La muestra la componen nueve docentes en prácticas que desarrollaron su formación en diversos centros de la Región de Murcia, durante el primer cuatrimestre del curso académico 20/21. El método de muestreo fue no probabilístico y los estudiantes dieron voluntariamente su consentimiento a participar en los grupos de discusión antes de su puesta en marcha. A causa de su disponibilidad horaria, se organizaron tres subgrupos de discusión con el fin de promover el debate y la reflexión acerca del objeto de esta investigación. Ninguno de ellos conocía este estudio hasta que decidieron aceptar participar en los grupos de discusión. Dos eran hombres y siete mujeres. Su edad media era de 19 años.

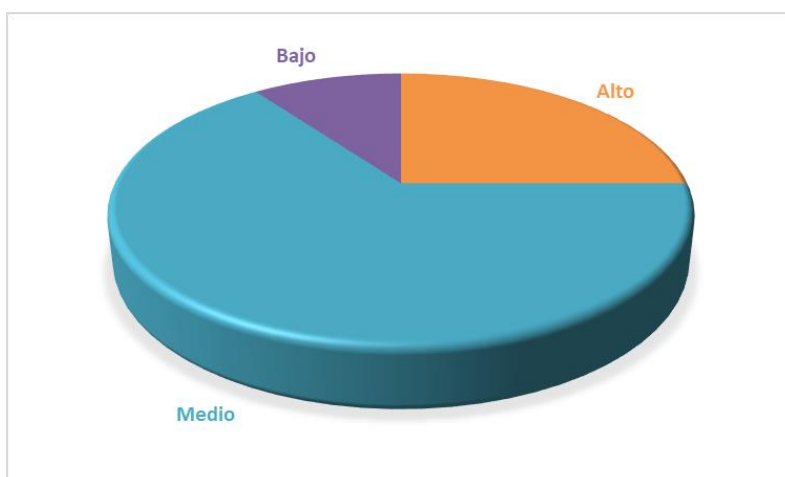
Una vez realizadas las entrevistas grabadas sobre lo observado en el periodo de prácticas, se obtuvo una visión general de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por los maestros y maestras participantes en este estudio. A continuación, se transcribieron los audios de las entrevistas de los grupos de discusión, y se procedió a realizar una categorización de los contenidos expuestos por los participantes, en el que se desglosaron cinco categorías principales. Estas categorías ayudan a explicar y comprender el estado de dichos procesos, sus potencialidades, y sus propuestas concretas de mejora. Las categorías fueron las siguientes: la adaptación del alumnado a las instrucciones recogidas en los planes de contingencia, la disponibilidad de los recursos comunicativos en línea, el tiempo dedicado a la enseñanza en línea, los aspectos positivos extraídos durante este periodo y los retos de la enseñanza en línea.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se presentan y discuten según las categorías descritas en el apartado anterior. En primer lugar, se pidió al profesorado que valoraran el nivel de adaptación del alumnado entre alto, medio o bajo (ver figura 1). Una mayoría de participantes, afirmaron que se adaptaron correctamente, si bien existían situaciones en los que su adaptación era susceptible de mejora como, por ejemplo, en los contextos fuera del aula.

Figura 1

Nivel de adaptación del alumnado a los planes de contingencia frente al COVID-19



Maestra 1: *Pienso que sí se han adaptado bien, ellos son conscientes.*

Maestra 2: *Creo que a nivel de aula, está todo muy controlado, pero sí es verdad que cuando salen del aula, aunque se mantiene el contacto y hay muchos maestros pendientes, ya es más difícil.*

En relación a la segunda categoría ligada a la disponibilidad de los recursos en línea con fines comunicativos, una mayoría afirma haber empleado diversos recursos web para trabajar con el alumnado (ver figura 2).

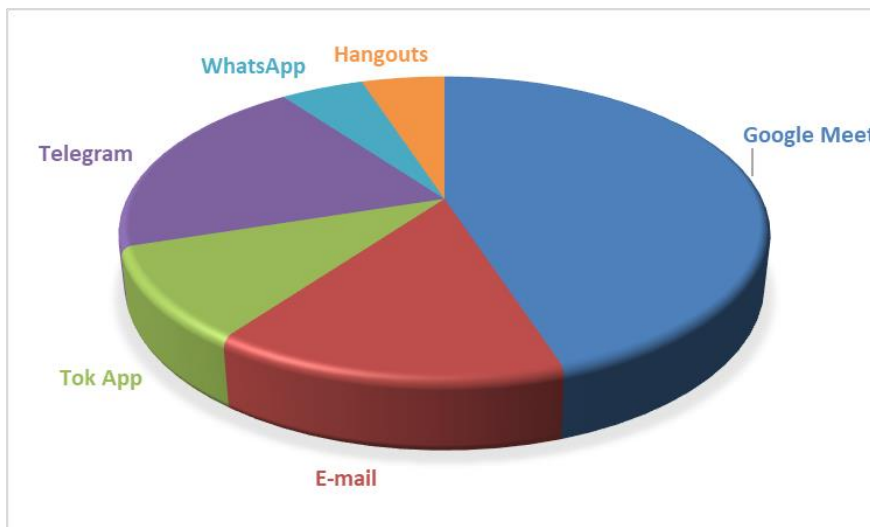
Maestra 3: *Nosotros siempre trabajamos con Meet, de todas formas, hay un grupo de Hangout que se hizo ya el año pasado y seguimos con él. Entonces a la hora de comunicarnos con él, por un lado, Meet, también Telegram para las familias, pero así, un poco más informal, para darles un toque de vez en cuando a los niños, Hangout.*

Maestra 4: *Nosotras usamos, Google Meet, para alumnos que están confinados en casa. Se han acostumbrado a usarlo y también el e-mail.*

Maestra 7: *Nosotras también, el Meet.*

Figura 2

Recursos TIC para comunicarse con las familias y el alumnado durante el curso 20/21



En cuanto al tiempo destinado a la enseñanza en línea, la mayoría del profesorado en prácticas afirmó realizar conexiones diarias con los alumnos que no podían asistir al aula, debido a las medidas de protección y prevención de la salud de la comunidad educativa (ver figura 3).

Figura 3

Frecuencia de comunicación online con alumnado confinado



Maestro 5: *Nos conectábamos a diario, y repásabamos todo lo trabajado en clase.*

Maestro 6: *Sí, los alumnos se conectaban y, preguntaban desde casa las dudas que tenían.*

Maestra 8: *Mi tutora y yo hacíamos clases en streaming y los alumnos se conectaban en directo todos los días.*

En cuanto a los aspectos positivos de la enseñanza en línea, los docentes enfatizan el seguimiento mayoritario del alumnado a las sesiones online del profesorado así como el fomento de la educación emocional, y el desarrollo de una ciudadanía activa y concienciada con la protección y la educación para la salud.

Maestra 9: La profesora mandaba fichas online para que los niños que les tocara ese día estar en casa, por el sistema de rotación, pues estén conectados a la clase y al mismo tiempo hacen lo que la profesora les pone en google.

Maestra 8: Hemos hecho mucha educación emocional siempre que podemos. De hecho, ahora vamos a trabajar un cuento que se llama “Todo saldrá bien” o “Todo irá bien”, sobre la gestión de las emociones.

Por ultimo, en cuanto a los retos de la enseñanza en línea, los maestros en prácticas aluden a las dificultades técnicas para mantener la comunicación con el profesorado como uno de los principales problemas que deben ser revisados para mantener el contacto fluido y permanente a través de los recursos web. Además, señalan la brecha digital como otro aspecto susceptible de mejora, en especial, con las familias con recursos económicos limitados.

Maestro 5: Hay algunos niños, que al no verse presencialmente en la clase, se despistan, no sé, como que no es lo mismo, algunos se desconectan o se les va la cámara, y eso les hace perder el ritmo de la clase.

Maestra 3: Hay niños que no tienen estos recursos, ordenador o conexión a internet, pues era complicado, aunque luego el colegio les proporcionó medios, pero, al principio, se desconectaron un poco de los temas.

4. DISCUSIÓN

Tras examinar los resultados obtenidos en este estudio, podemos afirmar que el uso de las TIC puede ayudar a la mejora del clima de aprendizaje durante la crisis del COVID-19, especialmente a la hora de aumentar las oportunidades de comunicación y participación tanto de los docentes, como de los maestros en formación y, por supuesto, de los alumnos y alumnas que estudiaban en la modalidad de enseñanza en línea. No obstante, aunque los participantes han identificado ciertas restricciones en el desarrollo de esta modalidad educativa, asociadas principalmente a la brecha digital y a la falta de experiencia en el empleo y puesta en práctica de estas innovaciones educativas en el alumnado, en general, el nivel de aceptación y desarrollo ha sido bastante elevado. Por ello, resulta clave seguir potenciando esta modalidad de enseñanza en línea con el fin de

lograr que el alumnado y sus familias estén más comprometidos e involucrados en los procesos de aprendizaje que acontecen especialmente fuera del aula, pues ello redundará en un desarrollo significativo de sus competencias digitales (Hall et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

La pandemia del COVID-19 ha supuesto uno de los mayores retos para el avance de la educación en todo el mundo (Evagorou & Nisiforou, 2020). Ello ha traído consigo dos cambios significativos en las interacciones entre docentes y estudiantes: i) el confinamiento de estudiantes y docentes en casi todo el mundo y ii) la adaptación de la enseñanza, de acuerdo a las medidas establecidas en los protocolos de actuación puestos en marcha desde las diferentes administraciones educativas

Resulta indispensable la realización de esfuerzos importantes por parte de todos los participantes de la comunidad educativa para contrarrestar los efectos pandémicos pues, de lo contrario, podría suponer una pérdida de calidad de la enseñanza, un aumento de las tasas de abandono escolar y, en consecuencia, un empobrecimiento cultural y educativo en un futuro próximo

En consecuencia, la respuesta del profesorado debe ser unánime y explícita a la hora de enfrentarse a estos retos educativos, mediante la adopción de diferentes estrategias encaminadas a la gestión eficaz de la intervención educativa en este contexto (Mohamad Nasri et al., 2020). En concreto, los resultados de este estudio indican que los maestros y maestras en prácticas son muy conscientes de las dificultades de aprendizaje del alumnado, en especial, de aquellos carentes de recursos TIC, a los que prestan una atención crítica, y ofrecen distintas opciones de integración tecnológica.

En este sentido, la puesta en práctica de planes de mejora y programas de refuerzo TIC, que incluyan medidas concretas como el préstamo de recursos digitales, la realización de tutoriales explicativos sobre el uso de recursos web o el aumento de las interacciones en línea, pueden mejorar y acelerar el aprendizaje de este tipo de alumnado (Hartshorne et al., 2020).

A este respecto, se requiere una enseñanza individualizada que atienda a las desigualdades sociales y que preste una gran atención no solo al nivel de competencia digital de los estudiantes, sino también a su situación social, emocional y afectiva (Ogbonnaya et al., 2020). Por último, también es necesaria un programa de formación permanente del profesorado en estrategias y recursos que fomenten una metodología activa de enseñanza que pueda adaptarse tanto a escenarios presenciales como a

modalidades semipresenciales y en línea (Sánchez, Campillo y Guerrero, 2020; Sánchez, Guerrero y Miralles, 2021).

REFERENCIAS

- Arandia Loroño, M., & Alonso Olea, M. J. (2002). El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-102.
- Evagorou, M., & Nisiforou, E. (2020). Engaging pre-service teachers in an online STEM fair during COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 179-186. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216234/>
- Hall, J., Roman, C., Jovel-Arias, C., & Young, C. (2020). Pre-service teachers examine digital equity amidst schools' COVID-19 responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435-442. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216180/>
- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C., & Ferdig, R. E. (2020). Special issue editorial: Preservice and inservice professional development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137-147. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216910/>.
- Mohamad Nasri, N., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 546-553. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582>
- Ogbonnaya, U. I., Awoniyi, F. C., & Matabane, M. E. (2020). Move to online learning during COVID-19 lockdown: Pre-service teachers' experiences in Ghana. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 286-303. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.16>
- Sánchez, R., Campillo, J. M., & Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Sánchez, R., Guerrero, C., & Miralles, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. *Humanities and social sciences communication*, 8(26). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>

- Saribas, D., & Çetinkaya, E. (2021). Pre-service teachers' analysis of claims about COVID-19 in an online course. *Science & education*, 30(2), 235-266. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00181-z>
- Yang, C., Yong, Z., & Dong, X. (2011). An information structuring approach for group discussion. *Procedia Engineering*, 15, 1261-1265.
- Yustina, Y., Syafii, W., & Vebrianto, R. (2020). The effects of blended learning and project-based learning on pre-service biology teachers' creative thinking through online learning in the Covid-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(3), 408-420. <http://journal.unnes.ac.id/index.php/jpii>

CAPÍTULO 23.

BLENDED LEARNING EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: VALORACIÓN DE UN CASO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan Ramón Moreno-Vera, José Monteagudo-Fernández, Raimundo A. Rodríguez-Pérez

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado" (PGC2018-094491-B-C33), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y el proyecto "HistoryLab for European Civic Engagement (2020-1-ES01-KA226-HE-095430), financiado por la convocatoria **ERASMUS+ KA226; y** "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales" (20638/JLI/18), financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia; así como del proyecto de innovación docente de la Universidad de Murcia "Blended learning en la enseñanza de las Ciencias Sociales" en base a la resolución R-1292/2020

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual exige replantear los procesos educativos que tienen lugar en la educación superior, no solo por la reciente pandemia derivada de la expansión del SARS-CoV-2, sino también por los retos importantes que sigue suscitando la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el entorno educativo y su correcta aplicación para lograr aprendizajes significativos, pasando a así a ser tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC) (Cambil y Romero, 2016).

En efecto, en los últimos decenios estamos presenciando una evolución hacia una sociedad diferente, donde un elemento clave es la expansión y uso de las TIC en casi todos los ámbitos de la vida, incluido el educativo. De este modo, los procesos educativos se están modificando para adaptarse a las condiciones sociales actuales y ello ha dado lugar a un nuevo escenario basado en el uso de las TIC, el cual configura un aprendizaje diferente al que tiene lugar de manera presencial. En este contexto, la universidad juega un papel esencial como "la institución de la sociedad red" (Castells, 2003, citado por

Pérez-Mateo y Guitert, 2014). Así las cosas, los entornos virtuales de aprendizaje, ya sean completamente en línea o semipresenciales, se ubican en el extremo del aprendizaje en la sociedad red y para ella, teniendo en cuenta que por medio del uso de las TIC los estudiantes se sitúan en el centro de su propio proceso de aprendizaje.

En este contexto, el grupo de profesores de la asignatura "Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales" del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia desarrolló un proyecto de innovación que se supuso la puesta en marcha un entorno virtual de aprendizaje en su modalidad semipresencial, también conocida como *blended learning*. Se pretendió que fuese un "aprendizaje mixto" o "híbrido" en el que los dos espacios de trabajo, dentro y fuera del aula, tuviesen conexión cognitiva (Santiago y Bergmann, 2018). No se trataba de tener como objetivo el uso de herramientas digitales per se, sino la apropiación de ellas en la medida en que podían facilitar o mejorar procesos de innovación educativa, superando los límites espacio-temporales de las aulas convencionales, permitiéndonos, al menos, y siguiendo el modelo de Puentedura (2014), modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la redefinición significativa de las actividades de aprendizaje haciendo uso de la tecnología.

El *blended learning* fue definido por Bartolomé (2004) como un modelo pedagógico que mezcla entornos presenciales y no presenciales. Bajo el criterio de García-Aretio (2018) nos encontramos con una evolución de los procesos de formación presenciales de empresas y universidades. No es de extrañar, pues, que las experiencias con este tipo de modelo se hayan desarrollado sobre todo en el ámbito de la educación superior (Bartolomé et al. 2018), donde ya comienza a ser una enseñanza "normalizada" (García-Ruiz et al. 2017).

En un trabajo reciente (Ramos et al. 2021) hemos expuesto la aplicación práctica y las ventajas e inconvenientes del *blended-learning*. No obstante, podemos destacar que el elemento fundamental a la hora de aplicar esta metodología es la buena selección de los medios con la finalidad de que se encuentren acordes a la necesidad educativa. Para ello, el profesorado necesita adquirir una formación pertinente que le permita relacionar los contenidos de la materia con las aplicaciones virtuales. Entre las ventajas que el modelo aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje, este dota de una mayor flexibilidad a los tiempos y espacios educativos, permitiendo el acceso a una gran cantidad de recursos multimedia y posibilitando el desarrollo de nuevos modos de interacción entre alumno-docente y entre los alumnos, al tiempo que también fomenta la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Salinas et al., 2018).

Finalmente, Bartolomé et al., (2018) subrayan las dificultades que pueden aparecer en el modelo semipresencial, tales como que la percepción positiva que tienen los estudiantes cuando experimentan el modelo híbrido no siempre se corresponde con una mejora real de los resultados de aprendizaje, así como que la escasa habilidad en el uso de las tecnologías de algunos estudiantes puede suponer un obstáculo que limite la participación de estos.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos específicos e hipótesis de investigación

El objetivo principal de esta investigación es el de conocer la percepción que los futuros docentes de Educación Primaria tienen sobre el modelo de enseñanza *blended-learning* llevado a cabo en enseñanza superior durante la pandemia de COVID-19.

Para determinar este objetivo, la investigación se ha propuesto analizar tres objetivos específicos (O.E.):

- O.E. 1. Conocer la motivación del alumnado en el modelo de clases semi-presencial.
- O.E. 2. Analizar la percepción de los participantes acerca de la dinámica de trabajo, los recursos empleados y el papel de los docentes.
- O.E. 3. Determinar la efectividad del modelo *blended-learning* en los procesos de aprendizaje.

La investigación partía de la hipótesis de que, el alumnado había completado correctamente la asignatura y que el modelo propuesto había sido suficiente para superar los objetivos. En cualquier caso, los investigadores se planteaban como pregunta de investigación: ¿ha sido útil este modelo semi-presencial para los participantes?

2.2. Contexto, participantes e implementación del programa *blended-learning*.

Los participantes en la investigación fueron estudiantes de 3.º de Grado de Educación Primaria que cursaban la asignatura 5459 “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales” de la Universidad de Murcia (curso 2020/21). El total de participantes fue de 116 docentes en formación (n=116), de los cuales 25 eran hombres y 91 mujeres. En cuanto a la edad, la mayoría de la muestra se encuentra entre los 20 y 21 años de edad, siendo la media de 21,1 años, la edad mínima de 19 y la máxima de 50.

El programa educativo *blended-learning* que se estableció en la citada asignatura contemplaba 2 horas de clases teóricas que se impartían desde casa mediante la aplicación de video-conferencias *ZOOM* al grupo completo (alrededor de 60 estudiantes por cada

grupo), mientras que el alumnado debía asistir presencialmente al aula durante 2 horas semanales para completar el trabajo práctico de la asignatura divididos en pequeños grupos de trabajo (X,Y,Z) de unos 20 estudiantes por aula, para así garantizar la distancia de seguridad de 1,5 metros entre alumnos y fomentar el trabajo cooperativo.

Este modelo semi-presencial se complementó con los vídeos teóricos de la asignatura (asíncronos) que el profesorado enviaba a los estudiantes (*flipped-classroom*) y con una metodología de gamificación que se llevaba a cabo en los subgrupos de prácticas a través de la aplicación *Socrative* (Gómez et al., 2019 y 2020).

2.3. Diseño, validación del instrumento y procedimiento de investigación

Al finalizar la implementación del programa educativo *blended-learning*, el alumnado completó un cuestionario de percepción de aprendizaje que se había diseñado *ad hoc* para esta investigación siguiendo modelos previos diseñados y validados en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera et al., 2020)

El cuestionario constaba de 22 ítems divididos en tres bloques temáticos que los participantes debían valorar bajo una escala de tipo Likert (1-5) de muy en desacuerdo a muy de acuerdo:

- Bloque 1: Motivación en el modelo semi-presencial
- Bloque 2: Dinámica de trabajo y recursos de aprendizaje
- Bloque 3: Efectividad del modelo en los procesos de aprendizaje

Por lo que respecta a la validación y fiabilidad del constructo, se realizó un análisis de consistencia interna que contemplaba el total de la escala numérica de ítems (n=22), lo que ofreció un valor de 0.944 (0.9 > 1 representa una muy alta fiabilidad de acuerdo con Oviedo y Campo-Arias, 2005), así como un valor de 0.901 en el análisis del coeficiente de las dos mitades de Guttman, lo que demuestra una muy alta fiabilidad interna de los ítems que componen el constructo, según investigaciones previas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como las de Getsdóttir, Van Boxtel y Van Drie (2018), Gómez et al. (2019) y Moreno-Vera et al. (2020).

Del mismo modo, se procedió a realizar la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que determina si es aceptable el análisis factorial del instrumento. En este caso el resultado de 0.919 fue muy positivo, ya que investigaciones como las de Pérez-Gil, Moscoso y Rodríguez (2000) indican que el análisis es aceptable cuando se supera el valor del alfa > 0,05.

El análisis de los datos de investigación se realizó mediante el paquete de datos estadísticos IBM SPSS v.24 dando lugar a un análisis estadístico-descriptivo de los mismos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se puede observar el análisis estadístico-descriptivo de los ítems llevado a cabo en la investigación (Tabla 1). Los resultados de la media que ha obtenido cada ítem (entre 1 y 5) refleja sus mejores datos en los ítems 14, 13, 17 y 15, que son aquellos donde se supera el 4,5 de media en las respuestas de los participantes, lo que indica que los futuros docentes de educación primaria están muy de acuerdo con las afirmaciones que están relacionadas en valorar el papel jugado por los docentes en este modelo de enseñanza blended-learning: *la resolución de dudas (on-line), el nivel de interacción con el alumnado, el trabajo en pequeño grupo para la práctica final (unidad didáctica) y el tiempo de respuesta.*

Tabla 1

Análisis de estadísticos descriptivos

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. Considero que el modelo <i>flipped-classroom</i> (vídeos de teoría) me motiva a esforzarme más en clase	116	1,00	5,00	3,328	1,117
2. Considero que el modelo me motiva porque se conecta con mi futura práctica docente	116	1,00	5,00	3,457	1,016
3. Estimo que las clasificaciones y puntuaciones propuestas en la gamificación (<i>Socrative</i>) mejoran mi motivación	116	1,00	5,00	4,164	0,986
4. Considero que el modelo me motiva porque es más útil que la instrucción en el aula	116	1,00	5,00	3,397	1,215

LA EDUCACION GLOBALIZADA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

5. La dinámica de trabajo del modelo semi-presencial (vídeoconferencia on-line y prácticas presenciales) ha sido buena	116	1,00	5,00	3,871	1,000
6. El trabajo en subgrupos reducidos (X, Y, Z) ha sido bueno	116	1,00	5,00	4,371	0,947
7. La información recibida por parte del docente (teoría y práctica) ha sido suficiente	116	1,00	5,00	4,353	0,907
8. Valora el recurso: vídeos de teoría elaborados (<i>flipped-classroom</i>)	116	1,00	5,00	3,991	1,051
9. Valora el recurso: Las videoconferencias en <i>ZOOM</i>	116	1,00	5,00	4,104	0,936
10. Valora el recurso: las actividades prácticas hechas en grupos reducidos	116	1,00	5,00	4,388	0,766
11. Valora el recurso: los tests de <i>SOCRATIVE</i>	116	1,00	5,00	4,307	0,988
12. Valora el recurso: uso del Aula Virtual (tareas, anuncios, mensajes, calendario, etc.)	116	1,00	5,00	4,304	0,906
13. Valora el papel del docente: el nivel de interacción con el alumnado	116	1,00	5,00	4,612	0,789
14. Valora el papel del docente: la resolución de dudas (on-line)	116	1,00	5,00	4,621	0,765
15. Valora el papel del docente: el tiempo de respuesta	116	1,00	5,00	4,517	0,797
16. Valora el papel del docente: Claridad de las instrucciones para realizar las tareas	116	1,00	5,00	4,440	0,837

17. Valora el papel del docente: el trabajo en pequeño grupo para la práctica final (unidad didáctica)	116	1,00	5,00	4,548	0.737
18. Considero que este modelo puede ayudar a diseñar y planificar mis procesos de aprendizaje	116	1,00	5,00	4,133	0,928
19. Este modelo ayuda a entender por qué es necesario un cambio de modelo metodológico para la enseñanza de las Ciencias Sociales	116	1,00	5,00	4,181	0.929
20. Considero que con este modelo puedo aprender diferentes métodos activos de enseñanza de ciencias sociales	116	1,00	5,00	4,216	0,873
21. Con este modelo considero que he aprendido nuevos recursos y TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales	116	1,00	5,00	4,243	0.938
22. Este modelo ha sido suficiente para aprender a diseñar y programar mi propia Unidad Didáctica	116	1,00	5,00	4,129	1,009

Esto datos reflejan que, de acuerdo con los participantes, para que el modelo *blended-learning* sea efectivo, el papel que juegan los docentes debe ser activo y comprometido, teniendo en cuenta factores como la resolución de dudas on-line para aquellos momentos en los que el alumnado está en casa sin el profesor, el nivel de interacción entre profesores y alumnos para que sea constante y fluido, el trabajo en pequeños grupos (X,Y,Z) para poder resolver dudas en la clases presenciales y poder organizarse y trabajar cooperativamente y, por último, el tiempo de respuesta para que este no se demore y el alumnado pueda trabajar de manera fluida desde casa (Ramos et al., 2021).

Del mismo modo y, aunque los resultados medios de todos los ítems muestran una respuesta positiva de los estudiantes ante el modelo *blended-learning* adoptado durante la pandemia COVID-19, destacan algunas variables cuyos valores medios se quedan entre 3 y 4, lo que muestra cierta duda (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Estos ítems son el 1, 4, 2, 5 y 8, y están relacionados con el bloque 1 sobre motivación en el modelo semi-presencial y con el bloque 2 relativo a las dinámicas y recursos usados en el programa educativo (Salinas et al. 2018).

De hecho, el valor medio más bajo es el de *considero que el modelo flipped-classroom (vídeos de teoría) me motiva a esforzarme más en clase*, lo que supone que los vídeos teóricos (asíncronos) les motivaron menos (3,3) que las explicaciones teóricas del profesor a través de ZOOM (4,1). Y este dato se reafirma al comprobar que el segundo valor medio más bajo (3,3) es *considero que el modelo me motiva porque es más útil que la instrucción en el aula*, por lo que el alumnado sentía mayor motivación viniendo a clase o, al menos, siguiendo las explicaciones del profesor en directo desde casa, algo que concuerda con la importancia que los futuros docentes dan a la resolución de dudas, al tiempo de respuesta y a la interacción entre profesor y alumno (Gómez et al., 2019).

4. CONCLUSIONES

Al iniciar esta investigación, se planteaba como objetivo principal conocer la percepción que los futuros docentes de Educación Primaria tienen sobre un programa formativo en Didáctica de las Ciencias Sociales bajo el modelo *blended-learning* provocado por la pandemia de COVID-19.

Los resultados reflejan una percepción general positiva de este modelo educativo, aunque con algunas diferencias reseñables. Por un lado, por lo que respecta al O.E.1 sobre la motivación del alumnado, algunas investigaciones previas, como las de Gómez et al. (2019) ya habían evidenciado una alta motivación con modelos híbridos como la *flipped-classroom*. Sin embargo, la motivación de los estudiantes bajo el modelo *blended-learning* ha sido significativamente menor (ítems del 1 al 4 del cuestionario) ya que reflejan resultados alrededor de 3 (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) al ser preguntados por los vídeos de la *flipped-classroom* o sobre la motivación de este modelo como modelo de futuro. Sin embargo, el ítem 3, sobre gamificación, sí que ha recibido una respuesta positiva (Gómez et al., 2019 y 2020) por encima de 4, al ser una actividad que se realizó en las horas de clase práctica que eran presenciales. De hecho, recientes investigaciones como la de Sheran (2020) en 31 universidades de Estados Unidos concluyen que el

alumnado ha tenido una percepción negativa alrededor de las clases remotas y que, mayoritariamente, prefieren la interacción con profesores y compañeros en el aula.

Por lo que respecta al O.E. 2 sobre las dinámicas y recursos adoptadas en el aula durante este modelo *blended-learning* cabe señalar que ante la dinámica del enfoque semipresencial no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Sin embargo, es llamativo que los recursos mejores valorados son aquellos en los que existía una interacción directa con el docente (las clases síncronas por *ZOOM*) o los que se hacían de forma presencial en el aula de clase (los grupos de prácticas X, Y, Z o el concurso de gamificación a través de *Socrative*). Y, aún más, los ítems mejor valorados de todo el cuestionario son aquellos directamente relacionados con la interacción entre profesores y estudiantes: la resolución de dudas (on-line), la interacción directa con el profesorado, el trabajo en pequeño grupo y el tiempo de respuesta.

Esto indica la gran importancia del rol del docente en este modelo *blended-learning*, donde los estudiantes necesitan sentirse acompañados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que investigaciones como las de Unger y Meiran (2020) evidencian que durante el periodo de confinamiento los estudiantes sintieron una gran ansiedad provocada por las dificultades para completar las tareas en solitario.

Por último, en relación con el O.E.3 de esta investigación, los participantes señalaron en los ítems del 18 al 22 que la enseñanza de este modelo ha sido efectiva y suficiente para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos en la asignatura (todos los ítems por encima del 4 en valoración). Este hecho refleja claramente el éxito del programa formativo *blended-learning* siempre y cuando se complemente con métodos activos de enseñanza y exista una interacción constante entre docentes y alumnos, como ha ocurrido en experiencias similares como las de Karma, Darma y Santiana (2021).

A modo de conclusión, la enseñanza semi-presencial o *blended-learning* provocada por la pandemia COVID-19 se ha demostrado efectiva para el aprendizaje del alumnado, aunque es importante señalar que requiere de una constante interacción entre profesores y estudiantes que guíe el aprendizaje, el trabajo práctico presencial en pequeños grupos ayuda a la motivación de los alumnos/as y a cumplir con las tareas sin que sientan ansiedad y, por último, es necesario que este modelo se complemente con enfoques de metodologías activas de aprendizaje para que el alumnado sea partícipe del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Bartolomé, A., (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bartolomé, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Cambil, M. E. y Romero, G. (2016). Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Liceras y G. Romero (Coords), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Pirámide.
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I. y Bartolomé, A. (2017). La revolución del “blended learning” en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C., and Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *Br. Educ. Res. J.*, 44, 960–981. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.R. and Sáinz-Gómez, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom program for teacher in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J.R. and Sáinz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(10), e0241892. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- Karma, G. M., Darma, K. y Santiana, M. A. (2021). Blended Learning is an Educational Innovation and Solution During the COVID-19 Pandemic. *International research journal of engineering, IT & scientific research*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3774907>
- Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J.A. and Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(1), 8921. doi: <https://doi.org/10.3390/su12218921>

- Oviedo, H.C. and Campo-Arias, A. (2005). An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Rev. Colomb. Psiquiatr*, 34, 572–580.
- Pérez Gil, J., Moscoso, S. y Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencia de validez. *Psicothema*, 12(2): 442-6. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>
- Pérez-Mateo, M. y Guitert, M. (2014). Aprender y enseñar en línea. En M. Guitert i Catasús (Coord.), *El docente en línea: aprender colaborando en la red*. Editorial UOC.
- Puentedura, R. (2014). Building transformation: An introduction to the SAMR model. Disponible en <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformationAnIntroductionToSAMR.pdf>
- Ramos Navas-Parejo, M., Monteagudo-Fernández, J. y Marín-Perabá, C. (2021). Dos espacios, un modelo: aportaciones del blended learning. En A.J. Moreno-Guerrero, J.M. Trujillo-Torres e I. Aznar-Díaz (Coords.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (pp. 50-69). Graó.
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M., (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Sheran, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of using Zoom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342.
- Unger, S. y Meiran, W.R. (2020). Student Attitudes towards Online Education during the COVID-19 Viral Outbreak of 2020: Distance Learning in a Time of Social Distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 256-266.

CAPÍTULO 24.

**LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA
EN BACHILLERATO A TRAVÉS DE PROYECTOS ARTICULADOS EN
INSTAGRAM, TWITTER, YOUTUBE Y BLOGS**

Pablo de Castro Martín, Olaia Fontal Merillas

El presente artículo forma parte de los proyectos seleccionados para evaluación en el marco del proyecto PID2019-106539RB-I00 financiado por la Agencia Estatal de Investigación y Fondos FEDER y se incluyó como estudio de caso en la tesis doctoral inédita *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción*, merecedora del Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad de Valladolid, en la que los autores estuvieron implicados como investigador y directora.

1. INTRODUCCIÓN

Los “lugares” para acceder al patrimonio se han extendido a contextos –virtuales en muchos casos–, como consecuencia del vertiginoso avance de la sociedad y cultura digitales, así como de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que ha derivado en un nuevo campo de estudio: la educomunicación virtual del patrimonio (Narváez-Montoya, 2019). Como consecuencia, la educación patrimonial ya no se genera únicamente en entornos físicos sino también en entornos virtuales o mixtos, con mucho más potencial de alcance, lo que ha abierto nuevas posibilidades educativas a través de las redes sociales y espacios web. Esta nueva vía elimina fronteras al conocimiento y permite trabajar de forma accesible y colaborativa, de modo que Internet es hoy en día un contexto perfecto para la educación patrimonial (Piñeiro et al., 2018), justamente porque en la Red se producen procesos de conocimiento, comprensión, puesta en valor, sensibilización y disfrute del patrimonio.

Diversos estudios analizan en qué medida el entorno digital democratiza, educa y socializa el patrimonio, destacando cómo la comunicación desde los museos se ve potenciada a través de las redes sociales (Enhuber, 2015; Osuna & López, 2015). La competencia digital resulta imprescindible en el campo de la Educación Patrimonial actualmente (Koya & Chowdhury, 2019), lo que explica un incremento de la presencia

que tienen las apps en el desarrollo de programas de educación patrimonial, no solo como contexto, sino como contenido, escenario y contenedor expositivo.

Por lo general, esta introducción de la tecnología en el aula se ha producido de una manera menos exitosa de lo que la propia versatilidad de los dispositivos tecnológicos utilizados podría aventurar (Luna et al., 2019; Vicent, Ibáñez-Etxeberria & Asensio, 2015). Son habituales las interpretaciones de esta dinámica como una transposición, casi literal, de la docencia basada en el libro de texto –impreso, tangible y hojeable– al uso del dispositivo digital como pantalla de lectura individual para unidades didácticas en pdf o su proyección durante una sesión de aula (Martín-Cáceres & Cuenca-López, 2015). Es decir, que la digitalización, en muchas ocasiones solo ha intervenido en el cambio de soporte, que pasa del papel a la pantalla sin ofrecer apenas nuevas posibilidades y funcionalidades –que, en cambio, sí tiene– (Apaydin, 2017). Quizá las editoriales están aún explorando el modo en que deben actualizar sus proyectos y ofrecer otras posibilidades al cuerpo docente –que, por otro lado, en demasiadas ocasiones presenta un alto grado de dificultades en el uso de la tecnología aplicada al aula o sobre cómo interpretar su uso más adecuado– y al propio alumnado, pero resulta evidente que la situación actual está lejos de poder considerarse siquiera adecuada.

No faltan las voces críticas que se amparan en la pérdida de habilidades en escritura, capacidad de atención, trabajo disciplinado aplicadas fundamentalmente a la reflexión sobre el alumnado de los niveles educativos inferiores (Falcón et al., 2015, p. 118) pero, al mismo tiempo, han ido surgiendo otras que, desde una perspectiva social (Copeland, 2014), inciden en cómo esta práctica, mayoritariamente adoptada por centros educativos privados o privados concertados, intensifica además la desigualdad de oportunidades (Sicilia Llamas, 2004; Ríos, 2006), en virtud de la inversión económica que supone para las familias la adquisición de estos dispositivos digitales y de las escasas posibilidades de los centros para hacerse con un buen número de estos aparatos y ponerlos a disposición de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la jornada escolar estricta (Suárez et al., 2017; Rivero & Escanilla, 2014).

La tecnología y su utilización en la educación formal tiene un reverso tenebroso que a menudo no percibimos desde el deslumbramiento por unos aparatos cada vez más funcionales, bellos y que conviven a caballo entre la vida escolar, la vida privada y la señalización de un cierto estatus social (De Castro, 2016; De Castro & Sánchez-Macías, 2019).

El conjunto de experiencias educativas que se presentan a continuación fueron desarrolladas por el Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Safa-Grial (2016-2021) para las diferentes asignaturas de historia y con el objeto de introducir la educación patrimonial en el aula (Ibáñez-Etxeberria et al., 2018). Han sido seleccionadas por ser un claro ejemplo de optimización de los recursos digitales, no solo desde la contemplación de la filosofía de planteamiento que subyace en el diseño de estos proyectos sino también por la naturalización que hacen del uso de los dispositivos digitales en el entorno escolar pues, además de apostar por su utilización –tégase en cuenta que la mayor parte de los centros escolares, en especial los de Educación Secundaria, prohíben expresamente que los alumnos tengan activos sus teléfonos móviles en horario escolar, actuando incluso con la aplicación de medidas sancionadoras cuando se incumplen estas normas, recogidas en el Reglamento de Régimen Interno–, además se adscriben a la corriente BYOD (Bring Your Own Device / Usa –trae, en sentido más literal– tu propio dispositivo) que favorece el empleo con finalidad educativa de los propios teléfonos del alumnado (Cózar Gutiérrez, et al., 2018; Mascarell Palau & Blasco Magraner, 2021), considerando que estos no precisan un adoctrinamiento en su manejo y que la dinámica no compromete al colegio a realizar una importante inversión en aparatos que, por otro lado, quedan obsoletos con una relativa rapidez, ya sea por excesivo uso, rotura, degradación de la batería, desactualización de aplicaciones y sistemas operativos...

2. ES EL MOMENTO DE SACAR LOS TELÉFONOS MÓVILES Y ABRIR LA APLICACIÓN...

Se puede decir que la utilización de las tecnologías digitales estuvo presente en el ADN de los miembros del Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Safa-Grial (Valladolid) desde el momento en que se produjo la conjunción de una dupla de profesores interesados en cambiar el modo de impartir docencia en las materias de Historia Contemporánea (1º de Bachillerato), Historia –de España– e Historia del Arte (ambas de 2º de Bachillerato) durante el curso 2016-2017. La filiación de los docentes era la de especialista en Historia del Arte, con dieciocho años de ejercicio profesional trabajando desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP), por un lado, y el licenciado en Ciencias de la Información, habilitado para impartir Historia Contemporánea, por otro.

De esta suma de perfiles, tanto como de la experiencia acumulada, de la confluencia de intereses y de la preocupación por mantener al alumnado activo e interesado en las

asignaturas que debía cursar surgieron propuestas como *#Souvenirs1936*, *#democracia76*, *#proyectoRif*, *#proyectopatrimoniovalladolidindustrial*, *#medeltia*, *#proyectorinascimentogrial*, *#enlagaleria*, *#hablanlosclásicos...*

2.1. #PROYECTOPATRIMONIOVALLADOLIDINDUSTRIAL

Año de creación: 2014

Curso en que se implementa: 2014-2015

Número de estudiantes implicados: 120

Asignatura y nivel educativo: Historia / 2º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram / Indesign

El *#proyectopatrimoniovalladolidindustrial* articuló una investigación que utilizaba los vestigios fabriles como estrategia para estudiar los procesos históricos asociados al desarrollo de la revolución industrial en España.

Partiendo del análisis de los restos presentes en la ciudad de Valladolid y lejos de conformarse con una mera identificación y descripción de los edificios o las maquinarias que salpican residualmente diferentes zonas de la ciudad, se recurrió a la *arteinvestigacion* educativa y a los procesos de *identización* para indagar en el momento histórico y contribuir a la transmisión y conservación de ese legado –harineras, fábricas, silos, dársenas, talleres... que ocupan un espacio, ahora privilegiado, en el centro histórico, como fósiles de un pasado no tan lejano– capaz de revelar las claves ocultas de la modificación de la estructura urbana, el cambio social y cultural o el desarrollo económico de la época, utilizando publicaciones en Instagram y la edición de un libro que recogía los microrrelatos y trabajos de fotografía intervenida realizados por los alumnos.

2.2. #proyectoRif

Creación: 2015

Cursos en que se implementa: 2015-2016

Alumnos implicados en total: 120

Asignatura y nivel educativo: Historia / 2º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram

Con *#proyectoRif* se estudiaba el pasado colonial español en el norte de África durante los primeros años del siglo XX. El proyecto presentó los resultados de investigación combinando metodologías de indagación biográfica, histórica e investigación basada en las artes.

En este caso, los alumnos utilizaron Instagram para publicar fotografías de época relacionadas con los acontecimientos históricos asociados a la ocupación española de su protectorado en Marruecos, así como para generar una galería de retratos supuestos de los protagonistas de estos hechos históricos a partir de la propia caracterización de los alumnos como tales.

El proyecto también contemplaba la producción de materiales audiovisuales y textos de diversa índole por parte de los estudiantes, que favorecían la comprensión de los contenidos curriculares.

2.3. *#Souvenirs1936*

Año de creación: 2016

Curso en que se implementa: entre 2016-2017 y 2019-20 (suspendido en el curso 2020-21 por las condiciones de distanciamiento social derivadas de la pandemia por COVID-19)

Número de estudiantes implicados: 467 (120, 107, 120, 120 respectivamente)

Asignatura y nivel educativo: Historia / 2º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram, Eduloc, Geoamentaty, Twitter

#Souvenirs1936 es un proyecto de educativo en torno a la Guerra Civil Española (1936-39) que reunía las metodologías tradicionales de investigación bibliográfica e histórica con las metodologías de investigación basadas en las artes (Marín, 2005), para estudiar los contenidos curriculares desde la construcción de los supuestos recuerdos de los participantes en el conflicto (de Castro Martín & Sánchez-Macías, 2019) tratando de ocupar una posición contemporánea al desarrollo de aquél y, en otras ocasiones, la del historiador o antropólogo (Moreno Andrés, 2018).

Los alumnos utilizaron apps como Instagram, Twitter y YouTube para publicar sus vídeos narrando las batallas más importantes o fotografías de época para presentar los acontecimientos asociados a diferentes escenarios de la Guerra Civil, así como generar una galería de retratos de los protagonistas de estos hechos históricos –tanto reales como

ficticios– partiendo de la propia caracterización de los alumnos como tales personajes, en la línea ya planteada el curso anterior en el #proyectoRif.

Además de material audiovisual y textos diversos –relatos originales, diarios ficticios, informes de investigación–, se compusieron cápsulas del tiempo –que, mediante fichas de catálogo, permitieron el análisis pormenorizado de cada depósito fingido desde la óptica del conservador del museo– y se diseñaron itinerarios interpretativos (Coma, 2013) sobre el conflicto de 1936 en nuestra propia ciudad (#GuerraCivilValladolid) que, utilizando apps de geoposicionamiento (Guevara & Colomer, 2017) y realidad aumentada para dispositivos móviles –EduLoc y GeoAumentaty– (Luna et al., 2019), permiten aún dar a conocer, in situ, los escenarios reales del enfrentamiento o los acontecimientos más importantes del conflicto a cualquier usuario de la aplicación que escanee el lugar con su dispositivo privado.

2.4. #Medeltia

Año de creación: 2016

Curso en que se implementa: 2016-2017 y 2017-2018

Número de estudiantes implicados: 10

Asignatura y nivel educativo: Historia / 1º y 2º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram / Blog / Twitter / YouTube

#Medeltia fue un retorno al pasado neolítico, donde la producción manual de herramientas talladas en sílex y ofitas pulimentadas vino acompañada de la construcción de cabañas prehistóricas y la reconstrucción completa del ciclo agrícola por un puñado de estudiantes de los dos cursos de bachiller.

La experiencia, porque se trató de un proyecto vivencial donde lo tangible y lo físico se hicieron imprescindibles, adoptó su vertiente más divulgativa con la publicación de entradas en Twitter e Instagram –que utilizaban indistintamente sus perfiles privados junto a otros oficiales– y, especialmente, mediante la creación de un canal de YouTube que se nutría de toda una serie de microcápsulas de vídeo en las que ellos mismos desgranaban los diversos procesos asociados al trabajo de campo, mezclando lo recibido en las sesiones formativas con lo experimentado –fabricación de utillaje lítico, producción cerámica, procesos agrarios, edificación de hábitats neolíticos...–, junto a una colección de entrevistas realizadas por los estudiantes a los especialistas que lideraban las diferentes

secciones del proyecto –técnico agrario, director de documental, arqueólogos, divulgadores científicos...–.

El conjunto de actividades que conformaron el proyecto fue filmado íntegramente por RTVE (*La memoria de la Tierra*, dentro del programa *La aventura del saber*, sección *El túnel del tiempo*), en un formato documental que combinaba el trabajo de los estudiantes con las explicaciones de los expertos, al tiempo que subrayaba asincronías temporales mezclando secuencias donde se combinaba caracterización neolítica con la plenamente actual.

En el blog <https://medeltiagrual.wordpress.com> se fueron recogiendo entradas a base de fotografías y películas introducidas por comentarios que, aportados por diferentes agentes del proyecto, en un tono divulgativo, íntimo y directo, contribuyeron a relatar la experiencia creando una especie de bitácora que también funcionaba como repositorio de materiales en línea (Koya & Chowdhury, 2021).

2.5. *La Twitstoria*

Año de creación: 2016

Curso en que se implementa: 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019

Número de estudiantes implicados: 180 (60 en cada año académico)

Asignatura y nivel educativo: Historia Contemporánea / 1º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Twitter

La Twitstoria supuso un refuerzo de la metodología de trabajo en el aula para el estudio de los procesos y acontecimientos históricos, esta vez acaecidos desde la Gran Guerra hasta la caída del muro de Berlín, usando Twitter como canal de visibilización de la empatía histórica alcanzada por los estudiantes en su procedimiento de asimilación de unos contenidos curriculares –tan complejos como decisivos– para la comprensión de nuestro mundo actual.

Empleando estrategias de trabajo colaborativo, cada equipo de trabajo dio vida en Twitter a una identidad ficticia que, mediante la publicación continuada de entradas e interacciones con otros perfiles que –siempre desde la perspectiva histórica, la filiación política y el protagonismo o la observación de los acontecimientos históricos, señalados por el profesor– avanzaba sobre el periodo histórico, más como protagonista que como espectador del mismo.

2.6. #hablanlosclásicos

Año de creación: 2017

Curso en que se implementa: 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020

Número de estudiantes implicados: 56 (16+17+23 respectivamente)

Asignatura y nivel educativo: Historia del Arte / 2º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram, Lino.it

#hablanlosclásicos es un proyecto para estudiar la escultura del periodo clásico grecolatino mediante una serie de actividades realizadas en contacto directo con la obra de arte, en este caso aquellas depositadas, desde 2011, en el Museo Nacional de Escultura, formando parte del extinto Museo Nacional de Reproducciones Artísticas (Hughes & Moscardo, 2017; Fontal, 2020).

Tras una breve fase de documentación –realizada a partir de la lectura de apuntes y la información obtenida mediante sus propias búsquedas en internet– el trabajo se desarrollaba en la propia sala del museo, donde la conexión directa del alumnado con las piezas permitía la localización de las características generales estudiadas y su visibilización, junto a la red de relaciones que se generaban al compartirse varias entre distintas obras, mediante la creación de corcheras digitales que las agrupaban creando una suerte de hilo visual que nacía de la propia exploración fotográfica de las obras de arte.

Luego, en una segunda fase, el azar –o el criterio del profesor– adjudicaba a cada pareja de estudiantes dos obras de la colección, correspondientes a periodos diferentes o, al menos, sustancialmente distintas. A partir de aquí, de nuevo tomando la imagen como punto de partida, debían publicar sus fotos de las esculturas en Instagram para ilustrar una supuesta conversación entre ambas –escrita por ellos desde un tono irónico y cargado de sentido del humor–, a través de la cual quedarán claros los rasgos fundamentales de los movimientos o autores a que correspondía cada una.

2.7. Trincheras

Año de creación: 2017

Curso en que se implementa: 2017-2018 y 2018-2019

Número de estudiantes implicados: 120 (60 en cada año académico)

Asignatura y nivel educativo: Historia Contemporánea / 1º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram / Google MyMaps / Google Drive / editor de vídeo / FlipGrid

Trincheras fue un trabajo de investigación, no escrito, que permitió a los estudiantes acercarse a los aspectos más relevantes, conmovedores y desconocidos de la Primera Guerra Mundial, combinando entregas realizadas de manera colaborativa en un equipo de trabajo con otras individuales.

La primera fase de trabajo en equipo consistió en que los alumnos testasen el conocimiento de los vecinos de su ciudad sobre la Gran Guerra. Para ello debieron elaborar un cuestionario y salir a la calle a grabar entrevistas con sus teléfonos móviles para, finalmente, presentar los resultados –usando Google Drive– en un breve audiovisual que, además, incluyese su propio análisis del estado de la cuestión desde la óptica del reportero o el sociólogo en que se habían convertido.

El trabajo en Instagram consistió en viralizar contenidos sobre el conflicto, coincidiendo con el CI aniversario de su finalización, usando publicaciones instaladas en stories que recogían un breve resumen de la guerra, imágenes de la vida en las trincheras, baterías de preguntas que se respondían mediante la selección de respuesta y anécdotas que contribuyeran a comprender la intrahistoria del frente.

Para terminar, construyeron un mapa virtual recogiendo los principales escenarios, batallas y acontecimientos de la guerra –algunos proporcionados por el profesor y otros localizados durante el proceso de investigación–.

La autoevaluación del proyecto se realizó mediante información vertida en FlipGrid, bajo el formato de un portfolio digital que debía recoger toda la información visual, audiovisual y textual que creyeran necesaria para la comprensión de su trabajo.

2.8. *Museo virtual de la Segunda Guerra Mundial*

Año de creación: 2017

Curso en que se implementa: 2017-2018 y 2018-2019

Número de estudiantes implicados: 120 (60 en cada año académico)

Asignatura y nivel educativo: Historia Contemporánea / 1º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Audacity / GarageBand / Kahoot / Quizlet

El proyecto *Museo Virtual de la 2GM* fue la estrategia educativa diseñada y empleada durante los dos cursos prepandemia para favorecer la adquisición de conocimientos sobre la última guerra mundial.

El trabajo establecía el viaje del objeto al vínculo (Fontal y Marín-Cepeda, 2020) con la aplicación de metodologías de investigación basadas en las artes mediante la producción/selección/contextualización de un elemento que, elegido como pieza museable y correspondiente a ese periodo, fuera compartido mediante fotografías y descrito y contextualizado en un panel explicativo (con texto y referencias) mediante GoogleClasroom.

Continuaba el estudio con la producción de una pista de sonido (con Audacity o GarageBand) que funcionase como audioguía. El resultado combinaba una explicación locutada del objeto y de la sala virtual del museo que cada grupo tenía asignado, con una banda sonora que contribuía a la ambientación histórica.

Para terminar, cada equipo diseñaba un juego interactivo que permitiese repasar los contenidos curriculares correspondientes a la fase de la guerra o el acontecimiento asignado, bajo aplicaciones como Kahoot, Quizlet u otras similares.

2.9. #democracia76

Año de creación: 2018

Curso en que se implementa: 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021

Número de estudiantes implicados: 360 (120 en cada año académico)

Asignatura y nivel educativo: Historia / 2º Bachillerato

Aplicaciones utilizadas: Instagram / Blog

#democracia76 consistió en un proyecto escolar de investigación diseñado para estudiar el periodo de transición del franquismo a la democracia, usando la metodología de aprendizaje basado en proyectos, la memoria familiar y las imágenes de archivo.

En esta ocasión, los estudiantes utilizaron Instagram para publicar fotografías, textos y vídeoentrevistas que ilustraban y describían los acontecimientos de este periodo de Historia de España desde una indagación transgeneracional, que relacionaba los contenidos de la asignatura de Historia con el álbum de fotos familiar y las imágenes de archivo que, correspondientes a este momento histórico, se podían hallar en internet ([#imágenesdelaTransición19](#)).

Las microhistorias escritas por el alumnado, partiendo de las fotografías familiares

(#HistoriasPrivadasTransición19), se completaban con unas breves entrevistas (#VideoTestimoniosTransición19) en las que los familiares presentaban sus recuerdos más intensos sobre la transición a la democracia y los relacionaban con un objeto, imagen, canción, película, juego, libro, programa de televisión... que evocara esos momentos con claridad.

La entrada en vigor de la nueva Ley de Protección de Datos y los problemas para crear una anonimización organizada en Instagram obligaron a reconfigurar el desarrollo de este proyecto, que terminó convirtiéndose en un blog, durante el curso 2020-21 –solo accesible para el profesor y los miembros del grupo clase incluía, además, una parte realizada con Google My Maps–.

3. CONCLUSIONES

La experiencia de trabajar el currículo escolar utilizando recursos digitales demuestra, a partir de los ejemplos descritos, hasta qué punto es interesante la introducción de estas tecnologías en el aula (Ibáñez-Etxeberria et al. 2019) cuando se encuentran vinculadas a un proyecto bien definido (De Castro Martín, 2020a y 2020b), a nivel de la estructura y concreción de aquél pues, de otro modo, cuando el uso de los recursos digitales se hace improvisadamente, da la sensación de que la actividad se diluye y que tan solo habilita una legítima utilización de los dispositivos en un medio en el que, por lo general, no están del todo permitidos –cuando no en absoluto–.

No obstante, todavía con actividades muy pautadas, el aula devuelve a veces más dudas que certezas, incluso en las realizadas con alumnado de las llamadas generaciones de nativos digitales. Resulta contradictoria la necesaria explicación del funcionamiento de ciertos procesos, funciones o aplicaciones que se pueden realizar con el teléfono móvil y que, siendo utilizadas por los estudiantes en un uso privado –y casi compulsivo–, cuando se aplican como herramienta educativa, o no se interpretan adecuadamente, obteniéndose resultados inferiores a los esperados o, sencillamente, se plantea desde el alumnado una resistencia a su utilización. Este no saber diferenciar el uso íntimo del uso educativo, de no ser capaz de comprender la potencialidad del recurso, no es ya un problema exclusivo del profesorado anquilosado en apuntes amarilleados por el paso del tiempo y superado por el profesor posmoderno (Lucas & Delgado-Algarra, 2020), lo es también de unos estudiantes inmersos en un ecosistema tecnológico donde se interpretan determinadas aplicaciones y su empleo como parte de esa esfera reservada –inaccesible e inviolable, que se relaciona con la imagen personal– por más que su propia exposición

pública y, a través de ella, la obtención de información privada, sea la razón última de esas tecnologías.

Y claro, como no puede durar demasiado la alegría (tecnología) en la casa del pobre (docente), cuando el profesorado ya tiene el control de una aplicación o un entorno digital, cuando el proyecto ya está terminado y lanzado, cuando los resultados de implementaciones pasadas conducen a una cierta tranquilidad en el negro sobre blanco de las programaciones escolares, entonces es cuando se produce la enésima actualización del sistema operativo que deja inactiva la app. Claro que aún hay circunstancias más lamentables; puede que el algoritmo de Instagram no diferencie el pecho marmóreo de una venus itálica del de una instagramer de carne y hueso y, erigiéndose en protector de una moral que contradice su propia razón de ser –entre el exhibicionismo y el voyeurismo–, te disuelva los materiales del proyecto en el agujero negro del ciberespacio.

Pero sí, ciertamente la utilización de recursos digitales es capaz de hacer llegar más lejos de lo imaginado los aprendizajes y los productos finales de un proyecto educativo (García-Valcárcel et al., 2014; Cabero, 2015). Esta viralización, bien entendida, que podría servir meramente para la construcción de los contenidos y la documentación o presentación de los resultados, puede llegar más lejos. Es capaz de saltar de un ámbito geográfico a otro y que las aportaciones de información en torno al ítem trabajado o las reacciones ante los materiales publicados enriquezcan el propio proceso de enseñanza-aprendizaje desde la aparición de agentes libres, diferentes del público cautivo que es el alumnado, cuya realidad cultural, formación, pensamiento, identidad... le aporten diversidad, contraste, madurez, distancia, enfoque..., provocando una nueva vuelta de tuerca al proceso reflexivo organizado educativamente en torno a un tema o material concreto, que puede convertir el proyecto en una suerte de archivo intangible (Koya & Chowdhury, 2021).

Por otro lado, el planteamiento del uso de la tecnología no como una herramienta de consulta o mera divulgación (Martín-Cáceres & Cuenca-López, 2015; Narváez-Montoya, 2019) sino como estrategia naturalizada por los procesos de investigación basados en las artes (Marín, 2005) y por las metodologías artísticas, además de estimular la creatividad y hacer más competentes tecnológicamente a los estudiantes implicados en el proceso – no olvidemos que el cambio de mirada sobre el uso de una aplicación no deja de ser, creativamente hablando, otra cosa que un paso más hacia su integración en un mundo digital en el que viven, en parte ajenos–, favorece la recuperación para la causa al alumnado cuyas habilidades son diferentes o sus capacidades diversas de las que

tradicionalmente se han venido colocando en el foco del sistema educativo (Miralles-Martínez et al., 2017). La expresión visual, audiovisual o narrativa, la manipulación, la transformación de elementos, la capacidad de contextualización, el apropiacionismo, la identización o patrimonialización (Gómez-Redondo, 2013) de un contenido, idea o proceso –por qué no el propio proceso de enseñanza-aprendizaje– se convierten entonces en esa ruta iluminada que necesitan aquellos que andan más perdidos en la noche de las sesiones de aula, el libro de texto y las tareas para casa (Fontal, 2020).

El grado de atención por su parte se multiplica al vincular el contenido a sus propios intereses y mecanismos de comunicación cotidianos, tanto como al aspecto más lúdico, original o transgresor que pudiera plantear la propuesta, favoreciendo la asimilación de los contenidos curriculares, pero también una percepción más madura de la exposición en las redes sociales y del potencial de aquellas, más allá del mero narcisismo.

REFERENCIAS

- Apaydin, V. (2017). Heritage Values and Communities. Examining Heritage Perceptions and Public Engagements. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies*, 5, 349-364.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, ciencia y educación*, 1, 19-27.
- Coma, L. (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos móviles y códigos QR. *Hermus*, 2, 63-68.
- Copeland, T. (2014). Heritage Education in Europe. En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria, y C. Gómez, (Coords.). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 21-29). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cózar Gutiérrez, R. González-Calero Somoza J. A. & Zamorano García, D. (coords.) (2018). *Tendencias y tecnologías emergentes en investigación e innovación educativa*. Graó.
- De Castro Martín, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.

- De Castro Martín, P. (2020a). ¿Cómo lo hacen otros? Recorrido por las mejores prácticas en educación patrimonial. En O. Fontal (coord.) *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 99-118). Comunidad de Madrid.
- De Castro Martín, P. (2020b). Decálogo para la innovación desde la experiencia en el diseño e implementación de proyectos de educación patrimonial. En O. Fontal (coord.) *Cómo educar en el Patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 137-157). Comunidad de Madrid.
- De Castro Martín, P. & Sánchez-Macías, I. (2019). #Souvenirs1936. Transmedia y procesos de identización en el aprendizaje de la Guerra Civil Española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), p. 63-82.
- Enhuber, M. (2015). Art, space and technology: how the digitisation and digitalisation of art space affect the consumption of art—a critical approach. *Digital Creativity*, 26(2), 121-137.
- Falcón, R. M., Fontal, O. & Torregrosa, A. (2015). Le patrimoine come don du temps. *De Boeck Supérieur, Sociétés*, 129, 115-124.
- Fontal Merillas, O. (2020). El patrimonio: de objeto a vínculo. En O. Fontal (coord.), *Cómo educar en el patrimonio* (pp. 11-25). Comunidad de Madrid.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. & Marín-Cepeda, S. (2020). La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. *OBETS*, 15(1), 137-158.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74.
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.
- Guevara, J. M. & Colomer, J. C. (2017). Minecraft y Eduloc, en historia y geografía. *Íber*, 86, 16-23.
- Hughes, K. & Moscardo, G. (2017). Connecting with New Audiences: Exploring the Impact of Mobile Communication Devices on the Experiences of Young Adults in Museums. *Visitor Studies*, 20(1,1), 33-55.

- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. & Rivero, P. (2018). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), 448.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P. & Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 13-27.
- Koya, K. & Chowdhury, G. (2021). Cultural Heritage Information Practices and iSchools Education for Achieving Sustainable Development. *JASIST*, 71(6), 696-710. <https://doi.org/10.1002/asi.24283>
- Lucas, L., Delgado-Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de ciencias sociales: un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE*, 18(1), 27-45.
- Luna, U., Ibáñez-Etxeberria, A. & Rivero, M. P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *RIFOP*, 33(1), 43-62.
- Luna, U., Rivero, M. P., & Vicent, N. (2019). *Augmented reality in heritage apps: current trends in Europe*. Applied Sciences.
- Marín, R. (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y cultura visuales*. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Martín-Cáceres, M. J. & Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54.
- Mascarell Palau, D. & Blasco Magraner, J. S. (2021). Escenarios tecnológicos con dispositivos móviles para la acción educativa. Tendencias y vínculos con la imagen. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 19, 289-310.
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. & Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-164.
- Moreno Andrés, J. (2018). *El duelo revelado. La vida social de las fotografías familiares de las víctimas del franquismo*. CSIC.
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra clave*, 22(3), 1-30.

- Osuna, S. & López, J. (2015). Educommunicative evaluation model in virtual education. *Opción*, 31(2), 832-853.
- Piñeiro, V., Igartua, J. J. & Rodríguez, I. (2018). Identity-related implications of the dissemination of cultural heritage through the Internet: A study based on Framing Theory. *Communication & Society*, 31(1), 1-21.
- Ríos, R. (2006). Brecha digital entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. *Télématique: Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, 5(2), 121-139
- Rivero, P. & Escanilla-Martín, A. (2014). Evaluación de la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del Museo de Calatayud. *Her&Mus*, 15(VI,11), 80-86.
- Sicilia Llamas, M. G. (2004). Las nuevas tecnologías: ¿motor de cambio o de desigualdad? *Tecnología en Marcha* 17(3), 24-32
- Suárez, M. A., Calaf, R. & Fernández Rubio, C. (2017). La comunicación del patrimonio. Valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturias. *Fonseca, Journal of Communication*, 14, 131-146.
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A. & Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *VAR Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27.

Figuras 1, 2 y 3

Capturas de pantalla del proyecto #Souvenirs1936 en Instagram

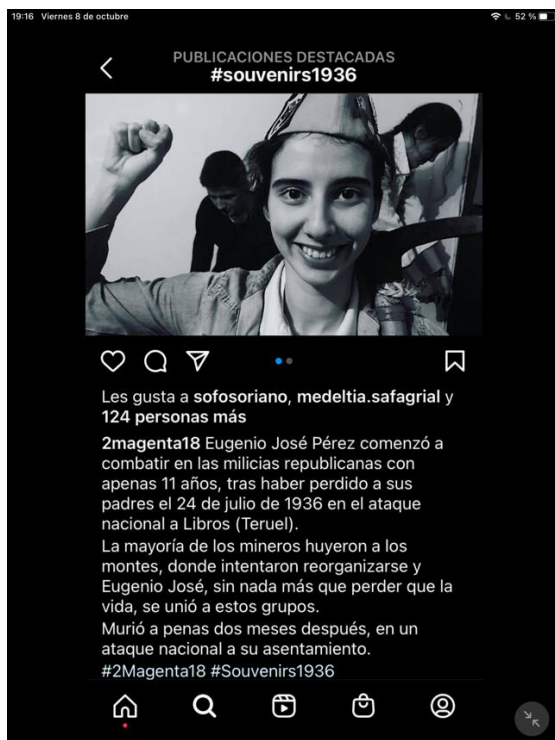




Figura 4

Captura de pantalla del proyecto #hablanlosclásicos en Instagram

CAPÍTULO 25.

EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ESPAÑOLA: UNA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA

Fernando José Sadio-Ramos, María Angustias Ortiz-Molina, Antonio José Moreno-Guerrero, María Del Mar Bernabé-Villodre Y Jesús López-Belmonte

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se asumen como un componente fundamental de las sociedades actuales, con implicaciones en todos los campos de actividad, personal y laboral, conectando las sociedades de forma casi instantánea y facilitando los procesos de conocimiento, información y comunicación de formas inauditas (De Brabander y Glastra, 2020; Makonye, 2020; Seifert y Cotten, 2020). El término “TIC” cubre los elementos que relativos a la telecomunicación física –sistemas y redes en forma de tecnologías celulares, de voz, correo, radio y televisión (Agyei, 2020; Kim y Lee, 2020)–, y el hardware y el software pertinente para los procesos de recogida, almacenamiento, procesamiento y presentación de información (Clara y Jara, 2020; Shamir-Inbal y Blau, 2020).

La educación ha beneficiado ampliamente de esta contribución, quedando su desarrollo implementado en el plan TIC de cada uno de los centros educativos (Ramírez-Rueda et al., 2021). Las TIC han repercutido su potencial de forma plena en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mahendiran y Priya, 2021), permitiendo a los docentes reforzar ampliamente su labor (Lemmetty y Collin, 2020); este proceso es igualmente reconocido por el alumnado (Goh y Sigala, 2020), poniendo en relieve la capacidad de la tecnología educativa para la promoción y mejora de la motivación (Hrastinski y Rising, 2020), la valoración positiva de las metodologías activas innovadoras (Bardakci y Unver, 2020), un cambio de actitud de los estudiantes hacia su uso en el ámbito pedagógico (Kursch, 2021), y el acceso amplísimo a recursos educativos (Pacheco-Cortés e Infante-Moro, 2020). Se asiste, en consecuencia, a un cambio de naturaleza de las TIC pasando de simple herramienta de apoyo del aprendizaje (Ifinedo, Rikala y Hamalainen, 2020), a elemento estructural de la pedagogía (Dong y Xu, 2020), con la creación de nuevos entornos formativos (Chen y Wu, 2020) y nuevas experiencias de aprendizaje (Gubbels, Swart y Groen, 2020).

Tal cambio coloca la formación de los docentes bajo la exigencia de la promoción de su *competencia digital* (Cabero-Almenara, Romero-Tena y Palacios-Rodríguez, 2020a), entendida como el conjunto de habilidades necesarias para el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cebi y Reisoglu, 2020), por parte de alumnos profesores (Pozo-Sánchez et al. 2020).

No solamente en el campo educativo se asiste a estos cambios; la definición del Marco europeo de competencia digital para los ciudadanos (DigComp) supone la promoción del concepto de alfabetización digital (Fallon, 2020), denominándose ya como DigComp 2.0. (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020b). Dicha alfabetización digital visa dar substancia a la competencia digital al dotar de un "lenguaje común" los diferentes actores sociales en los campos de ciudadanía, política y educación (Casillas, Cabezas y García, 2020). El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) explicita la competencia digital de los alumnos (Fraga-Varela, Vila-Counago y Pernas-Morado, 2019) y plantea la necesidad de que los profesores promocionen las competencias digitales descritas en el DigComp 2.0. (Brevik et al., 2019).

Este marco comporta 21 competencias distribuidas en 5 áreas competenciales (Caena y Redecker, 2019; Ibañez-Etxeberría et al., 2019):

- Alfabetización de la información y los datos: exploración, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital; evaluación de datos, información y contenido digital; gestión de datos, información y contenido digital.
- Comunicación y colaboración: interactuar e intercambiar mediante tecnologías digitales; participar en la ciudadanía y la colaboración a través de las tecnologías digitales; la netiqueta; la gestión de la identidad digital.
- Creación de contenidos digitales-desarrollo de contenidos digitales; integración y reelaboración de contenidos digitales; derechos de autor y licencias; programación.
- Dispositivos de protección de la seguridad; protección de los datos personales y la privacidad; protección de la salud y el bienestar; protección el medio ambiente.
- Solución de problemas: solución de problemas técnicos, identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; creatividad utilización de las tecnologías digitales; identificación de las lagunas de competencia digital.

2. MÉTODO

En este trabajo procedemos a la presentación del segundo producto de una investigación, de metodología cualitativa, biográfico-narrativa, que tenemos en curso, con recurso a entrevistas semiestructuradas y en profundidad (Goodson, 2017; Hühn, Meister, Pier y Schmid, s.f.; Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019; Edwards & Holland, 2013). Aquí, presentamos los resultados del análisis de la entrevista en profundidad de Isabel, profesora de educación primaria, que comparte con nosotros su experiencia docente.

Se mantiene, en todos los trabajos realizados el diseño de investigación, que pasamos a referir. El principal objetivo es la recogida y análisis de experiencias de formación compartidas por profesores de educación básica y secundaria que utilicen las TIC como un instrumento importante de formación, con la finalidad de desarrollar en sus alumnos las competencias de creatividad, colaboración, cooperación y comunicación, entendidas como esenciales para una educación integral visando la sostenibilidad curricular y la ciudadanía responsable y participativa.

Como objeto de estudio tenemos el *corpus* formado por los discursos recogidos y reconstruidos a partir de las entrevistas. La entrevista fue realizada con recurso al *software* Skype, en el día 14 de julio de 2020. A partir de la grabación, se transcribió la entrevista y fue validado el texto.

En el protocolo del instrumento parte de la cuestión ética relativa al anonimato y confidencialidad de las informaciones, y procede en seguida a la recogida de datos biográficos y curriculares de los entrevistados. Nuestra entrevistada pretende mantener su anonimato y confidencialidad, por la que la atribuimos el pseudónimo de “Isabel”. Las preguntas de la entrevista son colocadas de forma temática y abierta, abarcando las áreas pertinentes para el tratamiento de los aspectos biográficos relevantes para la temática general de la investigación. Validada la transcripción, se destruyó la grabación, cuyo texto transcrito se reservó, La firma de la declaración del consentimiento informado cerró el capítulo del cuidado ético de la investigación. Con base en el texto de la entrevista, se procedió a la reconstrucción de la experiencia biográfica de la docente.

El tratamiento del discurso obtenido se hace por medio del análisis textual e inductivo, poniendo en relieve las percepciones y opiniones de la entrevistada.

3. RESULTADOS

3. 1. Sinopsis biográfica y curricular de “ISABEL”

“Isabel” es una profesora muy joven, tenía 26 años en el momento de realizar la entrevista, que ha terminado recientemente sus estudios. Tiene el Grado de Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y, posteriormente, realizó el Máster Universitario de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, por la Universidad de Granada.

Realizó cursos sobre *La didáctica del lenguaje en el ámbito de las competencias educativas*; *Prevención y mediación de conflictos en el aula*; *Conocimiento de los aspectos singulares del Multilingüismo y diversidad cultural de las ciudades de Ceuta y Melilla* y el *Curso de Formación para profesores de español como segunda lengua*, por el Instituto Cervantes y la Universidad de Sevilla.

Cuando realizamos la entrevista “Isabel” tenía su primer empleo como profesora y lo consiguió en un colegio privado de una ciudad mediana del sur de España, y nos comentaba que se consideraba con mucha suerte porque había prácticamente terminado sus estudios y ya había podido empezar a trabajar en lo que le gusta.

Afirma que para ella ser profesora lo es absolutamente todo y, que lo de dedicarse a la docencia le viene desde que era muy pequeña; señala que a los 7 años ya sabía que quería ser profesora, a los 14 tenía claro que lo sería de Lengua Castellana y Literatura y cuando empezó Bachillerato estaba orientada a hacer el Grado de Filología Hispánica. Asegura que no se engañó porque disfrutó mucho realizando sus estudios de Grado.

Como parte de su formación también le llamaba mucho la atención realizar el Máster de Educación, primero porque quería aprender todo lo posible sobre metodologías activas y, segundo, porque quería hacer las prácticas y experimentar, por primera vez, la educación desde el otro lado, desde el punto de vista del profesor.

En el primer curso de desarrollo de su tarea docente ha impartido *Lengua Castellana y Literatura como primera lengua* estando con un contrato como profesora sustituta, e impartiendo clases a 6º de Educación Primaria y a 1º de la ESO.

Además, el centro le propuso -y ella ha estado encantada con ello- proyectos interdisciplinares, en los que ha colaborado con compañeros de las materias de Geografía e Historia. Han desarrollado un *scape room* que recogía tanto contenidos de Lengua Castellana y Literatura como de Historia.

3. 2. Las TIC en la docencia de “ISABEL”

Su centro da mucha prioridad a todo lo que sea competencia digital, habiendo en el colegio “más ordenadores que alumnos” -según sus propias palabras-.

Todas las unidades didácticas que realizan integran de manera hegemónica las TIC, ya sea desde recursos o herramientas varias, o desde el proyecto que tienen que realizar para superar la unidad didáctica, de forma que desde que esta comienza, ya hay una primera fase en la unidad que es de indagación. El profesor no hace unas exposiciones tradicionales, sino que son los alumnos, desde sus ordenadores, los que investigan y consultan esos contenidos, en una educación más formativa que informativa. Por eso en la primera fase de indagación lo que se formulan preguntas, se indaga sobre ese concepto, y luego es el estudiantado quien de manera autónoma investiga esos contenidos. Por esa misma razón, se le da mucha importancia al tema de la probidad académica, que consulten la información, pero siempre respetando las autorías.

Reviste también importancia en sus clases el análisis de la información consultada; opina que estamos en la era de la posverdad, si tienen un argumento, aunque sea muy disparatado, seguro que encuentran un artículo que fundamente ese argumento, por ello hace mucho hincapié en que aprendan a buscar información, pero una vez que la busquen que procuren criticarla, validarla: ¿lo que se está leyendo es realmente verídico?, ¿es importante?, ¿es fidedigno?, ¿sirve para el propósito del trabajo? Así se realiza la búsqueda de información y se trabaja con la tecnología.

En su centro la competencia digital se integra desde edades muy tempranas y, cuando llegan a 6º de Educación Primaria o a 1º de la ESO el alumnado ya está muy familiarizado con los ordenadores, las herramientas, los recursos TIC, la búsqueda de información, etc. Por ello, para el alumnado lo raro es una clase magistral teórica o leer un texto. En su centro no leen el libro de texto, siendo este un recurso para el profesor, y no se usa dentro de la clase como es hábito tradicionalmente.

Afirma que su estudiantado saca bastante provecho de esta perspectiva porque posteriormente la unidad didáctica contempla una segunda fase de acción, un proyecto, donde, de nuevo, la competencia digital mantiene un lugar fundamental; se entra en la metodología activa, es el momento de aplicar esa información previamente encontrada a algo que se va a utilizar en la vida real, algo que es funcional, algo que tiene una utilidad fuera del aula. Después continúan con la exposición y en ella invitan al alumnado a que utilicen cualquier tipo de plataforma o recurso TIC que consideren interesante para su exposición.

Cuando empezó en el centro, la profesora que estaba en ese momento estaba enseñando al estudiantado a hacer una biografía: para ello les expuso un *Draw my life* de Malala como punto de partida y, a raíz de ahí, el alumnado tenía que investigar, a través de múltiples fuentes, qué es una biografía, qué elementos la componen y cómo se hace. En la segunda fase de la unidad tuvieron que realizar el proyecto, para el cual tenían que elegir a un familiar, realizarles una entrevista y, con la información obtenida, elaborar su propio *Draw my life* o desarrollar un *Powtoon* donde reflejaran claramente dicha biografía. En la tercera fase de exposición, se muestra a los compañeros el proyecto final.

“Isabel” comenta que siempre recordará con mucho cariño esa primera unidad didáctica sobre las biografías, porque para ella supuso un antes y un después en su forma de enseñar y en su comprensión personal sobre las metodologías activas.

Afirma que su alumnado está acostumbrado a presentar públicamente un trabajo, porque los tres procesos descritos anteriormente suponen un conjunto, siendo lo habitual realizar primero la investigación, segundo la acción y tercero la exposición. Y en esa fase de exposición, no solo se trata de exponer el trabajo, sino también de que los compañeros den el *feedback*, el qué les ha parecido, las opiniones y que, de forma individual, pero también de manera colectiva, se intercambien puntos de vista, indicando qué se ha hecho bien y qué se puede mejorar.

Para servir a la comunidad el centro tiene toda una serie de proyectos de aprendizaje servicio, es decir, hay muchos proyectos, y a ello quería dedicarse “Isabel” cuando se le realizó la entrevista, porque confiesa que aún no había podido “aprenderlos” dado que casi estaba recién llegada al centro. Sobre los proyectos de aprendizaje servicio, en su centro, pueden ser holísticos e interdisciplinarios, y tienen como objetivo principal servir a la comunidad. Cita como ejemplo un proyecto ecológico, que enseña a cuidar y proteger el medioambiente, o que sea intercultural, o que nos permita traspasar fronteras..., que no solo se centre en los contenidos, sino que se hagan cosas que “salgan del colegio” y que ayuden a construir una educación mucho mejor y de utilidad.

Para ella una parte fundamental del aprendizaje hay que centrarlo en que las disciplinas se complementen, y piensa que en el sistema educativo español se está acostumbrado a que el saber se divide en partes, y que el conocimiento de esas partes es igual a ese saber total que el alumno debe comprender; pero lo que se hace en el centro en el que trabaja es relacionar las asignaturas, que los proyectos sean interdisciplinarios, que intervenga ese conocimiento holístico del que ahora tanto se habla, que de una misma idea se vea que hay múltiples perspectivas desde diversas disciplinas.

Estaba realizando un proyecto, un *escape room* sobre Egipto, donde convergían contenidos tanto de Historia como de Lengua Castellana y Literatura. Para ese fin tematizaron toda la clase con elementos típicos de la historia egipcia, donde se “esconden” los contenidos de la unidad didáctica, que los alumnos irían desbloqueando gracias a diversos Códigos QR; en esa sesión se presentaron contenidos literarios como son los subgéneros narrativos: novelas juveniles sobre Egipto, la mitología de Egipto y la importancia de la mitología en el origen de las civilizaciones, las leyendas, los cuentos etc.

Da mucha importancia al tema de la creatividad, porque dice que en su centro el profesorado presenta los temas y los contenidos, pero es el alumnado quien decide como quiere desarrollar cada proyecto, pretendiendo que personalicen a su gusto sus proyectos y materiales. Por ejemplo, cuando estudiaron los textos periodísticos, por grupos cooperativos tenían que hacer su periódico: sus noticias, las cartas al director y sus artículos de opinión. Pero, además, debían incorporar publicidad, o el tiempo, o el horóscopo...como si fuera un periódico real. Comenta que fue muy divertido porque demostraron muchísima imaginación a la hora de elaborar estos textos. Recuerda el caso de una alumna que realizó una noticia sobre una segunda erupción del Vesubio, y la formuló de manera que parecía un acontecimiento real; otro alumno para su periódico realizó, mediante *Canva*, un anuncio que fusionaba las hamburguesas de McDonald con Mario Kart, porque son dos cosas que le encantaban. En su opinión se trata de que, partiendo del tema y de los contenidos, se les de libertad absoluta para que, de forma personal y creativa, den la perspectiva que ellos decidan.

Está convencida que de esta forma el estudiantado puede aprender correctamente los contenidos curriculares; considera un punto importante que a lo largo de toda la unidad didáctica se involucren muchos aspectos que para el alumnado sean muy actuales y del día a día, como pueden ser las redes sociales (*Instagram, Facebook, Twitter...*), o plataformas como *Netflix, YouTube...* Para ella al entremezclar este tipo de cosas que les son llamativas y familiares, se capta muchísimo su atención, lo que a su vez colabora para una mayor motivación a la hora de realizar el proyecto e interiorizar los contenidos.

Le resultó un gran choque que al poco del inicio de su experiencia laboral apareciera la pandemia del Covid-19, y confirma que a todo el profesorado de su centro le cogió de improviso; relata que unos días antes de que se decretara el estado de alarma se reunió el profesorado y procuraron buscar soluciones por si se producía un confinamiento -como finalmente sucedió-. Hicieron una “lluvia de ideas” y al final lo que acordaron fue que se

utilizaría la plataforma habitual del centro, *ManageBac*, donde se sube toda la información pertinente del día a día, pero que, además, para el tema de las videollamadas o las videoconferencias, utilizarían *BlueJeans*. Ello permitió dar las clases con relativa normalidad, pues como afirmó anteriormente, la competencia digital es piedra angular en la educación del centro, y por suerte cada alumno tiene su ordenador portátil y acceso a Internet. Esas circunstancias facilitaron muchísimo su labor docente.

Piensa que los que sí han experimentado una gran dificultad son los profesores de los colegios públicos, que han tenido que enfrentar la problemática de tener una clase con un número de alumnos elevadísimo y no tener los recursos necesarios. Considera que en España no se invierte en educación porque se considera un gasto, no una inversión, y ahora más que nunca es cuando se ha hecho patente la necesidad de proporcionar mejoras a la comunidad educativa.

Comenta que con el tema de la pandemia del Covid-19 los padres se han encontrado con la situación de que tenían a los hijos en casa el día entero, sin poder salir. A eso hay que añadirle que los hijos están preocupados también: o entienden la situación, pero no saben qué va a pasar, o no la entienden y no saben qué está pasando, más el tedio de no poder salir a jugar con los amigos; ante esta situación tanto la labor de docentes como la de padres ha sido la de transmitir esa sensación de: “bueno, estamos atravesando una situación dura, poco habitual, pero vamos a intentar mantener la calma, sacar el lado positivo y superarlo lo mejor posible”. Personalmente cree que, al haber estado obligados a estar en casa, todos hemos podido desarrollar más los lazos familiares, unos lazos que quizás en el día a día se vean afectados por el trabajo u otras cargas profesionales, y que posiblemente, ahora que los padres han sido los encargados de supervisar y ayudar a sus hijos en los proyectos escolares, con un poco de suerte, quizás valoren más el trabajo de los docentes.

Antes de finalizar la entrevista nos transmitió que querría insistir en la necesidad de fomentar las metodologías activas en detrimento de otros métodos más pasivos, como puede ser la memorización de los contenidos o la simple lectura de los libros de texto. Para ella el diseñar una unidad didáctica centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos no es complejo y con ello piensa que se potencia una actitud mucho más participativa y motivadora en clase. Recuerda que su primera unidad didáctica la diseñó con el objetivo de trabajar la escritura creativa; tenían que investigar la biografía de un personaje ilustre para poder escribir su diario personal desde su propio punto de vista. En un primer momento le preocupaba que fuese una unidad poco llamativa, pero cuando se da al

estudiantado la oportunidad de trabajar siguiendo sus gustos personales, con total libertad creativa para personalizar su proyecto, se obtiene como resultado una actitud de trabajo mucho más fructífera y significativa de la que se obtendría con otros métodos más tradicionales. Si a ello se le suma la utilización de las TIC, cuya importancia se ha evidenciado tras la crítica situación social que se está atravesando, se conseguirá formar a un alumnado mucho más preparado para afrontar el mundo laboral del mañana.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se trata de una profesora muy joven que ha terminado recientemente sus estudios y que posee una alta preparación académica, pero nula experiencia profesional -acababa de finalizar sus estudios y era su primer empleo como docente a la fecha de realización de la entrevista-.

Su primer empleo como profesora lo consiguió en un colegio privado de una ciudad mediana del sur de España y además impartiendo la asignatura para la que siempre estuvo inclinada y para la que se preparó, impartiendo clases a 6º de Educación Primaria y a 1º de la ESO, aunque de momento el contrato sea como profesora sustituta.

Comenta que para ella ser profesora de Lengua Castellana y Literatura es algo totalmente vocacional desde que era pequeña y que disfrutó mucho realizando sus estudios de Grado y de Máster.

El centro le propone proyectos interdisciplinares, en los que ha colaborado con compañeros de las materias de Geografía e Historia, y ya han desarrollado un *scape room* que recogía tanto contenidos de Lengua Castellana y Literatura como de Historia.

Su centro da mucha prioridad a todo lo que sea competencia digital y dice que hay en el colegio “más ordenadores que alumnos”.

Las unidades didácticas que hacen integran de manera hegemónica las TIC, desde recursos o herramientas varias, o desde el proyecto que tienen que realizar para superar la unidad didáctica y hay una primera fase en la unidad que es de indagación. El alumnado, desde sus ordenadores, investigan y consultan los contenidos, en una educación más formativa que informativa. Dan mucha importancia al tema de la probidad académica, y el estudiantado debe consultar la información respetando siempre las autorías.

Importante es igualmente el análisis de la información consultada; haciendo mucho hincapié en que aprendan a buscar información, pero una vez que indaguen han de

procurar criticarla, validarla. Así se realiza la búsqueda de información y el trabajo con la tecnología.

En su centro la competencia digital se integra desde edades muy tempranas y se familiarizan pronto con ordenadores, herramientas, recursos TIC, búsqueda de información, etc. Para este alumnado lo raro es una clase magistral teórica o leer un texto; no leen el libro de texto, que queda como recurso para el profesor.

El estudiantado saca bastante provecho de esta perspectiva ya que después se contempla en una segunda fase un proyecto, en el que también la competencia digital mantiene un lugar fundamental; se entra en la metodología activa, es el momento de aplicar la información previamente encontrada a algo que es funcional y tiene una utilidad fuera del aula. Después se continúa con la exposición y en ella utilizan cualquier tipo de plataforma o recurso TIC que consideren interesante para su exposición.

Da de ejemplo que la profesora que había cuando llegó ella al centro enseñaba al estudiantado a hacer una biografía y para ello expuso un *Draw my life* de Malala como punto de partida y, de ahí, el alumnado tenía que investigar qué es una biografía, qué elementos la componen y cómo se hace. Con posterioridad desarrollaron un *Powtoon* donde reflejaran claramente dicha biografía.

Para “Isabel” esa unidad sobre las biografías supuso un antes y un después en su forma de enseñar y en su comprensión personal sobre las metodologías activas.

Este alumnado está acostumbrado a presentar públicamente un trabajo, siendo lo habitual realizar primero la investigación, segundo la acción y tercero la exposición.

Para servir a la comunidad el centro tiene toda una serie de proyectos de aprendizaje servicio, que pueden ser holísticos e interdisciplinarios, siendo su objetivo principal el servir a la comunidad.

Para “Isabel” una parte fundamental del aprendizaje hay que centrarlo en que las disciplinas se complementen, y piensa que en el sistema educativo español se fractura el saber; lo que se hace en su centro es relacionar las asignaturas y procurar que los proyectos sean interdisciplinarios y que de una misma idea se vea que hay múltiples perspectivas desde diversas disciplinas.

Da mucha importancia al tema de la creatividad, pretendiendo que el estudiantado personalice a su gusto proyectos y materiales.

Está convencida que de esta forma el alumnado puede aprender correctamente los contenidos curriculares, considerando un punto importante que a lo largo de toda la unidad didáctica se involucren muchos aspectos que sean muy actuales, como pueden ser

las redes sociales (*Instagram, Facebook, Twitter...*), o plataformas como *Netflix, YouTube...*

Le resultó un gran choque que al poco del inicio de su experiencia laboral apareciera la pandemia del Covid-19, y confirma que a todo el profesorado de su centro le cogió de improviso, procuraron buscar soluciones por si se producía un confinamiento, hicieron una “lluvia de ideas” y acordaron que utilizarían la plataforma habitual del centro, *ManageBac*, y para el tema de videollamadas y videoconferencias utilizarían *BlueJeans*. Ello permitió dar las clases con relativa normalidad, pues por suerte cada alumno tiene su ordenador portátil y acceso a Internet. Esas circunstancias facilitaron muchísimo su labor docente.

Piensa que los que sí han experimentado una gran dificultad son los profesores de los colegios públicos, que han tenido que enfrentar la problemática de tener una clase con un número de alumnos elevadísimo y no tener los recursos necesarios. Considera que en España no se invierte en educación porque se considera un gasto, no una inversión, y ahora más que nunca es cuando se ha hecho patente la necesidad de proporcionar mejoras a la comunidad educativa.

Cree que al haber estado obligados a estar en casa se han podido desarrollar más los lazos familiares, y que al haberse hecho los padres más cargo de la educación de sus hijos quizás valoren más el trabajo de los docentes.

Quiere insistir en la necesidad de fomentar las metodologías activas en detrimento de otros métodos más pasivos, como pueden ser la memorización de los contenidos o la simple lectura de los libros de texto. Para ella el diseñar una unidad didáctica centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos no es complejo y con ello piensa que se potencia una actitud mucho más participativa y motivadora en clase.

Piensa que la utilización de las TIC -cuya importancia se ha evidenciado tras la crítica situación sanitaria y social que se está atravesando- se conseguirá formar a un alumnado mucho más preparado para afrontar el mundo laboral del mañana.

REFERENCIAS

Agyei, D.D. (2020). Integrating ICT into schools in Sub-Saharan Africa: from teachers' capacity building to classroom implementation. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10253-w>

- Bardakci, S., y Unver, T.K. (2020). Preservice ICT teachers' technology metaphors in the margin of technological determinism. *Education and Information Technologies*, 25(2), 905-925. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09997-x>
- Brevik, L.M., Gudmundsdottir, G.B., Lund, A., y Stromme, T.A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teachers Education*, 86, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., y Palacios-Rodríguez, A. (2020a). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020b). Digital Competence Framework for Educators "DigCompEdu". Translation and adaptation of "DigCompEdu Check-In" questionnaire. *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Caena, F., y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Casillas, S., Cabezas, M., y García, F.J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Cebi, A., y Reisoglu, I. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294-308. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583>
- Clara, M., y Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, (37), 96-108.
- Chen, C.L., y Wu, C.C. (2020). Students' behavioral intention to use and achievements in ICT-Integrated mathematics remedial instruction: Case study of a calculus course. *Computers & Education*, 145, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103740>
- De Brabander, C.J., y Glastra, F.J. (2020). The unified model of task-specific motivation and teachers' motivation to learn about teaching and learning supportive modes of

- ICT use. *Education and Information Technologies*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10256-7>
- Dong, C.M., y Xu, Q.Q. (2020). Pre-service early childhood teachers' attitudes and intentions: young children's use of ICT. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1726843>
- Edwards, R.; Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London/ New York: Bloomsbury.
- Fallon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *ETR&D*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fraga-Varela, F., Vila-Counago, E., y Pernas-Morado, E. (2019). Absent learnings in pre-teens' Digital Competence: a case study belonging to unfavourable socio-cultural contexts. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (61), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red/61/04>
- Goh, E., y Sigala, M. (2020). Integrating Information & Communication Technologies (ICT) into classroom instruction: teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 20(2), 156-165. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1740636>
- Goodson, I. (Ed.) (2017). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. London & New York: Routledge.
- Gubbels, J., Swart, N.M., y Groen, M.A. (2020). Everything in moderation: ICT and reading performance of Dutch 15-year-olds. *Large- Scale Assessments in education*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-0079-0>
- Hrastinski, S., y Rising, M.E. (2020). Communities, networks and ICT professional development across schools in close physical proximity. *Technology Pedagogy and Education*, 29(2), 219-229. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1733062>
- Hühn, P., Meister, J. V., Pier, J., y Schmid, W. (Eds.) (s.f.). *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de>
- Ibañez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., y Gillate, I. (2019). Digital competence using heritage theme apps in the DigComp framework. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>

- Kim, J., y Lee, K.S.S. (2020). Conceptual model to predict Filipino teachers' adoption of ICT-based instruction in class: using the UTAUT model. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1776213>
- Kursch, M. (2021). Impact of a One-Off Demonstration on the Use of ICT in the Teaching of Andragogy Students on Their Change of Attitude Towards the Use of ICT in Education. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 9(1), 121-134. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-1-121-134>
- Landín Miranda, M. del R.; Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lemmetty, S., y Collin, K. (2020). Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and Learning*, 13(1), 47-70. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
- Mahendiran, A., y Priya, R. (2021). An investigation of rural college teachers' and students' attitude towards integration of ICT in Education: a comparative study. *Journal of Business Management Studies*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.5958/2321-2012.2021.00001.4>
- Makonye, J. P. (2020). Teaching young learners pre-number concepts through ICT mediation. *Research in Education*, 108(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0034523719840051>
- Pacheco-Cortés, A. M., e Infante-Moro, A. (2020). ICT resignification in a virtual learning environment. *Campus Virtuales*, 9(1), 85-99.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Rodríguez-García, A.M., y López-Núñez, J.A. (2020). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning. *Culture Education*, 32(2), 213-241. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741876>
- Ramírez-Rueda, M. D., Cozar-Gutiérrez, R., Colmenero, M. J. R., y González-Calero, J.A. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>

Seifert, A., y Cotton, S.R. (2020). In care and digitally savvy? Modern ICT use in long-term care institutions. *Educational Gerontology*, 46(8), 473-485.
<https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1776911>

Shamir-Inbal, T., y Blau, I. (2020). Micro-learning in designing professional development for ICT teacher leaders: The role of self-regulation and perceived learning. *Professional Development in Education*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763434>

CAPÍTULO 26.

**INVESTIGACIÓN NARRATIVA-BIOGRÁFICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA.
A PROPÓSITO DE TRES ESTUDIOS.**

Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo y Deseada Ruiz Ariza

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación narrativa, la concepción narrativa-biográfica reconoce y valora el conocimiento y experiencia de los individuos. Es decir, los relatos biográficos que las personas construyen sobre su experiencia social, cultural, política, escolar..., representan el modo en el que acceden, comprenden e interpretan el mundo (Rivas et al., 2010) y ponen de manifiesto situaciones y significados particulares (Bolívar et al., 2001) ubicados en un contexto social, educativo, político y económico particular.

De un modo particular, y como miembros del grupo de Investigación ProCIE (HUM619) de la Universidad de Málaga, los tres autores que participamos en este trabajo abordamos la investigación biográfica-narrativa como una metodología que nos permite conocer la experiencia escolar y educativa de personas con diversidad funcional, las cuales han estado y continúan estando al margen de los discursos hegemónicos (Shah y Priestley, 2011). En el marco de nuestros respectivos trabajos de tesis doctoral, en el que confluyen los principios de la investigación inclusiva (II) —emancipatoria o participativa— y narrativa, en este trabajo abordamos, un análisis y reflexión polifónica a partir de tres estudios realizados en torno a la discapacidad y a la diversidad.

2. NARRATIVA DISRUPTIVA Y EMANCIPACIÓN/INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Como nos recuerdan Fullana et al. (2014), el término investigación inclusiva (II) emergió en la literatura como consecuencia de observar que el colectivo de personas con discapacidad no estaba representado en las investigaciones en las que participaban. En la actualidad, la II se relaciona con el uso de enfoques metodológicos participativos o emancipadores (Walmsley, 2008) que ponen en valor los relatos de las personas que tradicionalmente han estado al margen de la investigación (Susinos y Parrilla, 2008) y que han sido diseñados para que los individuos se involucren. No obstante, el grado de participación e implicación de los co-investigadores en la investigación va a determinar la naturaleza participativa —compromiso de trabajar con los participantes—, o emancipatoria —plantea que los participantes controlen el proceso investigador—

(Parrilla, 2009) a partir de generar preguntas, recopilar, analizar e interpretar la información o difundir resultados (Fullana et al., 2014). Este enfoque supone incorporar en la investigación a los individuos implicados en la misma bajo relaciones de igualdad y reparto de responsabilidades (Parrilla y Sierra, 2015), considerando que pueden participar en ella en distintos niveles que van desde participar en el diseño de la investigación hasta recoger, analizar la información (Susinos y Parrilla, 2008). Como indican Alba y Nind (2020), la II tiene como propósito equiparar las relaciones de poder e investigación considerando aspectos como: ¿A quién pertenece el problema de investigación?, ¿Quién inicia el proyecto?, ¿En interés de quién se realiza?, ¿Quién tiene el control sobre los procesos y resultados? o ¿Cómo se negocian el poder, la autoridad y la toma de decisiones? Del mismo modo, destacamos tres cuestiones que resultan clave en la II:

- Romper, por un lado, con lo que se denomina relaciones sociales de producción investigadora, es decir, con la creencia de que los investigadores deben de tener el control de toda la investigación (Oliver, 2008), y por otro lado, con la idea de que la investigación debe responder a los intereses del investigador (Susinos y Parrilla, 2008). Se trata de considerar que investigamos con o junto a los individuos, y no sobre ellos (Nind, 2017), y que, por tanto, asumimos un posicionamiento metodológico co-investigador (Leyva y Speed, 2008) sustentando bajo el principio de que todos los individuos pueden de algún modo participar como investigadores (Parrilla y Sierra, 2015).
- Capacidad de utilizar canales de comunicación —visuales, escritas, orales, signados...—, tanto expresivos como comprensivos, ajustados a las características particulares y a las posibilidades de comunicación de las personas con las que se investiga. Como señalan Fullana et al., (2014), en la II la metodología debe ser abierta, flexible y ajustada a la capacidad de expresión y comprensión de los individuos participantes, y para ello se han de identificar las estrategias comunicativas que mejor se adapten a las posibilidades de comprensión y expresión de los co-investigadores, ajustando la presentación de los resultados y los informes finales de investigación a formatos que sean más accesibles en contenido y forma para los participantes, así como utilizar mecanismos de difusión que permitan a otros colectivos diferentes a la comunidad investigadora acceder a estas investigaciones (Susinos y Parrilla, 2008).

- Compromiso para con los co-investigadores y de una actitud investigadora que permita incorporarlos plenamente en la toma de decisiones desde el comienzo (Fullana et al., 2014) y participar como co-propietarios del trabajo (Jenkins, 1993). Para ello, el diseño de la investigación (objetivos, enfoque, métodos y estrategias de investigación...) debe considerar los conocimientos previos de los participantes, sus intereses (González-Luna, 2013) y sus capacidades, estableciendo un proceso de negociación y trabajo de la información permanente (Susinos y Parrilla, 2008).

Como venimos indicando, la II requiere asumir ciertos principios y responsabilidades para con la investigación y los co-investigadores, lo que genera “una investigación comprometida en la lucha contra la exclusión, comprometida con procesos de cambio y mejora socioeducativa, participativa y colaborativa con los actores/agentes educativos y éticamente comprometida con formas de investigación inclusiva” (Parrilla, 2013, p.7-8).

2.1. Pedagogía de la Posibilidad. Estudio narrativo sobre el proceso educativo y resiliente de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger

A pesar de contar con experiencia profesional en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión escolar, abordar un trabajo de investigación desde una perspectiva narrativa-biográfica e inclusiva ha sido una tarea compleja. No obstante, y si algo ha resultado relevante es que ambas propuestas comparten una serie de planteamientos como son: considerar la investigación como un proceso emancipador (González et al., 2020) en el que se investiga junto a los co-investigadores, conocer cómo las personas interpretan su experiencia (Cortés, Leite, Prados y González, 2020) y considerar tiempos y espacios de investigación que faciliten la cooperación, el co-análisis y la co-interpretación.

Con el propósito de abordar un trabajo de tesis doctoral bajo los principios de la II, durante la fase de diseño se les invitó a Isabel y Emmit a participar de un modo más activo en la investigación, sin embargo, los compromisos formativos —estaban cursando sus estudios de máster— y profesionales —Isabel se dedica a la escritura literaria y Emmit preside una asociación y realiza actividades formativas de inserción social— de ambos fueron un factor limitante en este aspecto. No obstante, Isabel y Emmit han colaborado activamente en tareas como (1) generar las temáticas sobre las que investigar; (2)

construir y redactar sus respectivos relatos de vida; (3) elaborar los ejes cronológicos de sus relatos; (4) incorporar los documentos personales (fotografías, diseño de la portada, producciones históricas —ucronías— y literarias —microrelatos—) que han considerado pertinente; (5) participar en la lectura y pre-análisis del contenido de las entrevistas y los grupos focales durante los procesos de devolución; (6) analizar e interpretación los relatos; (7) discutir las categorías y subcategorías emergentes. Por tanto, siendo ortodoxos, y considerando que Isabel y Emmit han participado en algunas etapas del diseño y del proceso de investigación que aquí presentamos, resulta esclarecedor señalar que la investigación se ha desarrollado bajo los principios de la investigación participativa.

Del mismo modo, resulta clave para entender este trabajo de tesis doctoral, que la investigación narrativa biográfica tiene el propósito de “poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que -no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares, y -en esa medida- poder ser generalizado en algún grado” (Bolívar et al., 2001, p.131). Es decir, hemos de tener en cuenta que los resultados que se han obtenidos no son generalizables, pero sí transferibles. Al respecto, y como se ha podido evidenciar en la investigación, las trayectorias vitales de Isabel y Emmit guardan una serie de similitudes, las cuales, una vez co-analizadas, co-interpretadas y discutidas muestran experiencias escolares segregadoras (González et al., 2019; González y Prados, 2021), episodios de acoso escolar (González et al., 2020), discursos y prácticas sociales y escolares que contribuyen a generar una identidad de la diferencia (González et al., 2020) y el desarrollo de un proceso resiliente (González, 2019).

2.2. Resiliencia y discapacidad intelectual en entornos residenciales desde las historias de vida

La necesidad personal de un educador de centros residenciales en conocer más de las personas con las que ha compartido los últimos 14 años y el hecho de que las propias paredes tanto arquitectónicas como burocráticas e institucionales de los centros no hubieran permitido una comunicación y empatía mayor con las personas atendidas, propició el surgimiento de esta investigación. Es en este contexto y bajo esta necesidad, donde la investigación narrativa biográfica y, de forma más concreta, las historias de vida (Cortés, 2013; González, 2019; Leite, 2011; Mañas et al., 2020; Mañas et al., 2021) surgen como elementos vitales en ese proceso a) emancipador para las personas investigadas, y b) capacitador para la persona que investiga, situando a este en una

posición aventajada ante aquello que quieren contarnos. Resituado, como investigador, en esta posición no exclusiva, el objetivo era conocer más de todo aquello que ellos y ellas no habían podido contar; es ahí donde la resiliencia surge como ese elemento invisible, a la vez que necesario en cada uno/a de ellos/as, que les ha ayudado a sobreponerse de los problemas que se han encontrado tanto a nivel social, escolar y familiar. Del mismo modo, en este proceso (co)descubrimos las subjetividades de cada uno de los participantes a través de sus narraciones, y se sacan a la luz esos cinco procesos resilientes sumergidos y ocultos en estas personas que, diagnosticadas con discapacidad intelectual (en adelante PDCDI) que pertenecen a instituciones residenciales.

Las estrategias metodológicas de esta investigación doctoral se han centrado en comprender cómo los/las protagonistas de este estudio han aprendido de esa adversidad; Para ello, por un lado, se han tenido en cuenta como mecanismos resilientes aspectos de carácter intersubjetivo como la introspección, la autoestima, el autoconcepto, la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, el humor, la reactividad, la moralidad, el pensamiento crítico o la planificación, entre otros; que emanan como mecanismos principales dentro de esta investigación, demostrando no sólo una única forma de superar diferentes experiencias adversas relatadas (maltrato, abuso, bullying, violación, etc.) de cada uno de los protagonistas, sino también toda una amalgama de estrategias personales que, en algunos casos, cuentan con el apoyo de la comunidad social (ayuda de monitores, profesores) y en otros casos no. Por otro lado, surgen evidencias que nos hablan del contraste simbólico y cargado emocionalmente entre la imagen social de la discapacidad que ellos/as tienen sobre sí mismos/as y la que tiene el entorno que les rodea, generando una amalgama de replanteamientos personales que les hacen preguntarse ¿Quiénes son?, ¿Cómo pueden cambiar?, etc. (Mañas et al., 2020). Además, y como ha acontecido a lo largo de la historia (Verdugo et al., 2002), los abusos sexuales, los malos tratos, el bullying, entre otros, emanan en los relatos como una categoría principal de estudio, con las que ellos/as se han acostumbrado a vivir (Mañas et al., 2021). En todas estas *nuevas* formas de comunicarse con el investigador, las metodologías narrativas han servido de colchón ante lo desconocido, lo nuevo, e incluso el miedo a contar todo aquello que, en definitiva, ha construido sus vidas.

2.3. Estrategias comunicativas y educativas de familiares normoyentes de menores sordos con implantes cocleares.

El tema central de la tercera tesis doctoral que se aborda en esta comunicación visualiza las necesidades y posibilidades que tienen las familias de conocer y acompañar

educativamente, a través de los distintos métodos y estrategias que brinda la comunicación, a un ser querido que ha nacido con una sordera profunda y que se ha sometido a la implantación coclear.

El implante coclear (IC) es un dispositivo técnico implantado quirúrgicamente que recoge señales sonoras y las transforma en impulsos eléctricos a través de la inserción de unos electrodos en la cóclea, consiguiendo enviar información al nervio auditivo (Chkout y Morales, 2008). El IC permite, en muchos casos, el desarrollo del lenguaje oral (Giezen et al., 2010; Yoshinaga-Itano et al., 2010), abriendo, por lo tanto, nuevas posibilidades de interacción y de socialización en los que la capacidad de oír, gracias a esta tecnología, se ha vuelto una posibilidad. Por ello, este proyecto se aborda desde los aportes de la educación y la comunicación, en un sentido más amplio, y por otro, de los aportes de la comunicación corporal y lenguaje no verbal. En primer lugar, se requiere el análisis de las estrategias educativas y comunicativas que realiza una familia normoyente que tiene un hijo sordo portador de implantes cocleares, desde un enfoque auto etnográfico con giro narrativo. Asimismo, se recuperarán voces de otras familias en situaciones similares, terapeutas y docentes. Desde una mirada metodológica la investigación, por ende, procura un proceso dialógico para comprender las diversas formas de crianza.

Las estrategias de éxito que utilizan las familias que tienen menores con IC son las verdaderas protagonistas de este estudio. El mismo se encuentra en estos momentos en la primera fase de su análisis y el objetivo final que se persigue con este es proponer el diseño de protocolos de actuación que informen y ofrezcan técnicas comunicativas y educativas dirigidas a familiares, asociaciones, entidades, profesionales médicos de este sector y educadores. Se consideran estas actuaciones necesarias para todos estos colectivos debido a varios factores. En primer lugar, porque se percibe que muchas familias tienen falta de información por parte del equipo médico tras el diagnóstico de una sordera y todas las opciones de poder oír, de una forma y otra, que puede tener una persona, en función del tipo de pérdida auditiva que tenga. Este problema se acrecienta si se une a que parece ser que no hay un plan pensado para las familias, y mucho menos para los menores, en cuanto a la realización de pruebas diagnósticas que realiza la administración sanitaria para determinar el tipo de sordera que pueda tener el menor.

Tras conocer el diagnóstico, hemos observado que las familias necesitan obtener la mayor información para poder afrontar esta situación y conseguir aprovechar las posibilidades comunicativas para con sus menores. De nuevo, partir y recuperar las voces de las familias participantes en el estudio, se torna un compromiso que trasciende de unos

intereses meramente investigadores para adentrarse en propuestas de interés o transferibilidad social. Es por ello que, desde el enfoque narrativo, procuramos tener una constante negociación en cuanto al alcance, demandas y posibilidades del proyecto con las familias y sujetos participantes. Asimismo, aparte de adentrarse en las estrategias de éxito que mencionábamos antes, se precisa abordar y estudiar los canales y formas de comunicación que se generan entre las propias familias como redes de conocimiento en distintos formatos (redes sociales, encuentros...) y la información y comunicación que se genera desde las empresas de implantes cocleares e instituciones médicas y terapéuticas, asociaciones... hacia y entre las familias, ya que son entidades indispensables para el acompañamiento familiar. También cabe mencionar que la coordinación entre los distintos agentes (profesionales educativos, logopedas, personal médico y familiares) es fundamental para el buen desarrollo de los menores y familiares. Por tanto, se considera que el interés de este proyecto va a calar, además, en el ámbito de la educación y la atención temprana.

5. CONCLUSIONES

Cualquier proceso de investigación está determinado por una serie de principios éticos e ideológicos (Echeita, 2013), pues investigar es en sí mismo un acto político (Murillo y Duk, 2018), por las decisiones que los propios investigadores toman a lo largo de todo el proceso. La investigación narrativa-biográfica, como estrategia metodológica, nos ayuda a acercarnos a la realidad(es) y las experiencias sociales, escolar, educativa, y/o política de las personas a través de procesos dialógicos de intercambio mutuo. Los principios ontoepistemológicos vinculados con esta perspectiva investigadora nos permiten transitar hacia una investigación emancipatoria e inclusiva, que abraza, en cierta medida, los intereses y experiencias de personas y/o colectivos que han sido ignorados y despojados de la trascendencia que se merecen en la investigación educativa y/o social.

Es desde ambos posicionamientos —narrativo-biográfico e inclusivo— que entendemos que la construcción del conocimiento parte de la posibilidad de visibilizar, narrar y/o trasladar las vivencias y experiencias particulares de las personas con diversidad funcional en aras de nuevas posibilidades de comprensión. Este posicionamiento cobra aún más sentido cuando investigamos junto a las personas que tradicionalmente han estado en diversos márgenes sociales, científicos, institucionales y/o políticos y/o han sido considerados en el ámbito de la investigación como sujetos pasivos.

REFERENCIAS

- Alba, C. P. y Nind, M. (2020). El giro inclusivo en la investigación socioeducativa. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 109-122). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Chkout, T. y Morales, T. M. (2008). *Los niños con implante coclear: un acercamiento a la atención psicopedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Cortés, P., Leite, A., Prados, E. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, “voz y quebranto”. *REICE*, 11(2), 99-118.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Vilà, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738.
- Giezen, M. R., Escudero, P. y Baker, A. (2010). Use of acoustic cues by children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 6, 1440-1457.
- González, B. (2019). *Pedagogía de la posibilidad, Redescubriendo las potencialidades educativas resilientes (PER) que se han desarrollado en dos personas diagnosticadas con síndrome de Asperger*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- González, B. A., Olmo, M. M. y Cortés, P. G. (2019). Narrar-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, 8(10), 14-30.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 55-69.

- González, B. A., Cortés, P. y Rivas, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *RIEJS*, 9(1), 41-58.
- González, B. A. y Prados, E. M. (2021). Con voz propia: la experiencia físico-deportiva de dos personas con síndrome de asperger. *Movimento*, 27, 27015.
- González Luna, B. (2013). Investigando con personas con dificultades de aprendizaje. *Revista Española de Discapacidad*, I(2), 77-94.
- Jenkins, D. (1993). An adversary's account of SAFARI's ethics of case study. In Hammersley, M. (Ed). *Controversies in Classroom Research*. Open University Press.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., Burguete, A. y Speed, S. (eds.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34-59). CIESAS / FLACSO.
- Mañas, M., Cortés, P. y Celada, B. (2020). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 300–327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Mañas, M., Cortés, P. y González, B. (2021). Violencia intrafamiliar, abusos sexuales y discapacidad intelectual: un estudio de caso único desde una mirada educativa. *Siglo Cero* (En prensa)
- Murillo, F.J., y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278–288.
- Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora? En Barton, L. (Comp.), *Superar las Barreras de la Discapacidad* (pp.299-314). Morata
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101- 118.
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 7-13.

- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161- 175.
- Rivas, J., Leite, A, Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187- 209.
- Shah, S., & Priestley, M. (2011). *Disability and social change*. University of Bristol.
- Smythe, W., & Murria, M. (2005). Owing the story: ethical considerations in narrative research. In K. Sheehy, M. Nind, J.Rix, y K. Simmons (comps.), *Ethics and research in inclusive education*. RoutledgeFalmer.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6(2), 157-171
- Verdugo, M. Á., Alcedo, M. Á., Bermejo, B. y Aguado, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 14, 124-129
- Walmsley, J. (2008). Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual. En Barton, L. (Comp.), *Superar las Barreras de la Discapacidad* (pp.359-380). Morata.
- Yoshinaga-Itano, C., Baca, R. L. y Sedey, A. L. (2010). Describing the trajectory of language development in the presence of severe to profound hearing loss: A closer look at children with cochlear implants versus hearing aids. *Otology and neurotology*, 31(8), 1268.

CAPÍTULO 27.

NARRATIVAS DE VIDAS EN LA MEMORIA HISTÓRICA.

AUTOETNOGRAFÍA Y POSMEMORIA

María José Delgado Corredera, Analía Elizabeth Leite Méndez y María Jesús Márquez García.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta forma parte de la investigación para la tesis doctoral titulada “Mirar para comprender. Historia de vida de Electra en tiempos de guerra y posguerra civil en Alameda. Una propuesta de (re)conocimiento de identidades para la formación del profesorado”. Desde la perspectiva de la investigación narrativa, nos adentramos en la memoria histórica a través de la vida de Electra, una mujer de Alameda (Málaga) que, siendo niña, vivió la guerra y posguerra civil española. Entrelazando recuerdos del pasado con la historia presente, se provoca una reflexión personal identitaria, tanto en soledad como compartida con la investigadora. Ambas, madre e hija, revisan aspectos de *sus vidas*, con relación a *la vida* exterior que existió y la que existe, en un camino de valoraciones y contrastes, de continuas idas y venidas de la infancia al presente, revisitando aspectos como el deseo de aprender, el (re)conocimiento de valores como persona, como mujer, como madre, como trabajadora en aquella sociedad y los deseos y expectativas de vida para sus hijas en el futuro. Desde este punto de partida, la investigadora transita los orígenes y raíces de la vida de Electra, haciendo incursión en el pueblo de Alameda y en las vidas y los relatos de personas que cuentan su historia particular y sus recuerdos de Electra. Al mismo tiempo, (re)componemos esta parte de la Historia desde los relatos narrados por personas que vivieron a su manera aquella guerra civil —o incivil como diría Unamuno (Cano, 1986-86)—, particular en su pueblo, como resultado de diferencias ideológicas, sociales, culturales, religiosas, rencillas entre familias que han dejado huellas en este pueblo como lugar y como comunidad. Hablamos de posmemoria desde estas narrativas que complementan lo conocido hacia una visión más extensa que destapa voces silenciadas aún por el miedo. De este modo sucede una metamorfosis, transformándose y enriqueciéndose la investigación biográfica, siendo ahora contemplada como autoetnografía, donde, tanto investigadora como investigada cobran protagonismo. Este proceso provoca un efecto de resonancia en las vidas de ambas, creando una relación empática de semblanzas, sentimientos, emociones y

estableciéndose un diálogo intergeneracional, que mediante la comunicación acerca sus realidades. Se van revisitando las antiguas memorias, con la consecuente observación de la mirada a través del tiempo y la vida experimentada. De otro lado, en la generación que escucha, se produce una construcción de la historia que se dio en particular de nuestras raíces y otra de la construcción propia, de interpretación de la Historia. Así, podemos decir que las reflexiones sobre experiencias vividas pueden destapar esbozos de cómo se ha ido construyendo nuestra identidad personal y colectiva a través de las generaciones anteriores, ofreciéndonos claves para comprender nuestro deseo de transformación hacia una sociedad justa, democrática y pacífica.

Podemos afirmar que, al haber comunicación e intercambio de saberes, pensamientos y reflexiones, estamos hablando de caminos de conocimiento, donde no solo priman los resultados sino el propio proceso de investigación y las meditaciones que van ocurriendo en éste, son la propia fuente de conocimiento.

2. MÉTODO

2.1. De la investigación narrativa biográfica a la autoetnografía.

Esta investigación tiene un corte cualitativo y sostiene una mirada hacia las narrativas, como construcción y expresión-extensión de conocimientos, sucesos, hechos históricos sociales, personales y familiares. Para Chase (2015:59), este tipo de investigación está “caracterizada por una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven”.

La narrativa nos invita a recobrar el sujeto en la investigación, el tiempo de relación y la reflexión en un compromiso con la persona, con el modo de relacionarnos, con el cuidado en el proceso, recuperando “el sujeto” como investigador o investigadora y como participante. (Prados, Márquez y Padua, 2017:325-326).

Hablar de un método cualitativo nos obliga a mantenernos flexibles y expectantes ante las posibilidades que pueden emerger en el camino. Así ocurre cuando desde un punto de vista exterior de análisis de una vida, entramos en contacto con la persona investigada para narrarla, y desde su propia mirada comienza a contar su historia convirtiéndose en una autobiografía.

La autoetnografía, como método de investigación parte de la etnografía. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que muchos conceptos que se aplican a la investigación cualitativa, se han vuelto polisémicos tomando un sentido complejo. Para Ellis (2004: xix), la autoetnografía es... “investigación, escritura y método que vincula lo autobiográfico y personal con lo cultural y lo social. A menudo esta forma presenta acciones, emociones, encarnaciones, autoconsciencias e introspecciones concretas [...] reivindica las convenciones de la escritura literaria”. Según Spry (2001:710), es “una autonarrativa que critica la situacionalidad de self con respecto a otros en contextos sociales”. Denzin y Lincoln (2015:265) expresan que escribir sobre autoetnografía es también un acto compensatorio, ya que “la autoetnografía escribe un mundo en movimiento y cambio constante —entre relato y contexto, escritor y lector, crisis y resolución—. Crea momentos cargados de claridad, conexión y cambio”. Una vertiente interesante para discernir es el hecho de lo que es crucial en este tipo de investigación, el dilema de hasta donde debe llegar esa compensación.

¿Qué debería incluir y qué excluir? ¿Cómo compenso el hecho de *contar* (acerca de la historia, los métodos, las responsabilidades y posibilidades de la autoetnografía) con el *mostrar* (realizar aquí, en estas páginas, la tarea de la autoetnografía)? ¿Cuánto pongo de mí y cuánto dejo fuera? (Denzin y Lincoln 2015:265)

A diferencia de otros tipos de relatos propios como diarios, memorias o autobiografías, la autoetnografía pone atención en “el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudia” (Guerrero, 2015:238). Dado que la autoetnografía es, según Geertz (1983, en Denzin y Lincoln 2015:265) un género borroso, conlleva un aspecto creativo innovador en su propia construcción. Cada investigador o investigadora *sufre* un proceso de transformación en el continuo ir y venir desde su interior al mundo externo para intercambiar con él. En palabras de Friedwald (1996:126), es “la clase [de arte] que te transporta a lo profundo de tu ser para luego devolverte al lugar de partida”.

2.3. Memoria histórica y posmemoria.

Existen “narraciones [que] pueden salvar el mundo” (Wade Davis, citado en Chadwick, 2003 y Denzin y Lincoln 2015:266).

Partimos de la historia de Electra, para adentrarnos en las relaciones personales e interpersonales, familiares, que van surgiendo en el tránsito de la experiencia. A partir de

ello, nos abrimos a las relaciones comunitarias en el pueblo de Alameda, su historia, su espacio sociológico e histórico en el tiempo de la guerra civil y las historias de personas de la localidad que rememoran los tiempos indagados con sus microrrelatos. Se extiende el estudio contextualizando la vida de Electra en relaciones sociales, políticas e ideológicas, dando origen a una identidad que se cuestiona y reflexiona en el presente.

A raíz de numerosas entrevistas a Electra, así como a otras personas que han ido emergiendo en este camino, encontramos memorias de distintos tiempos históricos y de conocidos y familiares que aportan sus recuerdos, sus microrrelatos de historias que se entrelazan dando cuerpo a la historia de la guerra civil en Alameda desde un punto de vista encarnado y silenciado en el tiempo y que ahora se deja ver y oír. La Historia-otra, se construye con las memorias guardadas de las y los habitantes de un pueblo que vivieron su realidad particular y ahora ponen voces de un pasado inagotable, nuevas narrativas que aportan relecturas a la Historia conocida, las voces del pueblo de Alameda. Es esta la posmemoria que nos permite recordar y (re)pensar los acontecimientos desde una visión más rica y viva. En este sentido, Leite (2011:316) expone que

La recuperación de la memoria histórica-educativa [...] me permitió un acercamiento más real, más profundo para desentrañar y comprender en el juego de visiones heredadas y emergentes la propia ambivalencia, conflictividad, convergencia, divergencia; en una palabra, la complejidad del mundo docente que en abstracto asume unos sentidos que se re-sitúan y revisan en el cara a cara de lo que el otro/a ha vivido.

Las memorias son plurales y tienen la posibilidad de desafiar la hegemonía del pasado; y es la comprensión del pasado la base de la arquitectura de nuestro futuro y del entendimiento de nuestra propia identidad.

No podemos olvidar, con Espinoza (30 junio 2019), la importancia de la transmisión de la memoria desde el punto de vista del género quien llama la atención sobre Hirsch, experta en memoria y género, quien durante el congreso de la *Memory Studies Association*, expresa que la academia sostiene que “tradicionalmente las mujeres han sido las transmisoras de la memoria y por tanto las prácticas de memoria tienen un aspecto de género ya que el papel habitual de la mujer ha sido el de conservar esta memoria”.

3. RESULTADOS

3.1. El valor de la autoetnografía como comprensión social e histórica.

Encontramos que el método autoetnográfico (Guerrero, 2014: 237) desde la primera sistematización de sus reglas básicas que realizara el antropólogo Malinovski a principios del siglo XX, “se ha ido enriqueciendo de forma progresiva de la práctica y la expresión de campo hasta alcanzar en la actualidad elevadas cotas de reconocimiento en el ámbito de las ciencias sociales y humanas”. En una entrevista a Ferraroti (1986, en Iniesta y Feixa 2006:11) expresaba que “es posible leer una sociedad a través de una biografía”.

La autoetnografía, como estrategia investigadora, incorpora por un lado los métodos de la actividad etnográfica y por otro la propia biografía de la persona investigadora. Y es al mismo tiempo “un proceso y un producto fraguado desde la mirada antropológica de la que es imposible desligarlo” (Guerrero, 2014: 239). Un aspecto relevante es la (re)visitación histórica que tanto Electra como la propia investigadora hacen sobre la historia de la guerra civil en Alameda con los nuevos relatos que emergen. Ello posibilita un (re)conocimiento de la propia episteme y una (re)visión y reflexión sobre las causas que influyeron en la construcción de una identidad personal determinada.

3.2. La autoetnografía como descubrimiento de identidad propia.

La identidad para Leite (2011:11) puede entenderse como

Un proceso continuo, inacabado, en constante transformación, por momentos estable, pero que puede asumir distintos rostros de acuerdo con la posición y situación contextual de una persona, la historia, la época, el trabajo, las relaciones con los otros, lo cual también implica reconocer que es una construcción social y no exclusivamente individual.

Paul Sartre (1981, en Denzin 2017:84), citando el prefacio del primer volumen de *The family idiot: Gustav Flaubert 1821-1857*, “se pregunta ¿dónde comenzar? Sartre contesta que debemos encontrar dicho proyecto, acto, evento, que otorga un significado primario a la vida de una persona”. Y continúa diciendo que “debemos descubrir aquel evento y ver cómo la persona se imbuje en su momento histórico, pudiendo entonces volver a hacer historia”. Derrida (1981 en Denzin 2017:84) por su parte “ha insistido en lo que la sociología cualitativa ha estado marcada por lo que él llama la metafísica de la presencia”. Hablar de presencia es inherente a la idea de mindfulness de “tiempo presente”. Denzin (2013:124) expone que: “nos movemos hacia atrás y hacia adelante en el tiempo usando un método interpretativo crítico, una versión del método progresivo-regresivo de Sartre”. Y es este movimiento el que nos permite (re)conocernos en los

diferentes tiempos como una sola persona, una identidad transformadora y transformada dentro de un ejercicio de imaginación sociológica.

3.3. Metanarrativas.

La investigación narrativa autobiográfica como intercambio entre personas investigadoras e investigadas va más allá de lo puramente experiencial. “El yo y el otro son instancias de autoconocimiento y construcción mutuas” (Martínez, M. V., Abad, J. y Mesías, J. M. (2017: 110). Con la experiencia autoetnográfica se produce un intercambio de vida, donde ambas partes, investigada e investigadora manifiestan un estado empático; se abre la intimidad y entre ambas, aparece la expresión de emociones y comprensiones a la otra como un ser que con delicadeza y fragilidad hace su presencia ante mí destapando su vida y su experiencia. Ello provoca cambios en la identidad de ambas y en el respeto por la alteridad. Se genera así una ética del cuidado, donde se considera que cada persona

En primer lugar, tiene su carga de valores, sentimientos, emociones, reflexiones, pensamientos rápidos y a veces lentos, principios, conocimientos, experiencias y expectativas [...] en segundo lugar, es el intento de comprensión de una persona única, excepcional, como somos cada uno de nosotros, que no volverá a repetirse exactamente igual nunca [...] en tercer lugar será una observación subjetiva. Solamente les voy a poder explicar lo que yo veo con mi mirada. Y pienso que la he de mostrar con sinceridad, responsabilidad y prudencia. (Diestre, 2013:105).

3.4. La construcción del pensamiento.

Existe una controversia de carácter epistemológico en tanto que apunta hacia la construcción del conocimiento. Esta perspectiva epistemológica “sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia” (Blanco, 2012:54-55). Con esta investigación hemos tenido la oportunidad de poder ser observadoras de nuestros propios procesos epistemológicos y acompañar el proceso de vivir y re-vivir un proceso cíclico de etapas que se repiten en tanto investigamos: desconcierto o confusión—tensión—pensamiento divergente o creativo—cuestionamiento—selección—avance. Rivas (conferencia de 25 agosto 2020), expresaba que “el cómo hacemos las cosas no solamente es una forma de hacer, sino también es un contenido, es un conocimiento que va asociado, que va implícito, que forma parte de ese modo de hacer y esto es importante”. El camino por el que transita la investigación que aquí presentamos constituye un gran aprendizaje individual y colectivo.

4. DISCUSIÓN.

Más allá del diálogo y los sucesos. “El autoetnógrafo es un “etnógrafo privilegiado” que tiene acceso a datos familiares e íntimos” (Guerrero, 2015:241). Verdaderamente podemos decir que es una experiencia privilegiada el poder compartir la vida “del otro”, de “la otra”, por su singularidad, por su riqueza y por la oportunidad que ofrece de poder encontrarnos con esa alteridad que nos plantea nuestra propia definición identitaria. La presente investigación ofrece una particularidad añadida al ser la investigadora hija de Electra. Aparece entonces el planteamiento en este estudio sobre el valor de lo subjetivo, de la inmersión y la implicación en esa vida de la otra. Donde la presencia de esa otra persona “nos permite aprender que es en la “fricción” de las fronteras interpersonales donde se producen los encuentros [...] (en) esa zona intermedia situada entre el yo interno y la realidad externa, se produce la experiencia cultural y emocional compartida” (Martínez y otros, 2017:111).

La relación familiar presenta un reto discutible sobre si debe ser abordado desde una distancia relativa o cercanía total. Podría contemplarse como una dificultad o como una ventaja al tener acceso libre a la persona investigada. Sin embargo, al mismo tiempo se presentan trabas para poder abrir las vivencias personales silenciadas tantos años de vida. Trabajar junto a otra persona implica principios éticos, con conciencia de respeto mutuo, donde “la otra” no es extensión mía ni yo lo soy de ella, pero tampoco es un ser distinto de mí en tanto en cuanto la esencia de cada una como ser humano se halla presente en la otra. Aparece, además, una discusión particular sobre la forma de expresión de la narrativa autobiográfica que, como decíamos anteriormente, puede verse como un proceso creativo, donde los sentimientos y emociones manifiestan un diálogo intimista y sensible.

5. CONCLUSIONES

La narrativa en la formación del profesorado.

Las personas ordenamos y ponemos en común nuestro sistema de realidad a través de las palabras como límite del mundo que compartimos y como generadoras de orden y sentido de las coordenadas propias del ser y estar, individual y colectivo [...] El empoderamiento educativo debería permitir analizar críticamente las dinámicas de construcción social del “yo” y los “otros”. (Martínez y otros, 2017:112)

Es este un escrito elaborado con el corazón y ello hace que la narrativa autoetnográfica sea inseparable del sentir de ambas. Bajo esta pretensión, se trata de

provocar efectos, otros sentimientos y otras reflexiones sobre qué aprendemos y cómo aprendemos, de manera que lo que prime en el proceso educativo sea una (re)flexión metacognitiva sobre nuestra identidad y un (re)conocimiento en las otras personas. Freire (1996:24) expresaba que quien se está formando, desde su experiencia, es necesario el “asumirse también como sujeto de producción de saber, [que] se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”. En educación, podemos llevar las vidas cotidianas a la comunidad educativa, de manera que la narrativa histórica, biográfica, autobiográfica o autoetnográfica, pueda “convertirse en un lugar de actuación y ámbito de creación para pensar, sentir y hacer desde cada historia, imaginario y deseo que construya el sentido de pertenencia, identidad y relación”. (Martínez y otros, 2017:114). Se crea así un espacio de encuentros que facilita el crecimiento personal y colectivo.

REFERENCIAS

- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*. V. 9, N.19, mayo-agosto, pp. 49-74.
- Cano, J.L. (12 octubre 2019). Dos cartas de Unamuno sobre la guerra civil. *El mundo*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cuadernos_del_norte/pdf/40/40_46.pdf
- Chadwick, A. (27 mayo 2003). *Researcher Heads to Sahara to Study ancient Cultures (Part 1)*, [Online], Washington DC, National Geographic Radio Expeditions y National Public Radio. Recuperado de www.npr.org/templates/story/story.php?storyid=1275887
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin y Lincoln N. (Coords). *IV Manual de investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Pp. 58-112. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. V. IV, Cap. 30, pp. 262-315. Barcelona: Gedisa.
- Diestre, G. (2013). Sobre el cuidado de una persona enferma: relato de una experiencia real. En Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Victor Grifols i Lucas*, N. 30, pp: 104-110. Barcelona: Fundació Victor Grifols i Lucas. ISBN 978-84-695-8257

- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Teaching and Doing Autoethnography*. Walnut Creek (California): Altamira.
- Espinoza, C. (Madrid 30 junio 2019). Marianne Hirsch: “La revisión del pasado nos permite un futuro más justo”. *La generación de la posmemoria*. Público. Recuperado de <https://www.publico.es/culturas/generacion-posmemoria-marianne-hirsch-revision-pasado-permite-futuro-justo.html>
- Friedwald, W. (1996). *Jazz Singing: America's Great Voices from Bessie Smith to Bebop and Beyond*. New York: Da Capo.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*. N. 3, pp. 237-242. Murcia: Universidad de Murcia.
- Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historia de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferraroti. *Revista de Recerca y Formació en Antropologia. Perifèria*. N. 5, diciembre. España.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vidas de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Martínez Vérez, M. V., Abad J. y Mesías, J. M. (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para Inclusión social*. V. 12, pp.109-123. Ediciones Complutense. ISSN-e 1988-8309
- Prados, M. E., Márquez, M. J. y Padua, D. (2017). La metodología biográfica narrativa en la formación del profesorado. *Educación, Salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención*. Colección libros electrónicos, N 60, pp: 325-335. Almería: Universidad de Almería. ISBN: 978-84-16642-45-8 Depósito legal AL248-2017.
- Rivas-Flores, J. I. (2021). Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo. Barcelona: Octaedro.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7, pp. 706-732.

CAPÍTULO 28.

**LA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA-NARRATIVA EN EL PROCESO DE
CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO Y LAS PRÁCTICAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

José Luis Del Río-Fernández, Pablo Fernández-Torres, Jesús Javier Moreno-Parra Y
José Ignacio Rivas Flores

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de formación del profesorado se ha convertido, en buena medida, en una discusión de orden puramente técnico o metodológico, de acuerdo con la lógica educativa hegemónica, centrada en el procedimiento, el protocolo, el control y la obsesión por la evaluación de resultados. Podemos hablar de una continuidad entre los modelos escolares, caracterizados por la moral neoliberal imperante, y los modelos de formación docente, lo cual supone construir subjetividades docentes dóciles, acomodadas a las condiciones institucionales y reacias a la transformación del sistema. Partiendo de esta premisa, nos cuestionamos si la formación del profesorado puede incidir en un cambio en los sistemas educativos. En definitiva, nuestras preguntas de investigación son las siguientes: en primer lugar, ¿qué relato de escuela está construyendo la subjetividad docente, a partir de la actual configuración de los sistemas educativos? Por otra parte, a partir de esta, ¿qué relato “otro” de escuela es necesario para una identidad profesional docente “otra”?

Entendiendo que la realidad se construye desde el relato que hacemos de ella, y que este se elabora a partir de la experiencia vivida, consideramos necesario en primer lugar, aflorar cual es este relato presente en la experiencia escolar del alumnado y, en segundo lugar, construir otro relato de escuela en los procesos de formación docente, que permita un cambio en su identidad profesional que incida, posteriormente, en la transformación de los sistemas educativos. Para ello sería necesario generar una experiencia “otra”, que permita avanzar en un relato “otro” que propicie esta transformación.

Con estos argumentos afrontamos una propuesta en nuestras prácticas pedagógicas que intenta recoger estas dos perspectivas: el relato de escuela presente en la experiencia escolar y la elaboración de un relato diferente de escuela. Asumimos que el trabajo docente concreta las tensiones sociales, políticas, económicas y culturales de la sociedad actual, por tanto, se hace necesario una revisión de los procesos de construcción de la

identidad en términos de la dinámica social a la que responden y de los valores de la sociedad a construir. Teniendo en cuenta, igualmente, que la profesión docente está regulada por el Estado, junto con los consensos sociales de las fuerzas hegemónicas normalmente vinculadas con los mercados financieros y la sociedad industrial. En este sentido, entendemos que una de las cuestiones más difíciles que deben afrontar los gobiernos democráticos en general y las universidades en particular, es cómo armonizar los objetivos del sector público, los intereses privados y el *ethos* académico (Llomovatte et al., 2006). En relación con ese conflicto de intereses, en nuestras prácticas de aula la educación se concibe como un ejercicio de libertad y justicia. Ante el auge de la moral neoliberal y de las prácticas tecnocráticas imperantes, tomamos una postura hegeliana en la que detectamos la falta de racionalidad en una dialéctica sin escucha. Así, trabajar a partir del relato propio de la experiencia escolar, elaborada en un contexto colectivo de escucha y de reflexión, representa una posibilidad para el surgimiento de un relato “otro” que avance hacia una subjetividad docente “otra”.

Desde este enfoque, retomamos la propuesta de Clandinin (2013) cuando entiende el proceso narrativo como una posibilidad de cambio de relato. De esta forma, se establece una secuencia del tipo: Vivir – Contar – Recontar – Revivir. En consecuencia, poder comprender qué relato de escuela y de sociedad está presente en nuestra experiencia nos permite elaborar otro relato con el que transformarla. Nuestro alumnado, normalmente, ignora este relato, haciéndose cómplice, de alguna manera, del mismo. Cuando hacemos uso de la indagación narrativa para la formación docente, la experiencia individual se convierte en experiencia compartida, al hacerla pública, y los/as estudiantes se convierten en protagonistas de su propio conocimiento, así como de su capacidad de reelaborarlo desde una posición crítica y reflexiva a partir del diálogo con el conocimiento de otras y otros que comparten esta instancia de formación (Rivas, 2009).

Aceptamos de forma clara que la educación no es neutra, y que necesita posicionarse en pos de la democracia y de la justicia social. Siguiendo esta línea, fomentamos la identidad docente vista como un activista intelectual (Giroux, 1992), persiguiendo fomentar el desarrollo de futuros/as docentes críticos que busquen transformar la realidad. Por ello, pretendemos generar otra experiencia de formación que ponga en cuestión los propios relatos y avance hacia la construcción colectiva de la subjetividad docente, que entienda las diferencias individuales, la colaboración, la equidad y la emancipación.

2. MÉTODO

Planteamos nuestra actuación docente como un proceso de indagación narrativa, donde el foco se coloca en el conocimiento de escuela que trae consigo cada estudiante, a partir del cual se desarrolla un espacio de reflexión teórico-práctica contextualizada en los modos de actuar y dar sentido al mundo (Clandinin, Pushor y Orr, 2007; Rivas y Herrera, 2009; Corona-Berkin y Kaltmeier, 2012; Chase, 2015; Denzin y Lincoln, 2015).

La experiencia que presentamos se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concretamente en asignaturas de los Grados de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, siendo varios los y las docentes que participamos en la misma. La metodología de trabajo sigue una secuencia inductiva, emergente e interpretativa desarrollando un proceso en espiral de reconstrucción narrativa en diálogo con la teoría y los referentes conceptuales. El proceso que se sigue, de forma sintética, es el siguiente:

- Relato escolar individual de su trayectoria hasta llegar a la universidad.
- Elaboración grupal de las categorías que surgen en los relatos a partir de un proceso de tematización.
- Trabajo de interpretación grupal de las diferentes categorías a partir del diálogo con otros relatos de escuela de carácter teórico-práctico.
- Elaboración de un relato de escuela como resultado del trabajo dialógico e interpretativo anterior que supone una reconstrucción del modelo de escuela y de educación.

El análisis de la información se realiza atendiendo a un proceso de codificación dialógica que se divide en tres momentos: 1º Codificación Abierta, en el que se lee el texto de manera reflexiva para identificar temáticas. 2º Codificación Axial, donde las temáticas se relacionan e interconectan. 3º Codificación selectiva, en el que se establece una categoría nuclear o central que une todas las temáticas formando una historia que relacione las categorías (Gibbs, 2012).

Paralelamente, tienen lugar otro tipo de actividades que forman parte del proceso de formación y que permiten incorporar al diálogo otras reflexiones, relatos, puntos de vista alternativos, experiencias, etc., que resultan relevantes para la conformación de las categorías planteadas. Así pues, tienen lugar debates, grupos de discusión, análisis de documentos de diferente formato (texto escrito, vídeo, prensa, etc.), seminarios, etc. De este modo, se genera un espacio complejo, diverso y abierto de discusión y reflexión sobre las trayectorias educativas y escolares que permiten la reconstrucción pretendida.

3. RESULTADOS

El trabajo llevado a cabo en las diferentes asignaturas pone de manifiesto que ya, desde los primeros años de carrera, es posible ir dando forma a la subjetividad docente mediante el análisis de las experiencias vitales que el alumnado ha ido acumulando a lo largo de sus años de escolaridad. Los relatos biográficos de los/as estudiantes se convierten en el eje alrededor del cual se articulan los diferentes contenidos tratados en clase. En los textos resultantes se evidencia la capacidad que demuestran para establecer relaciones lógicas y coherentes entre determinados acontecimientos que han ido marcando su vida como estudiantes y las categorías que van emergiendo gracias al diálogo conjunto y compartido. Para analizar el sentido de esta construcción de la subjetividad utilizamos las evaluaciones narrativas realizadas por el alumnado al final de la asignatura y que muestran algunas perspectivas sobre como tiene lugar este proceso. Destacamos 5 grandes categorías que nos permiten poner de manifiesto las diferentes dimensiones que tienen lugar. Rescatamos, para formularlas, expresiones utilizadas por el propio alumnado.

3.1. Lo que se ha hecho siempre porque siempre se ha hecho así.

Una primera dimensión nos llama la atención sobre la fuerza de las culturas profesionales instituidas que el alumnado ha vivido y aprendido a lo largo de su escolarización. Darse cuenta de este escenario y lo que supone para el ejercicio profesional, les lleva a pensar en la necesidad del cambio. Comenta un alumno:

“¿Quién no ha tenido alguna vez lo que yo llamo *la típica depresión dominguera*? Me refiero a ese sentimiento de tristeza provocado porque se acaba el fin de semana y de nuevo hay que acudir a la escuela. Esa sensación puede intensificarse y convertirse en un verdadero martirio. En mi caso personal, llegué a desarrollar angustia, ansiedad y temor debido a la asignatura de inglés. Y es que, tal y como vimos en clase, la letra con sangre NO entra. La letra con sangre causa miedo [...] Cuando nos cuestionamos *lo que se ha hecho siempre porque siempre se ha hecho así*, surge un pensamiento que suscita el cambio.” (P.G.T.)

3.2: Lo que quisiera llevar a cabo cuando yo sea profesora

Darse cuenta de lo que se quiere obliga, de alguna forma, a pensar en una alternativa, en el cambio necesario al que nos obliga esta percepción. Entramos en el terreno de Re- contar, que mencionábamos antes. En primer lugar, el relato nos permite identificar aquellas experiencias que merecieron la pena y que orientan el posible cambio, una vez

que somos capaces de identificarlas como tales en el proceso de reconstrucción crítica que tiene lugar en el diálogo entre historias y referentes. Nos cuenta una alumna:

“Un ejemplo personal sobre el poder que tiene la organización educativa ocurrió en mi propio instituto. Durante los tres primeros cursos (1º-3º de ESO) no se estilaba la realización de actividades sobre movilizaciones sociales como el 8M, el Día de la Mujer en la Ciencia, o las reivindicaciones sobre el movimiento LGTB. Por tanto, todos estos temas en mi centro estaban invisibilizados, no tenían nombre, y todo aquel que se sintiese identificado con alguno de estos movimientos no conseguía tener referentes. Pero, en 4º, una profesora tenía muy claro que un centro educativo sirve para movilizar, no a la sociedad del futuro, sino a la sociedad ya participante, y por ello comenzó a planificar actividades en las cuales se visibilizaban y promovían movimientos y referentes como los mencionados anteriormente. Este tipo de acciones son las que quiero llevar a cabo cuando yo sea profesor” (J.P.L)

Además de identificar historias relevantes, el diálogo que se establece entre el conocimiento del alumnado y el conocimiento académico permite, de nuevo, re-contar la profesión para pensar otra forma de hacer las cosas. Otra alumna ilustra este proceso:

“Organización Educativa de Centros e Instituciones comenzó siendo una asignatura cuyo nombre ya me echaba para atrás y al final, ha sido la que más ha gustado del cuatrimestre [...] Algo que me ha ayudado mucho ha sido el hecho de asociar los contenidos teóricos con experiencias más reales. No ha habido ni una sola clase en la que aquello que tratábamos no supusiera un recuerdo de mi extensa experiencia escolar [...] Estas clases me han ayudado a tener claro el tipo de profesora en la que quiero convertirme.” (S.G.M.)

3.3: Las historias que hay detrás de cada uno de nosotros importan

Uno de los aspectos más relevantes que se ponen en juego, desde la perspectiva del alumnado, es sentirse reconocido y valorado en tanto portadores de conocimiento. No solo nos contamos historias, sino que reconocemos a la persona presente en las mismas. Frente a un planteamiento curricular, centrado en el contenido académico y en la formulación teórica, construir la subjetividad desde la propia experiencia permite poner en valor lo más esencial de la acción educativa: la persona. Más allá de metodologías, técnicas o estrategias didácticas, la educación se resuelve en cada sujeto y las relaciones que establece. Así nos lo cuenta esta alumna cuando plantea lo siguiente.

“En nuestro primer día de clase entendimos que es necesario conocer y comprender todos los contextos personales para lograr estimarlos, porque aquello que

no se conoce no se valora [...] Considero que es la mejor forma de deconstruir nuestra percepción sobre la organización educativa. Porque las historias que hay detrás de cada una de nosotras importan.” (M.S.V.)

3.4: La diversidad enriquece.

Pensarnos como sujetos portadores de conocimiento y de valores nos permite, igualmente, poner en evidencia la diferencia como componente esencial de una propuesta educativa transformadora. Cada uno, cada una, como decíamos, llega a la universidad con su relato de escuela, unilateral, sesgado desde los contextos particulares, que resalta el componente homogéneo y uniforme de la escuela. Podemos decir que cada una y cada uno, llega con una lente, normalmente convexa, que cierra la mirada a lo particular. Dialogar con otros relatos y con otras experiencias abre la mirada convirtiendo la lente en cóncava, haciendo que las miradas se abran para abarcar más realidades. Se genera la posibilidad de pensar desde la diversidad y la diferencia. Nos lo narra este alumno:

“Quizá, si no hubiese estudiado ciertos colectivos en esta asignatura, hubiese sido una de esas docentes que persigue que todo su alumnado sea igual por el simple hecho de que es lo que socialmente se considera como “normal”. ¿Acaso esas diferencias me perjudican? La realidad es que he podido tomar conciencia de primera mano de que la diversidad enriquece.” (M.G.M.)

Especialmente en el ámbito del grupo de orientación del MAES, es importante como introducen la idea de la inclusión en la formulación de sus relatos y en la elaboración de su narrativa en relación con la educación. Es importante que el discurso del alumnado, en todos los grados, incorpore de forma clara, este contenido, de forma que lo haga visible, y por tanto viable en su futuro profesional. Afirma un alumno de primaria:

“Es importante apostar por una escuela inclusiva como espacio para mejorar la sociedad, donde el alumnado aprenda y se desarrolle íntegramente mediante la convivencia y la cooperación. Como futuros docentes, debemos respetar y agradecer la diversidad sociocultural de los centros escolares, no intentando homogeneizar ni limitar las diferencias que caracterizan a cada discente y que los hace únicos.” (A.C.)

3.5: Cada persona es una oportunidad de aprendizaje

Por último, nos parece importante el valor que el alumnado le está dando a esta perspectiva de formación, de forma que se perciba el compromiso que representa para ellos y ellas el hecho de enfrentarse con su relato y su significado en su trayectoria personal, profesional y formativa. Un alumno lo expresa de forma clara:

“La asignatura comenzó a tener sentido para mí en el momento en el que tuvimos que redactar nuestra experiencia educativa, donde pude analizar y ser consciente de los problemas que trae consigo una educación tradicional, como puede ser la ansiedad por no llegar a unos objetivos marcados, y cómo esto deja huella en la persona. Tras esto llegué a la conclusión de que en el caso de que llegue a ser docente no quiero impartir este tipo de metodología en mis clases, por lo que pueden llegar a sentir los alumnos y alumnas”.

Destaca el valor que le dan al diálogo con los compañeros y compañeras y la necesidad de afrontar un trabajo colaborativo. Sólo así es posible avanzar en la construcción de un conocimiento “otro” de la profesión. En definitiva, esta forma de trabajar supone una experiencia diferente de aprender que permite la construcción de una subjetividad “otra”, más allá del contenido y el conocimiento presente en el relato. Hay una experiencia diferente que propicia otro relato y, por tanto, otra forma de hacer.

“Esta asignatura nos ofrece la oportunidad de conocer en profundidad cómo se organizan las instituciones educativas partiendo desde nuestra propia experiencia, hecho que considero totalmente enriquecedor, pues bajo mi punto de vista, gracias a las diversas experiencias que cada uno/a tenemos en éstas, podemos analizar diferentes aspectos que se dan en la escuela y que quizás el/a otro/a no ha vivido o no se ha percatado durante su experiencia educativa. Por ello, un gran aprendizaje que me llevo de esta asignatura ha sido el descubrimiento y el cuestionamiento constante que ha surgido al compartir con mi grupo de trabajo nuestras diversas experiencias y vivencias por la escuela. Este hecho, ha supuesto que desarrolle mayormente mi pensamiento crítico, pues me he percatado de situaciones o aspectos que cuando estaba en la etapa del instituto no me cuestionaba y, sin embargo, ahora entiendo y cuestiono” (D.).

4. DISCUSIÓN

Según Freire (2006), “el mundo no es, el mundo está siendo” (p. 100). Estableciendo una analogía, podríamos afirmar que la identidad docente tampoco *se hace*, sino que *se va haciendo*. Se va construyendo cuando los/as estudiantes que aspiran a convertirse en futuros/as profesionales de la educación logran encontrar sentido a lo que están aprendiendo diariamente en la universidad, a partir del proceso de re-contar su relato. Acceden, de este modo, a un conocimiento “otro”, que les permite construir subjetividades transformadoras y disruptivas en relación con el modelo hegemónico

(Rivas, 2014). Al compartir, analizar, comparar y confrontar las diferentes historias de vida, los/as estudiantes descubren que las instituciones educativas dejan huella y que los/as docentes son figuras clave en este proceso. De este modo, surge el interés natural por preguntarse ¿qué tipo de profesor/a quiero ser?

Se pone en juego, de este modo, lo que entendemos como “conocimiento profesional sedimentado” (Rivas, 2018). Esto es, la experiencia escolar, como vemos, supone un primer aprendizaje profesional basado en la experiencia como estudiante, por tanto, sometido a las lógicas de poder y autoridad propias de la condición escolar. Las evidencias anteriores ponen de manifiesto, por un lado, como esta socialización seminal está teniendo lugar, y por otro, que el proceso narrativo permite que esta aflore y se cuestione a partir de su “confrontación” con otros relatos o con otras narraciones de otro tipo (académicas, experiencias alternativas, etc.).

Igualmente, el trabajo narrativo del alumnado muestra como estos relatos trascienden la anécdota particular, para mostrar el funcionamiento global del sistema educativo. Holográficamente, cada relato pone de manifiesto una realidad compleja, conflictiva, institucionalizada. Expresiones como “siempre se ha hecho así”, o cuando explica las ausencias de ciertos contenidos en la escuela, por ejemplo, muestran como los relatos suponen una lectura de cada sujeto del contexto en el que ha desarrollado la experiencia. Por tanto, la contiene y la manifiesta, tal como nos muestra Clandinin (2013) cuando nos dice que vivimos a través de historias institucionales, personales y sociales que concretan los escenarios en los que se escriben.

La posibilidad de transformación de estos relatos supone pensarlos como “performativos” (Rivas, Leite y Cortés, 2017). Recontar las historias escolares supone otra forma de actuar y de hacer escuela, de acuerdo con el principio de que la realidad se construye desde el relato que hacemos de ella. Entraríamos en la última fase que nos mostraba Clandinin (2013), del re-vivir. Planteado de una forma más radical, atendiendo a la perspectiva decolonial, hablaríamos de un re-existir (Walsh, 2013). Esto es, otra forma de construir mundo desde una visión radicalmente humana y ligada al sistema natural y social que habitamos.

En síntesis, a través de los relatos de experiencia escolar que hemos manejado, podemos afirmar que lo narrado, de forma escrita e individual, toma vida propia en un contexto de aprendizaje colectivo en el que todas las aportaciones, comunes y encontradas, se tienen en cuenta, repercutiendo en el desarrollo que tiene el sentido de la colectividad para la construcción identitaria de los/as futuros/as docentes.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo desarrollado en este trabajo, la profesión docente pensamos que donde principalmente se gesta es en el conjunto de experiencias en relación a lo educativo, por las que el alumnado pasa a lo largo de su trayectoria, como alumno o alumna en la escuela y en los centros de formación docente. A menudo se ha considerado que los docentes noveles tienden a repetir las prácticas que tuvieron otros docentes, en una especie de proceso de emulación de aquello que percibieron como el ejercicio de la profesión. En nuestra opinión es más que esto: Es un proceso continuado de construcción de la subjetividad como docentes. Por tanto, una forma de incorporar estas prácticas a sus sistemas de hacer y pensar. En definitiva, es una forma de socializarse en una cultura de la cual forman parte, más allá de lo que pueda ofrecer cualquier teoría educativa, psicológico o sociológica.

De acuerdo con este planteamiento, pensamos que sería necesario una revisión de los planes de formación del profesorado (Rivas, Cortés y Márquez, 2018), que incidieran más en generar experiencias educativas significativas, en entornos escolares con proyectos educativos relevantes, rompiendo con las lógicas academicista, tecnocrática, positivista y reproductora en la que actualmente estamos instalados. No tiene sentido seguir estructurando el currículum de los grados de primaria, infantil, pedagogía o MAES en asignaturas cerradas en un formato escolarizado, sabiendo, como sabemos, que esto solo conduce a un modelo de reproducción. Estaríamos ante el escenario de la educación superior, como una realidad distópica, como sugiere Giroux (2018), que no hace sino dejar cancha libre al avance neoliberal en educación.

REFERENCIAS

- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin I. y Lincoln N. (coords). *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Corona-Berkin, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.

- Denzin I. y Lincoln N. (coords). *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intringulis*, 6, 33-47.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Llomovatte, S. (dir.); Juarros, F.; Naidorf, J. y Guelman, A. 2006. *La vinculación Universidad - Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública*. Miño Dávila.
- Rivas, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar, *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112
- Rivas, J.I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social, *Espacios en blanco, serie indagaciones*, 28(1), 13-32
- Rivas, J.I., Cortés, P. y Márquez, M.J. (2018). Experiencia y contexto. Formar para transformar, en C. Monge y P. Gómez (coords.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. (pp. 109-124), Síntesis.
- Rivas, J.I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2017). Building democratic relationships at school? Families, students and teachers in context, en K. Borgnakke, M. Dovemark, S. Marques da Silva (coords.), *The postmodern professional: Contemporary learning practices, dilemmas and perspectives* (pp. 73-91), The Tufnell Press.
- Rivas, J. I., y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de revivir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala

CAPÍTULO 29.

**MUSICOTERAPIA Y FORMACIÓN DE PROFESORADO: CUALIDADES
COMPARTIDAS**

Nataliya Filenko

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Musical actual está pasando por momentos críticos. Se cuenta con unos modelos curriculares que priorizan unas materias en detrimento de otras por considerarlas menos importantes, esto ocurre con la Música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El hecho del fenómeno de deterioro de la Educación Musical es una tendencia no solo de España sino que parece ser global (Aróstegui, 2016) y debería convertirse en preocupación para todo el profesorado, tanto formador de formadores como a quienes están en activo en los centros de educación obligatoria.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EES) es un referente relevante para la mayoría de los países como forma de iniciar reformas y cambios en sus modelos de Enseñanza Superior. No obstante, en este EES, para el cual la Música, las Artes y las Humanidades son parte inherente de su proyecto educativo en todos los niveles, se encuentran en su diseño y desarrollo curricular en una posición altamente controvertida (Porta, 2014). Es decir, hay una larga lista de problemas y obstáculos con los que se encuentra la Educación Musical: por ejemplo, en ocasiones, se mantienen modelos educativos del siglo pasado en vez de producirse adaptaciones de las enseñanzas al actual contexto sociocultural; además, las reformas y cambios en la educación son lentos y el profesorado que está implicado y trata de buscar nuevas direcciones, se encuentra en minoría vulnerable (Paynter, 1999); también, se detectan discrepancias entre las necesidades sociales y los contenidos de la Educación Musical (Jones, 2008). Esto último no solo atañe a la Educación Musical, sino a otras especialidades, que también se encuentran con problemas de lo que podría llamarse “validez” de sus contenidos de cara al desarrollo social de la persona.

Así que, las reformas y modernizaciones educativas no garantizan y tampoco brindan la estructura necesaria y adecuada y su implementación para ejercer la enseñanza de la asignatura de Música en la ESO. También, los contenidos que se proponen no cubren las necesidades del alumno contemporáneo: por una parte, hay una excesiva propuesta en

cuanto al contenido; y, por otra, en muchas ocasiones es inadecuado, debido al rápido aumento y envejecimiento de la información, lo que no aporta ningún beneficio (porque cantidad no significa calidad).

Como es de suponer, para responder a las necesidades tanto del futuro profesorado en el proceso de su formación como, en consecuencia, del alumno de ESO, teniendo en cuenta los problemas mencionados entre otros, la pedagogía musical debería anticiparse previendo el desarrollo y los cambios de la sociedad para proporcionar conocimientos acordes con la actualidad y la necesidad del alumnado. Por otra parte, debería ofrecer un contenido que tenga la relevancia y el valor vital para toda persona involucrada en el proceso de Educación Musical. Por lo tanto, en la actual situación educativa, es imprescindible poder determinar las posibilidades de una clase de Música, como medio para la integración de nuevos conocimientos que respondan a las necesidades tanto del profesorado como del alumnado, lo que a su vez requiere una reformulación de los planteamientos didácticos.

El presente trabajo expone una propuesta metodológica para la integración de los conocimientos sobre la influencia de la música en la salud mental y física de la persona, atendiendo al proceso de formación del futuro profesorado de Música de ESO, mediante la creación de una base teórico-metodológica para la elaboración de los contenidos teóricos y prácticos destinados a la clase de música. Todo esto tomando como base fundamental los avances científicos teóricos y prácticos de la Musicoterapia, extrapolándolos e integrándolos, según su adaptación, conveniencia y eficiencia en el proceso didáctico educativo.

El principal objetivo consiste en argumentar teóricamente y verificar experimentalmente la eficacia de los conocimientos sobre la influencia de la música en la salud mental y física de la persona como base de conocimientos pedagógicos del profesorado de Música en el proceso de su formación. Tiene como finalidad plantear las posibilidades de una experiencia interdisciplinaria que ofrezca al futuro profesorado de Música la adquisición de nuevos conocimientos y competencias que proporcionan una visión y evaluación crítica respecto a la música, comprensión del producto musical como un fenómeno que tiene un impacto en la salud humana. Esto, a su vez, podría contribuir a la prevención, protección y fortalecimiento de la salud mental y física de la persona.

Se insta sobre la necesidad de apoyar al profesorado de Música de ESO que está interesado en adquirir conocimientos interdisciplinares, así como de potenciar tanto el proceso de su formación como en consecuencia, en la enseñanza de la asignatura de

Música. Se quiere ofrecer enfoques innovadores, crear y sentar los fundamentos de una Pedagogía Musical vigente, cuyas actualizaciones modernas y acordes tanto con los tiempos como con los cambios sociales y educativos; proporcionando diferentes alternativas de los conocimientos y de la experiencia, para que el maestro pueda elegir a la hora de impartirlos, aquellos que según él son relevantes para los alumnos.

Todo esto, a su vez, contribuirá a un mejor y más profundo conocimiento de la fusión de la Educación Musical y de la Musicoterapia, que crea efectos significativos y beneficiosos en la adquisición de saberes. De esta manera, se favorecerá un mejor desarrollo mutuo y un más profundo enriquecimiento de ambas áreas de estudio y el crecimiento y fortalecimiento de estas.

2. MARCO TEÓRICO

La tendencia de integración de los conocimientos interdisciplinarios está en aumento; además, las ciencias también se están convirtiendo en dominios interdisciplinarios. El concepto de la interdisciplinariedad puede definirse como relaciones de acción recíprocas entre diferentes disciplinas (Pérez Matos & Setién Quesada, 2008). Atendiendo a esto, se podría considerar que la didáctica de la música es transdisciplinar, comprendiendo este proceso como aquel donde los límites de cada disciplina trascienden para atender problemáticas concretas desde multitud de perspectivas, siempre con la intencionalidad de generar un nuevo conocimiento compartido (Peñalba, 2017).

El futuro profesorado de Música, en el proceso de su formación, debe adquirir conocimientos transdisciplinarios basados en argumentos científicos para poder fundamentar su práctica educativa y para aportar la relevancia a la disciplina, por una parte. Y, por otra parte, para resolver problemas complejos y no estándares, debe tomar decisiones operativas en cuanto a la elección de los contenidos alternativos, de cara a ser un docente intelectual y psicológicamente preparado para innovaciones: adquisición, integración e implementación de conocimientos innovadores, capaz de elegirlos, analizarlos, enfocarlos de una manera útil y aplicable en situaciones reales, evaluarlos de forma independiente y adecuarlos a la realidad e intereses del alumnado. En este sentido, Porta (2014) afirma que el desarrollo del conocimiento debe ser una de las grandes metas de la Educación Musical.

2.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La situación de emergencia que vivimos ante la actual pandemia exige la búsqueda de soluciones emergentes en la educación y formación del profesorado. Esto supone un gran reto, puesto que el profesorado debe cumplir con el objetivo de atender las necesidades actuales del alumnado, ayudándole a enfrentarse con todos los impactos, influencias y consecuencias derivadas de dicha situación, además de las propias de su correspondiente área de conocimiento. De modo que, consideramos que los conocimientos sobre la influencia de la música en la salud mental y física de la persona son imprescindibles tanto en esta compleja situación como durante toda la vida humana. Nuestra propuesta sitúa los conocimientos respecto la música como una herramienta de prevención, protección y fortalecimiento de la salud, como un recurso de gran utilidad para la innovación didáctica en un sentido muy amplio.

La contribución de la música en el desarrollo físico, la salud y el bienestar está confirmada desde áreas como la neuroeducación (Requena et al., 2021), las neurociencias (Bartlett, 1996; Koelsch, 2011; Peñalba, 2017) y la Musicoterapia (Armas Torres et al., 2017). De hecho, las neurociencias constituyen una base teórica sustancial en los estudios sobre la musicoterapia.

Hallam (2010), en base a sus revisiones realizadas, defiende la idea de que la música se relaciona con aspectos como la relajación física, la reducción del estrés, el buen estado anímico, el bienestar emocional y físico, entre otros. Siendo considerados la calidad de vida, el bienestar y la salud como derechos universales más relevantes que la adquisición de conocimiento y, por ende, una prioridad en el contexto educativo (Peñalba, 2017).

Numerosos autores defienden la importancia de la Educación Musical como un proceso de búsqueda del desarrollo completivo del infante, afirmando de esta manera que la música puede ser una herramienta para conseguir un objetivo y no ser un objetivo en sí mismo (Hargreaves, 1998). Por ende, el proceso enseñanza/aprendizaje debe concentrarse en optimizar el desarrollo integral estimulando al alumnado en todos los niveles: emocional, intelectual, físico, mental, cognitivo, ético y estético, moral etc., enfocándose en una proyección educativa que rebase los propios límites y objetivos. Así, en el proceso de formación de futuro profesorado de Música el acento se debe establecer en preparar docentes capaces de ayudar a sus discentes a comprender y asimilar la música como una herramienta eficaz para su autoconocimiento, autodesarrollo, autoprotección, en la formación de una personalidad en armonía consigo misma, con el entorno y con los demás, y también como un medio de protección de la salud.

Para cumplir con el objetivo de nuestra propuesta, resulta imperativa la necesidad de crear una base teórico-metodológica para elaborar los contenidos que serán impartidos en las aulas. Aprovechando los avances de la Musicoterapia, ofreciendo una experiencia interdisciplinaria que pueda proporcionar al profesorado de Música la adquisición de conocimientos y competencias desde una perspectiva innovadora y original.

A pesar de que la tarea del profesorado en Educación Musical no cumple una función terapéutica, debe responder a la diversidad funcional del alumnado, además, Musicoterapia y Educación Musical amplían cada vez más sus límites, en búsqueda de aportaciones mutuas para facilitar el desarrollo completo del alumnado. Como afirma Peñalba (2017), los beneficios de la música como terapia son extrapolables a la educación, puesto que la educación trata de formar personas que convivan en sociedad y la clave para ello pasa por un desarrollo personal crítico, sensible, creativo e imaginativo.

2.2.MUSICOTERAPIA

Desde la prehistoria hasta la actualidad, la música se ha utilizado como una herramienta para mejorar la salud y la calidad de vida de las personas. Pero, solo desde los años 50 del siglo XX se está llevando a cabo una relevante y sistemática recogida de información a través de estudios acerca de los efectos que ejerce la música sobre el ser humano a nivel fisiológico (Bartlett, 1996), emocional (Martí Augé, 2000; Requena et al., 2021), cognitivo (Peñalba, 2017), social (Gaston, 1968), espiritual (Aldridge, 1999; Alvin, 1990), entre otros. Estos estudios establecen la base de la ciencia conocida actualmente como Musicoterapia que, a su vez, se define según el ámbito de aplicación, en función del colectivo con el que se trabaja.

Una definición detallada por la institución más antigua de la profesión, National Association for Music Therapy (NAMT): se definiría como la utilización de la música orientada a la consecución de objetivos terapéuticos, tales como la restauración, el mantenimiento y la mejora de la salud mental y física. Consistiría en una aplicación sistemática de la música, por parte del musicoterapeuta y en un contexto terapéutico, con la finalidad de facilitar cambios conductuales. Estos contribuirían a que el individuo mejorase su contacto con el mundo y consigo mismo, facilitándose así su adaptación social (Martí Augé, 2000).

En la Musicoterapia, hay métodos y procedimientos que son resultados de investigaciones científicas en los ámbitos musical (antropológico, sociológico, psicológico, histórico), terapéutico (biológico, neurofisiológico, médico, psiquiátrico, de

educación especial, de marginación social) o musicoterapéutico (efectos de la música sobre el ser humano, efectividad de la musicoterapia en los distintos cuadros clínicos, etc.) (Poch, 2002).

Según Del Campo (1997), el concepto de Musicoterapia precisa ser redefinido, en aras de ampliar su campo de aplicación. Se trataría de entenderla como un proceso más global e integrativo de todas las situaciones en las que se emplea la música para ayudar a la evolución de la persona (Del Campo, 1997). De modo que, la Musicoterapia como ciencia y como terapia puede resultar un campo lleno de posibilidades para la Educación Musical en la búsqueda de conocimientos interdisciplinarios para la protección y el fortalecimiento de la salud. Entre los individuos que se pueden beneficiar de la Musicoterapia, encontramos a personas de cualquier edad y condición o estado de salud. Además, la Musicoterapia y enfermedad no tienen por qué estar siempre relacionados, porque también pueden aplicarse con personas que no padecen ningún daño físico o mental (Armas Torres et al., 2017).

Así pues, en nuestra opinión, tanto la Musicoterapia como la Educación Musical, aunque son áreas de conocimiento diferentes, pueden beneficiarse mutuamente de sus investigaciones teóricas y prácticas y de la transferencia de los avances de los resultados. Consideramos que los avances de la Musicoterapia respecto a la influencia de la música en la salud pueden extrapolarse e integrarse en el proceso de formación de futuro profesorado de Música, adecuándolos a la realidad y la necesidad del alumnado. Para ampliar su visión sobre el fenómeno musical y valorarlo desde una perspectiva más abierta, dinámica y crítica relacionando la música como un agente terapéutico y de promoción de la salud.

3. MÉTODOLÓGÍA

Se ha llevado a cabo una investigación bibliográfica sobre las bases de fundamentos histórico-filosóficos, neurocientíficos, musicoterapéuticos respecto a la música como un fenómeno que tiene influencia en la salud física y mental de la persona.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El hecho de ofrecer conocimientos sobre la música como un recurso terapéutico y eficaz para la protección, prevención y fortalecimiento de la salud contribuye, en cuando al aspecto preventivo e informativo, a:

- Proporcionar la información acerca de la influencia tanto positiva como negativa sobre el estado físico y mental.
- Prevenir alteraciones psicoemocionales.
- Formar las emociones positivas y aprender gestionarlas (tanto positivas como negativas).

Debemos acentuar una peculiaridad del carácter del aspecto informativo y preventivo, en la actualidad.

La difusión actual de la música ha logrado llegar a todos los ámbitos de la vida humana y su influencia deja huellas a nivel psicofisiológico del ser humano, especialmente de los adolescentes. En los medios de comunicación y últimamente en las redes sociales, el dominio de la música es abrumador, lamentablemente tanto su valor como su influencia sobre la esfera psicoemocional no se toma desde el punto de vista crítico, a pesar de que esta influencia puede tener profundas consecuencias disruptivas y degenerativas.

La música juega un papel importante en la socialización y en la formación de la identidad del alumnado adolescente. Para ellos, es un símbolo de búsqueda de su identidad y autonomía. Escuchar música y ver vídeos musicales son dos de los oficios más relevantes durante la adolescencia. Atendiendo a esto, el uso de la música cumpliría diferentes objetivos, tales como: identificación con sus amigos, formación de una identidad independiente de la de sus padres o como forma de relajación, autoconocimiento o huida y/o protección del sentimiento de soledad (Redondo, 2005). Además, la música produce un relevante impacto psicológico, es decir, no solo influye en los cambios en las conductas de las personas, y en la sociedad, sino también hay cambios internos. También existen datos que exponen que, entre los 12 y los 17 años, los adolescentes escuchan música durante 10.500 horas, un tiempo similar al transcurrido en el colegio (Armas Torres et al., 2017). Así que, las influencias de la música son muy amplias en la vida y en la sociedad.

Por consiguiente, es imprescindible proporcionar conocimientos a este alumnado adolescente acerca de que la música puede ser como una especie de entretenimiento y una herramienta terapéutica y, a la vez, puede ocasionar efectos psicotrópicos. De modo que, es necesario ser crítico y selectivo al escoger y escucharla, ya que la música puede distorsionar su identidad e influir en su conducta de manera negativa. En nuestra

consideración, la Musicoterapia puede aportar relevantes contribuciones a la Educación Musical desde dicha perspectiva.

5. CONCLUSIÓN

La integración de los conocimientos actuales sobre la influencia de la música en el proceso de formación de futuro profesorado de ESO, requiere una incorporación inmediata. Esta consideración parte del hecho de que ofrece una experiencia interdisciplinaria que puede fomentar la adquisición de conocimientos y competencias desde una perspectiva innovadora, original y emergente para la prevención, protección y fortalecimiento de la salud de la joven generación y, por consiguiente, de la sociedad.

REFERENCIAS

- Aldridge, D. (1999). *Music therapy in palliative care: New voices*. Jessica Kingsley Publishers.
- Alvin, J. (1990). *Musicoterapia*. Paidós Educador.
- Armas Torres, S., Maita Zegarra, R., & De la Calle Aramburu, L. (2017). *Manual de Musicoterapia aplicado a la salud, educación y desarrollo personal*. Amarú.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. In *Arts education policy review* (pp. 96-103).
- Bertlett, D. (1996). *Psychological responses to music and sound stimuli*. Handbook of music psychology.
- Del Campo, P. (1997). *La música como proceso humano*. Amarú.
- Gaston, E. T. (1968). *Music in therapy*. New York: Macmillan.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Jones, P. (2008). Preparing music teachers for change: Broadening instrument class offerings to foster lifewide and lifelong musicing. *Visions of Research in Music Education*, 12(1).
- Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception-a review and updated model. *Frontiers in Psychology*, 2, 110.
- Martí Augé, P. (2000). Visión general y teoría de la musicoterapia. En Betés de Toro, M. (Ed. O. Coord.). *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 287-300). Ediciones Morata.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Ediciones Akal.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.

- Péres Matos, N. E., & Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliográfico-informativa. *ACIMED*, 18(4).
- Poch, S. (2002). *Programa de Formación para mediadores en Musicoterapia y Discapacidad. Introducción a la Musicoterapia*. Madrid: Confederación ASPACE, FEISD, Confederación Autismo España.
- Porta, A. (2014). *La Educación Musical y su difusión científica. Una forma de aproximación a través el análisis de contenido*. In ACTAS DEL PROGRESO.
- Redondo, A. (2005). *Papel de la música en los jóvenes*. Recuperado de [Http://Wwww.Scptfr.com/Microsites/Congreso_AEP_2000/Ponencias-Htm/Antonio_Redondo](http://www.scpfr.com/Microsites/Congreso_AEP_2000/Ponencias-Htm/Antonio_Redondo).
- Requena, S., Carnicer, J., & Calafell, M (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, 2(3), 22-29.

CAPÍTULO 30.

**CUERPO Y EDUCACIÓN. NARRATIVAS DE LO CORPORAL EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS**

M. Esther Prados Megías, María Sánchez Sánchez, Kelly Hernández Mite, Paloma Bustamente Garin, María Jesús Lirola Manzano.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación narrativa biográfica permite profundizar en las experiencias de las personas desde su subjetividad. Considerar la voz de estas, sus experiencias, pensamientos, emociones y acciones nos permite indagar, conocer y comprender los contextos en los que se desenvuelven las personas, dando sentido y significado a las experiencias narradas. Por tanto, comprender la investigación desde sus contextos reales permite profundizar en cuestiones de tipo ético, social, cultural, político, educativo... y el modo en cómo ello modela las acciones, decisiones y afecta a las vidas de las personas (Rivas, 2014). Desde esta perspectiva, el cuerpo se afecta y es afectado, por tanto un cuerpo encarnado, un cuerpo que trasciende lo meramente físico y carnal y que se construye más allá de lo instrumental. En este sentido, indagar en las narraciones dan la posibilidad de entrever elementos que permiten hacer del cuerpo un espacio de convergencia discursiva e implica comprender diferentes concepciones que se han ido construyendo en relación a lo corporal y, por tanto, considerar al cuerpo como centro del proceso educativo (Aldana, 2019). Este trabajo presenta diferentes modos y sensibilidades de abordar lo corporal en el ámbito educativo, las cuales aportan elementos claves para comprender las estrategias, discursos y prácticas que median entre el cuerpo y los diferentes escenarios educativos. De ahí que hablemos de cuerpos sensibles, donde el foco de comprensión se sitúa en una pedagogía de los saberes (Planella, 2017) y de la experiencia (Ruiz et al., 2020). Ello permite aportar discursos y prácticas educativas basadas en procesos de creatividad, educación emocional, diversidad y resiliencia, así como, modos de expresión, comunicación y relación desde una perspectiva crítica y reflexiva en Educación.

En el imaginario e ideario del campo de la Educación Física y Corporal, se puede decir que el cuerpo siempre está de “moda” y es un “omnipresente”. Por otra parte, lo corporal es una realidad también presente en el mundo de las redes sociales y en los medios de comunicación, y es habitual que su presencia, tanto visual como discursiva,

haga referencia al cuidado corporal en términos de salud/enfermedad, belleza/moda, deporte-práctica deportiva/sensaciones extremas (Prados y Rivas, 2017). El cuerpo se nos presenta bajo modelos, la mayor parte de las veces inalcanzables, que se filtran en nuestra sensorialidad como modelos a reproducir, alcanzar, imitar, copiar... Pero también el cuerpo, desde un punto de vista pedagógico, está destinado a ser un espacio de relación, afectividad, diálogo y expresividad que da sentido a la experiencia educativa (Contreras y Pérez, 2013).

El objetivo de este escrito es presentar el trabajo que se ha venido desarrollando en diferentes proyectos de investigación, todos ellos bajo el paraguas de la investigación biográfica narrativa, situando el foco en las narrativas corporales en torno a:

- La experiencia corporal como oportunidad para comprender qué piensan, sienten y qué les sucede a las personas en sus procesos de aprendizaje. En los relatos destaca lo emocional, lo afectivo y lo relacional como huellas imborrables que dan sentido a la práctica educativa.
- La reflexividad sobre la práctica educativa como un elemento clave para llevar a cabo transformaciones reales en las aulas en las que se implica a las personas en procesos creativos y expresivos. En este sentido, la dimensión expresiva corporal y comunicativa del cuerpo es un elemento clave para crear espacios de diálogo.
- Las narraciones en primera persona evidencian experiencias vividas y grabadas en la interioridad de estas que nos hacen comprender cuestiones sobre diversidad, resiliencia, sororidad, emancipación, etc., todo ello como claves de resistencia y transformación en el aula.

2. MÉTODO

El posicionamiento de este trabajo parte de la perspectiva de investigación narrativa, no sólo como herramienta, sino como una posición epistemológica, ontológica, ética, ideológica y política, ya que investigar narrativamente implica una forma de construir conocimiento y ser conocimiento (Clandinin, 2013). Utilizamos los relatos, narraciones o historias de vida como instrumentos que constituyen y construyen realidad, por tanto, son a la vez forma y contenido. Y en la medida que los relatos se constituyen y se construyen con la participación de todas las personas que participan en la investigación, estas también se configuran como agentes de transformación social y educativa (Prados y Rivas, 2017).

2.1. Participantes

Hablamos de tres investigaciones en curso. Una de ellas, focalizada en dos historias de vida de dos maestras de primaria de la Comunidad andaluza (España), que desarrollaron su actividad docente y profesional durante el último período de la dictadura franquista y la transición a la democracia. Otra investigación se sitúa en la ciudad de Guayaquil (Ecuador). El estudio profundiza en las creencias y concepciones sobre la Educación Física a partir de los relatos de quince docentes en ejercicio -noveles y consolidados-. Una tercera investigación centra su estudio en los relatos de tres personas de escuelas públicas de la región de Magallanes (Chile) en contextos de discapacidad: un maestro de Educación Física que tras un accidente sufrió la amputación de un brazo y parte de pierna, una maestra de Educación Física que trabaja en un centro de rehabilitación con estudiantes discapacitados y una estudiante de 13 años, ciega.

2.2. Instrumentos de investigación

En los diferentes procesos de investigación se han utilizado los siguientes instrumentos de recogida de información:

Entrevistas en profundidad, entendiendo estas como un proceso de encuentro narrativo (Leite et al., 2019), igualitario y democrático entre investigadora y participantes. Se han analizado un total de 37 entrevistas. También se ha realizado una entrevista grupal con 9 estudiantes generando diferentes microrrelatos.

Observación participante en colegios de la ciudad de Guayaquil y en clases de diferentes asignaturas del plan de estudios de la Universidad de Guayaquil de la carrera de Educación Básica durante un curso académico. También se ha realizado observación participante en tres centros educativos de la región de Magallanes (Chile) a lo largo de los cursos escolares 20/21 cuando la pandemia lo ha permitido.

Análisis de materiales como recuerdos del alumnado, cartas, dibujos, fotos, libros y textos (Hernández y Aberasturi, 2014)

2.3. Análisis de las informaciones

Las informaciones recogidas han sido transcritas y posteriormente se ha llevado a cabo un proceso de devolución a las personas participantes. A partir de ahí, se van construyendo los diferentes relatos de experiencia educativa (Cortés, 2012 y Suárez y Dávila, 2018). La escritura de cada relato conlleva reconocer, (re)significar y (re)construir sus historias de vida desde sus experiencias (Pérez, 2013).

Los relatos se analizan a partir de núcleos de sentido que facilitan el proceso de categorización de forma emergente (Rivas, 2014). Las categorías constituyen la base para

la (co)construcción e interpretación de sus historias de vida. Las diferentes fases de análisis se explicitan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Fases del análisis

Categorías de análisis	Proceso
Transcripciones	Las informaciones recogidas en los encuentros quedan plasmadas literalmente en un documento. Devolución a las participantes
Núcleos de sentido	Se extrae el conjunto de temas que aparecen en las narraciones de cada una de las participantes, organizadas en un listado único
Categorías de análisis	Agrupación de los temas por categorías analíticas
Categorías de interpretación	Indagar en las categorías de análisis, en los contextos y vivencias de las participantes
Construcción del relato interpretativo	La construcción compartida del relato entre las participantes y la investigadora

Nota. Elaboración propia

El proceso de análisis emergente está orientado en tres dimensiones o categorías: identidades personales, identidades sociales e identidades profesionales (Leite, 2011). Presentamos en la Tabla 2 la información relativa a las categorías que se han organizado en cuatro áreas: Huellas resilientes: dibujos de vida; Prácticas creativas; El aula, un espacio encarnado; Recorridos y vivencias corporales: barreras de inclusión/exclusión y huellas *corpoemocionales*.

Tabla 2

Categorías

Categorías de análisis	¿De qué hablan las categorías?	Categorías interpretativas
Identidad personal	Relaciones personales,	Huellas resilientes
Identidad social	profesionales y de poder en	Prácticas creativas
Identidad profesional	el ámbito escolar	El aula, un espacio encarnado

El vínculo entre docentes y el alumnado	Recorridos y vivencias corporales: barreras de
Espacios de resiliencia	inclusión/exclusión y huellas
Huellas y memorias del cuerpo	corporeales
¿Ser maestra es vocacional?	
¿Por qué eligen ser maestras?	

Fuente. Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados hacen referencia a aquellas evidencias que profundizan en aspectos relacionados con el Cuerpo en contextos educativos. En este sentido, se focaliza en aquellos elementos de análisis que están estrechamente vinculados a: prácticas creativas en las que el cuerpo es el eje del aprendizaje; el aula como espacio encarnado y los recorridos y vivencias que hacen explícita la experiencia de lo corporal.

En cuanto a la categoría de *prácticas creativas* las evidencias plantean que estas se va constituyendo como un continuo flexible caracterizado por una amalgama de prácticas disruptivas, a saber, prácticas que generan, por un lado, cambios a nivel personal en cuanto a concepciones metodológicas del proceso educativo, y por otro, rupturas en los modos de hacer en el aula. En este sentido, las prácticas vinculadas al mundo de la creación artística sustituyen al tradicional libro de texto. Algunas de las prácticas que más relevancia adquieren son aquellas en las que el cuerpo ocupa un lugar central como son: dramatizaciones, expresión corporal, juegos expresivos y de conciencia corporal, teatro y clown, entre otras. La sustitución del libro por este tipo de recursos “corporales” también ha sido relevante en el caso del sistema educativo chileno en materia de adaptaciones a personas con diversidad funcional e intelectual, ya que son escasas las herramientas adaptadas a la participación en condiciones de igualdad.

Yo tenía el taller de teatro integrado en el horario. Los niños se inventaban sus propias obras y se representaban en clase (...) Hacer un teatro

donde se habla del cuerpo, se comenta lo que se vive, lo que se siente y se piensa, hace personas críticas, pero éstas no interesan. El teatro es como una medicina (Relato maestra primaria). El teatro y la expresión corporal es muy importante para los niños, por la relación con los compañeros, son experiencias que marcan toda la vida. Todas las alumnas tenemos algo en común, la creatividad (Relato grupal estudiantes).

¿Cómo enseñas a una niña ciega a leer y a escribir si no tiene la máquina perkins ni el colegio tiene el software (jaws) que lee texto?, las profes crean otros instrumentos y dinámicas para que los niños puedan entender (Relato de una madre).

En la ciudad de Guayaquil se aprecian insuficiencias en los niveles de motivación del profesorado y del alumnado ya que todo es muy tradicional en educación física. Hay poca cultura de movimiento y es necesario que esté más conectado con prácticas creativas (relato profesor secundaria).

En este sentido, el uso de prácticas creativas implica romper la unidireccionalidad en la relaciones, la memorización y el aprendizaje repetitivo, tan presente en el aula convencional y en las prácticas motrices. El espacio educativo, desde esta perspectiva, más que como un texto, se concibe como escenario, donde cada movimiento invita a explorar, crear, improvisar, participar y transformar (Díez-Palomar y Flecha, 2010), un espacio donde el cuerpo en movimiento da pie al conocimiento.

En cuanto a la categoría, *el aula, un espacio encarnado*, el aula-patio-gimnasio no sólo se configura como un espacio físico a ocupar y organizar, sino como un lugar en el que acontecen encuentros y relaciones que van dando sentido a la idea de encarnar -habitar- el aula. En este sentido, las evidencias muestran que la presencia de las personas -docentes y alumnado- van creando lazos y vínculos donde la distancia espacial, el lenguaje corporal y la comunicación gestual son símbolos subjetivos importantes a tener en cuenta, en aras de generar participación, atención y una colaboración más horizontal,

Mi papel no era más importante, sino que yo era una más, ellos tenían un trabajo y yo tenía otro distinto. La técnica que he seguido siempre ha sido de colaboración, de ayuda, de tolerancia (...) Era una relación entre personas, cada una tenía allí su cometido, su trabajo (Relato maestra primaria). Animaba a los niños a escribir de lo que quisieran. Se trataba, simplemente de que colocarás en tu clase una caja para los textos libres y que los niños los echaran allí. Esas redacciones libres te cambiaban la clase. Luego salían a

leerlas y se trabajaba el texto que hubiera tenido más votos. Se elegía por procedimiento democrático. Después lo corregíamos entre todos y más tarde se reproducía en la pasta de imprimir y cada uno tenía su copia. Se hacía un librito y se lo leían (Relato maestra primaria).

La mayoría de las veces en un aula con niños con discapacidad el espacio del aula sale de las cuatro paredes y los niños y las familias te enseñan, hablas, escuchas y eso crea una relación que traspasa los contenidos (relato profesora de educación física).

Finalmente, la categoría de *recorridos y vivencias corporales* plantean varias cuestiones. Por un lado, las vivencias que el cuerpo recuerda están vinculadas a experiencias de exclusión desde múltiples realidades, o bien, se podría decir de cómo la exclusión encarnada ha promovido en las personas decisiones que cambian su modo de hacer y de proponer, como ser docente desde la militancia de su ser mujer. Los relatos desvelan estrategias y decisiones que rompen concepciones educativas fuertemente arraigadas en la tradición escolar. Desafían “la normalidad” de los procesos educativos de la época transformando los estereotipos típicamente femeninos en herramientas para educar en valores como la libertad, el respeto y la empatía (Serra, 2018).

Hemos aprendido sobre todo la empatía, poder hablar con cualquier persona de cualquier tema, aunque nos desagrade, siempre y cuando tengamos educación (Relato grupal alumnas). Era una maestra cercana, una mujer con mayúsculas. Nos ha dado educación en valores, en tolerancia, en humanidad, en respeto y nos ha enseñado a amar la escuela (Relato alumno).

Por otro lado, podemos hablar de resiliencia corporal en la medida que el cuerpo aprende modos para afrontar determinadas resistencias de forma creativa. Algunas situaciones de diversidad funcional, intelectual y afectiva muestran cómo desde los testimonios y prácticas educativas se trasluce una enseñanza basada en el respeto a los procesos de aprendizaje del alumnado, fomentando la diversidad de lenguajes y cualidades (Lirola et al., 2020; Mañas, 2020). La escucha activa y la creatividad son ejes medulares en el proceso relacional del aula.

Ella sabía a cada uno lo que darle y cómo llevarlo, aunque algunos tuviesen menos nivel o tuviesen algún problema. Nos ponía en clase, no por nombre y apellido, sino por cómo nos podíamos sentir mejor. Ella estaba más cerca de los que estaban más retraídos para poder sacarlos adelante (...)

Siempre partía del interés de cada uno y cada niño hacía lo que le gustaba y te hacía sentir contenta y que eres libre (Relato alumna).

Por último, todo recorrido y vivencia corporal lleva implícito la experiencia emocional, sin la cual no hay proceso de aprendizaje. Plantea Aldana (2019) que sin emoción no hay escucha, ni atención ni pasión por aprender. Las emociones de un cuerpo que aprende están estrechamente vinculadas al modo en cómo el cuerpo se hace presente en el aula generando una presencia consciente, abierta a la escucha y al diálogo, acogiendo diferencias, aceptando límites y expresando sentimientos. La emoción vivida de forma consciente (Prados y Rivas, 2017) es una ventana abierta a un lenguaje corporal que invita a la participación y a la creación de dinámicas colectivas,

 Mi actitud corporal es abierta y ello es una postura ante la vida, y con los niños hay que entregarse entera. Cuando tu cuerpo está en eso, atraer a toda la clase es fácil. Existe una comunión que se produce en los grupos, una emoción que se trasvasa de unos seres a otros, que no es visible ni es medible, pero que se siente. Este camino que tomamos da felicidad, pero a la vez, exige mucho más esfuerzo, te mantiene en una tensión creativa que a la mayoría de la gente le da miedo, prepara a los niños para la vida (Relato maestra de primaria).

5. CONCLUSIONES

El cuerpo es una realidad presente e inexcusable en el aula y, a pesar de ello, ausente en los procesos educativos. (In)corporar el cuerpo en la educación sugiere una *corporeización* consciente, amable y sensorial. Los relatos biográficos contribuyen a considerar al sujeto en el centro de la investigación y, por tanto, es el centro de un aprendizaje encarnado. En este sentido, los relatos desvelan tres cuestiones a tener en cuenta: a) encarnar la experiencia desde la voz de las personas implica una educación que debe considerar la diversidad de lenguajes desde la perspectiva de género para cuestionar esquemas, discursos y prácticas sexistas; b) cuando el cuerpo tiene espacio para expresarse desde la diversidad, el aula-patio-gimnasio es un espacio propicio para crear dinámicas participativas, creativas e inclusivas; y c) el cuerpo en sus múltiples dimensiones expresivas en el aula abre caminos que invitan a incorporar las emociones, sentimientos y valores como lenguajes corporales que facilitan la comunicación y las relaciones afectivas en el aula en términos de amabilidad y amorosidad, cualidades básicas para vivir el cuerpo educando.

REFERENCIAS

- Aldana, H. [TEDxPuraVidaED] (2019). *Enseñar y aprender de los pies a la cabeza*. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hCnkIMK4Fvc>
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative inquiry*. CA: Left Coast Press
- Contreras, J. y Pérez, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 21-86). Madrid: Ediciones Morata.
- Cortés, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida. En J. L. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (coords.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 67-72.). Dipòsit Digital UB.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24) 1, 19-30.
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas en la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.
- Lirola, M.J., Ruiz-Rico, G., Hernández-Rodríguez, A.I. y Prados-Megías, M.E. (2020). Body Expression-Based Intervention Programs for Persons with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-13.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida Personal, Trabajo y Desarrollo Profesional*, Tesis de Doctorado, Málaga, Universidad de Málaga (España).
- Leite, A. E., Rivas, J. I. y Cortés, P. (2019). Narrativas, Enseñanza y Universidad. En M. C. Rinaudo, P. V. Paoloni y E. B. Martín. *Comunidades: estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*, (pp. 63-73). Eduvim.
- Mañas Gonzalez, B. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y la exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6 (1), 60-84.
- Pérez, N. (2013). La experiencia de la diferencia en la investigación. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135). Ediciones Morata.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Pedagogies UB. EBook: Edición de Kindle.

- Prados, M.E. y Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 82-99. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.8103654>
- Rivas, J. I. (2014). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. En Martí, M. y Gil, J. (Ed.). *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, (pp. 81-91). Edicions del Crec. Disponible en: <http://www.fue.uji.es/jornadas/EX120079/5>
- Ruiz, M., Ganz, N. y Casablancas, S. (2020). La formación docente inicial en Educación Física. Experiencias y relatos de un modelo universitario. Disponible en <https://dramarielruiz.wixsite.com/misitio-2/publicaciones>
- Suárez. D. H. y Dávila V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 350-373.

CAPÍTULO 31.

EL RECORRIDO HISTÓRICO Y PEDAGÓGICO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO, PIEZA CLAVE EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

Gabriel Barbero Consuegra y María Martínez Redondo

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de una revisión teórica e histórica que responde a la necesidad de comprender y dar sentido a la formación de una identidad profesional docente en las distintas etapas educativas para potenciar un óptimo proceso de aprendizaje en el alumnado. Se realiza un recorrido histórico y filosófico de los mayores cambios que se han ido produciendo con las continuas reformas educativas en España hasta la actualidad. La revisión que se realiza ha sido de tipo descriptivo. En el estudio se pretende conocer los contenidos identitarios que construyen los diferentes autores, pedagogos y pensadores más destacados de las principales corrientes pedagógicas, y cómo abordan el término de identidad profesional docente. Se ha realizado un análisis bibliográfico exhaustivo en buscadores académicos, revistas, congresos, seminarios y bases de datos relevantes. El estudio propone reconceptualizar el enfoque de la identidad profesional docente, proponer nuevas acciones de formación y enfatizar la importancia de la evolución histórica de la temática abordada.

2. MÉTODO

El objetivo de esta revisión es señalar y conocer los aspectos más importantes sobre el concepto de identidad profesional docente, y las aproximaciones teóricas existentes en las bases de datos actuales sobre éste. Llevando a cabo esta línea, para localizar los documentos necesarios para este artículo se realizó una búsqueda de los principales escritos bibliográficos en las diferentes bases de datos y fuentes documentales relevantes, tales como Scopus, Journal Citations Reports, Latindex y Erih. Se utilizaron descriptores correspondientes a identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, revisión de literatura, etapas educativas, recorrido histórico docente, recorrido filosófico docente y proceso de aprendizaje entre el periodo del año 2015 y 2021. Los descriptores

se iban modificando para ir consiguiendo los mejores resultados. También se realizó una búsqueda en Google Académico con dichos términos incluyendo citas y títulos en cualquier idioma para mejorar los resultados que deseábamos obtener.

2.1. El recorrido histórico - pedagógico de la identidad profesional docente, y las diferentes etapas escolares en el sistema educativo.

2.2.1. El recorrido histórico - pedagógico de la identidad profesional docente.

Se ha efectuado una revisión de literatura de manera más profunda, lo que nos permite hacer una selección de estudios e investigaciones con rigor científico, con la finalidad de analizar y discutir un problema (Sánchez, 2011), en este caso el concepto de identidad profesional docente en las diferentes etapas educativas, y con algunas precisiones de tipo filosófico e histórico.

Lo primero que debemos definir según la Real Academia Española es el término objeto de estudio, el cual es *Identidad*, que queda recogido de la siguiente manera: “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás” (RAE, s.f.).

Para conocer la actualidad de la identidad profesional docente es necesario repasar el recorrido histórico que ha sufrido dicha conceptualización. Para ello, nos vamos a centrar en los Movimientos de Renovación Pedagógica, ya que estos marcaron de manera significativa nuestro país en cuanto a identidad profesional docente se refiere. Los Movimientos de Renovación Pedagógica surgieron como un movimiento organizado y jerarquizado durante el franquismo, y fueron el impulso didáctico necesario para que se mantuvieran durante décadas futuras (Groves, 2016).

Se ha llevado a cabo una revisión descriptiva de manera que se ha podido dirigir al lector hacia un objetivo claro de un concepto seleccionado (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer, 2008), evitando las divagaciones y aspectos irrelevantes en cuanto a nuestro objeto de estudio. Así, se realiza una aproximación conceptual, histórica y filosófica del término identidad profesional docente en las diferentes etapas educativas. Las etapas escolares a las que nos referimos son las siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Estudios Universitarios. Teniendo presentes estas etapas, nunca perdemos nuestro centro, que es la identidad profesional docente que se desarrolla en las etapas educativas citadas previamente. La revisión, el estudio y el análisis de los

documentos estudiados se realizaron mediante una lectura minuciosa, crítica y pormenorizada para extraer los aspectos relevantes que subyacen al constructo de identidad profesional docente en el desarrollo y la práctica en las diferentes etapas educativas.

Las investigaciones consultadas desde una óptica internacional destacan que la labor educativa necesita tanto del conocimiento relacionado con la disciplina en la que se ha formado el docente (esto es, el conocimiento del contenido) como de la articulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (lo que se refiere al conocimiento didáctico del contenido). Además, hay que progresar para lograr un cambio de paradigma que se centre en el aprendizaje (Monereo, 2014), circunstancias, ambas, que promueven una educación de calidad, potente y exitosa.

Teniendo presentes las aportaciones propuestas por Pozo (2011), podemos resaltar que el cambio educativo profundo que promueven algunos autores para avanzar en el sistema educativo, no sólo se centra en las reformas didácticas, metodológicas, organizativas o tecnológicas, sino que exige ahondar más. Esto es, hay que tener en cuenta la identidad profesional docente, sus valores, creencias y vocación, dimensiones cruciales en su puesta en acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de cambios son los que, una vez modificada positivamente la línea educativa, nos dirigen hacia una meta educativa sólida y fructífera, en todas las dimensiones escolares. La identidad profesional docente debe constituirse conociendo e identificándose con este tipo de saberes y conocimientos, datos que le facilitarán desarrollar de manera óptima el proceso de aprendizaje en sus discentes.

2.2.2. La identidad profesional docente en las diferentes etapas escolares del sistema educativo.

A través de la revisión científica de la literatura consultada, hemos podido analizar y descubrir los elementos esenciales que se hallan presentes en las diferentes etapas educativas, respecto al cambio de la identidad profesional docente. Realizaremos una descripción de los aspectos más relevantes en la configuración de la identidad profesional docente, haciendo un recorrido por todas las etapas educativas del sistema actual.

Comenzamos con la etapa de **Educación Infantil**, que es la primera que contempla el sistema educativo.

Teniendo en cuenta a García, Vallejo y Nieto (2013), podemos señalar que la identidad docente en el profesorado de Educación Infantil debe ser vocacional, con un compromiso personal y con alto grado de motivación. El establecimiento de lazos afectivos y emocionales con el alumnado de estas edades, propicia dejar a un lado lo material y centrarse en el proceso de enseñanza desde esta perspectiva. El profesorado debe estar preparado para la flexibilidad de las circunstancias que puedan surgir en el ambiente educativo, actuando desde el cariño, el respeto, el afecto, la paciencia, la vocación y la profesionalidad.

La satisfacción que se puede obtener suele ser extremadamente alta y con una elevada autoestima para la identidad de los docentes, siempre y cuando se trabaje en aulas con estas cualidades, tales como labor maternal/paternal desarrollada, la inculcación de valores, la flexibilidad en la enseñanza, el respeto hacia los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, el compromiso, la implicación profesional y personal y la actualización docente. Todas estas cualidades han de ser ejercitadas y aplicadas desde la Educación Emocional.

A continuación, desarrollamos los aspectos más importantes de la identidad profesional docente de la etapa de **Educación Primaria**.

Según las directrices más importantes que aporta Perrenoud (2005), podemos señalar las siguientes habilidades y cualidades más significativas con el fin de desarrollar una identidad profesional docente en la citada etapa escolar. Estas características son las siguientes: la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la preparación de los contenidos disciplinares, el manejo de las tecnologías, el diseño de la metodología, la organización de las actividades, la tutorización, la interacción y puesta en común de experiencias con otros docentes, la comunicación con la comunidad educativa, la transmisión de aprendizajes desde el lado emocional y la evaluación. Estos aspectos van a determinar la configuración de la identidad profesional del profesorado. Tanto es así, que el nivel de introspección educativa que se logre de todos estos factores, determinará la práctica docente llevadas a las aulas.

Podemos señalar también otros aspectos relevantes constitutivos de la identidad profesional docente en Educación Primaria: la reflexión, ser autodidacta, las investigaciones realizadas sobre problemáticas que se están abordando en las aulas de otros centros y cómo están siendo solucionadas, el trabajo colaborativo y en equipo, la implicación personal, la continuidad en la formación docente, las inquietudes y retos

pedagógicos. Todas estas cuestiones nos llevan a modificar la actitud, ética, aptitudes, habilidades y estrategias didácticas óptimas para poder desarrollar de la mejor manera posible la función docente con el alumnado.

Seguidamente, podemos señalar que en **Educación Secundaria**, han de darse tres procesos claves que afectan a la formación de una adecuada identidad profesional docente, a saber:

1. Este proceso estaría vinculado a la formación, imagen y experiencia que se ha ido aprendiendo en base a la observación realizada de la profesionalidad docente vivida como discente, más que la propia formación realizada o el estudio exhaustivo de modelos pedagógicos (Flores y Day, 2006). Por ello, es necesario ejercer buenas prácticas docentes en los centros educativos para que las futuras generaciones partan de modelos experienciales, correctos y potentes, para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza.

2. El intercambio lingüístico que realizan los docentes entre sí sobre los objetivos, contenidos, metodología, criterios, planes, programas, en definitiva, todos aquellos paradigmas educativos interrelacionados determinan de manera sistemática y significativa el proceso de aprendizaje del alumnado. Así pues, las experiencias del profesorado y el diálogo que se establezca entre sí, serán claves en la identidad profesional que interioricen los docentes (Urzúa y Vásquez, 2008). Es por ello tan importante el poder intercambiar informaciones de manera recíproca para alcanzar una educación de calidad, íntegra y completa. Si estas experiencias educativas se trasladan al resto de docentes desde la perspectiva emocional, las vivencias educativas cobran un papel altamente relevante, llegando a conseguir una sólida identidad profesional docente. Resulta de mayor significado el compartir experiencias educativas con el resto del profesorado, ya que esto permite alcanzar retos escolares y discursos pedagógicos con sentido y significatividad.

3. El tercer proceso estaría ligado a las comunidades disciplinares. Estas presentan algunas diferencias en sus prácticas docentes, ya que los especialistas de cada disciplina educativa enseñan de manera diferente atendiendo a las peculiaridades de su asignatura. Por esto, dependiendo de las disciplinas estudiadas, sus docentes correspondientes disponen de culturas y rasgos profesionales distintos. Así, dependiendo de los ámbitos profesionales específicos que se desarrollen, la identidad profesional docente puede tener ciertos matices y diferencias en su proceso constructivo, variando ligeramente en su aplicación didáctica.

Finalmente, mostramos los aspectos más relevantes de la identidad profesional docente en la etapa de la **Universidad**.

Teniendo presente las aportaciones realizadas por Alonso, Lobato y Arandia (2015), exponemos los siguientes elementos claves de la identidad docente, encontrados en el ámbito universitario, los cuales son los siguientes:

1. La significación de las representaciones.

Este elemento hace referencia a lo que entiende el profesorado universitario que debe enseñar o investigar, para propiciar un proceso educativo adecuado en sus discentes. Estas investigaciones cobran sentido y significación en la elaboración de su identidad profesional docente. Estas concepciones no surgen de manera espontánea sino de las experiencias vividas, la autoformación y los intercambios sociales y lingüísticos que se hayan establecido con otros profesionales de la Educación.

2. Los valores y la dimensión ética.

El segundo elemento de la identidad profesional docente universitaria hace referencia a los valores y a la dimensión ética. Desde la antigüedad, la profesión docente llevaba intrínseca una amalgama de valores y aspectos éticos consolidados en la práctica docente. Los valores a los que nos referimos son los siguientes: la búsqueda de la verdad, la educación de los jóvenes y su inserción en la sociedad, desarrollar la autonomía y el auto-conocimiento en el alumnado, la sabiduría interdisciplinar, la obtención de saber, cultura y ciencia para devolverlos a la sociedad y la vocación docente. Estos datos permiten que se desarrollen de manera fructífera el proceso educativo en el ámbito universitario, valorando siempre el contexto familiar y social en el que se encuentran inmersos los discentes. Así pues, el profesorado universitario necesita desarrollar una identidad profesional adecuada que facilite el proceso de aprendizaje de su alumnado, para propiciar unos conocimientos adecuados que permitan desarrollar una sociedad de calidad, justa, y preparada para los avances del futuro.

3. Una identidad docente construida en interacción.

El tercer elemento central corresponde a la interacción. Esta alude al intercambio establecido entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo, que facilita la construcción y desarrollo de la identidad profesional docente. Gracias a la interacción

establecida, a través de la reflexión y el análisis se pueden construir aspectos claves que faciliten el proceso de aprendizaje del alumnado universitario. Las interacciones que se establezcan pueden referirse a diferentes tipologías, tales como aspectos de investigación, enseñanza, aprendizaje, vivencias y experiencias docentes, disciplinares, emocionales, etc.

4. Conocimientos y saberes profesionales.

El cuarto elemento expuesto corresponde a los conocimientos y saberes profesionales de que dispone el profesorado universitario, para propiciar un proceso educativo en su alumnado de manera exitosa. Los docentes en la Universidad disponen de varias vías para seguir profundizando y alcanzar una identidad profesional docente potente. Para ello se nutren de investigaciones, trabajos de campo, trabajo académico, desarrollo de clases presenciales, on-line, gestión académica, saberes disciplinares, práctica diaria con alumnado universitario, y los estudios de casos que dicho alumnado puede ofrecerle. Estas vías permiten al profesorado universitario enriquecerse y crear una adecuada identidad profesional docente.

5. Cultura institucional y universitaria

El quinto elemento hace referencia a la cultura universitaria e institucional. Teniendo en cuenta las aportaciones de Tejada (2013) debemos señalar que la identidad profesional docente universitaria está sujeta a las dimensiones (macro, meso y micro) de la sociedad y grupo de referencia social. Así, gracias a las experiencias vividas, las interacciones realizadas y la cultura en la que se encuentra inmerso, el docente universitario puede construir una identidad profesional propia y segura. Esta situación es de vital importancia, ya que facilita la coherencia, cohesión y elaboración de una identidad profesional adaptada a la realidad cultural en la que se halla, promocionando un excelente proceso de enseñanza universitario.

6. Teorías implícitas, emociones e integración.

Resulta interesante mencionar el sexto elemento, denominado teorías implícitas, emociones e integración, ya que goza de máxima actualidad en diversas investigaciones universitarias relacionadas con la identidad profesional docente, temática que estamos abordando.

La acción educativa se sustenta en elementos inconscientes que, en ocasiones, se encuentran ocultos. De tal modo, no seríamos capaces de identificar tales elementos si no fuera a través de la reflexión y de ciertos aspectos emocionales. Por ello, resulta de vital importancia realizar un análisis personal e introspectivo de la identidad profesional en el ámbito educativo universitario. Los comportamientos, las actitudes, las emociones positivas y negativas, la ansiedad, el mantenimiento de la calma ante la adversidad educativa universitaria, han generado un estrés, a veces crónico, en la práctica docente universitaria. Se trata, por tanto, de abordar con las herramientas y recursos necesarios, aquellas condiciones que permitan construir una identidad y seguridad en el profesorado universitario, claves para realizar una práctica educativa exitosa para todos los sectores de la comunidad educativa.

Por otro lado y no menos importante, debemos tener presentes las aportaciones de Pérez y Quijano (2018), que señalan la importancia en el ámbito universitario de las narrativas de los estudiantes. Éstas ayudan a formalizar y crear un discurso práctico educativo atendiendo a cuatro grandes categorías las cuales son muy interesantes para la construcción de la identidad profesional docente. Las categorías citadas son: la profesionalización docente, el uso de las metodologías, el sentido ético y la vocación. Todos estos ámbitos ayudan a construir una identidad profesional docente en el contexto universitario, contribuyendo a la práctica educativa exitosa entre los resultados del alumnado.

3. RESULTADOS

Lo expuesto hasta el momento nos da luz sobre el estado de la cuestión que hemos elegido para participar en este congreso.

Así, podemos afirmar que, tras la revisión llevada a cabo, hemos conocido ciertos componentes de la identidad profesional docente, hilvanados siempre a partir de las teorías subyacentes (Tardif y LeVasseur, 2018). Postulados que hemos creído oportuno cruzar con las diferentes etapas educativas y los procesos de aprendizaje en ellas implícitos, puesto que la ligazón y reciprocidad entre el concepto que abandera nuestro estudio y las etapas y los procesos, resultan innegables. El hallazgo de dichas interacciones nos ha brindado la oportunidad de identificar dimensiones indefectiblemente amalgamadas, que han dado frutos considerables al concluir el estudio.

La producción científica habida entre 2015 y 2021, periodo cronológico en que hemos decidido acotar nuestra revisión, así como la metodología de investigación

implementada (revisión descriptiva y estudio y análisis minuciosos, críticos y pormenorizados de la literatura científica, extracción de los aspectos relevantes implícitos en la práctica educativa, rigor científico, bases de datos y fuentes documentales consultadas, la comprensión fundamentada siempre en un análisis diacrónico, paulatina modificación descriptiva...) ha resultado determinante para el análisis riguroso del problema planteado, el planteamiento de la discusión acerca del mismo, así como para la ulterior obtención de los resultados obtenidos.

Devenida de nuestra manifiesta intención de guiar al profesorado receptor de nuestra investigación, hacia la claridad conceptual, y de la constante negación del acostumbrado oscurantismo, la verborrea sin sentido, y los innecesarios rodeos que, a menudo, hacen flaco favor a la ciencia pedagógica y, por ende, al progreso de la Educación, las conclusiones aquí arrojadas vienen a reforzar la importancia de la identidad profesional docente como piedra angular en todas y cada una de las etapas educativas.

Entendemos que la práctica educativa, la misma que es un reflejo de la concepción identitaria de cada miembro de la comunidad docente, es una simbiosis del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido, cuestión que resulta ineludible si se quiere garantizar el progreso hacia la interpretación de la educación que incluye como almacén, hilo conductor y sentido último, el aprendizaje del alumnado. De ahí al éxito educativo solo hay un paso.

La evolución, el cambio educativo profundo (Tardif y LeVasseur, op. cit.), desde las raíces más hondas, aquel que no es sino la reafirmación del avance por encima de cualquier cortapisa, y traba ideológica, no debe retringirse a meras reformas de la didáctica. Esto es, la metodología (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2021), la organización escolar y los avances tecnológicos aplicados a la educación no son sino un escalón más dentro del progreso de la ciencia pedagógica. Pero se ha de dar un paso más. Y en ese salto cualitativo, en esa paulatina conquista de una nueva educación, en ese trabajo callado pero constante, silencioso pero incombustible, la reconceptualización de la identidad profesional docente, su reenfoque sólido, cobra carta de naturaleza. Es esta una exigencia inevitable. Una condición imprescindible. Sin soslayar el complicado entramado axiológico implícito, así como cuanto este conlleva en la práctica educativa, para la que, las más de las veces, puede pasar desapercibido. De esto modo, los frutos esperables, sólidamente edificados, no se harán esperar.

4. DISCUSIÓN

Podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿es vinculante la concepción que el profesorado tiene acerca de su identidad profesional, en relación con su actividad formativa respecto de su alumnado? Esto es, si queremos reformular el asunto de otra manera, ¿resulta decisiva la identidad profesional del profesorado de cara a actuar, en la cotidianidad, con su alumnado? Y dentro de esa identidad polimorfa y compleja, ¿han de destacarse ciertos rasgos, porque prevalecen sobre otros, o mantienen una relación ciertamente unívoca y pareja? Por otro lado, ¿el análisis realizado lleva a pensar que la identidad profesional es un concepto que se emparenta más con el profesorado individualmente considerado, como algo inconexo con la colectividad a la que pertenece o, más bien, hay rasgos comunes que nos hablan de un corporativismo que une, unifica, de modo que prevalece lo común frente a lo singular? (Tardif y Cantón, 2018). ¿Y todo esto, con independencia de la etapa educativa que fuere, desde que el alumnado comienza su andadura en el sistema educativo hasta que la culmina, obteniendo un título de graduado o doctorado? ¿Es más dada una etapa educativa que otra al fomento de los cambios identitarios? ¿Qué resulta esencial en cada una de ellas? ¿Cómo se configura en cada etapa? ¿Hay diferencias sustanciales? ¿Presenta, por tanto, el profesorado de cada etapa educativa, especificidades que lo singularizan? (Tardif y Cantón, id). ¿Cuáles resultan ser los factores que coadyuvan las configuración de la identidad profesional del profesorado? ¿Algunos de ellos son exclusivos de una etapa educativa y, a la vez, excluyentes para el resto?

¿Hallamos opiniones encontradas al respecto? ¿Qué nos ha comunicado la bibliografía consultada?

Si bien la indagación efectuada, parece tender a afirmar que hay rasgos identitarios exclusivos de ciertas etapas educativas, parece lógico negarse a compartir que, por ello, hayan de ser excluyentes para las otras. Así sucede, por ejemplo, con constructos como los de vocación, compromiso y motivación, que, sin saber muy bien por qué, se atribuyen históricamente al profesorado de Educación Infantil (Mier, García y Fernández, 2014). Que la creación de lazos afectivos y emocionales pueda prevalecer en los inicios del recorrido educativo de los discentes, no impide que, en etapas educativas posteriores, las emociones y los afectos queden suprimidos. Y, por esa misma razón, podemos cuestionarnos hasta qué punto se ha de marginar lo material como premisa para destacar los procesos de enseñanza con el alumnado de entre tres y cinco años de edad.

Algo parecido puede suceder con la flexibilidad circunstancial, el cariño, el respeto, la profesionalidad, y la inculcación de valores, el compromiso, la implicación profesional y personal, y la actualización docente, que tampoco tienen por qué ser condición única de esa etapa educativa. Así como con el intercambio lingüístico del profesorado acerca de los paradigmas educativos es una práctica que afecta a todo el profesorado, y que influye en la progresiva construcción de la identidad profesional (Tejada, 2018; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018) y que, desde ahí, determina el éxito de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, si partimos de la base de que todo el profesorado, sea cual sea su alumnado diana, investiga su trabajo y, desde ahí, modifica el curriculum que imparte (siquiera sea el oculto), no podemos atribuir, al menos de un modo categórico, lo que se ha dado en llamar la significación de las representaciones, de modo exclusivo al profesorado de una etapa educativa. Es un elemento formador de la identidad profesional docente que, en diverso grado, puede afectar al profesorado de todas las etapas educativas. En definitiva, todo el profesorado lleva a cabo investigaciones, construye concepciones experienciales (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, op. cit.), se autoforma de un modo u otro; y, por tanto, todos cuentan con estos elementos para construir la identidad profesional docente.

Algo similar sucede con las dimensiones axiológica y ética, que no tienen por qué ser patrimonio único de ciertas etapas educativas, pues afectan, en diferente grado, a todo el profesorado; con las interacciones de cualquier tipo que el profesorado establece con la comunidad educativa (Galaz Ruiz, 2018), cuyo intercambio lleva a la reflexión (Vanegas y Fuentealba, 2019) y, desde ahí, se formulan aspectos que favorecedores del proceso de aprendizaje del alumnado; con los conocimientos (Gairín, 2018) y saberes profesionales que cualquier tipo de profesorado puede utilizar como modo de enriquecimiento, a partir del cual recibe aportaciones para crear una adecuada identidad profesional docente; con la cultura institucional que, en cualquier caso, aparece sujeta a dimensiones sociales, que dotan de coherencia a la identidad profesional. Y, por último, con las teorías implícitas y las emociones subyacentes, muchas veces pertenecientes a extensiones del inconsciente, que solo pueden ser señaladas desde la obligada reflexión y el recurso a las raíces emocionales del profesorado. Sólo cuando el este es capaz de realizar serios procesos de introspección, puede ejercer control sobre sí mismo y sus emociones, de modo que la posible ansiedad y el estrés (Pino Juste, 2018) que, tantas veces, son causa de numerosas bajas por depresión en el profesorado, puedan ser

minimizados. Es ahí cuando el profesorado está en disposición de utilizar herramientas que le harán sentirse seguro. Y, desde ahí, será fácil acoger la posibilidad de seguir edificando la identidad profesional, con la garantía de estar realizando una práctica educativa plena.

En cambio, es frecuentemente afirmado que el alumnado infantil es muy agradecido y, por tanto, la satisfacción (Cantón, 2018) que experimenta su profesorado puede ser mayor que la que pueda sentir el de etapas posteriores. Precisamente, por la singularidad de estas edades. Esto repercutirá positivamente en los niveles de autoestima docente, si bien la misma podrá ser causada por otros medios, en el resto de etapas. Es la autoestima, por tanto, un ingrediente constitutivo de la identidad profesional docente. Como también la determina el nivel de introspección de este y el resto de factores.

Esto está relacionado con la labor maternal/paternal que llevan a cabo los docentes de Educación Infantil, seguramente más acentuada que en otras etapas. Y, paralelamente, hallamos la flexibilidad docente, posiblemente mucho más acentuada aquí, por la propia idiosincrasia y el periodo evolutivo por el que atraviesa este alumnado. También aquí se impone un mayor respeto a los ritmos docentes.

De igual manera, el profesorado de ninguna etapa educativa ha de asumir como exclusivos, ciertos elementos que vienen a construir su identidad profesional. ¿Acaso las habilidades de planificación de los procesos de enseñanza, la preparación de contenidos, o el uso de la tecnología, etc., no afectan a la identidad profesional del profesorado de otras etapas? ¿No forman parte de la identidad de todo el profesorado, con independencia de la etapa en la que presta sus servicios, cuestiones metodológicas, organizativas, tutoriales, e interactivas? Parece existir un conjunto de habilidades que podemos denominar universales, pues constituyen un eje común, transversal, que ayudan a construir la identidad profesional del profesorado de cualquier etapa. Seguramente, todo el profesorado debe compartir experiencias con el resto. Y el establecimiento de contactos con la comunidad educativa (Galaz Ruiz, op. cit.), o la evaluación. Entre esas habilidades universales podemos incluir, asimismo, la reflexión sobre la teoría y la práctica docentes (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, op. cit.), el autodidactismo, la indagación sobre problemáticas que acontecen en otros contextos y que afectan, o pueden llegar a afectar también al propio, el hallazgo de soluciones, el trabajo colaborativo y en equipo, la formación continua (Périsset, 2018), etc. Se trata, en definitiva, de modelar, desde ahí, el perfil actitudinal, ético, aptitudinal, y didáctico, de modo que se optimice la tarea docente.

Seguramente, aunque todo el profesorado, independientemente de la etapa en que trabaja, refleja retazos de su formación previa como discente (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018); guarda parte de esas imágenes y experiencias, acumula observaciones realizadas mucho tiempo atrás, cuando estaba al otro lado del pupitre, sí sea cierto que en Secundaria (Marcel y Cenzano-Vilches, 2018; Serrano y Pontes, 2016) y en la Universidad (Martín, Conde y Mayor, 2014), esto puede hacer más mella, pues los recuerdos son más frescos, y la influencia, así, puede resultar mayor. Luego la formación inicial (Serrano y Pontes, id) y permanente, sobre todo en lo que se refiere a aspectos relacionados con el conocimiento didáctico del contenido, pueden pasar, aquí, más desapercibidas.

Finalmente, las comunidades disciplinares pueden resultar un signo distintivo de las últimas etapas del sistema educativo, pues la mezcolanza de especialistas en materias diversas es mayor. Dicha especialización conlleva sutiles diferencias en la didáctica y, por tanto en la práctica educativa. Cada materia rige un *modus operandi*, aunque algo parecido puede suceder en etapas previas, pues allí también es, progresivamente, más frecuente la miscelánea de especialistas, otra impensable. Cultura y rasgo profesional, por tanto, elementos asociados a especialización disciplinar, construyen una identidad profesional singular, única, exclusiva y excluyente para el resto. Al menos, en aspectos concretos que no desdican la existencia de algunos rasgos comunes.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizada la exposición de nuestro trabajo, y asistido a la discusión planteada, podemos concluir acerca de la cuestión que nos ha ocupado, como aportación a este congreso.

Se trata de emitir ideas que, si no taxativas sí pueden llegar a ser, al menos en cierto modo, categóricas, pues emanan de la honda revisión bibliográfica efectuada, así como de la propia experiencia durante varios lustros, en diferentes etapas educativas, por parte de quienes firmamos esta investigación.

En definitiva, hemos de atender, tras lo expuesto aquí, al modo en que la identidad profesional del profesorado influye en su labor cotidiana con el alumnado, sea en Educación Infantil (Robinson, 2019), Primaria (Arias, Baelo y Cañón, 2018; Falcón y Arráiz, 2020), Secundaria (Obligatoria y post-obligatoria) (Pontes, Ariza y Del Rey, 2017), o Universidad (Zabalza, Zabalza y Côrte, 2018), emitiendo juicios de valor que definan, de modo conclusivo, el discurso expuesto.

Así, podemos afirmar que la revisión teórico-histórica que hemos realizado, nos ha dado ciertas repuestas que atañen a nuestra comprensión conceptual de la identidad profesional docente. Pero no solo hemos logrado mejorar aspectos cognoscitivos sino que, también, hemos podido vislumbrar, si quiera sea someramente, el auténtico sentido de dicha identidad, y su inclusión como pieza clave dentro de los procesos formativos del alumnado de cualquier etapa educativa. El profesorado ha de ser, por ello, plenamente consciente de la importancia que el modo en que concibe su identidad como profesional de la educación, en su labor con el alumnado. Es, pues, una cuestión de suma responsabilidad, y altamente delicada. Seguramente, un gran porcentaje de profesorado, al no ser consciente de estas cuestiones, actúa de un modo si no mecánico y reiterativo, sí desconocedor de las causas que le llevan a actuar de un modo determinado con quienes tiene frente a sí, y de cuya formación y futuro es responsable último.

Por otro lado, resulta obvio que la consecuencia más flagrante que podrá atisbarse en el alumnado, a partir de la identidad profesional del profesorado, es la optimización de los procesos de aprendizaje y de todo el entramado que en ellos se concita. Así, conceptos como fracaso escolar, atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, compensación educativa, etc., y el tratamiento, la concepción y el enfoque que cada miembro de un claustro le otorgan a cada uno de estos conceptos, van inmanentemente unidos a la identidad profesional del profesorado. Devienen de ella. Y se impone la clara conciencia dicha relación; la luz meridiana en la relación causa-efecto, entre ellos. La conciencia por parte del profesorado resultará clave, pues, en la bidireccionalidad entre alumnado y profesorado, en los complejos procesos que tienen lugar en su seno, y será clave del éxito educativo. Un sistema educativo que saldrá robustecido a partir del cumplimiento de todas estas premisas.

Obviamente, de este discurso, como en el de cualquiera que tenga lugar en el ámbito educativo, debe surgir una exigencia al Estado, a la que éste debe atender con pulcritud y lealtad: incluir en las reformas educativas, desgraciadamente numerosas y con frecuencia poco útiles ni prácticas, una revisión del concepto de identidad profesional docente, así como su inclusión como fundamento de las normas que emanen de cada ley educativa, con independencia de la inspiración ideológica de que se trate en cada momento. El desconocimiento de este concepto y de la importancia que tiene, por parte del legislador, supone un obstáculo insalvable que impedirá la evolución del sistema educativo, así como

el anquilosamiento de una maquinaria que, de suyo, ha de ser la más dinámica dentro de la estructura funcional del Estado.

Todo ello supone asignar una obligatoriedad a las autoridades educativas para que se esmeren en hacer suya la revisión pormenorizada, descriptiva, de los contenidos identitarios sobre los que se cimenta el día a día en las escuelas de cualquier país, sea del entorno que fuere. El Estado ha de tener en cuenta las llamadas de atención que destacados pedagogos hacen con frecuencia respecto a la identidad profesional de los responsables de gestionar esas unidades escolares, pues es en ellas donde se labra el porvenir de una sociedad. Dicho análisis debería ser, cuando menos, exhaustivo, máxime si tenemos en cuenta el constante proceso evolutivo a que este concepto, como cualquier otro en materia educativa, está sometido. Y de ahí, seguramente, también se habría de reformar el modelo formativo (Vanegas y Fuentealba, op. cit.) que afecta al sector docente, bien sea desde la formación inicial (Falcón y Arráiz, op. cit.) en la Universidad, bien en la formación permanente a través de los centros de profesorado y otras instituciones formativas con competencias en tan importante cometido.

Es obvio que, en este sentido, se ha de hacer justicia de modo que se otorgue a quien lo merece, el mérito del cambio, del progreso en Educación, una empresa demasiado castigada por el estancamiento y el inmovilismo. Así sucede con diversas instituciones no gubernamentales, entre las que han destacado, en relación con la identidad profesional docente, los Movimientos de Renovación Pedagógica (Santamaría, Torrego y Ortiz, 2018), en los que nos hemos detenido copiosamente en este estudio. Organización, jerarquización e impulso didáctico pueden ser las notas distintivas que constituyeron el fundamento de la evolución de la identidad profesional del profesorado, sobre todo en épocas, alejadas de la libertad, en que era inevitable construir teorías y prácticas educativas que superaran tendencias viciadas.

La identidad profesional docente, pues, se desarrolla desde el perfeccionamiento de habilidades significativas por parte del profesorado.

REFERENCIAS

Alonso, I., Lobato, C. y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 31 (5), 51-74.

- Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C., & Arandia Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior.
- Arias, A.R., Baelo, R. y Cañón, R. (2018). Identidad profesional de los maestros de Primaria. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné Episteme y Didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, (46), 189-204.
- Mier Caminero, M., García Colmenares, C., & Fernández Rodríguez, E. (2014). Reflejos de la identidad profesional. Historia de vida de una maestra de Infantil. In *Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio Internacional* (pp. 311-317). Universitat de Barcelona.
- Cantón Mayo, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Cervantes, G., y Dengo, M. (2019). Identidad Profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 196-215.
- Cuesta, L., Jústiz, M., y Argilagos, Z. (2019). La identidad cultural en los escolares de la Enseñanza Primaria. Una alternativa desde las actividades complementarias y extraescolares. *Opuntia Brava*, 11(Especial 2), 134-151. Recuperado a partir de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/907>
- Falcón Linares, C., & Arráiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329.
- Flores, A. M. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22,(1) 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002.
- Gairín Sallán, J. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.

- Galaz Ruiz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- García Ciudad, M., Vallejo Ruiz, M., & Nieto Cano, J. M. (2013). La identidad profesional de las docentes de educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 62(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie621894>.
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 161-176. doi: 10.15366/tp2016.27.006.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Gómez, A. (2019). Identidad cultural y globalización. *Revista De Filosofía Odos / ISSN(E): 2322-8369*, 8(10), 67-75. Consultado de <http://www.revistaodos.com/revista/index.php/odos/article/view/81>
- González, R. I. (2018). La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en Educación Infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres.
- Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Marcel, J.F., y Cenzano-Vilches, G. (2018). Sobre la destrucción de la identidad profesional del profesor de Secundaria en Francia. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Marcelo García, C. y Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160.
- Monereo, C. (2014). Las competencias del profesor universitario del siglo XXI: hacia una identidad profesional docente. En Monereo, C. (Coord). *Enseñar a enseñar en la Universidad*. pp. 39-61. Ed. Octaedro/ICE-UB. Barcelona (España).
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>.

- Pañagua, Martín-Alonso y Blanco (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), 29-46. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/87363>
- Pelletier, F. y Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Perrenoud, Philippe (2005), Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó.
- Pérez, M., y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. <https://doi.org/10.6018/j/333091>
- Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación estrecha. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Pino Juste, M: (2018). La salud ocupacional de los docentes no universitarios y su desgaste profesional. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Pontes, A., Ariza, L., & Del Rey, R. (2017). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 131-142.
- Pozo, J.I. (2011). La construcción de la identidad en la psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (coord.). *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. pp. 45-56. Ed. Narcea. Madrid (España).
- RAE (S.F.): Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/identidad>
- Reyes, A. L. P., y García, P. C. (2019). Los Inicios de la Identidad Profesional en la Formación del Profesorado de Secundaria en Guanajuato, México. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 53-70.
- Robinson Seiseddos, M. S. (2019). *Construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante en diferentes centros de educación infantil: estudio de caso*.
- Sánchez, A.(2011). Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Fundación Universitaria Católica de Norte.

- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egado, L., & Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*.
- Serrano Rodríguez, R., & Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria*, 35-55.
- Tardif, M. y Cantón Mayo, I. (2018). El problema de las identidades docentes. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.10. No 1: 170-183.
- Tejada Fernández, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Urzúa, A., y Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7) 1935-1946.
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Zabalza, M.A., Zabalza, M.A. y Côrte, M.I. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.

CAPÍTULO 32.

**INCERTIDUMBRES E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO NOVEL**

Inmaculada García Martínez, Óscar Gavín-Chocano, y Yaiza Adaya Villalba Delgado

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de identidad, que surge cómo construcción colectiva relacionada con la actividad docente y sus características sociales, es un constructo que influye en el desempeño profesional de las personas en su actividad laboral. La identidad profesional puede definirse como ese “proceso que se desarrolla a lo largo de la trayectoria profesional del docente, cuyo inicio se remonta a la formación inicial y que varía a medida que desarrolla su práctica profesional [...], para enfrentar las demandas impuestas desde el contexto profesional” (García-Martínez y Tadeu, 2018, p. 416). Muchos autores consideran que su inicio se remonta en la elección de su titulación universitaria, mientras que otros abogan por el impacto de la vocación y las experiencias adquiridas a lo largo de la vida de las personas. En el caso de los docentes, el periodo de formación se posiciona como un factor crítico que redundará en su desempeño profesional, incluyendo su visión de concebir la enseñanza o los propios métodos y estrategias didácticas que seleccionan para llevar a cabo su labor de forma satisfactoria (Prabjandee, 2020).

Al igual que sucede en otras profesiones, la identidad profesional del profesorado va a ir atravesando por diversos cambios a lo largo del tiempo, a medida que va interactuando con diferentes agentes educativos y participa en múltiples contextos (Cantón y Tardif, 2018). La identidad profesional docente está supeditada al contexto donde ejerce el profesorado y va a ir oscilando en función de la etapa educativa. En el caso de la docencia en la universidad, las elevadas demandas que acompañan al acceso a las plazas, donde los méritos prioritarios distan de ser meramente docentes, provocan cierto desasosiego entre el personal que aspira a desarrollar su futuro desempeño profesional en la educación.

Analizando los criterios de acceso de las distintas etapas educativas en España, encontramos que para las etapas de la educación infantil y primaria, se accede con una titulación de grado de maestro o la equivalente diplomatura. Esta formación aporta los fundamentos pedagógicos básicos que los futuros docentes necesitan para poder realizar las funciones que se esperan de ellos. Sin embargo, a medida que se va avanzando en las

diferentes etapas educativas, se observa un descenso en la capacitación pedagógica del profesorado. Por ejemplo, en la educación secundaria obligatoria y bachillerato, el profesorado posee una formación especialista en su área de su conocimiento, junto a una capacitación pedagógica aportada por un máster de un año. Este hecho implica una brecha importante en cuánto a la identidad profesional del profesorado en esta etapa educativa, sintiéndose, en muchos casos, incapaz de afrontar las demandas que se van multiplicando en cada ley educativa.

No obstante, en el caso de la docencia en la educación superior, nos encontramos con un profesorado cuya formación es mucho más extensa, en comparación con las etapas anteriores, pues poseen un título de grado o equivalente, un máster, el doctorado, así como otros cursos de formación y especialización en diferentes ámbitos pedagógicos. A pesar de esa dilatada formación, se atisba cómo los mecanismos de acceso a tales puestos de trabajo priman la investigación por encima de la docencia, dejando ésta última en un segundo plano.

Al respecto, si múltiples estudios y organismos internacionales apuntan a que la labor docente es el factor que más influye en el aprendizaje del alumnado, ¿por qué no se le otorga a la formación pedagógica el valor que posee? Desde los años 90, diferentes universidades han apostado por la formación continua y profesional de sus docentes con vistas a reducir la brecha que muchos de ellos poseen y conseguir aportar una educación de calidad para sus estudiantes (Martín-Gutiérrez et al., 2014). Iniciativas como la creación de equipos docentes o unidades de calidad y formación (y sus homónimos) están aunando esfuerzos titánicos para incrementar la calidad de su oferta educativa.

A pesar de ello, este diseño de acceso provoca una grieta en la identidad profesional de aquellos que quieren hacer carrera académica, pues ostentan una amplia variedad de competencias investigativas con vistas a ir consiguiendo los méritos exigidos para consolidar su situación laboral, pero carecen de las competencias pedagógicas y didácticas necesarias para desarrollar su actividad docente de acuerdo a los parámetros de calidad promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (Rué y Corral, 2007).

Llegados a este punto, la presente investigación tiene como objetivo principal conocer la percepción de dos docentes noveles universitarios sobre su formación académica y profesional, sus principales inquietudes laborales y cómo éstos afectan a su identidad profesional docente.

2. MÉTODO

El presente estudio responde a un diseño cualitativo, donde se busca indagar en los factores y circunstancias que han influido en la construcción de la identidad profesional de los participantes, a través de entrevistas.

2.1. Participantes

En este estudio participaron dos profesores noveles de dos universidades del sur de España. Sus edades son 28 y 42 años y su experiencia profesional en la Universidad es de tres cursos académicos. Sus trayectorias son diferentes, a pesar de ostentar figuras contractuales similares.

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado en este estudio fue la entrevista semiestructurada. Para la elaboración del guión de entrevistas, se tuvo en cuenta los hallazgos más relevantes de la literatura especializada sobre identidad profesional y profesionalización docente. Las preguntas se dividieron en tres dimensiones: formación docente, bienestar profesional y problemáticas encontradas en su desempeño laboral.

3. RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los hallazgos obtenidos, los resultados se presentarán en dos secciones: frecuencias y análisis del discurso.

3.1. Frecuencias

La mirada de los dos participantes de este estudio coinciden en apuntar a la importancia que posee la investigación en su identidad profesional. A pesar de conceder gran importancia a la importancia de poseer otro tipo de habilidades y competencias que les permitan mejorar su faceta docente, admiten que la mayoría de los esfuerzos realizados se han dedicado a conocer técnicas de análisis de datos estadísticos e investigación, al ser la vía que les permitió acceder a su puesto de trabajo.

Sin embargo, ambos muestran gran preocupación en mejorar su faceta docente, acudiendo a diferentes cursos de especialización y formación continua ofertados por las universidades en las que se encuentran, así como en otras entidades.

Figura 1

para querer seguir en el mundo académico. Según él, fue avanzando en la obtención de títulos universitarios por inercia, ya que su situación profesional le iba exigiendo la obtención de las titulaciones para ir promocionando. De acuerdo con esta afirmación, el momento crítico que marcó su interés en la academia fue sus ganas de mejorar la formación de los profesionales que atendían a las personas con discapacidad, ya que él había experimentado en primera persona, las principales dificultades y barreras con las que tienen que lidiar en el terreno de campo. Asimismo, el conocer a un grupo de personas con intereses comunes fue otro indicador que influyó en tal decisión. El siguiente fragmento refleja los acontecimientos más relevantes que determinaron una de las decisiones más importantes de su vida, su interés en convertirse en profesor de Universidad:

“Sinceramente, yo no me planteaba convertirme en profesor de Universidad ni en mis mejores sueños. Mi incorporación a la Universidad fue tardía, de hecho. Yo entré porque en el trabajo en el que estaba me lo pedían, aunque fue duro porque tuve que conciliar mi vida personal y la profesional y a una edad, no es fácil. Cuando entré en el grado, se me despertó el gusanillo de aprender y fui avanzando hasta realizar mi tesis. Mi primer contrato de interin lo obtuve de “casualidad” y en ese momento me di cuenta que yo había nacido para esto”.

En cuanto a la segunda participante, su orientación profesional tampoco estaba orientada a convertirse en profesora universitaria. Ese momento crítico que determinó tal decisión tuvo lugar en la realización de su grado, cuando conoció a un grupo de investigación que le animó a continuar sus estudios y realizar el doctorado, tal y como se muestra a continuación:

“Cuando yo entré en la Universidad no me imaginaba que iba a seguir estudiando hasta llegar donde he llegado. Yo mostraba interés en mis clases y me gustaba hacer los trabajos muy bien. Gracias a mi implicación, un profesor fue facilitándome material sobre investigaciones que complementaba mi formación y así me inicié en esto. La verdad es que mi entrada en la Universidad fue un momento decisivo para mí”.

La entrada a la Universidad fue diferente para ambos participantes. Mientras que uno de ellos, comenzó sus clases como asociado, compatibilizando su empleo con la Universidad, la otra participante lo hizo a través de una beca de formación del profesorado universitario. Sin embargo, los dos afirman que tenían muchas inquietudes y miedos en sus inicios en la docencia universitaria. La idoneidad de las asignaturas que iban a impartir, la comunicación con el alumnado, los recursos materiales o las estrategias

utilizadas fueron algunos de los principales obstáculos que se encontraron, tal y como se detalla a continuación:

“Yo he estado toda mi vida en diferentes trabajos de cara al público, pero en ámbitos de educación no formal [...]. Entonces cuando llegó el momento y tuve que enfrentarme a una clase, donde se supone que hay unas reglas no escritas y debes “enseñar” a grupos de 50-70 alumnos es normal que el miedo aparezca, aunque la asignatura “la controles” en el mejor de los casos. Si no lo haces, tienes que buscar materiales y estudiar mucho. Ese impás costó, pero al final salió todo bien. Los primeros días fue un poco ensayo y error, hasta que fui ganando confianza e implanté mi propia metodología de trabajo, que no fue fácil. La verdad es que unos cursos de inducción o capacitación docente para los que entramos hubieran facilitado el camino”.

“La primera vez que me enfrenté a una clase estaba completamente aterrada. Había memorizado todo lo que tenía que decir, pero cuando llegué me dí cuenta de que eso no valía para nada. Los alumnos tenían sus propias inquietudes y venían con su propio bagaje, lo que me hizo darme cuenta que no tenía que prepararme el discurso de lo que tenía que decir, sino el contenido de lo importante y adaptarlo a mis alumnos. Eso suele aparecer en los manuales de didáctica, pero hasta que no te enfrentas a una clase, no lo aprendes realmente [...]. Con el tiempo, vas adquiriendo experiencia, desarrollas tu estilo de enseñanza y creas tu seña de identidad”.

Otro de los interrogantes que se le plantearon a los dos participantes fue que identificasen las principales amenazas que habían sorteado o seguían haciéndolo en el desarrollo de su desempeño profesional. Los aspectos más importantes de estas cuestiones se incluyen a continuación:

“Lo peor es el Sistema de acceso y promoción de la Universidad, sin duda. Para acceder necesitas tener muchos méritos, sobre todo, de investigación. Puedes ser el mejor docente del mundo, que si no tienes un número consustancial de publicaciones en revistas de impacto X JCRs, no sirve de nada y eso frustra. El Sistema hace que entres en una dinámica de publicar mucho y eso resta mucho tiempo en la preparación de las clases [...]. Si quieres ser buen docente y dar una educación de calidad a tus alumnos, debes restar tiempo a tu vida personal y dormir poco. La verdad es que es sacrificado, pero si estoy aquí es porque merece la pena, ¿no?”.

“Las acreditaciones no ayudan a convertirnos en docentes excelentes. Es triste pero lo que cuenta es la investigación, no la docencia. En la actualidad, la docencia se ve como un requisito que se alcanza con el tiempo, sin más [...]. Y para tener ese requisito debes

entrar y si no tienes un buen curriculum, es decir, investigación, no ganas ninguna plaza. Es complicado... Definitivamente, yo diría que lo peor es el sacrificio que hay que hacer para tener un curriculum competitivo, que te haga ganar plazas y acreditaciones para tener una estabilidad laboral”.

De igual modo, se les pidió que hiciesen introspección sobre sus principales limitaciones y fortalezas como profesores noveles. En ambos casos, los participantes hicieron alusión a su entusiasmo por desarrollar su labor lo mejor posible, así como a su tesón para invertir las horas que fueran necesarias para dar una educación de calidad. En cuanto a las limitaciones, señalan la “rigidez” mostrada ante diferentes situaciones para las que no estaban preparados, su escasa experiencia o una mayor formación en competencias docentes:

“Mi principal limitación creo que es la poca experiencia que tengo y la falta de competencias docentes [...]. Cuando yo entré no sabía cómo iba a afrontar este reto y poco a poco me voy situando, pero teniendo asignaturas diferentes cada año, es difícil. Posiblemente, si tuviera más formación, las cosas irían mejor, pero no lo sé tampoco”.

“¿Limitación? Quizá la formación. La sociedad va avanzando y no podemos hacer lo mismo que se hacía hace décadas porque nuestros alumnos son diferentes, los recursos son diferentes, los profesores somos diferentes... Muchas veces vamos un poco por ensayo-error y creo que si se consolidaran programas de inducción, con equipos de noveles y seniors, la inexperiencia nuestra se compensaría y adquiriríamos competencias docentes que no temenos”.

4. DISCUSIÓN

Los principales hallazgos obtenidos apuntan a la incertidumbre que el profesorado novel tiende a sentir sobre la idoneidad de los métodos didácticos que emplean en sus clases. Asimismo, señalan que el acceso al puesto laboral y las elevadas exigencias de acreditaciones suponen un impedimento para su estabilidad laboral y que eso afecta a su identidad profesional docente. Al respecto, en la línea de lo reportado por Martín-Gutiérrez et al. (2014) el acompañamiento al profesorado novel a partir de programas formativos son una actuación necesaria que influye en su identidad profesional y les dota de las competencias y herramientas que necesitan en su actuación docente.

Evidentemente, la formación docente demandada por las demandas educativas actuales incluye la adquisición de conocimientos académicos y pedagógicos, además del aprendizaje continuo y sostenido de las habilidades profesionales antes mencionadas.

Esto significa aprender haciendo, experimentando, reflexionando, corrigiendo y reconstruyendo los saberes adquiridos durante su trayectoria profesional. De igual modo, se observa que los hábitos, actitudes, emociones y valores no desaparecen con el contacto personal con la interacción teórica, el aprendizaje académico o la evangelización de adultos. Por eso, a menudo encontramos una distancia tan grande entre la teoría anunciada y la teoría utilizada (Argyris, 1990), entre el procesador y el ejecutor humano, entre nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Como maestros contemporáneos, aprender a pensar, comunicarse y actuar requiere reconstruir los recursos conscientes e inconscientes que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar en el entorno escolar. Obviamente, el conocimiento práctico de los profesores, es decir, el programa intuitivo e inconsciente de enseñanza de la comprensión y el desempeño, solo puede formarse y reconstruirse a través de la experiencia práctica, la práctica teórica y los experimentos teóricos en un entorno escolar real. El plan de estudios, los cursos teóricos, la orientación o los consejos de arriba hacia abajo, o los intercambios externos de ideas o consejos orales o escritos pueden ser útiles, pero no son suficientes para estimular la verdadera reconstrucción de los hábitos o creencias de enseñanza que impacta en la identidad profesional docente (Lipton, 2016. Korthagen y Nuijten, 2017).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desdibujan de las entrevistas realizadas avanzan hacia la importancia de consolidar los programas e iniciativas de formación y profesionalización docente llevadas a cabo por diferentes universidades españolas. De esta forma, planes de acogida a profesorado novel, acompañados de planes entrenamiento en habilidades profesionales, tales como metodologías didácticas, habilidades sociales y opciones de promoción laboral, parece ser una línea oportuna para lograr una profesionalización del profesorado universitario y una educación de calidad, en la línea de lo promovido por organismos internacionales.

REFERENCIAS

- Argyris, CH. (1999). *Conocimiento para la acción*. Madrid: Granica.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- García-Martínez, I. y Tadeu, P. J. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-161.

- Korthagen, F.A.J. y Nuijten, E.E. (2017). Core reflection approach in teacher education. En J. Lampert (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 189-206). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.268>
- Lipton, B. (2016). *La Biología De La Creencia 10ª Edición Aniversario*. La Esfera.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160.
- 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>
- Rué, J. y De Corral, I. (2007). Significados de la “formación docente” en las universidades españolas en el marco del EEES. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 1(2), 1-23.

CAPÍTULO 33.

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DIGITAL EN LOS
FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL**

María del Carmen Martínez Serrano, María Teresa Ocaña Moral

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, desde la Declaración de Bolonia (1999), los currículos de las titulaciones se han basado en un enfoque por competencias. En los planteamientos para su elaboración se determinó que se tuviese en cuenta el contexto, necesidades e intereses de los destinatarios, sin olvidar el carácter cambiante del sistema laboral para el que se están formando. La educación y los currículos basados en competencias tienen una implicación directa en la planificación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo que está conllevando cambios en las estructuras y modelos organizativos de las instituciones universitarias en general y en el profesorado, metodologías y recursos en particular (Pérez Ferra, 2019). Dichas competencias, por tanto, están especificadas en los planes de estudios implementados actualmente en la universidad española (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), incluyendo la competencia digital.

El estudio de la competencia digital no es reciente tanto para la ciudadanía como para los docentes. En el caso de los primeros, el estudio DIGCOMP, A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, (Ferrari, 2013), tiene como objetivo principal contribuir a la mejora de la comprensión y el desarrollo de la competencia digital. Para ello, el estudio propuso crear consenso a nivel europeo en tema de competencia digital, para que un marco común ayudara a establecer criterios claros. En el caso de los profesores, son varias las organizaciones que han establecido la competencia digital para docentes, destacando el Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu), dando así continuidad al trabajo desarrollado con anterioridad para definir la competencia digital de la ciudadanía en general (DigComp) (Cabero y Palacios, 2020).

Las competencias digitales específicas para educadores se organizan en seis áreas, con tres niveles de competencia cada una de ellas, ya sobradamente conocidas y mencionadas. A este respecto, para la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden de 29-

03-2021), establece en el artículo 4 que para el profesorado que desarrolla su labor en el sistema educativo andaluz, tanto público como privado, se adopta el Marco para la Competencia Digital Docente, DigCompEdu.

Los objetivos que nos planteamos con este estudio son:

1. Conocer como los futuros profesores de Educación Infantil están construyendo su identidad profesional digital.
2. Averiguar si existen diferencias significativas en función de las variables género y curso en la construcción de esta identidad profesional digital .

2. MÉTODO

El enfoque metodológico seguido ha sido de corte cuantitativo, empleando para ello un diseño descriptivo no experimental y no correlacional, es decir, se comienza efectuando una investigación descriptiva del estado del tema, donde la realidad se presenta como algo externo al investigador y la finalidad es conocerla y explicarla para poder realizar conclusiones y aportaciones que permita mejorarla.

3. 2.1. Instrumento

Para conocer como estos futuros profesores están construyendo su identidad profesional digital, se ha adaptado y modificado un cuestionario compuesto de 27 preguntas tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4= mucho) además de los ítems referidos a la identificación (género y curso). Dicho instrumento, fue una adaptación del Anexo II de la Orden de 29 de marzo de 2021, por la que se establecen los marcos de la Competencia Digital en el sistema educativo no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Así pues, el cuestionario estaba dividido en las 6 dimensiones siguientes: 1) Compromiso profesional, 3 ítems relacionados con el desarrollo profesional y los canales de comunicación y colaboración profesional; 2) Recursos digitales, 6 ítems que hacían mención a la creación, modificación, protección y compartición de los recursos digitales a los miembros de la comunidad educativa; 3) Pedagogía digital, 10 ítems relacionados todos ellos con la utilización de las tecnologías digitales dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje; 4) Evaluación y retroalimentación, 3 ítems hacienda mención a la utilización de herramientas digitales para la evaluación y retroalimentación del alumnado; 5) Empoderamiento del alumnado, con 3 ítems los cuales estaban relacionados con la accesibilidad de los recursos para minorar la brecha digital; y 6) Facilitación de la

competencia digital del alumnado, con 2 ítems referidos a la alfabetización mediática de éstos.

4. 2.2. Muestra

El cuestionario se realizó mediante la herramienta Google Form. Se solicitó a todo el alumnado que respondiera voluntaria y anónimamente. La selección de la muestra se realizó de manera no probabilística e incidental, atendiendo a los siguientes criterios de inclusión: a) estudiantes del Grado de Educación Infantil; b) que estuvieran matriculados en el curso 2020/2021; c) pertenecientes a la Universidad de Jaén; d) estudiantes de los cuatro cursos que componen el Grado.

Finalmente, cumplieron el cuestionario 135 estudiantes cuya distribución se muestra en la siguiente tabla

Tabla 1

Distribución de la muestra

1º Curso		2ª Curso		3º Curso		4º Curso	
51 (37.77%)		27(20%)		24(17.7%)		33(24.44%)	
Hombre.	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
19.6%	80,9%	29.62%	70.37%	37.5%	62.5%	6,6%	93.93%

Como se puede constatar, la muestra se encuentra bien distribuida entre todos los cursos que componen el Grado universitario, si bien con predominancia del género femenino, tal como también ocurre con la población de estos estudios.

3. RESULTADOS

Los datos fueron analizados con el paquete informático SPSS para Windows, version 22.0. Para medir la consistencia interna del instrument se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo un $\alpha = 0.952$ que, de acuerdo con Morales (2007), es un resultado que permite considerer confinable al instrumento.

Para conocer los objetivos de nuestra investigación, se realize un análisis de los ítems a través de las frecuencias y porcentajes de cada dimension de la encuesta, así como un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas)

Asímismo, para estudiar uno de los objetivos específicos, en función de las variables sociodemográficas, se empleó un análisis de varianza (ANOVA). En todos los análisis se ha empleado un nivel de confianza del 99% (significación $p < 0,01$).

5. 3.1. Estudio Descriptivo

La media más alta de todas las dimensiones la encontramos en la segunda dimensión (3.99), siendo la media más baja la relativa a la cuarta dimensión (3.64), referida a la evaluación y la retroalimentación. No obstante, todas las dimensiones obtienen una media muy superior a 3, por lo que los estudiantes afirman que se sienten muy formados digitalmente para ejercer su profesión con su futuro alumnado.

Tabla 2

Resultados Descriptivos

Dimensiones	1%	2%	3%	4%	M
Compromiso profesional	6.7	23	40.7	29.6	3.93
Recursos digitales	8.9	16.3	42.2	32.6	3.99
Pedagogía digital	8.9	25.9	33.3	31.9	3.88
Evaluación y retroalimentación	12.6	24.4	34.8	7.34	3.64
Empoderamiento del alumnado	8.9	25.9	37	28.2	3.83
Facilitación de la competencia digital del alumnado	5.9	19.3	45	29.6	3.81

Si atendemos a los porcentajes, los estudiantes se sienten muy competentes para realizarse profesionalmente utilizando las tecnologías digitales para mejorar la colaboración y la comunicación con todos los sectores que componen la comunidad educativa (70.3%), asimismo afirman que son muy competentes para realizar tareas como la utilización y creación de recursos digitales (74.8%), así como para facilitarles esa competencia a sus futuros estudiantes (74.6%). Sin embargo, comunican que les falta formación en recursos que les ayuden a facilitarles el proceso de enseñanza- aprendizaje para sus futuros estudiantes (65,2%), sobre todo si estos presentan necesidades específicas de aprendizaje (42.14%).

6. 3.2. Análisis de la Varianza

No se han hallado diferencias significativas ($p < 0.01$) en ninguno de los ítems analizados con respecto a la variable género.

Sin embargo, si se han obtenido diferencias muy significativas ($p < 0.01$) entre dos de las dimensiones estudiadas en función de la variable independiente curso. Concretamente, existen diferencias significativas en la competencia sobre el compromiso profesional relacionada con los cauces de comunicación con las familias ($F = 8,473$; $p = 0,004$). Los estudiantes de primer curso tienen una práctica profesional tradicional en esta función

tutorial, frente a los discentes de segundo, tercer y cuarto curso, quienes poseen una posición más cercana hacia la práctica pedagógica digital.

Asímismo, se han encontrado diferencias significativas en la dimensión empoderar a los estudiantes, dentro del ítem 24 relacionado con la utilización de las herramientas digitales para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes ($F = 6,159$; $p = 0,002$). Los estudiantes de los tres primeros cursos se sienten menos capacitados para afrontar esta tarea, frente a los estudiantes de último curso del Grado.

4. DISCUSIÓN

Los estudiantes de todos los cursos del Grado de Educación Infantil tienen una actitud muy favorable hacia la utilización de la tecnología. Este resultado, es muy similar a otros estudios donde se analizan la actitud y competencias digitales de los estudiantes (Cervantes y Barros, 2013; Padilla, Suárez y Sánchez, 2016).

También hemos conocido que los profesores futuros de Educación Infantil, no construyen su identidad profesional digital en relación al género, sino al curso en el que están matriculados (Calatayud, García y Espinosa, 2018; Gilbert y Esteve, 2016)

5. CONCLUSIONES

Con la realización de este estudio hemos podido conocer que los estudiantes del Grado de educación infantil de la Universidad de Jaén, España, poseen al finalizar sus estudios una formación óptima para afrontar su ejercicio profesional de modo digital, independientemente del género.

A medida que los estudiantes se van formando en los distintos cursos que componen el Grado, estos adquieren las competencias digitales docentes dentro del marco europeo. Son futuros docentes que conocen como comunicarse con la organización, la comunidad educativa, sus futuros alumnos así como atender a la diversidad de estos.

En base a los hallazgos de este estudio, sería interesante explorar esta línea de investigación extendiéndola a estudiantes de diferentes grados y posgrados, así como de distintos contextos geográficos a nivel internacional. También sería apropiado la realización de un estudio cualitativo para la triangulación de los datos.

REFERENCIAS

Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In».

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(1), 213-234. doi:
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

- Cervantes, M. L. P., & Barros, A. F. S. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC: estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 153-166
- Calatayud, V. G., García, M. R., & Espinosa, M. P. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DIGCOMP. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 1-15.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Seville: JRC-IPTS. Retrieved (27/09/13).
<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59.
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*. Universidad Pontificia de Comillas.
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Orden de 29 de marzo de 2021, por la que se establecen los marcos de la Competencia Digital en el sistema educativo no universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la JUNTA de Andalucía, Número 67, 150-162. Recuperado de
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/50599994-ac98-4feb-870f-a0b04081aa75>
- Padilla Carmona, M. T., Suárez Ortega, M., & Sánchez García, M. F. (2016). Inclusión digital de los estudiantes adultos que acceden a la universidad: análisis de sus actitudes y competencias digitales. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1229-1246.
- Pérez Ferra, M. (Coord) (2019). *Evaluación y desarrollo de las competencias comunicativa y digital en estudiantes del grado de maestro*. Graó: Barcelona
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260, del 30 de octubre de 2007.

CAPÍTULO 34.

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EL SIGLO XX ¿APORTA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MÚSICA HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES QUE PERMITAN IMPARTIR CON EXCELENCIA SU MATERIA?

Sara Domínguez-Lloria

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos ante una sociedad en constante cambio, una sociedad que debe adaptarse de forma continuada a los numerosos desafíos que se presentan. La educación es sin duda uno de los pilares fundamentales de toda sociedad y por tanto resulta fundamental establecer una serie de pautas que ayuden a los docentes a adquirir las competencias profesionales necesarias para dar respuesta a las necesidades y las demandas impuestas por el entorno.

Deakin Crick (Comisión Europea para la Formación y Educación, 2013) define competencia como la “combinación compleja de conocimientos, capacidades, comprensiones, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción humana efectiva en un dominio específico en el mundo”, en cualquier ámbito al que se pueda aludir.

Si tenemos en cuenta esta definición el proceso de enseñanza aprendizaje precisa conocimientos, pero también actitudes y aptitudes y capacidades prácticas y cognitivas.

El desarrollo de estas capacidades permite al docente dar respuesta a situaciones y problemas complejos de forma efectiva y profesional.

La Unión Europea en materia competencial (Council of the European Union, 2014) afirma que resulta clave la formación inicial para la adquisición de las competencias que permita a los docentes desarrollarse con éxito profesional, siguiendo este marco legislativo nos encontramos con la existencia de 7 competencias de perfil que todo docente debe poseer para el logro de la excelencia tanto en su formación inicial como durante su etapa profesional.

Cada una de las competencias se encuentran divididas en sus correspondientes subcompetencias lo que permite ahondar de forma mas concreta en la finalidad a la que hace referencia.

Si nos ceñimos al caso concreto del profesorado de música, nos encontramos con que el sistema educativo permite el acceso a la docencia en la materia de música a perfiles

muy variados que presentan numerosas deficiencias en la adquisición de las competencias necesarias en la formación inicial lo que imposibilita estrategias comunes a la hora de determinar donde se encuentran las principales problemáticas que se deben resolver para garantizar que los docentes de música posean las competencias necesarias para el desarrollo de la función docente.

El objetivo de este estudio es realizar un análisis del plan de estudios de los diferentes niveles donde se imparte música por personal especializado, es decir: primaria, secundaria y profesorado de conservatorio realizando un estudio comparativo para determinar las deficiencias en cada uno de los niveles con la finalidad de desarrollar planes de mejora por parte de las instituciones educativas para la adquisición de competencias por parte del profesorado.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

En este estudio se ha llevado a cabo un diseño típico de un proceso de investigación comparada siguiendo las siguientes fases: fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición, fase comparativa o explicativa y fase prospectiva (Caballero et al., 2016).

El objetivo general del estudio ha sido describir el tratamiento que hace el curriculum de los diferentes grados que habilitan para la función docente de la materia de música en la adquisición de competencias profesionales. Para ello se han empleado como categorías de análisis las competencias y subcompetencias que recoge el informe *“Las competencias profesionales docentes”* (2021) realizado por el Centro autonómico de formación e innovación de la Conselleria de Cultura, educación y ordenación universitaria de la Xunta de Galicia.

2.2. Procedimiento y análisis de datos

Siguiendo con coherencia el marco metodológico emplearemos el análisis de contenido que nos permite recoger información en base a una lectura científica (metódica, sistemática y objetiva) para luego analizarlo e interpretarlo (Ñaupás, 2014).

El análisis cuantitativo se ha elaborado con ayuda de la hoja de cálculo Excel 2019.

2.3 Instrumentos

Los documentos empleados para el análisis de contenido son los siguientes: Memoria verificada del Grado de Maestro en educación primaria con mención en música (2010), Memoria verificada del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por la Universidad de Santiago de Compostela (2009) y la Orden por la que se regula la

ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Música en desarrollo del decreto 163/2015 el 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 (2016). En el caso de los conservatorios superiores se ha optado por realizar el análisis en base al currículum de la carrera de interpretación ya que pese a la obligatoriedad legislativa de realizar un máster para el acceso a la función docente la administración publica el cuerpo de profesores de Música y artes escénicas no cuenta con una formación pedagógica específica (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021).

3. RESULTADOS

Una vez analizados los documentos observamos que en la competencia “educador guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno” nos encontramos con que la formación inicial en educación primaria imparte formación para la adquisición de las subcompetencias en el 75% de los casos, únicamente no presenta de forma suficiente la formación en Didácticas específicas, metodologías, TAC y AlfIn. Sin embargo, la educación secundaria en su máster de formación del profesorado trabaja las cuatro subcompetencias descritas, en el caso del CMUS únicamente el 50% se trabajan en la formación inicial no trabajándose la programación, el seguimiento y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje ni la acción tutorial y atención a la diversidad.

Tabla 1

Análisis de la competencia docente: educador guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno

Competencia Genérica de Perfil: Educador guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumno				
Contexto de aula	Subcompetencia	Nivel educativo		
		Primaria	Secundaria	CMUS
	Programación, seguimiento y evaluación	Sí	Sí	No
	Didácticas específicas, metodologías, TAC y AlfIn	Sí	Sí	Sí
	Acción tutorial y atención a la diversidad	Sí	Sí	No
	Gestión de los espacios,	Sí	Sí	Sí

recursos y materiales de aprendizaje

Con respecto a la competencia referida a la formación del docente como miembro de una organización, los futuros docentes no reciben ningún tipo de formación en lo que respecta a la orientación pedagógica, académica y profesional tampoco acerca de la gestión administrativa de los centros educativos ni a la calidad ni sobre centros saludables y seguridad integral. En la formación inicial del profesorado únicamente en primaria y secundaria (66%) el profesorado recibe formación en normativa educativa, organización planificación y coordinación, mientras que esta formación no se imparte en los Conservatorios Superiores de Música. Por otro lado, únicamente en el plan de estudios de primaria (33%) se forma a los futuros docentes en la gestión de la participación e implicación de los docentes en proyectos comunes mientras que en secundaria y CMUS no existe una formación específica en esta cuestión (66%). En la formación todos los niveles educativos sin embargo se trabajan las técnicas de trabajo en grupo y distribución de responsabilidades individuales.

Tabla 2

Análisis de la competencia docente: miembro de una organización

Competencia Genérica de Perfil: Miembro de una organización				
Contexto de centro	Subcompetencia	Nivel educativo		
		<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>CMUS</i>
	Orientación pedagógica, académica y profesional	No	No	No
	Normativa	Sí	Sí	No
	Organización, planificación, coordinación	Sí	Sí	No
	Gestión administrativa de centro y calidad	No	No	No
	Gestión de la participación e implicación en proyectos comunes	Sí	No	No
	Cooperación, colaboración y construcción conjunta de conocimiento	Sí	Sí	No

Técnicas de trabajo en grupo y distribución de responsabilidades individuales	Sí	Sí	Sí
Centros saludables y seguridad integral	No	No	No

En la competencia de docente como interlocutor y referente en la comunidad educativa observamos como únicamente primaria (33%) forma a los futuros docentes en materia de habilidades personales, sociales y relacionales y estrategias de mejora. Sin embargo, en ninguno de los tres niveles educativos encontramos formación específica en gestión y promoción de valores y convivencia, compromiso personal y ético y mediación y resolución de conflictos.

Tabla 3

Análisis de la competencia docente: interlocutor y referente en la comunidad

Competencia Genérica de Perfil: Interlocutor y referente en la comunidad educativa					
Contexto de	Subcompetencia	Nivel educativo			
		Primaria	Secundaria	CMUS	
comunidad educativa	Habilidades personales, sociales y relacionales. Estrategias de mejora	Sí	No	No	
	Gestión y promoción de valores y convivencia, compromiso personal y ético	No	No	No	
	Mediación, resolución de conflictos	No	No	No	

Con respecto a la competencia del docente como investigador e innovador observamos que en la mayoría de las subcompetencias: diagnóstico y evaluación de la práctica docente, investigación formativa, TAC alfabetización mediática e informacional y la responsabilidad de la formación permanente en lo que respecta al itinerario formativo y personal en ningún nivel educativo se prepara a los futuros profesores para la adquisición de dichas subcompetencias aunque si hay unanimidad en la realización y ejecución de propuestas en los documentos analizados.

Tabla 4

Análisis de la competencia docente: investigador e innovador

Competencia Genérica de Perfil: Investigador e innovador					
--	--	--	--	--	--

Contexto de cambio	Subcompetencia	Nivel educativo		
		<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>CMUS</i>
	Diagnóstico y evaluación de la práctica docente	No	No	No
	Investigación formativa. TAC. Alfabetización mediática e informacional.	No	No	No
	Responsable de la formación permanente: itinerario formativo personal	No	No	No
	Realización y ejecución de propuestas	Sí	Sí	Sí

En la competencia que forma al docente como especialista en su materia tanto en el conocimiento en las áreas materias y módulos como en la gestión del conocimiento existente los futuros docentes reciben formación a este respecto únicamente en el conocimiento en el área de educación los futuros docentes egresados de un CMUS no reciben ninguna formación a este respecto.

Tabla 5

Análisis de la competencia docente: especialista en su materia

Competencia instrumental-transversal: Especialista en su materia				
Contexto de aula y centro	Subcompetencia	Nivel educativo		
		<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>CMUS</i>
	Conocimiento en el área de la educación	Sí	Sí	No
	Conocimiento en las áreas materias y módulos curriculares	Sí	Sí	Sí
	Gestión del conocimiento existente	Sí	Sí	Sí

Tras la observación de los documentos analizamos que explícitamente no se realiza formación del docente como comunicador ni específicamente sobre destrezas comunicativas tanto verbales como no verbales en la formación de ninguno de los niveles educativos.

Tabla 6

Competencia instrumental-transversal: comunicador en lenguas maternas y extranjeras				
Contexto de aula y centro	Subcompetencia	Nivel educativo		
		<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>CMUS</i>
	Destrezas comunicativas verbales y no verbales	No	No	No

Con respecto a la competencia en TIC observamos como a nivel de conocimiento de Software y uso de herramientas institucionales no se trabajan en ningún nivel de la formación inicial del profesorado mientras que si se contempla la formación en el manejo de dispositivos en la totalidad de la formación inicial de los tres niveles educativos.

Tabla 7

Análisis de la competencia docente: competente en TIC

Competencia instrumental-transversal: competente en TIC				
Contexto de aula y centro	Subcompetencia	Nivel educativo		
		<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>CMUS</i>
	Software	No	No	No
	Dispositivos	Sí	Sí	Sí
	Herramientas institucionales	No	No	No

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez realizado este análisis hemos sacado una serie de conclusiones acerca de la formación inicial que reciben los docentes para impartir docencia en música en los diferentes niveles educativos.

Con respecto la formación inicial que recibe el profesorado de educación en música que imparte docencia en la etapa primaria, es cierto que la propia estructura del grado en maestro está claramente orientada hacia la docencia lo que implica que la formación inicial sea la mas completa en cuanto a la adquisición de competencias ya que del total de subcompetencias existentes éstas son trabajadas a lo largo de su formación inicial en un 75% de los casos. Si bien es cierto cabe comentar desde el punto de vista de la competencia de docente especialista en su materia que pese a que en los documentos

figura la formación especializada en música para la adquisición de mención esta resulta tremendamente insuficiente al contar únicamente con cuatro materias de un semestre para la obtención de la especialidad en una materia como es la música que requiere un lenguaje específico y que para ser cursada dicha mención no se exigen conocimientos previos lo que no garantiza en ningún caso un dominio de la materia competente para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, si que podemos concluir que a nivel de adquisición de competencias docentes los profesores de este nivel educativo resultan los mejor formados a nivel competencial en la formación inicial. Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020) recomiendan que es necesario exigir unos conocimientos previos de música a estudiantes que vayan a especializarse en música pudiendo ser demostrados a través de acceso o a través de titulación en enseñanzas profesionales.

Con respecto la adquisición de competencias en la formación inicial por parte del profesorado que imparte música en la enseñanza secundaria. Observamos que a nivel la existencia de un máster específico en la especialidad de música para impartir docencia en secundaria cubre un vacío importante en la adquisición de competencias profesionales ya que en el 65% de los casos éstas se ven cubiertas. Si bien es cierto que quizás es interesante una reflexión acerca de si un máster de duración de un año posee la consistencia necesaria para dotar al profesorado que proviene de grados ajenos a la profesión docente. Resulta imprescindible la equiparación de los modelos de primaria y secundaria para ofrecer una docencia de calidad tanto a nivel técnico como pedagógico (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020)

Con respecto al profesorado que imparte docencia en los Conservatorios Profesionales de música se concluye principalmente que la falta de formación específica en materia docente de los egresados en titulaciones superiores de música que imparten docencia en los Conservatorios Profesionales de Música es enormemente deficiente en cuanto a la adquisición de las competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente ya que en 17 subcompetencias de las 20 existentes (15%) el alumnado no recibe formación específica para la adquisición de dichas competencias. Esto encuentra su explicación en que el Grado en música es una carrera interpretativa y no docente, sin embargo, es la especialidad requerida para el ejercicio docente en los Conservatorios. Debemos recordar que la legislación vigente en su disposición adicional novena especifica los requisitos para el ingreso de los cuerpos de funcionarios docentes. En su punto cuatro hace referencia específica al profesorado de Música y Artes Escénicas, dejando clara la obligatoriedad de la formación docente para superar los procesos

selectivos por lo que no ofertar la formación por parte de la administración contradice claramente la normativa jurídica existente (Domínguez-Lloria y Pino-Juste,2021). Este hecho sin duda supone una carencia muy sustancial en la formación y adquisición de competencias en la formación inicial del profesorado de los Conservatorios de Música y por ende en el impacto que estas carencias puedan tener en la formación de los futuros alumnos de Música en estos centros educativos.

REFERENCIAS

- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y López, J.M.V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://bit.ly/3llhHd4>
- Comisión Europea para la educación y la formación. (2013). Supportin teacher competence development for better learning outcomes. <https://bit.ly/3AdtkZZ>
- Council of the European Union. (2014). Conclusions on effective teacher education. <https://bit.ly/3kbl4UA>
- 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. Santiago de Compostela*, 16 de noviembre de 2015, núm 218.
- 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. <http://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Domínguez-Lloria, S y Pino-Juste, M. (2021) Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 18, 39-48. <http://doi.org/10.5209/reciem.67474>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa de la tesis*. Ediciones de la U.
- Universidad de Santiago de Compostela. (2010) Memoria verificada del Grado de Maestro en educación primaria. <https://bit.ly/3kbl4UA>
- Universidad de Santiago de Compostela. (2009). Memoria verificada del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por la Universidad de Santiago. <https://bit.ly/3AhFv7V>

Xunta de Galicia. (2021). *Las competencias profesionales docentes*. Centro autonómico de formación e innovación de la Consellería de Cultura, educación y ordenación universitaria de la Xunta de Galicia. <https://bit.ly/2Xq13RD>

CAPÍTULO 35.

ROL COMPETENCIAL Y MEDIADOR DE LOS AGENTES EDUCATIVOS Y SOCIALES EN LA GESTIÓN DE ENTORNOS TRANSFORMADORES

M^a Teresa Castilla Mesa, Antonio Cortés Ramos, Marina Caña Viñolo

1. INTRODUCCIÓN

Configurar entornos organizacionales transformadores precisa articular propuestas formativas dirigidas a los profesionales de los mismos y centradas en el desarrollo de competencias que les permitan generar procesos de transformación socioeducativa y consolidar el carácter competencial y mediador de los agentes implicados. Dos serían los ejes a partir de los cuales se plantearían los bloques y dimensiones que estructurarían propuestas de gestión y organización de la formación para el desarrollo de procesos transformadores. Uno de ellos se centra en la gestión que viene determinada por las demandas socioeducativas que en la actualidad centran los procesos formativos y que podrían concretarse en: el análisis, gestión y resolución de situaciones conflictivas; la atención a la diversidad cultural y social; la sensibilización hacia la convivencia, la ciudadanía y la generación de espacios inclusivos, y el desarrollo de estados de bienestar en los profesionales y en las organizaciones. El otro eje se vincula con el desarrollo de la convivencia y la gestión de entornos organizacionales saludables, y se plantea a partir de las implicaciones que puedan afectar a la resolución de situaciones complejas, a la gestión de los entornos y de las organizaciones y a la generación y análisis de los procesos relacionales entre los implicados.

Las prácticas que se plantean para gestionar la resolución de situaciones complejas en entornos socioeducativos constituyen estrategias que generan cambios desde una perspectiva resolutoria, inclusiva y transformadora.

Por otra parte, aludiendo a cuestiones organizativas tanto del sistema educativo como del entorno social en el que se puede atender a los planteamientos que se derivan de las cuestiones anteriores, el ciclo de desarrollo de una organización se basa en la síntesis e integración de los diversos aspectos de realidad, conocimientos, sentimientos y valores; por lo que los cambios son complejos, necesitando una comprensión global del proceso diacrónico/sincrónico, focalizado en los diversos ejes transversales relativos a las dimensiones que en él intervienen (momentos, formas, contenidos, percepciones...). En

este sentido necesitan de un proceso sostenido en el tiempo, y un estudio del mismo que no suponga cortes longitudinales o temáticos descontextualizados del propio proceso de constante reconstrucción narrativa al que está sometido.

Como un intento orientador de este proceso, se presenta este capítulo, en el que se realizará un acercamiento a los citados planteamientos y se esbozarán algunas orientaciones que estimulen el compromiso y la asunción de responsabilidades competenciales y mediadoras por parte de los agentes educativos y sociales, en este proceso de aceptación de la persona y las organizaciones en su diversidad, que comienza ubicándose en la escuela y en sus agentes educativos y socializadores como eje principal, pero que se extiende a la sociedad y al rol que cada uno de sus componentes asuma como educador y transmisor de auténticos valores humanizantes, en cualquier contexto educativo y social, en cualquier situación de aprendizaje diferencial o no formal.

2. PROPUESTA METODOLÓGICA

Se describirá un enfoque que viene determinado por aspectos sociológicos, educativos y organizacionales, el enfoque del ciclo de vida, junto a una propuesta metodológica, el análisis biográfico-narrativo, que revertirán en el desarrollo institucional y organizativo del centro, en la formación de los participantes y favorecerán la aportación de propuestas de innovación y transformación. Se plantea una propuesta metodológica interpretativa generada a partir del análisis descriptivo de diversas organizaciones sociales y educativas al objeto de contrastar los factores que las identifican como organizaciones que aprenden y emprenden transformación y de detectar los ejes que se tomarán como referencia para el diseño formativo competencial y mediador de los agentes sociales y educativos.

Los principales objetivos del estudio se centran en: identificar los factores que configuran e identifican las organizaciones transformadoras, adecuar las propuestas formativas a la detección de demandas socioeducativas en las organizaciones, plantear propuestas formativas competenciales y mediadoras que favorezcan el carácter transformador en las organizaciones, conocer y profundizar en las aportaciones organizativas y metodológicas provenientes de la metodología biográfico-narrativa (ciclo vital) en las instituciones/organizaciones que aprenden y realizar un análisis comparado de las implicaciones organizativas que las propuestas competencial y organizacional desde el ciclo vital, aportan a la gestión y organización de instituciones formales y no formales.

3. PROCESO CÍCLICO DE TRANSFORMACIÓN DE LOS ENTORNOS SOCIOEDUCATIVOS: CULTURAS EN DESARROLLO Y APRENDIZAJE CONTINUO

El hecho de ser enfocado este análisis desde una perspectiva biográfico-narrativa viene determinado por la génesis misma de los entornos socioeducativos (centros educativos formales y no formales y entidades sociales) como organizaciones, ya que se entiende que éstos no pueden nacer ni desarrollarse si no es por la tarea coordinada de las personas y los agentes que las forman. De ahí que pueda ser altamente enriquecedor reconstruir la vida de estos entornos organizacionales, como culturas en desarrollo que tienen su propio proceso madurativo: ciclo de vida a través de las historias profesionales de los agentes socioeducativos y de agentes externos en su relación con los centros educativos y las entidades. Por lo tanto, aunque el enfoque de “ciclos de vida” ha tenido diferentes usos en las ciencias sociales (O’Rand y Kreckler, 1990), puede plantearse un estudio paralelo entre el ciclo de vida del profesorado, el ciclo de desarrollo de las organizaciones (Domingo, 1997) y el ciclo implicativo de las familias en el proceso formativo de la escuela y el de los agentes sociales en entidades.

Transfiriendo, de modo analógico, modelos del desarrollo psicológico o biológico a las organizaciones, se entiende que éstas tendrían también un ciclo de nacimiento, desarrollo/crecimiento, madurez y declive. Además se ha delimitado un conjunto de fases o etapas con una secuencia más o menos prefigurada, en un crecimiento progresivo y lineal. El cambio presenta una secuencia unitaria e inmanente, acumulativa. Cada estadio del desarrollo es visto como un precursor necesario para las fases siguientes, aun cuando se admitan regresiones. (Domingo, 1997)

Adoptar un enfoque de ciclos de vida conlleva, implícitamente, la existencia de un progresivo desarrollo y un proceso de declive, aun cuando éstos se vean sensiblemente modificados en función del contexto social y escolar del centro. Como condición estructural, esta perspectiva implica un proceso de valoración y de expansión y posterior reestructuración a partir de iniciativas de mejora en el desarrollo. Las fases iniciales se moverían en un inicio de desarrollo donde se abren posibilidades, seguidas de un momento en el que se adquiere el cénit de la capacidad madurativa para proseguir con una fase de declive en el compromiso tras su fase de expansión. La evolución de este proceso estará condicionada, qué duda cabe, por los procesos individuales y colectivos realizados por los agentes constitutivos de la organización en cada una de las acciones en que intervengan.

Así en este enfoque del “desarrollo del centro como organización” se considerarán seis etapas en las que se valorará en mayor o menor medida la implicación de los agentes educativos y sociales para su implementación:

1. Construcción de condiciones iniciales conjuntas
2. Autorrevisión de la práctica
3. Identificación, priorización y clarificación de las necesidades
4. Elaboración de planes de acción
5. Puesta en práctica y desarrollo
6. Evaluación y seguimiento

Estas fases deberán estar enmarcadas en tres constructos básicos que las cimenten: a) la colaboración, b) el compromiso y c) la autonomía.

Concebir los entornos socioeducativos como “comunidades de aprendizaje” supone atribuirles la existencia de un aprendizaje acumulado en su memoria institucional, no siempre explícito, fruto de su desarrollo como organización. Al atribuir a las organizaciones capacidades cognitivas de aprendizaje, se “ha aceptado la idea de que una organización puede poseer una memoria que le es propia y no equivalente a la simple adición de las de sus miembros” (Girod, 1995). Así esta concepción permite a las organizaciones construir su conocimiento a partir de estos dos procesos:

- a) aprender de la experiencia acumulada (memoria colectiva institucional)
- b) aprender de los proyectos puestos en marcha.

Las organizaciones que aprenden a desarrollarse están equipadas con cinco grandes procesos según Garvín (1993):

- a) Resolución sistemática de los problemas
- b) Experimentación con nuevos enfoques
- c) Aprender de su experiencia pasada
- d) Aprender de otros
- e) Transferir conocimiento

4. PROCESO DE APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: CONDICIONES EXTERNAS E INTERNAS

Dentro del proceso de aprendizaje organizacional en el que se consideran las relaciones con los compañeros de trabajo, los procesos reflexivos, el aprendizaje individual y la experimentación; hay que considerar una serie de condiciones tanto externas como internas en las que la implicación de docentes, equipo directivo, familias,

agentes y responsables institucionales es directa, tanto detectándolas con la elaboración de un programa de análisis de necesidades, como estableciendo pautas de acción para que estas condiciones puedan convertirse en factores implícitos de calidad dentro del proceso formativo del centro. Siguiendo la clasificación efectuada por Domingo (1997) podrían estructurarse de la siguiente forma:

Condiciones externas:

- a) Estructuras y estrategias
- b) Política y recursos coherentes
- c) Apoyo e implicación activa de padres y comunidad
- d) Liderazgo para el cambio

Entre los condicionantes internos figuran:

- a) Visión compartida
- b) Cultura de colaboración
- c) Estructuras abiertas
- d) Estrategias para el desarrollo individual e institucional
- e) Recursos adecuados para el desarrollo profesional

Dado que sería demasiado prolija la relación de actuaciones para analizar cada uno de estos condicionantes se mencionará a continuación uno que se constituye en determinante para cada uno de los procesos por cuanto puede significar de inflexión en la curva de vida de este proceso cíclico. Sería la detección de incidentes críticos, piezas clave dentro de la línea narrativa de la institución por su determinación del equilibrio y estabilidad del proceso. Así podrían ser elaborados unos informes orientativos en los que se analice, por un lado el entorno o contexto donde se ubicó el incidente; el protagonista de la experiencia, “retratando los rasgos personales” en una descripción minuciosa, en la medida de lo posible, de la situación personal del sujeto; descripción de otros agentes con los que se desarrollara la experiencia; estructura profunda y superficial del incidente (fondo y forma del hecho: qué ocurrió, creencias, percepciones, etc.); causas del incidente (factores que confluyeron a su realización); finalidad perseguida con el incidente (finalidad si era intencionado, o consecuencias tras su desenlace); significatividad para el desarrollo del centro, adecuación y asimilación dentro del proceso; valoración del incidente por sus implicaciones futuras en el planteamiento curricular (innovación, originalidad, creatividad, novedad, aplicabilidad, etc.)

Por otra parte, es preciso señalar algunas estrategias a desarrollar desde el trabajo colaborativo entre familias, profesorado y equipo directivo en el caso de centros educativos. Se propone su actuación como agentes innovadores y promotores en el centro de transformaciones que favorezcan la formación recíproca: familias- alumado-profesorado. Por lo tanto se plantean una serie de estrategias dinamizadoras que fomenten las relaciones humanas a través del análisis de situaciones concretas surgidas por imperativos conflictivos en las organizaciones, como meros planteamientos para un mejor conocimiento de la organización y de las personas que lo forman.

Tanto su aplicabilidad, viabilidad y eficacia son cuestionables dado el grado de compromiso y formalización en su planteamiento, por lo que se procede a una reseña de aquellas más significativas. Entre las menos formalizadas destacan el autoanálisis, la historia institucional, los estudios de situaciones reales (anécdotas, conflictos), los estudios de caso y de situaciones figuradas. Entre las más formalizadas figuran los esquemas de clasificación y de proyección, el estudio de los procesos derivativos, los análisis de la realidad, la acotación de situaciones parciales, los diarios, los análisis de la acción mediante observación, microteaching o triangulación y la simulación entre otras.

Como estrategia prioritaria adoptada por una escuela de padres directamente incluida en el funcionamiento del centro, podría señalarse la implementación de estrategias globales que implican un alto grado de análisis y propuestas de cambio en el centro educativo ya que desarrolladas en su conjunto analizan pormenorizadamente todos los aspectos organizativos del centro. Así pasando por el desarrollo organizacional como estrategia concreta o como iniciativa para promover el cambio en las organizaciones, se seguiría por la revisión basada en la escuela, la estimulación del desarrollo colaborativo, la creación y el fomento de las redes institucionales, participación en redes interinstitucionales y elaboración de programas de mejora.

La escuela se ha de dotar de la “función de vigilar y orientar procesos de colaboración para la mejora y el cambio de y en las escuelas, así como de conferirles un determinado sentido y finalidad de acuerdo con ciertos valores, principios y propósitos propios de una teoría y práctica educativa reflexiva, crítica y solidaria” (Escudero, 1993:247). Se reconceptualiza el enfoque del Desarrollo Organizativo como expresión del compromiso con una racionalidad de naturaleza emancipatoria que hace de este proceso de encuentro profesional e institucional-global para la mejora, “una apuesta ética, moral y un compromiso ideológico” (Escudero, 1992:12) para empezar a transformar la escuela en

su conjunto; para hacer de ella organizaciones-culturas capaces de aprender (Bolívar, 1996) y de cambiar sus usos prácticos elaborando estrategias de colaboración (Ferrerres, 1992:3).

5. IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA LOS AGENTES EDUCATIVOS Y SOCIALES: ROL COMPETENCIAL Y MEDIADOR

Basándonos en el enfoque de los ciclos de vida como alternativa para profundizar en el conocimiento del desarrollo y evolución interna y relacional de la organización, se propone la adopción de una perspectiva biográfico-narrativa, que utilice el diálogo como instrumento potenciador de la concienciación que haga emerger una cultura centrada en las manifestaciones que de los acontecimientos reflejan los sujetos protagonistas para tomarlas como referentes, independientemente de las teorías o de su aplicación y que opte por la trayectoria y la experiencia acumulada en el tiempo como vía referente para obtener los elementos que fundamenten la transformación de la institución.

Se propone que la comunidad educadora centre uno de sus focos de atención en el conocimiento de las personas, los grupos de aprendizaje, los grupos de trabajo, las temáticas y las situaciones dilemáticas y conflictivas que pueden surgir desde un análisis temporal a través de las experiencias vividas por los protagonistas de la organización y por la propia organización. Este punto de vista incluiría, los aspectos más significativos y problemáticos dentro del colectivo al que vayan destinados y que, a modo de ejemplo, podrían ser pedagógicos, psicológicos, sociales, institucionales y organizacionales (relaciones entre los distintos estamentos dentro de la organización, liderazgo en el centro, dinámicas en la gestión y resolución de conflictos, problemática en el acceso a los cargos representativos de la institución, gestión de recursos y dinamización de la institución, entre otros).

En la base de este modelo se encuentra el acercamiento a la realidad educativa y social, permitiendo a los agentes reflexionar sobre sus propias prácticas, en aras de convertirlos en diseñadores de sus estrategias de actuación tomando como referentes tanto al centro como a la diversificación de necesidades individuales; todo ello bajo prismas colaborativos que potencien y posibiliten la participación de todos los agentes educativos y sociales en una actuación conjunta que favorezca la sucesiva adaptación a nuevas situaciones organizativas, de gestión o interpersonales.

Gestionar la propuesta de formación competencial y mediadora de los agentes educativos y sociales ha supuesto realizar una valoración de las demandas socioeducativas en aras de generar entornos transformadores y visibilizar las competencias que se precisa desarrollar para generar una formación dirigida a los agentes focalizada en la adquisición de competencias que propiciará generar entornos inclusivos y favorecer la atención y la incorporación de la diversidad.

El rol mediador de los agentes educativos y sociales se articulará a partir de las siguientes funciones:

- a) Análisis de los elementos constitutivos de la historia institucional de una organización para identificar los incidentes críticos de su proceso transformacional
- b) Dinamización pedagógica de la organización y del proceso promoviendo el cambio socioeducativo
- c) Elaboración de estrategias que permitan difundir y utilizar el conocimiento de las realidades socioeducativas como palanca de cambio y transformación
- d) Gestión de un liderazgo transformacional que propicie la cooperación y el buen clima entre los agentes implicados en los procesos
- e) Asesoramiento como mediación entre la práctica profesional, las demandas socioeducativas que presente el entorno y las iniciativas que se desarrollen siguiendo el enfoque de difusión de un aprendizaje reconstruyendo como dinamizador del entorno organizacional.
- f) Orientación y colaboración con entidades, instituciones, organismos, en suma con el ecosistema socioeducativo, en las tareas de un liderazgo transformacional para incorporar la mediación e intermediación como eje en el desarrollo transformador del entorno.

6.CONCLUSIONES

La identificación de entornos transformadores precisa disponer de profesionales que, tanto en su desarrollo profesional como en la puesta en práctica de sus competencias, posibilite generar organizaciones resolutivas y planteen espacios de transformación e innovación social.

Las realidades sociales y educativas precisan la colaboración entre distintos agentes para dar respuesta a necesidades socioeducativas emergentes que precisan actuaciones concretas resolutivas y favorecedoras de procesos de mejora que emerjan de las

necesidades sentidas y planteadas por los protagonistas de los propios procesos de transformación. En el ámbito de las organizaciones de carácter social también se contempla cada vez de forma más acuciante, la necesidad de generar alianzas y de promover empresas sociales en el marco de entornos vinculados con la Responsabilidad Social Corporativa y de Responsabilidad y Ética Empresarial.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177
- Domingo Segovia, J. (1997). Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo. *Revista Educación. Universidad de Granada* 161-177
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1998): Ciclo de vida y procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis
- Escudero, J. M. (1993): El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.). *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU, 227-286
- Escudero, J.M. (1992). Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?. En Villar, L.M. (Coord). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. FORCE
- Ferreres, V. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. Ponencia al II C.I.O.E. sobre Cultura escolar y desarrollo organizativo. Sevilla
- Garvín, L. (1993) Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal* Volume 15, Issue 5, October 1997, Pages 575-583
- Gairín, J. (1994): Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. En *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, abril, 13-18
- Girod, M. (1995): La mémoire organisationnelle. *Revue française de Gestion*, nº 105, 30-42
- González, Mª T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo en los centros. En Varios. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla.
- López, J. y Sánchez, M. (drs.) (1997): *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Arquetipo, 2ª ed.

O'Rand, A., & Krecker, M. (1990). Concepts of the life cycle: Their history, meanings, and uses in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 16, 241-262.

CAPÍTULO 36.

**COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS EN EL AULA:
UN MODELO DE CONDICIONAMIENTO ENCUBIERTO PARA LA
MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS**

Yolanda Fernández Molina, Esther Molina Torres, José Antonio Marín Marín

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos nos caracterizamos por la capacidad de aprendizaje, la cual aparece intrínseca en nuestra naturaleza, siendo la escuela uno de los medios con mayor protagonismo para que se produzca este proceso. Así pues, el aprendizaje es una tarea habitual en nuestro día a día y nunca cesa, pese a las adversidades o limitaciones. Aprendemos de todo nuestro entorno: comportamientos, actitudes, experiencias, culturas, sociedad, etc. Pero no sólo nuestro alumnado, al que nos dirigimos, es el que aprende. Al igual que ellos, el profesorado aprende de su labor, de sus aciertos y de sus errores, reconstruyendo su práctica educativa y caminando hacia la mejora de la educación.

La enseñanza no solo debe quedar restringida a la mera transmisión de conocimientos al alumnado, sino a facilitar a todos los educandos cualquier instrumento y herramientas para mejorar su desarrollo de forma integral. Uno de los problemas que más preocupa a los profesores y profesoras de educación primaria y secundaria es el de los comportamientos y conductas disruptivos que actualmente presentan sus alumnos. Este tema, de gran relevancia para la educación, representa un gran reto diario para el profesorado ya que influye de forma directa tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes como en otros ámbitos relacionales. Según estudios realizados en los últimos años (Pichardo et al., 2016), los problemas de conducta han aumentado, produciendo desajustes emocionales derivados de esos comportamientos negativos. El agravamiento de estas conductas pueden transformarse en serios problemas de disciplina, llegando a considerarse como Trastornos Graves de Conducta el "Trastorno Disocial", el "Trastorno Negativista Desafiante" y el "Trastorno Perturbador no Especificado", según el anexo II de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, de la Junta de Andalucía.

La etapa de educación infantil y primaria es decisiva para el desarrollo de problemas conductuales, donde las competencias y las habilidades sociales juegan un importante papel en su adecuado crecimiento. Educar en modelos de competencia social requiere la implicación no sólo de profesores y maestros, sino de todos aquellos profesionales que se encuentran ligados con la educación.

Teniendo en cuenta este marco contextual, surge la presente propuesta como un conjunto de materiales diseñado a partir de las características del alumnado, que utiliza el método de condicionamiento encubierto para visualizar, de forma imaginaria, ciertas situaciones problemáticas, así como su correcta resolución, con el fin último de conseguir ambientes pacíficos en el entorno escolar.

2. MÉTODO DEL CONDICIONAMIENTO ENCUBIERTO PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS.

A través de las siguientes líneas de trabajo se muestra la importancia de las conductas de sus alumnos con el fin de crear ambientes correctos que favorezcan la convivencia, tanto en el aula como en el entorno familiar. La propuesta desarrollada proporciona información y herramientas necesarias para aplicar un método que condiciona y transforma los comportamientos disruptivos del alumnado. Este método está basado en la visualización mental e imaginación de historias elaboradas por y para el profesorado y adaptadas a las características personales del alumnado, siendo ellos mismos los protagonistas de cada relato.

2.1. Importancia de la modificación de conducta

Muchas de las acciones que realizamos consciente o inconscientemente, tanto perceptibles por otros como internas a uno mismo, son causantes de ciertas conductas y acciones habituales en cada uno de nosotros. Según Martín y Pear (2008), se define el término conducta como aquella acción o conjunto de ellas que se originan en unas circunstancias precisas y concretas. Cada conducta se caracteriza por el tiempo que permanece en cada situación y por la intensidad en la que se manifiesta.

Cada etapa del desarrollo del niño viene caracterizada por conductas que son propias de esa edad, como patear o llorar en los primeros años del desarrollo. La insistencia de ciertas conductas en edades posteriores a la infancia pueden provocar conductas

desadaptadas de mayor gravedad, como peleas, mentiras, acusaciones, amenazas, etc. que ocasionan problemas tanto en el ámbito familiar como en el educativo o en el entorno social. Si se manifiestan de forma accidental, no deben de ser objeto para realizar una intervención, pero si son constantes y persistentes, debe plantearse realizar una actuación directa con el niño.

La modificación de la conducta recae sobre aquellos procedimientos capaces de alterar el entorno del individuo y, por tanto, de los estímulos que influyen para su desarrollo, para que suponga una ayuda que permita desempeñar su desarrollo. El entorno y los estímulos son factores imprescindibles para el proceso de modificación conductual. Los problemas de conducta en etapas infantiles son señales de un desarrollo desadaptativo y pueden crear consecuencias peligrosas para su futuro. Según Luengo (2014), se debe recurrir a una correcta intervención, donde se deben producir las siguientes condiciones:

1. Detectar de forma temprana a aquellos niños que tienen riesgos de desarrollar problemas de conducta.
2. Intervenir de forma rápida para evitar que los problemas se aglomeren en un futuro y sean demasiado difíciles de mediar.

Existen diversas técnicas de modificación de conducta que podrían ser utilizadas en el ámbito educativo. En nuestro caso, destacamos el condicionamiento encubierto como técnica para modificar las conductas del alumnado.

2.2. Las imágenes mentales como técnica de modificación de conducta.

Una de las características más representativas del alumnado es su capacidad de imaginación. Gracias a ésta, los niños son capaces de crear representaciones de objetos, situaciones, personas, hechos, etc. que no son reales en ese momento. Las imágenes mentales son creadas a partir de la experiencia, de tal modo que se pueda observar mentalmente cualquier suceso.

En cuanto a su uso, ha sido introducida en muchos campos de aplicación, pero se destaca principalmente en la psicoterapia, donde se acentúa *la terapia de conducta* que incluiría la técnica del condicionamiento encubierto para la modificación de la conducta de niños (Campos, 2015).

El conductismo es uno de los modelos más conocidos de la historia que se centra en la conducta humana, de acuerdo con los principios de asociación entre estímulos, ocupando un importante lugar en este la técnica del condicionamiento encubierto.

Finalmente, es de gran relevancia nombrar los estudios llevados a cabo por Rizzolatti (1996) y el descubrimiento de las neuronas espejo. Las neuronas espejo son las que se activan cuando un individuo lleva a cabo una acción y se observa esa misma acción al ser ejecutada por otro sujeto. De este modo, las neuronas espejo se activan tanto cuando realizamos una acción como cuando observamos a alguien realizarla. La técnica de condicionamiento encubierto, descrita por Joseph Cautela, estaría equiparando el acto de observar, en el que se activan las neuronas espejo sin necesidad de que se ejecute el acto motor, con el acto de visualizar, observar de forma imaginada.

Un ejemplo práctico de esta técnica podríamos encontrarlo en el entrenamiento de los deportistas de élite. Cuando los deportistas no pueden entrenar como consecuencia de condiciones atmosféricas adversas o lesiones musculares, el entrenamiento puede llevarse a cabo reproduciendo mentalmente las secuencias del ejercicio; dado que todo movimiento humano se inicia en forma de imagen mental y posteriormente se reproduce como contracción muscular y movimiento, inclusive si este ejercicio se hace de forma mecánica. Es el también llamado Efecto Carpenter o Efecto Ideomotor en el campo de la medicina.

2.2.1. Definición conceptual del condicionamiento encubierto.

El concepto de condicionamiento encubierto nace a partir de la concepción del psicólogo Joseph R. Cautela en 1967, de acuerdo al origen de las Terapias Cognitivas. Las Terapias Cognitivas han dado una considerable importancia a sucesos cognitivos durante los años 70, siendo el desencadenante para la transformación a nivel conceptual y terapéutico de los problemas psicológicos. Aunque consta que el primer autor de referencia para este concepto fue Joseph R. Cautela en 1967, la primera aproximación se toma de los trabajos de Homme (1965) y Watson (1955). Su proceso era similar al de Cautela, aunque no repararon en la utilización de la imaginación del individuo en sus procedimientos. Siguiendo los pasos de estos autores, Cautela expuso el *paradigma del condicionamiento encubierto*, presentando en 1966, y la *sensibilización encubierta* como técnica precursora (Ruíz, et al., 2017).

El modelo conductual repasa en cómo las conductas pueden ser contempladas de acuerdo a una relación asociativa entre diferentes estímulos, respuestas y consecuencias. A partir de ello, se crean nuevas asociaciones según su origen y la coordinación entre ellas, donde se podrá alterar la continuidad de la respuesta de acuerdo con las consecuencias originadas (Cautela, 1983a; Montgomery, 2008). El condicionamiento

encubierto permite imaginar a personas externas o a uno mismo realizando una cierta conducta y, por tanto, en consecuencia, poniendo de manifiesto todos sus sentidos para la producción de esta imagen imaginada. Este condicionamiento se menciona como encubierto, ya que las conductas y las consecuencias no se presentan de forma real (Cautela, 1983a). La persona involucrada se imagina a sí misma realizando un comportamiento deseado en una situación problemática de su entorno cotidiano. El propio individuo se recompensa a sí mismo al contribuir a este comportamiento y cambiaría éste en las situaciones futuras relacionadas con esa representación imaginaria.

Principalmente, en el caso de un centro educativo, los alumnos deberán de imaginarse, primeramente, la conducta asociada a una situación determinada y, seguidamente, las diversas consecuencias imaginadas de la conducta presentada. Si se pretende incrementar su repetición, deberán imaginarse una experiencia que le resulte placentera; pero si se desea conseguir que su frecuencia disminuya, entonces, imaginarán una experiencia que le resulte aversiva (Cautela, 1981).

2.2.2. Principios y fases del condicionamiento encubierto.

El condicionamiento encubierto destaca por el uso de la imaginación para la creación de visualizaciones ilusorias en la mente de nuestros alumnos. A todo esto, se suman los siguientes principios o supuestos que lo caracterizan (Cautela y Kearney, 1990):

1. ***Principio/supuesto de homogeneidad:*** detalla la existencia de cierta uniformidad entre las conductas manifestadas y las encubiertas, donde las conductas resultantes de la situación imaginada pueden aplicarse a las conductas encubiertas. Según Raich (2012), hará posible transferir las conclusiones de los fenómenos manifiestos a los encubiertos.
2. ***Principio/supuesto de la interacción:*** aparece cierta interacción entre aquello que es manifestado y, por tanto, observable, y los propios procesos encubiertos, influyendo unos sobre otros.
3. ***Principio/supuesto de seguimiento de las leyes de aprendizaje:*** lo observable, lo manifestado y lo encubierto se rigen a través de las mismas leyes, en este caso, las leyes del aprendizaje.

En relación con las respuestas encubiertas realizadas a través de este modelo en la conducta del niño, se pueden destacar dos tipos de respuestas: respuestas psicológicas encubiertas y respuestas fisiológicas encubiertas. De acuerdo con las respuestas

psicológicas encubiertas, se incluyen conceptos como pensamiento, imágenes y sentimientos, siendo solamente accesibles a través del lenguaje. El pensamiento se produce cuando el individuo se imagina hablando consigo mismo; las imágenes son aquellas situaciones emitidas e imaginadas en la mente del niño; los sentimientos, como estados fisiológicos determinados por la toma de conciencia de las emociones. Respecto a las respuestas fisiológicas encubiertas, se destaca que no son accesibles por personas externas, como las anteriores, donde el individuo puede ser consciente (no observable por los demás) o no de éstas. A estas respuestas, podemos añadir una tercera categoría, conducta psicológica manifiesta o motora, que será totalmente observable por personas externas (Cautela, 1983a).

Finalmente, tanto para este modelo como para otro cualquiera, debe realizarse mediante un procedimiento general que, en nuestro caso, será el orientador/educador quien deba aplicarlo correctamente. A continuación, se detallan las etapas generales de los métodos terapéuticos, entre los que se incluye el condicionamiento encubierto (Raich, 2012):

1. Justificación razonada del uso de la técnica.
2. Evaluación de la capacidad imaginativa y/o entrenamiento en imaginación del sujeto.
3. Establecimiento de pautas de comunicación entre el sujeto y el terapeuta. Se utilizarán gestos o palabras como señal de cambio entre imágenes, ya que puede requerir cambios muy rápidos (Ruíz et al., 2017).
4. Alternancia de imágenes de conducta objeto de modificación y consecuencias o estímulos relacionados. Unas imágenes condicionarán a otras, alternándose el orden establecido con anterioridad (Ruíz et al., 2017).
5. Entrenamiento en realizar la secuencia de forma solitaria.
6. Programación de tareas en sesiones.

2.2.3. Principios y fases del condicionamiento encubierto.

Para realizar el condicionamiento encubierto, se pueden utilizar una serie de técnicas que seguirán las fases mencionadas anteriormente. Estas técnicas se componen de un conjunto de estrategias de intervención que persiguen los principios del aprendizaje, aplicados a imágenes mentales y/o representaciones simbólicas (Dahab et al., 2005).

A continuación, se muestra la tabla 1, que manifiesta las diversas técnicas que trabajan el condicionamiento encubierto y sus respectivas características definitorias, según Cautela (1983a):

Tabla 2. Técnicas del condicionamiento encubierto.

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS
Reforzamiento positivo encubierto (RPE)	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta, de forma imaginaria, un comportamiento deseado seguido de un estímulo agradable. - Un ejemplo podría ser que el niño imagina que se encuentra en clase prestando atención y el profesor lo felicita en público por ello.
Reforzamiento Negativo Encubierto (RNE)	<ul style="list-style-type: none"> - Al contrario que el anterior, el niño se imagina una situación agradable para él al no presentarse un determinado estímulo aversivo como consecuencia de su buena conducta. Aplicado al caso anterior el niño imagina que se encuentra en clase prestando atención y el profesor no le llama la atención para que atienda.
Sensibilización Encubierta (SE)	<ul style="list-style-type: none"> - Consiste en provocar que el alumno evite un comportamiento a un estímulo determinado. - En términos de Dahab et al. (2005, p.2), “el objetivo es provocar algún grado de inhibición en comportamientos potencialmente dañinos y que el paciente no desea”. - Se consigue a través de la asociación de un estímulo desagradable al hábito que provoca la conducta no deseada. - Un ejemplo de ello podría ser que el niño siempre está molestando a sus compañeros e interrumpiendo la clase del profesor. Cada vez que lo hace, siente un malestar en su estómago que no le deja respirar.

<p>Extinción encubierta (EE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El niño imagina el comportamiento que se quiere eliminar. Estos comportamientos no deben producir aquellas consecuencias positivas frecuentes que se daban en esta situación. Se relaciona con el castigo negativo. - Por ejemplo, un niño al que se le pretende eliminar el abuso de dulces, se imagina comiendo su pastel preferido, pero éste no tiene ningún sabor.
<p>Coste de Respuestas Encubierto (CRE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Su objetivo principal es disminuir la probabilidad de la respuesta. - Se produce cuando el niño imagina la situación consecuente que está asociada a la conducta imaginada, con el fin de eliminar los reforzadores positivos. Se realiza con dos situaciones diferentes pero relacionadas entre sí. - Se basa en el castigo negativo o indirecto. - Como ejemplo, el niño imagina que está aburrido y comienza a insultar y molestar a ese compañero del que siempre abusa. A continuación, imagina que se queda sin recreo dos semanas y no puede asistir al taller de tecnología de la próxima semana porque el profesor se ha dado cuenta que está molestando al compañero. Seguidamente, imagina de nuevo que se aburre y se le ocurre molestar al compañero. A continuación, imagina que, debido a eso, podría estar sin taller y sin recreo.

<p>Modelado Encubierto (ME)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esta técnica utiliza la conducta de terceras personas y la del propio individuo para cambiar su conducta, imaginando las consecuencias a ésta. - En un primer paso, el niño imagina la situación donde se siente nervioso, indeciso y con miedo. Seguidamente imaginará a otro compañero que se encuentra en la misma situación que el niño, pero seguro de sí mismo, sin nerviosismo o miedo. Por último, el niño se imagina a él mismo en esa situación que le provoca miedos, pero esta vez sin nerviosismo ni inseguridades.
<p>Tríada de autocontrol</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esta técnica es concebida posteriormente a las anteriores. Trata de disminuir la posibilidad de que ocurra una respuesta no deseada. - Pretende ejercitar la capacidad de dominio sobre sí mismo, aprender a controlar las propias conductas, los pensamientos y las emociones de forma autónoma. - Combina el pensamiento, con la respiración profunda y la imaginación de la escena agradable. Utiliza la manipulación de las consecuencias en la escena imaginada. - Como ejemplo, el niño imagina una escena concreta y expresa los sentimientos que le ha transmitido esa escena. Posteriormente, se realiza la actividad de respiración-relajación, inspirando profundamente y exhalando lentamente, donde él siente que su cuerpo se está relajando. Se repite este paso hasta que el niño sea capaz de realizarlo por sí solo, utilizando la palabra “stop” para iniciar la relajación y eliminar cualquier pensamiento desagradable. Por último, se refuerza este procedimiento mediante la imaginación de una experiencia reconfortante, como escuchar música o tomar su comida favorita (Cautela, 1983b).

Todas estas técnicas podrán ser utilizadas por el modelo de condicionamiento encubierto de acuerdo con la finalidad que se persiga. Por tanto, en el siguiente epígrafe, se muestra una propuesta de trabajo que engloba estas técnicas y aplica el condicionamiento encubierto a distintos casos de modificación de conducta.

3. LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

Como se viene defendiendo a lo largo del desarrollo de este trabajo, los principales problemas que se observan en los jóvenes en los centros educativos de primaria son sus conductas. En algunas ocasiones, estos comportamientos no deseados pueden ser corregidos con una intervención relativamente sencilla, pero en otras pueden agravarse y preocupar al profesorado y a la familia del alumnado. Por ello, es de vital importancia crear y distribuir materiales que ayuden tanto al profesorado como al centro o a las familias a controlar y modificar estos comportamientos tan alarmantes. Por esta razón nace la iniciativa de diseñar una propuesta de intervención a través de la realización de un material que sirva de ayuda, a través del método de condicionamiento encubierto, para la modificación de conductas del alumnado de primaria.

En primer lugar, se pretende elaborar una serie de historias que utilicen el condicionamiento encubierto para modificar sus conductas. Éstas narrarán diversos supuestos que puede experimentar el alumnado y las técnicas que deben imaginar para poder solucionar el conflicto propuesto. Son historias muy sencillas de comprender por el alumnado, de forma que pueden imaginar todo lo que se pide en cada uno de los relatos. Están diseñadas con el fin de ser narradas por el profesorado de forma clara y cercana y permitir desarrollar el condicionamiento encubierto de la forma más sencilla, evitando problemas en su comprensión. La lectura de cada una de las historias es aproximadamente de 10-15 minutos en total. El profesorado leerá cada uno de los textos al niño con un tono de voz idóneo y con la velocidad adecuada para que pueda comprender a la perfección cada uno de los sucesos que ocurren en su trama.

Para la realización de las historias, se deben seguir las siguientes instrucciones que detallan las pautas para su creación (Fernández, 2021):

- Identificar qué conducta debe ser modificada. Para ello, se debe recabar información a través de la observación y comunicación con otros profesionales.
- Describir el escenario en el que se va a desarrollar la historia.

- Definir los aspectos ambientales que van a intervenir en las acciones.
- Detallar los objetos que se encuentran en la escena.
- Especificar cómo el alumnado percibe los estímulos exteriores.
- Reconocer el estado anímico del alumnado, definir cómo se siente en ese momento.
- Relacionar la escena con personas externas.
- Desarrollar la trama de la historia desde una situación que sea cercana a su experiencia, delimitando si se pretende que la situación sea positiva o negativa para el alumnado.
- Definir factores ambientales, estímulos o personas que influyen en la trama.
- Describir cómo van cambiando los sentimientos y la conducta frente a la situación descrita, reforzando la conducta deseada que aparezca en esa situación.
- Concluir la sesión reforzando el aprendizaje y animando al alumnado a desarrollar sus propias reflexiones sobre la actividad realizada.

Para su aplicación, es necesario la elección de espacios adecuados que cumplan una serie de características generales, tales como:

- Elegir un lugar alejado de ruidos o sonidos que puedan obstaculizar la escucha de la historia.
- Organizar el entorno para que visualmente muestre un orden general y no se encuentren objetos excesivamente llamativos que distraigan al alumnado.
- Ambientar el espacio con el fin de que sean cercano y acogedor para los discentes.
- Una luz adecuada será determinante para crear espacios relajantes. Utilizar tonos cálidos e intensidad media-baja creará entornos más favorables para la implementación del método.

No obstante, la formación del profesorado y de las familias implicadas es tan importante como la implementación de este método. Por ello, se pretenderá formar a aquellas familias y profesores que lo necesiten con el fin de acercar y conceder conocimiento al método del condicionamiento encubierto.

4. DISCUSIÓN

Muchos son los estudios que han demostrado la eficacia del condicionamiento encubierto en diversos campos. Es por ello que, tal y como muestra Raich (2008), una de sus mayores fortalezas ha sido la introducción de la imaginación como método

terapéutico y clínico para la modificación conductual. La técnica con mayor experimentación ha sido la sensibilización encubierta de acuerdo al campo infantil.

Su uso ha sido aplicado a diversas edades del desarrollo humano, incorporándose a terapias con niños, adolescentes, adultos y ancianos, en diversos contextos como instituciones, escuelas u hospitales (Ruíz et al., 2017). Conforme a las palabras de su autor, el condicionamiento encubierto puede ser utilizado en cualquier situación y con cualquier individuo siempre y cuando la persona pueda seguir instrucciones, cooperar y adquirir, o tener, capacidad imaginativa (Cautela, 1981).

En cuanto a su utilización con niños, son muchos los resultados positivos que prevalecen, como desarrollar su atención a través de juegos para que se sumerjan completamente en la situación planteada y experimentarla de forma muy real, o conseguir las herramientas necesarias para dominar los problemas de su vida cotidiana (Cautela, 1981; Workma y Dickinson, 1979).

Hay que destacar la facilidad con la que puede emplearse en la etapa de Educación infantil gracias a la capacidad imaginativa que presentan los niños de 2 a 6 años. Los niños son capaces de fantasear con cualquier idea que les proporcionamos, donde el condicionamiento encubierto ocuparía una importante posición como método de cambios conductuales. A continuación, se muestra una serie de indicadores sobre los beneficios conquistados a partir de la utilización del condicionamiento encubierto en niños (Cautela, 1981):

- Muestra un aprendizaje al observar y pertenecer a una situación cercana y de interés para ellos.
- Desarrolla aptitudes para seguir las instrucciones. En este rango de edad, no son lo suficientemente autónomos como para realizar el proceso sin ayuda, de modo que puede ser un apoyo para acoger instrucciones, normas y reglas.
- Desarrolla la capacidad de descripción y, por tanto, el desarrollo de la expresión oral para detallar de forma exacta las experiencias, tanto pasadas como futuras.
- Se fomenta el uso de la lingüística, y por tanto, su desarrollo, para ser capaz de expresar su conducta emocional y realizar asignaciones.
- Supone el desarrollo de la ficción y la imaginación.
- Expresa sus inquietudes: sueños, pesadillas, estados de ánimo, etc. que podrían manifestarse mediante la escritura o dibujos. Suele manifestarse en momentos de

juego de ficción u otros juegos que necesiten la expresión oral o escrita de sus sueños nocturnos.

5. CONCLUSIONES

Las conductas disruptivas son una problemática muy importante hoy en día en las aulas educativas y conseguir climas de aprendizajes favorables ayudará a fomentar una convivencia positiva tanto en entornos educativos como sociales y familiares y, por consiguiente, una mejora en el proceso educativo en general.

Esta técnica permite reforzar conductas cuando las mismas no llegan a producirse aún en el niño y, por tanto, se presentan como un paso intermedio entre que el alumno se comporte de forma inapropiada con carácter sistemático y generalizado y que el alumno haya integrado los patrones de conducta adaptados a su nivel de exigencia. Se consigue así ir creando las rutas mentales que se ofrecerán como repertorios dentro del abanico de conductas del alumno.

Con esta propuesta se pretenden crear, en un futuro, nuevos interrogantes para ampliar información al respecto y reflexionar sobre este tema en cuestión. Este método propicia la necesidad de seguir investigando e impulsando la comprensión del desarrollo del alumnado, especialmente en la etapa de la educación primaria, que es crucial en la formación de su personalidad y su correcto desarrollo. Mediante estas líneas conclusivas no se pretende zanjar el problema investigado, sino incentivar al profesorado a conseguir mejorar la educación, investigando sobre las características derivadas de las conductas del alumnado y los estímulos que propician cambios en sus comportamientos.

Por ello, se pretende conseguir que futuros materiales, recursos e investigaciones sigan esta línea, complementándose con procedimientos y técnicas relacionadas con el método del condicionamiento encubierto, que concluyan con nuevos resultados y evaluaciones sobre la efectividad y mejora de este método, aplicado a la educación, no solo en la educación primaria, sino en otras etapas educativas posteriores.

REFERENCIAS

- Campos, A. (2013). Principales ámbitos de aplicación de las imágenes mentales. En González, R., Fernández, R., Fariña, F., Vilariño, M. y Freire, C. (Coords.). *Psicología y salud I. Educación, aprendizaje y salud*. GEU Editorial.
- Cautela, J. R. (1983a). Condicionamiento encubierto: Supuestos básicos y procedimientos. En D. Upper y J. R. Cautela (Eds.). *Condicionamiento encubierto* (pp. 11-23). Descleé de Brouwer.
- Cautela, J. R. y Wisocky, P.A. (1969). The use of imagery in the modification of attitudes toward the elderly: A preliminary report. *Journal of Psychology*, 73, 193-199.
- Cautela, J.R. (1981). Condicionamiento encubierto en niños. *Análisis y modificación de Conducta*, 7(14), 67-84.
- Cautela, J.R. (1983b). The self-control triad: Description of clinical applications. *Behavior Modification*, 7(3), 299-315.
- Cautela, J.R. y Kearney, A.J. (1990). Behavioral analysis, cognitive therapy and covert conditioning. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 2, 83-90.
- Dahab, J., Rivadeneira, C. y Minici, A. (2005). Las técnicas del condicionamiento encubierto. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, (9), 1-5.
- Fernández, Y. (2021). *Flipped Behaviour: un modelo de condicionamiento encubierto para la modificación de conductas en la etapa de Educación Primaria* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad de Granada.
- Homme, E. (1965). Perspectives in psychology: XXIV, Control of coverans, the operants of the mind. *Psychological Record*, 15, 501-511.
- Iacoboni, M. (2009). Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros (Vol. 3055). Katz editores. https://books.google.es/books?id=C5RHgLTpmlwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Luengo, M.A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conductas infantiles. *Padres y maestros*, (356), 37-44.
- Martin, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. PEARSON EDUCACIÓN.
- Montgomery, W. (2008). Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol. *Teoría, investigación y aplicaciones clínicas del autocontrol*, 11(2), 215-225.

- Pichardo, M.C, Justicia, A., Alba, G. y Fernández, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31.
- Raich, R.M. (2012). Condicionamiento Encubierto. En F.J. Labrador (Ed.). *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 437-451). Pirámide.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cogn. Brain.*, 3(2), 131-141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Ruiz, M.A., Díaz, M.I. y Villalobos, A. (2017). *Manual de Técnicas y terapias Cognitivo Conductuales*. Desclée De Brouwer.
- Watson, J.B. (1955). *El conductismo*. Paidós.
- Workman, E.A. y Dickinson, D.J. (1979). The use of covert conditioning with children: three empirical case studies. *Education and Treatment of Children*, 2(4), 245-259.